

**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 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2024**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 27 августа 2024 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 84. – Ч. 3. – 474 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 74

Член Союза художников России, доцент Абдуллина Марина Александровна

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);

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ИЗУЧЕНИЕ ИСКУССТВА ОРНАМЕНТА КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается предназначение орнамента в древности и его значимость в разных современных видах искусства. Раскрываются функции орнамента. Отмечается, что орнамент имеет ярко выраженную национальную принадлежность. Именно по прекрасным орнаментальным образцам можно определить эпоху и стиль в искусстве. Особое внимание уделено разбору структуры орнамента и способам создания орнаментальных композиций. Подробно описываются формы орнаментов, составляющие его элементы, построение, ритм и симметрия, изобразительность и стилизация. Обосновывается мысль о том, что изучение искусства орнамента помогает обучающимся развивать свои художественно-творческие способности, что способствует выработке художественного вкуса, гармоничному развитию личности, бережному отношению к культуре и истории других народов. В статье рассматриваются ключевые этапы создания орнаментальных композиций. В заключение говорится о востребованности профессионалов в разных направлениях деятельности, имеющих знания и умения в создании орнаментальных композиций.

Ключевые слова: орнамент, творческие способности, художественно-творческие способности, композиция, развитие, обучающиеся, искусство.

Annotation. This article traces the purpose of the ornament in antiquity and its importance in various modern forms of art. The functions of the ornament are revealed. It is noted that the ornament has a pronounced national identity. It is by the beautiful ornamental patterns that one can determine the era and style in art. Special attention is paid to the analysis of the structure of the ornament and the methods of creating ornamental compositions. The forms of the ornaments, their constituent elements, construction, rhythm and symmetry, depiction and stylization are described in detail. The idea is substantiated that the study of the art of ornament helps students to develop their artistic and creative abilities, which contributes to the development of artistic taste, harmonious development of personality, careful attitude to the culture and history of other peoples. The article discusses the key stages of creating ornamental compositions. In conclusion, it is said about the demand for professionals in various fields of activity who have knowledge and skills in creating ornamental compositions.

Key words: ornament, creativity, artistic and creative abilities, composition, development, students, art.

Введение. Присутствие ритмического чередования и сочетания геометрических или изобразительных элементов образуют узор, который принято называть орнаментом. Орнамент не считается отдельным видом искусства, он не существует сам по себе, отдельно от определенного объекта. Украшая предмет, орнамент несет в себе прикладную функцию, однако он не улучшает практическое предназначение предмета, не делает вещь более удобной [9]. Орнамент, нанесенный на поверхность, подчеркивает своей композицией и колористическим решением форму предмета, его особенности и детали, выделяя его среди других, передает красоту украшаемого материала. Взаимодополняемость конструктивных особенностей формы и орнаментального декора предмета в результате приводят к высокой оценке художественной ценности данного произведения искусства [3].

Орнаментом украшают предметы декоративно-прикладного искусства, мебель, ткани, применяют в декорировании интерьеров и фасадов зданий, используют в полиграфии и компьютерном дизайне.

Орнамент появился еще в первобытном искусстве. Люди украшали свои жилища и предметы быта, пытались воспроизвести образы окружающего мира, и преобладающими темами были темы животных и охоты. Первыми «полотнами» для людей были стены скал, где древние люди выражали свое представление об окружающей действительности [3].

Позже, когда человек научился обжигать вылепленные из глины изделия, получился первый, созданный человеком материал – керамика. Это можно назвать «прорывом» в его бытовой и культурной жизни. Навыки в создании и оформлении керамики совершенствовались, и орнамент проявился здесь как преобладающий декор. Орнаментированная керамика, которую находят археологи, является важнейшим источником информации. По ней можно определить к какой культуре относятся найденные артефакты, так как у каждого народа были свои предпочтения в стилистике орнамента.

Орнамент является важной составляющей искусства, вмещает в себя огромное наследие культурного, художественного и исторического характера. Изучение искусства орнамента в образовательных заведениях с художественной направленностью имеет огромное значение для самопознания и раскрытия собственных творческих возможностей обучающихся.

Творческие способности присущи каждому человеку, но в современном обществе высоко востребованы люди, неуклонно развивающие в себе такие способности. Именно это дает возможность индивидууму быть успешным в творческом подходе к работе в любой сфере деятельности.

Художественно-творческие способности являются индивидуальными особенностями конкретной личности. Развитие художественно-творческих способностей способствует росту эстетического восприятия действительности, творческого воображения, креативности, знаний и умений в разных видах искусства.

Изложение основного материала статьи. За многие тысячелетия появилось огромное множество орнаментов. Ими украшали все – от мелких предметов быта до целого внутреннего и внешнего убранства помещений.

Орнаменты каждого периода истории развития общества отражали жизнь самих народов, их духовную культуру и искусство. Считается, что древние орнаментальные изображения символизировали солнце, воду, время, плодородие, женское начало, но полное значение орнамента, по-прежнему, понять сложно [9].

Самыми простыми орнаментами, применяемыми в керамике, были гребенчатые орнаменты, которые наносились с помощью гребня; штриховой – штриховыми линиями; штампованный – наносился отпечатком чего-либо: прутьев [9], переплетений растений, семян, косточек животных и т.п.; шнуровой создавался с помощью толстого шнура и так далее.

Часто изделие было полностью покрыто рисунком из прямых и волнистых линий. Однако, постепенно узор усложнялся, и проявляя творческий подход, древние мастера, из простых ритмично чередующихся элементов: точки, линии, пятна, геометрических фигур, создавали огромное разнообразие орнаментальных композиций.

В древности, предметы, выполненные человеком, в первую очередь являлись утилитарными, но украшенные орнаментом, они наполнялись определенным смыслом. Орнаменты являлись своего рода оберегами. Люди верили в магические свойства орнамента, пытались с его помощью задобрить суровые к ним стихии и привлечь добрые природные дары и явления, получить защиту от нездоровья и гибели.

Изображение животного в декоре предмета древними мастерами обозначало, что такой предмет будет нести в себе определенные функции: охранять обладателя этого предмета, его семью и жилище; придавать человеку силу и различные способности изображенного животного; а также передавать другую важную, понятную древним людям, информацию.

Вместе с изображениями животных, в декоре предметов быта со временем появились геометрические абстрактные мотивы – символы. Геометрические фигуры, прямые и волнообразные линии, точки и другое, изображавшие собой поверхность земли, солнце, воду, человека и т.п. украшали предметы быта, орудия производства, оружие [1]. Со временем первоначальный культовый смысл всех символов утратился, но орнамент сохранил свою декоративную функцию и выразительность.

Все народы мира широко использовали орнамент в декорировании поверхности различных предметов быта, мебели, одежды, в украшении фасадов зданий и интерьеров помещений. Каждый народ в определенную эпоху выработал свой порядок, формы и приемы создания орнаментов. По сформировавшимся орнаментам можно точно определить принадлежность предмета к конкретной стране, к конкретным национальным художественным традициям и стилю: модерн, барокко, античный, готический и др.

Новый стиль в искусстве зарождается и формируется под воздействием разных поколений художников, которые используют в своей творческой деятельности мотивы орнаментов прошлого времени, придавая им новое звучание через определенные художественные черты.

У каждого народа, каждой культуры были свои собственные орнаменты. Несомненно, чем-то они были похожи, чем-то отличались, однако у всех орнаментов можно выделить некоторые общие черты и закономерности.

Главный элемент, образующий орнамент является мотив, которому присуще периодически повторение, что создает ощущение бесконечного продолжения орнамента. На изделиях, имеющих форму тел вращения, орнамент в круговом движении смотрится бесконечным, этому подчиняется построение всех элементов орнамента [7].

Орнаменты благодаря разнообразию мотива подразделяются на: технические, символические, геометрические, растительные, зооморфные, антропоморфные, каллиграфические, фантазийные, астральные, комбинированные, геральдические, пейзажные.

Важное художественное средство в орнаменте – ритм. Ритм представляет собой последовательное чередование обобщенных мотивов в соотношении вертикального и горизонтального расположения, светлого и темного тона, длинного и короткого размера элементов. Регулярность повторения мотивов в рисунке орнамента помогает осмыслить выразительность и стройность композиции, четкость ее восприятия.

Орнамент выполняется в двух техниках: роспись и рельеф, в зависимости от используемого материала. Рельефный орнамент создается изменением орнаментируемой поверхности объекта, а расписной орнамент выполняется с помощью одной или множества красок по выпуклому рельефу, контррельефу или по поверхности предмета, не производя ее деформации.

Орнаментальные композиции имеют различную форму:

- ленточный орнамент;
- сетчатый орнамент с развитием движения – по горизонтальным и вертикальным осям;
- композиционно-замкнутые орнамент, вписанный в квадрат, круг, треугольник или другую какую-либо геометрическую форму [2];
- украшающий часть предмета.

В природе, часто наблюдается симметрия, когда два похожих элемента располагаются по обе стороны от оси. В орнаментах построение композиции может выполняться по нескольким осям симметрии. Иногда в орнаменты вписывают различные надписи и знаки или знаки выступают в качестве самостоятельного элемента орнамента, например, иероглифы или арабская скоропись.

Орнаменты подразделяются на изобразительные и стилизованные. В изобразительных человек отображает настоящее изображение предметов, пейзажей, человека, животных и другое. Стилизованными орнаменты становятся после постепенного обобщения, трансформации форм и схематизации мотивов.

Орнаментальное искусство, связанное с живописью, графикой, скульптурой и декоративно-прикладным искусством обладает теми же единственными и обязательными правилами композиции и средствами создания художественного образа: формой, пропорциями, силуэтом, фактурой, цветовыми соотношениями. Орнаментальная композиция означает составление, построение, структуру узора, пластически завершенную, определяемую образным содержанием, характером и назначением.

Рисунок в орнаменте является одним из основных средств создания композиции, в котором применяется техника стилизации элементов. Цвет в орнаментальной композиции имеет немаловажное значение. Он неразрывно связан со структурой орнамента, подчеркивая двухмерность изображения или, наоборот, придавая ему объемность и ощущение пространства композиции в целом [7]. Гармоничное сочетание цветов в орнаментальной композиции, как и в живописи, создается соотношением теплых и холодных цветов, насыщенностью, контрастом и нюансом.

На сегодняшний день в мире научно-технического прогресса все более востребованы гибкость мышления, быстрая ориентация и приспособляемость к окружающей действительности, а также творческий подход в решении различных возникающих в жизни задач.

Одной из важных проблем в современном образовании является развитие художественно-творческих способностей обучающихся. Во многих образовательных заведениях с художественной направленностью, как среднего, так и высшего уровня в программы обучения заложена дисциплина по изучению искусства орнамента.

Изучение орнамента влияет на художественное, культурное и нравственное образование обучающихся. Актуальность изучения орнамента обуславливается также возрастающим интересом молодежи к традициям и богатому художественному и культурному наследию своего народа.

Несмотря на внедрение новых, современных методов декорирования, знания об истории орнамента и стилях в искусстве, востребованы в ряде сфер деятельности человека, таких как архитектура, проектирование и насыщение интерьера, в дизайнерской деятельности, в создании произведений декоративно-прикладного искусства, в работе педагогов изобразительного искусства и дополнительного образования, в создании различных продуктов IT-технологий (компьютерные игры, разработка сайтов, киноиндустрия, создание мультфильмов и др.). В архитектуре и дизайне

интерьеров орнамент является не только элементом декора, но и осуществляет задачу организации пространства. В декоративно-прикладном искусстве привносит гармонию и эстетическое [6] начало в материально-предметную среду.

Изучение искусства орнамента нацелено не только на получение знаний по истории орнамента, но и на овладение практическими навыками, способами и приемами создания орнаментальных композиций, отличающихся профессиональным подходом в стилизации элементов и колористическом решении, с пониманием прекрасного и присутствием художественного вкуса.

Приобщение к творчеству – это основная цель в процессе изучения орнамента. Орнамент выступает как средство развития художественно-творческих способностей и определяет уровень [1] профессиональной подготовки обучающихся. Индивидуальность художника в созидательном процессе всегда востребована в искусстве, благодаря своей творческой оригинальности человек достигает максимальных показателей в профессиональной деятельности. Перед педагогом стоит сложная задача – раскрытие художественно-творческой уникальности обучающегося [10]. Эффективность развития художественно-творческих способностей личности требует значительного времени, профессионализма педагога, а также его заинтересованности в результате своей деятельности.

На начальном этапе художественного образования обучение, воспитание и творческое развитие обучающихся происходит благодаря эмоциональному воздействию на человека средствами искусства. В дальнейшем обучение направлено на формирование и развитие профессиональных навыков. Профессионализм обучающихся зависит в большой степени от их умения самостоятельно мыслить творчески.

Для развития художественно-творческого потенциала через освоение орнамента, педагог передает обучающимся теоретические знания по изучению искусства орнамента, а также обучает выполнению практических заданий в аудитории и самостоятельной работе вне стен образовательного заведения. Знакомство с орнаментами происходит через визуальное наслаждение и разбор композиций и колористического решения, классических образцов орнаментальных произведений, относящихся к разным временам, стилям и народам. Практическая работа обучающихся начинается с копирования интересных орнаментальных композиций, где в процессе их выполнения обучающиеся познают законы построения композиции, насыщения орнаментального пространства различными по величине и форме элементами, заполнения цветом.

Творческое задание подразумевает составление орнаментальной композиции из скопированных элементов в своей импровизации. Обучающиеся учатся конструировать орнаменты из несложных по исполнению и понятных мотивов, выбранных из реальных изобразительных образов через подробное визуальное изучение (анализ). В процессе трансформации (стилизации) натурального изобразительного элемента происходит изменение его формы. В стилизованном мотиве в сравнении с реальным прообразом могут отсутствовать детали или наоборот, появиться дополнительные; измениться пропорции; колористическое решение мотива может не соответствовать природному цвету изображаемого элемента; возможно добавление контура другого цвета; фактурного заполнения элемента и т.д.

Более сложная задача в создании орнаментов – придумывание мотивов, являющихся чистым воображением, не соответствующим природным формам.

Осваивая искусство создания орнаментальных композиций, у обучающегося пробуждается желание разрабатывать и выполнять свои авторские орнаменты в материале.

Теоретическое и практическое изучение орнамента несет в себе огромный образовательный потенциал развития личности и всестороннего воспитания. Качественное освоение знаний и умений по выполнению орнаментов оказывает огромный положительный эффект на развитие художественно-творческих способностей обучающихся.

Выводы. С древних времен люди начали создавать простейшие орнаменты. Широкое использование орнамент получил в декорировании предметов декоративно-прикладного искусства из камня, дерева, шерсти, керамики и других материалов. Из декоративно-прикладного искусства орнамент плавно перешел в другие виды искусств: графику, живопись, скульптуру, архитектуру. Во всех искусствах орнамент несет в себе способность украшать и объединять пространство, придавая целостность произведению.

Орнамент связан с особенностями и традициями культуры народов, имеет яркую национальную принадлежность, выражающуюся в определенных элементах, колорите и способах построения орнаментальной композиции, которые имеют устойчивость на протяжении длительного периода времени.

Через понимание орнамента происходит приобщение к национальной культуре [9], воспитываются патриотические чувства, растет любовь к своему народу, усиливается интерес к декоративно-прикладному искусству, появляется понимание эстетики произведений народных ремесел.

Изучение дисциплины по освоению орнамента способствует развитию художественно-творческих способностей обучающихся, творческого воображения, абстрактно-образного мышления, чувства цвета, гармонии, зрительной памяти и наблюдательности, у обучающихся появляется потребность творческой активности, что в итоге положительно влияет на рост художественно-творческих способностей, обучающихся [2] и формирует их профессионально-художественные качества с широким спектром знаний и умений.

Литература:

1. Векслер, А.К. Орнамент в декоративно-прикладном искусстве / А.К. Векслер // Лекционно-практический курс «Искусство орнамента» в контексте подготовки художника-педагога. Журнал «Kant». – 2020. – №2(35). – С. 209.
2. Волков, И.П. Художественная студия в школе: Кн. Для учителя: Из опыта работы / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
3. Муסיнова, А.С. Орнамент как основа декоративно-прикладного искусства / А.С. Муסיнова // Евразийский научный журнал. – 2016. – №6. – С. 474-477
4. Махьяшин, А.С. Уральский орнамент: традиции и современность: методическое пособие / Уральский государственный университет: сост. А.С. Махьяшин. – Екатеринбург: Издательство УГПИ, 1993. – 42 с.
5. Неменский, Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2007. – 255 с.
6. Неменский, Б.М. Познание искусством / Б.М. Неменский. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 192 с.
7. Нечаева, А.С. Методологические подходы к изучению орнамента в современном гуманитарном знании / А.С. Нечаева // Научный журнал «Костюмология». – 2020. – №1. – С. 12-14
8. Рашидов, О.К. Теоретико-методологические основы преподавания народного орнаментального искусства в педагогических вузах / О.К. Рашидов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. – 2010. – №1. – С. 169-174
9. Семенов, С.А. К изучению техники нанесения орнамента на глиняные сосуды. Шнуровой и зубчатый орнаменты неолитической керамики Карелии / С.А. Семенов // Краткие сообщения о докладах и полевых экспедициях Института истории материальной культуры. – Москва: Институт истории материальной культуры. – 1955. – Вып. 57. – С. 137-144

10. Ягупова, Т.А. Развитие художественно-творческих способностей студентов средствами орнамента: на примере занятий декоративно-прикладным искусством в системе художественно-графических факультетов педагогических вузов: диссертация и автореферат канд. пед. наук: 13.00.02 / Ягупова Татьяна Александровна. – Москва, 2010. – 368 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель **Абрамова Ольга Владимировна**

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

студентка **Филипенко Юлия Романовна**

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

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается интеграция информационных технологий в современное образование. Описывается роль, которую искусственный интеллект (ИИ) играет в разработке новых методов обучения, особенно в изучении иностранных языков. В фокусе исследования – чат-боты, которые набирают популярность благодаря своей персонализации, постоянной доступности и увлекательности. Статья подробно рассматривает преимущества чат-ботов: они предоставляют персонализированное обучение, доступны в любое время и в любом месте, делают процесс обучения более удобным и мотивирующим. Архитектура самовнимания, применяемая в языковых моделях чат-ботов, позволяет им понимать корреляции и взаимосвязи между словами и фразами, создавая осмысленные ответы. В статье перечисляются бесплатные чат-боты для изучения иностранных языков, такие как Duolingo Bot, HelloTalk, Tandem и Lingua.ly. Эти инструменты предоставляют интерактивные уроки, не ограничивая учащихся временными или пространственными рамками. Исследователи отмечают огромный потенциал чат-ботов в трансформации языкового обучения, делая его более доступным, персонализированным и увлекательным. Авторы описывают опыт использования чат-ботов на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» в рамках научно-практической конференции для студентов. Отмечаются основные функции, которые выполняли чат-боты: отправка и сохранение файлов: поиск торрентов, автоматизация коммуникации. Результаты опроса показали, что применение программы «Бот» оказалось очень хорошей идеей. Новый формат был удобен и понятен, внес интересные элементы в проведение мероприятия, что обеспечило высокое качество организации конференции.

Ключевые слова: информационные технологии, вознаграждение в профессиональной сфере, коммуникативные навыки, профессиональная область, социальная сфера, виртуальный робот, искусственный интеллект, интерфейсы.

Annotation. This article is dedicated to the integration of information technology into modern education. It describes the role that artificial intelligence (AI) plays in the development of new teaching methods, especially in learning foreign languages. The research focuses on chatbots, which are gaining the popularity due to their personalisation, constant availability and fascination. The article considers in detail the advantages of chatbots: they provide personalized learning, they are available anytime and anywhere, and make the learning process more convenient and motivating. The self-awareness architecture used in chatbot language models allows them to understand correlations and relationship between words and phrases, creating meaningful responses. The article lists free chatbots for learning foreign languages, such as Duolingo Bot, HelloTalk, Tandem and Lingua.ly. These tools provide interactive lessons not restricting the students of time or space constraints. Researchers specify the huge potential of chatbots in the transformation of language learning process, making it more accessible, personalised and fascinating. The authors describe the experience of using chatbots at the Department of «Foreign Language for Aerospace specialties» in the framework of a scientific and practical conference for students. The main functions performed by chatbots are pointed out such as: sending and saving files: torrent search, automation of communication. The survey results showed that using the Bot program turned out to be a very good idea. The new concept was convenient and understandable, it introduced interesting elements into the event, that ensured the high quality in the conference organization.

Key words: IT-technologies, master awards, communicative skills, professional field, social network, virtual robot, artificial intelligence, interfaces.

Введение. Современные технологии позволяют изменить характер организации учебного процесса, полностью погрузить обучаемого в информационно-образовательную среду, повысить качество образования, мотивировать процессы восприятия информации и получения знаний. Необходимо отметить, что модернизированная система должна быть ориентирована на личность студентов и обеспечивать им доступность изучения иностранного языка, несмотря на различный стартовый уровень владения им [3, С. 130]. Информационные технологии включают в себя все ресурсы, которые необходимы для управления информацией в частности: компьютеры, программное обеспечение, информационные сети, необходимые для создания, хранения, управления, передачи и поиска данных. В современных системах образования наиболее распространенными многофункциональными прикладными программами и средствами ИТ являются:

- электронные таблицы;
- текстовые редакторы;
- программы подготовки презентаций;
- система управления базами данных;
- графические пакеты.

Изложение основного материала статьи. Взгляд современных ученых прикован к возможностям искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной сфере [5, С. 1468]. С целью совершенствования навыков говорения путем применения технических средств можно предпринять шаги, особенно на первоначальных стадиях обучения, такие как изучение английского языка с использованием специализированного программного обеспечения, именуемого чат-ботами [6, С. 127]. В современном технологическом ландшафте изобилие приложений, ориентированных на изучение иностранных языков, что предоставляет пользователям широкий выбор. Несмотря на то, что интеллектуальные возможности этих приложений еще не достигли совершенства, технологические гиганты, такие как Apple, Google и Amazon, признали значимость чат-ботов и сделали их неотъемлемой частью своих флагманских устройств.

Интеграция чат-ботов в основные устройства сигнализирует о том, что крупные компании осознают их потенциал в качестве эффективных инструментов для изучения языков. Чат-боты предлагают уникальные преимущества:

- Персонализированный опыт: Чат-боты адаптируются к индивидуальным потребностям учащихся, предлагая персонализированные уроки и упражнения.

- **Постоянная доступность:** Интеграция с устройствами обеспечивает круглосуточный доступ к языковому обучению, устраняя временные и пространственные ограничения.

- **Удобство:** Пользователи могут учиться в удобное для них время и место, не отвлекаясь от своих повседневных дел.
- **Увлекательный процесс:** Чат-боты геймифицируют процесс обучения, делая его увлекательным и мотивирующим.

Языковая модель чат-бота подкреплена архитектурой самовнимания, особенностью глубоких нейронных сетей. Механизм самовнимания позволяет модели сосредоточиться на собственных выводах, обнаруживая значимые связи в данных. Это наделяет языковую модель способностью постигать корреляции и взаимоотношения между словами и фразами. Таким образом, модель может формировать последовательные, грамматически правильные и осмысленные ответы на различные запросы [4, С. 20].

По мере совершенствования интеллектуальных возможностей чат-ботов они будут играть все более важную роль в изучении иностранных языков. Их удобство, персонализированный подход и интеграция с ведущими устройствами делают чат-ботов незаменимым инструментом для языкового обучения в современную эпоху. Чат-боты преобразуют наше взаимодействие с цифровым миром, будь то чтение, письмо, прослушивание или говорение. Исследователи единодушны в том, что чат-боты обладают потенциалом стать непревзойденным спутником в изучении языков. Они позволяют изучать множество языков, не ограничиваясь временными или пространственными рамками, в индивидуальном темпе [1, С. 2].

Приведем список бесплатных чат-ботов для обучения иностранным языком:

- **Duolingo Bot (Facebook Messenger):** Популярный чат-бот, предлагающий интерактивные уроки и упражнения на более чем 30 языках.

- **HelloTalk (WeChat, Telegram):** Связывает учащихся с носителями языка для практики общения в реальном времени.

- **Tandem (Facebook Messenger, Telegram, WhatsApp):** Еще одно приложение для языкового обмена, которое соединяет учащихся для общения на разных языках.

- **Lingua.ly (Facebook Messenger):** Чат-бот для изучения словарного запаса, который предоставляет персонализированные списки слов и викторины.

- **Elsa Speak (Facebook Messenger):** Специализированный чат-бот для улучшения произношения на английском языке с помощью искусственного интеллекта.

Педагоги находят чат-ботов полезными для предоставления обратной связи студентам. Кроме того, они могут моделировать взаимодействие для языковой практики. По мнению преподавателей, чат-боты повышают социальное присутствие, создавая более привлекательную среду обучения. Эта технология позволяет оценить потенциал и ограничения чат-ботов в учебном процессе [2, С. 440].

Традиционно на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» проводится студенческая научно-практическая конференция по теме «Инновационные технологии XXI века». В конференции принимают участие студенты 1-3 курсов, магистранты и аспиранты. Студенты представляют свои доклады на английском языке по своей специальности такие как: «Анализ влияния вибрационных возмущений на работу оборудования космических аппаратов», «Композитные материалы как перспективные инновации для использования в космической сфере», «Система перемещения грузов по внешней поверхности орбитальной космической станции» и многие другие. В этом году конференция на кафедре иностранных языков была проведена в новом формате с применением современных информационных технологий с целью развития коммуникативных навыков в профессиональной сфере.

Главной особенностью нового формата конференции стало применение специальной программы «Robot» – сокращенно «Бот» для осуществления коммуникации с участниками и аудиторией во время конференции. «Бот» позволяет отправлять и сохранять файлы из различных источников, отыскивать торренты (специальный протокол, предназначенный для обмена файлами между участниками конференции). Так, например, докладчик отправлял вопросы с предполагаемым выбором ответов используя программу «Бот». Виртуальный робот или искусственный интеллект, выполняющий автоматические действия через интерфейс оказался очень удобным в применении для проведения конференции.

Были включены новые элементы в выступления участников: каждый доклад разбивался на 3 части, к которым выступающий ставил вопросы.

Распределение вопросов по содержанию доклада:

- **Вопрос №1 – общий по теме доклада. Высокий уровень сложности. Задача:** проверка компетентности слушателей в профессиональной области. Предполагает: устный ответ от аудитории и устную реакцию на ответ со стороны выступающего. Пример:

What does bioregenerative life support system present? (Что представляет собой биорегенеративная система жизнеобеспечения?)

- **Вопрос №2 – специализированный по основной части доклада. Средний уровень сложности. Цель:** определение знаний в технической сфере. Вопрос представляется с вариантами ответов (3) и не предполагает обсуждения с докладчиком. Пример:

Which type of protection is considered to be active for high speed aircraft? (Какой тип защиты считается действующим для высокоскоростного летательного аппарата?)

- a. Ablative heat shields (Абляционные теплозащитные экраны)
- b. Thermal barrier coatings (Теплозащитные покрытия)
- c. Regenerative cooling (Регенеративное охлаждение)

- **Вопрос №3 – специализированный по заключению. Аналогичен вопросу №2. Пример:**

What is the main advantage of an ion engine? (В чём главное преимущество ионного двигателя?)

- a. Long service life (Длительный срок службы)
- b. Lower weight of the fuel compartment (Меньший вес топливного отсека)
- c. Low labor cost at manufacturing (Низкие трудозатраты при производстве)

Перед проведением конференции участники были разделены на команды, в каждой из которых был выбран капитан. Он получал от технического специалиста доступ к программе «Бот». До начала конференции докладчики отправляли специалисту по программе «Бот» вопросы по своему докладу: вопросы №2 и №3 и предлагаемые ответы на них.

На конференции команды обсуждали ответы на вопросы, делали выбор и капитаны давали ответы в Telegram канал с помощью информационной программы. За каждый правильный ответ команда получала баллы. Программа автоматически суммировала все оценки и по окончании всех голосований показывала общие результаты каждой команды.

За правильный ответ – (устный вопрос №1) команды также получали баллы, которые отражались в системе «Бот». В конце конференции была определена команда-победитель по наибольшему количеству баллов за все вопросы.

Все участники конференции отозвались о мероприятии исключительно положительно, отметив, что конференция была полезна и интересна, наполнила положительными эмоциями. В конференции приняли участие 45 студентов, примерно 60% присутствовавших указали на то, что все представленные доклады представляли актуальную информацию о новейших

достижениях, технических инновациях, передовых проектах и исследованиях в профессиональной сфере, многие из которых находятся ещё на стадии разработки. Студенты подчеркнули, что знания, приобретённые на конференции, пригодятся им в профессиональной научной деятельности. Почти половина участников сделали акцент на том, что новый формат конференции способствовал развитию коммуникативных навыков, ораторского мастерства и повышению уровня разговорного английского языка. Степень коммуникации между докладчиком и аудиторией сильно возросла за счет внедрения в презентации устных вопросов и их обсуждения, что позволило сделать общую атмосферу мероприятия более живой.

Четверть участников отметила, что применение программы “Бот” оказалось очень хорошей идеей. Новый формат был удобен и понятен, внес интересные элементы в проведение мероприятия, что обеспечило высокое качество организации конференции. Кроме того, программа подтвердила свою надёжность в применении. Студенты высоко оценили возможность совместной работы с членами своей команды, было отмечено возникновение соревновательного духа между группами с сохранением уважительной и дружеской атмосферы.

Выводы. Применение информационных технологий для проведения конференции позволяет вовлекать участников в обсуждение, побуждает вслушиваться в речь выступающего, вследствие чего возрастает активность и внимание зала. Достоинством такого формата можно считать и то, что он позволяет лучше понимать доклады и запоминать новую информацию.

Участие в конференции дает возможность познакомиться с новыми людьми и установить связи в профессиональной сфере. Полученный опыт проведения конференции можно считать ценным и полезным, что подтвердило желание участников сохранить новый формат с применением информационных технологий в будущем.

Литература:

1. Будникова, А.С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка / А.С. Будникова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – №3 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 06.06.2024)
2. Дукальская, И.В. Чат-боты в приложении telegram как средство изучения английского языка / И.В. Дукальская // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 2-2. – С. 434-442
3. Капустина, Д.М. Использование компьютерных технологий при обучении иностранному языку в авиационном вузе / Д.М. Капустина // В сборнике: Научно-методический семинар кафедр Факультета иностранных языков. Сборник научных и учебно-методических докладов и статей. Факультет иностранных языков МАИ-НИУ; Ответственный редактор Аникеева И.Г. – Москва, 2016. – С. 130-140
4. Лавриненко, И.Ю. Использование чат-ботов gpt в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект / И.Ю. Лавриненко // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 18-25
5. Лобеева, П.И. Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка / П.И. Лобеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1467-1476
6. Ятманов, В.А. Использование чат-ботов при изучении английского языка / В.А. Ятманов // В сборнике: актуальные проблемы аграрной науки: состояние и тенденции развития. Материалы Национальной научно-практической конференции. – 2019. – С. 126-130

Педагогика

УДК 373.3

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

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА НАХОЖДЕНИЕ НЕИЗВЕСТНОГО ПО ДВУМ РАЗНОСТЯМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы формирования у младших школьников умения решать задачи на нахождение неизвестного по двум разностям на уроках математики. Рассматриваются содержание, встречающиеся в начальной школе виды и этапы работы над задачами данного типа. Приводятся примеры подготовительных заданий и задач на формирование у младших школьников умений решать и проверять задачи на нахождение неизвестного по двум разностям.

Ключевые слова: задачи на нахождение неизвестного по двум разностям, проверка задач на нахождение неизвестного по двум разностям, математика, начальная школа.

Annotation. The article reveals the issues of formation of the ability of younger schoolchildren to solve problems of finding the unknown by two differences in mathematics lessons. The content, types and stages of work on tasks of this type found in primary school are considered. Examples of preparatory tasks and tasks for the formation of younger schoolchildren's skills to solve and test problems for finding the unknown in two ways are given.

Key words: tasks for finding the unknown by two differences, checking tasks for finding the unknown by two differences, mathematics, elementary school.

Введение. Согласно ФГОС НОО обучение младших школьников решению текстовых задач – важный аспект математического образования. Текстовые задачи помогают учащимся развивать логическое мышление, формировать математическую функциональную грамотность и подготавливают их к решению повседневных жизненных задач. В рамках урочной работы по математике младшие школьники знакомятся с различными типами текстовых задач, одним из которых являются задачи на нахождение неизвестного по двум разностям [4].

Это задачи с тройками пропорциональных величин, где одна величина, по условию является постоянной, а оставшиеся две – переменные. В условии задачи известны два значения одной переменной величины и разность значений оставшейся переменной величины. Каждое из них нужно найти. В этой связи в целях успешного освоения программного материала по математике детям необходимо научиться решать задачи данного типа.

Изложение основного материала статьи. Знакомство с задачами на нахождение неизвестного по двум разностям происходит в 3 классе. Данный тип задач может содержать следующие тройки взаимосвязанных величин: цена, количество, стоимость; расход на единицу, количество, общий расход; масса одного предмета, количество, общая масса; скорость, время, расстояние и другие тройки пропорциональных величин [2].

Выделяют шесть видов таких задач. В программный материал начальной школы включены два первых вида. Основным методом решения таких задач является арифметический.

Рассмотрим задачи каждого вида рассматриваемые на уроках математики в начальной школе [4].

1 вид

| 1 величина | 2 величина | 3 величина |
|------------|------------|-----------------------|
| постоянная | □ | ? |
| | □ | ?, на □ больше/меньше |

Пример: Кнопочка сплела 3 венка из ромашек, а Синеглазка сплела 5 таких же венков. Известно, что время на плетение одного венка было одинаковым. Кнопочка на плетение своих венков потратила на 14 минут меньше, чем Синеглазка. Сколько времени потратила Кнопочка и Синеглазка на плетение своих венков?

2 вид

| 1 величина | 2 величина | 3 величина |
|------------|-----------------------|------------|
| постоянная | ? | □ |
| | ?, на □ больше/меньше | □ |

Пример задачи вида 2: Кнопочка и Синеглазка сплели одинаковые венки из ромашек. Известно, что время на плетение одного венка было одинаковым. Кнопочка на плетение своих венков потратила 21 минуту, а Синеглазка 35 минут. Кнопочка сплела меньше на два венка чем Синеглазка. Сколько венков сплела Кнопочка и Синеглазка?

К моменту введения задач на нахождение неизвестного по двум разностям младшие школьники обладают необходимыми знаниями и навыками для их решения. Они понимают взаимосвязь между величинами. Но в задачах рассматриваемого типа даны не сами величины, а их разности, что создаёт трудности для решения [1].

В целях подготовки к решению таких задач нужно включать специальные задания [3], которые помогут детям понять эту проблему и научат их находить величину, используя разности других величин.

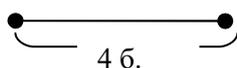
Подготовительная работа.

1. Знание троек пропорциональных величин.
2. Знание зависимостей между тройками пропорциональных величин.
3. Решение задач-вопросов вида:

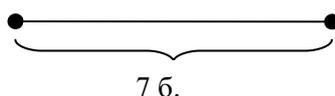
Пончик приобрел 4 булочки, Сиропчик приобрел 7 таких же булочек. Кто из коротышек заплатил больше? Почему? За сколько булочек Пончик заплатит столько же денег, сколько заплатила Сиропчик?

Можно предложить учащимся построить схематический чертеж к задаче и пользуясь им ответить на поставленные вопросы.

П.



С.



- Кто из коротышек заплатил больше? (Сиропчик)
- Почему? (Потому что он приобрел таких же булочек больше)
- За сколько булочек Пончик заплатит столько же денег, сколько заплатила Сиропчик? (За 4 булочки)

4. Решение простых задач повышенной трудности вида:

Сиропчик приобрел на 3 булочки больше, чем Пончик и заплатил на 36 рублей больше. Сколько стоит одна булочка?

Учитель предлагает прочитать задачу и построить схематический чертеж.

– Как вы понимаете выражение «Сиропчик приобрел на 3 булочки больше, чем Пончик»? (Сиропчик приобрел столько же булочек, что и Пончик и еще 3 булочки)

- Покажите это на схематическом чертеже.
- Что значит «заплатил на 36 рублей больше»? (Заплатил за булочки столько же сколько и Пончик, и ещё 36 рублей)
- Покажите это на схематическом чертеже.

П.



С.



- Сколько булочек стоят 36 рублей. (Три булочки)
- Каким действием мы найдем, сколько стоит одна булочка? (Делением)

– Почему? (Потому что для нахождения цены нужно стоимость разделить на количество)

Ознакомление

В процессе ознакомления младших школьников с задачами на поиск неизвестных по двум разностям можно предложить им сначала самим составить такие задачи переделав условие любой задачи на нахождение четвертого пропорционального, а после перейти к решению готовых задач. А можно наоборот начать работу с готовых задач и лишь после предложить детям самим составить такие задачи.

Обучение младших школьников решению задач на нахождение неизвестного по двум разностям включает следующие этапы [1]:

1. Анализ условия задачи с параллельным составлением модели: определение количества предметов, их массы или стоимости, или другой величины.

2. Разбор задачи. Вычисление неизвестной разности: сравнение количества предметов или их массы. Деление первой разности на вторую разность: определение количества предметов или их массы на единицу измерения или другой величины. Умножение полученного значения на количество предметов или их массу: вычисление общей суммы или стоимости, или другой величины.

3. Запись решения задачи.

4. Проверка решения задачи.

Рассмотрим каждый из перечисленных этапов на примере работы со следующей задачей:

Пончик приобрел 4 булочки, а Сиропчик 7 таких же булочек и заплатил на 36 рублей больше. Сколько заплатили за свои булочки Пончик и Сиропчик?

1) Анализ условия задачи с параллельным составлением модели.

– О каких величинах идет речь в задаче? (О цене, количестве и стоимости)

– Что показывает число 4 в условии задачи? (Сколько булочек приобрел Пончик)

– Что показывает число 7 в условии задачи? (Сколько булочек приобрел Сиропчик)

– Что показывает число 36 в условии задачи? (На сколько рублей Сиропчик заплатил больше чем Пончик)

– Какие были булочки? (Такие же)

– Такие же, это какие? (По одинаковой цене)

– Какой вопрос задачи? (Сколько заплатили Пончик и Сиропчик?)

Модель задачи может быть как в виде краткой записи-таблицы:

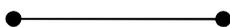
| Цена | Количество | Стоимость |
|------------|------------|-----------------------|
| постоянная | 4 б. | ? |
| | 7 б. | ?, на 36 р. больше |

2) Разбор задачи.

Задачи на нахождение неизвестного по двум разностям разбираются *по существу* с параллельным графическим моделированием:

– Почему Сиропчик заплатил больше, чем Пончик? (Потому что он приобрел одинаковых булочек больше, чем Пончик)

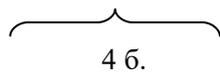
П.



С.



– За сколько булочек Сиропчик заплатил столько же, что и Пончик за все свои булочки. (За 4 булочки)



П.



С.

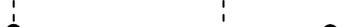


– За сколько булочек Сиропчик заплатил 36 рублей. (За столько на сколько Сиропчик приобрел больше булочек, чем Пончик. За 3 (7 – 4) булочки)

П.



С.



36 р.

3) Запись решения задачи.

По действиям:

1) $7 - 4 = 3$ (б.) – на столько больше приобрел Сиропчик чем Пончик.

2) $36 : 3 = 12$ (р.) – цена булочки.

3) $12 \cdot 4 = 48$ (р.) – заплатил Пончик.

4) $12 \cdot 7 = 84$ (р.) – заплатил Сиропчик.

Ответ: 48 рублей заплатил Пончик, 84 рубля заплатил Сиропчик.

4) Проверка решения задачи.

– Соотнесение полученного результата с условием задачи.

– Составление и решение задачи обратной данной.

Учащиеся составляют одну из обратных задач.

Пончик и Сиропчик приобрели одинаковые булочки. Пончик заплатил 48 рублей, а Сиропчик 84 рубля и приобрел на 3 булочки больше. Сколько булочек приобрели Пончик и Сиропчик?

Решив ее, записывают решение по действиям.

1) $84 - 48 = 36$ (р.) – на столько больше заплатил Сиропчик чем Пончик.

2) $36 : 3 = 12$ (р.) – цена булочки.

3) $48 : 12 = 4$ (б.) – приобрел Пончик.

4) $84 : 12 = 7$ (р.) – приобрел Сиропчик.

4 булочки и 7 булочек — это значения прямой задачи. Значит задача решена верно.

Задачи с другими величинами и второго вида решаются так же.

По окончании знакомства с задачами на нахождение неизвестных по двум разностям, рекомендуется сравнить задачи разных видов и проанализировать их решения.

Приведем примеры заданий на формирование умений решать задачи на нахождение неизвестного по двум разностям.

1. Незнайка приобрел 3 стакана газированной воды, а Сиропчик 7 таких же стаканов газированной воды. Сиропчик заплатил на 200 рублей больше. Найди стоимость покупки Незнайки и Сиропчика отдельно?

2. Доктор Медуница за приобрела для лечения коротышек 3 кг липового мёда и 5 кг гречишного мёда по одинаковой цене. За гречишный мед она заплатила на 140 рублей больше. Сколько Медуница заплатила за гречишный и липовый мед отдельно? Реши задачу составив к ней краткую запись.

3. Пончик заказал в одну столовую 3 мешка сахара, а в другую – 8 мешков. Во вторую столовую привезли на 225 кг больше. Сколько сахара отправили в каждую столовую? Реши задачу составив числовое выражение.

4. Винтик и Шпунтик отправились на прогулку на двух автомобилях, но ехали с одинаковой скоростью. Винтик проехав 400 км добрался до лужайки, а Шпунтик проехав 480 км оказался на речке. Сколько часов длилась прогулка каждого из них, если Винтик оказался на лужайке на 2 часа раньше, чем Шпунтик на речке? Реши задачу и выполни к ней проверку используя прием соотнесения полученного результата с условием.

5. Знайка и Незнайка отправились в путешествие на разных воздушных шарах, но с одинаковой скоростью. Знайка был в пути 5 часов, а Незнайка - 3 часа. Сколько километров пролетел Знайка и Незнайка отдельно, если Знайка пролетел на 96 километров больше, чем Незнайка? Составь для данной задачи все возможные обратные задачи и реши одну из них.

6. Кнопочка приобрела два отреза материи для пошива нарядов к празднику, причем 1 метр каждого из них стоил одинаково. В первом отрезе было 7 метров материи, а в другом 11 метров. За первый отрез Кнопочка заплатила на 280 рублей меньше, чем за второй. Сколько она заплатила отдельно за каждый отрез материи? Составь для задачи все обратные для нее и реши одну из них.

7. Пончик с друзьями собрал 54 кг малины, а Пилюлькин с друзьями собрал 72 кг малины. Собранную малину каждый из них разложили в одинаковые ведра. Пончику понадобилось на 6 ведер меньше, чем Пилюлькину. Сколько всего ведер понадобилось чтобы разложить всю собранную малину? Реши задачу разными способами. Какой из способов более рациональный?

8. В Цветочном городе в одном из домов живут 24 коротышки, а в соседнем доме 32 коротышки. Каждый из них приготовил по одинаковому количеству подарков к празднику. Оказалось, что жители первого дома приготовили на 48 подарков меньше, чем их соседи. Сколько подарков приготовили жители каждого дома отдельно? Незнайка решила эту задачу и записала свое решение так:

1) $48 : 24 = 2$ (п.) приготовил каждый из коротышек.

2) $2 \cdot 32 = 64$ (п.) приготовили жители второго дома.

Верно ли Незнайка решил задачу? Свой ответ обоснуй. В случае неверного решения исправь ошибки.

9. В Цветочный городок в понедельник завезли 6 корзин фруктов, а через три дня в пятницу – 10 таких же корзин. Масса корзин с фруктами, привезённых в понедельник, на 140 кг меньше, чем масса корзин, привезённых в пятницу. Найди массу фруктов, привезенных в понедельник и пятницу. Сколько задач обратных данной можно составить? Сформулируй одну из них.

10. Составь задачу на нахождение неизвестного по двум разностям в условии которой цена является величиной постоянной, известны два значения стоимости и значение разности количества купленных предметов. Требуется найти соответствующие значения количества предметов.

11. Составь задачу на нахождение неизвестного по двум разностям в условии которой производительность является величиной постоянной, известна разность времени при выполнении работы 1 и работы 2 и соответствующие значения выполненной работы. Требуется найти соответствующие значения времени.

13. а) Винтик и Шпунтик для слива грязной воды из бассейна установили два одинаковых водяных насоса. Первый проработал 19 минут, а второй 14 минут. Сколько воды было откачено каждым из водяных насосов, если известно, что второй выкачал на 25 ведер больше, чем первый?

б) Поэт Цветик прочитал два сборника стихов в одном сборнике было 150 страниц, а во втором 240 страниц. Первый сборник он прочитал на три дня быстрее, чем первый. Сколько дней Цветик читал каждую из книг отдельно, если скорость его чтения всегда была постоянной?

в) Художник Тюбик приобрел для рисования коробки акварели и гуаши по одной цене. За акварель он отдал 480 рублей, а за гуашь 540 рублей. Коробок акварели купили на две больше, чем коробок гуаши. Найдите количество коробок акварели и гуаши?

г) Галочка сварила 13 литров яблочного компота, а Синеглазка 21 литр такого же компота. Они готовили компот по одинаковому рецепту. При этом у Галочки ушло на 4 кг яблок меньше, чем у Синеглазки. Сколько яблок понадобилось Галочке и Синеглазке для приготовления компота?

д) Незнайка и Ворчун устроили соревнования. Незнайка пробежал 400 метров, а Ворчун 720 метров двигаясь с той же скоростью, что и Незнайка. Сколько минут бежал Незнайка и Ворчун, если Ворчун бежал на 4 минуты больше?

е) Синеглазка решила связать платье для этого она приобрела 6 мотков зелёной пряжи 10 мотков белой пряжи по одинаковой цене. Сколько она заплатила отдельно за зелёную и белую пряжу, если за белую она заплатила на 448 рублей больше, чем за зелёную?

ж) Незнайка решил научиться рисовать и пришел на занятие к художнику Тюбику. За время занятия он нарисовал 5 иллюстраций, а Тюбик 3 иллюстраций к сказке «Колобок». Известно, что на каждую иллюстрацию Незнайка затратил одинаковое количество времени. Тюбик рисовал медленнее Незнайки и на одну иллюстрацию он затрачивал на 2 минуты больше, чем Незнайка. Время, которое Тюбик тратил на каждую из своих иллюстраций также было одинаковым. Какое время тратил каждый из коротышек на изготовление одной иллюстрации?

з) Страшила и Железный дровосек шли в Изумрудный город. На поляне они увидели 9 красных и 7 синих цветов, а на каждом из них одинаковое количество бабочек. Сколько бабочек было на красных и синих цветках, если на красных на 6 больше чем на синих?

и) Страшила и Железный дровосек дошли до указателя. По одной дороге расстояние до Изумрудного города было 7 километров, по другой – 5 километров. Налево пошел Страшила, направо – Железный дровосек. Страшила пришел к волшебнику Гудвину на 2 часа раньше, чем Железный дровосек при одинаковой скорости. Сколько часов были в пути каждый из друзей?

к) Чтобы Гудвин исполнил желания друзей, он предложил им решить задачу «В Изумрудном городе есть 10 одноэтажных и 13 двухэтажных домиков. В каждом домике живут одинаковое количество волшебных человечков. Сколько волшебных человечков живут в одноэтажных и двухэтажных домиках, если в одноэтажных живут на 6 человечков меньше чем в двухэтажных домиках?».

л) Элли и Тотошка побежали с одинаковой скоростью в гости к Железному Дровосеку. Элли бежала 20 минут и устав села отдохнуть на поляну, а Тотошка пробежав 40 минут прибыл в гости. Сколько пробежал каждый из сказочных героев, если известно, что Элли пробежала на 800 метров меньше, чем Тотошка?

м) Злая волшебница Бастинда сварила два зелья. Зелье невидимости и мудрости и разлила его в одинаковые котлы для хранения. Для зелья невидимости ей понадобилось 3 котла, а для зелья мудрости 5 котлов. Сколько зелья невидимости и мудрости она сварила, если зелья невидимости получилось на 2 литра меньше, чем зелья мудрости?

н) Два отряда жевунов заготавливали листья с дерева рафалоа чтобы спастись от волшебного тумана. Скорость сбора листьев у каждого отряда была одинаковой. Первый отряд собирал листья на два часа больше чем второй собрав при этом 97 листьев. Второй отряд собрал 35 листьев. Сколько времени каждый из отрядов жевунов заготавливал листья?

о) Урфин Джус отправился со своим войском в поход разбив его на две дивизии. Каждая дивизия двигалась с одинаковой скоростью. Первая дивизия прошагала на пол часа больше и прошла при этом 3 км 600 метров. Вторая прошла 2 км 400 м. Сколько времени каждая из дивизий Урфина Джуса провела в походе?

п) Ворона Кагги-Карр решила узнать массу всех своих подданных. Оказалось, что вороны одного возраста имеют одинаковую массу. Масса 5 ворон трех летнего возраста на 16 кг 100 г меньше массы 12 ворон того же возраста. Найдите массу 5 ворон и 12 ворон трех летнего возраста.

Реши задачи. О тройке каких величин идет речь в них?

Выводы. Обучение младших школьников решению задач на поиск неизвестного с использованием двух разностей должно включать задания для самостоятельной проверки, направленные на развитие навыков решения и проверки двух типов задач с разными пропорциями. Эти задания должны стимулировать интерес к изучению математики и связывать знания с практическим решением реальных жизненных ситуаций.

Литература:

1. Аксенова, М.В. Особенности работы над задачами на нахождение четвертого пропорционального на уроках математики в начальной школе / М.В. Аксенова, Р.Ф. Швецова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 80-4. – С. 9-13
2. Демидова, Т.Е. Теория и практика решения текстовых задач: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
3. Швецова, Р.Ф. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / Р.Ф. Швецова. – Оренбург: ОГПУ, 2021. – 186 с.
4. Швецова, Р.Ф. Построение современного урока математики в начальной школе / Р.Ф. Швецова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 372-374

Педагогика

УДК 378:811(470.620)

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

К ВОПРОСУ О ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ КАК ТЕНДЕНЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ)

Аннотация. Данная статья вносит дополнительный вклад в изучение проблемы персонализации высшего образования в Российской Федерации. Трансформация высшего образования является одной из приоритетных стратегий развития России до 2030 года. Студенты в нашей стране должны иметь четкую мотивацию на получение знаний, обучаться эффективно и качественно, а по окончании вуза знать, уметь, владеть всеми предусмотренными образовательными компетенциями и применять их на практике. Персонализация высшего образования рассматривается как инструмент такой трансформации. В статье определены основная концепция и ключевые аспекты персонализации, рассмотрены положительные направления данного процесса, предложен небольшой опросник для студентов, который поможет индивидуализировать процесс обучения. По результатам исследования сделаны четыре вывода.

Ключевые слова: высшее образование, стратегия образования, персонализация, индивидуализация, адаптация, мотивация, качественное и эффективное образование.

Annotation: This article makes an additional contribution to the study of the problem of personalization of higher education in the Russian Federation. The transformation of higher education is one of the priority development strategies of Russia until 2030. Students in our country should have a clear motivation to acquire knowledge, be taught effectively and efficiently, and on graduating higher educational institution know, be able to, possess all the provided educational competencies and apply them in practice. The personalization of higher education is considered as a tool for such transformation. The article defines the basic concept and key

aspects of personalization, examines the positive directions of this process, and offers a small questionnaire for students that will help to individualize the teaching process. According to the results of the study, four conclusions were made.

Key words: higher education, education strategy, personalization, individualization, adaptation, motivation, high-quality and effective education.

Введение. Отношения в сфере высшего образования регулируются Конституцией Российской Федерации и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (два основополагающих документа). [7, 16] Направления развития системы высшей школы уточняются документами стратегического планирования Российской Федерации и ежегодными посланиями Президента Российской Федерации Федеральному собранию и другими документами, в которых трансформация высшего образования определяется как один из приоритетных стратегических направлений развития России на период до 2030 года [6, 9, 10, 11, 12].

В связи с появлением электронных информационных систем открытого доступа к информации, стремительно развивающихся IT-технологий, высшее образование в глобальном масштабе претерпевает значительные изменения. Таким образом, на первый план выходят актуальные вопросы: чему и как учить? Что и как изучать? Как не потерять достижения и опыт прошлых лет и использовать их в эпоху интенсивно развивающихся научной и социальной сферах.

В данном исследовании, поэтому, была предпринята попытка сформулировать некоторые аспекты эффективной организации учебного процесса, участниками которого зачастую являются преподаватели и студенты из разных этнокультурных слоёв, с использованием современных информационных технологий в высшем образовании.

О качественном образовании, на наш взгляд, можно говорить в том случае, если студент по окончании вуза, владеет компетенциями, которые отвечают на данном этапе ценностным требованиям общества, готов к дальнейшему повышению своей квалификации и открыт новым знаниям. Система высшего образования, в свою очередь, должна быть очень гибкой, чтобы учитывать глобальные изменения и риски.

Эти особенности жизни общества в современных условиях позволяют повысить эффективность высшего образования, добавить ему общей привлекательности, но индивидуальные характеристики студентов, их отношение к обучению и информатизации не всегда способствуют успешной мотивации на получение и реализацию знаний.

В рамках современной образовательной среды в системе высшего образования важность персонализации в образовании, в частности в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку трудно переоценить. Даже при наличии реальной возможности делить обучающихся на группы/подгруппы, учитывая их исходный уровень владения языком, невозможно и неправильно придерживаться одного шаблона для преподавания данной учебной дисциплины для всех. Не существует двух одинаковых людей, и, следовательно, подход к каждому, по возможности, должен быть индивидуальным.

Изложение основного материала статьи. Первым шагом на пути к индивидуализации образовательного процесса в высшей школе уже сделан. Президент РФ Владимир Владимирович Путин дал поручение проработать возможность предоставления студенту выбора специализации с третьего курса обучения в вузе, что является трансформацией существующей на сегодняшний день системы «4+2» на более перспективную «2+2+2». Данная схема позволит целеустремленным студентам получить образование, которое точнее отвечает их запросам.

Что же ещё подразумевает под собой персонализация образования? В данном исследовании термины *персонализация обучения, индивидуализация обучения, адаптация обучения* используются как синонимичные.

Анализ научных работ по данной тематике, проведенный нами, позволил выявить основную концепцию индивидуализации – выявление и учёт особенностей и потребностей каждого обучающегося. Чтобы сделать образовательную среду эффективной, с точки зрения персонализации, выделяют несколько ключевых аспектов:

1. распределение контроля – контроль осуществляется не только преподавателем в аудитории, но и самими студентами [4, 17, 20];
2. учёт прогресса знаний – систематический мониторинг и поощрение повышения уровня знаний студентов [5, 13];
3. вовлечённость – обеспечение связи тематики занятий с интересами и потребностями студентов, что неизменно повысит их мотивацию к образованию [14, 21];
4. взаимодействие – студенты ощущают себя не просто обучающимися, а полноправными участниками образовательного процесса [2, 20, 22];
5. доступность – использование современных информационных технологий, позволяющих студенту в любое время и в любом месте стать участником образовательного процесса [4, 18, 23];
6. образовательная этика – уважительное отношение к каждому студенту [3, 19].

Флагманами в данной области являются Московский государственный университет, Высшая школа экономики, Тюменский государственный университет, Уральский федеральный университет и некоторые другие, которые активно реализуют индивидуальные образовательные технологии (ИОТ) в своих образовательных процессах. ИОТ предоставляют студентам широкий вариатив дисциплин по-выбору, практикумов, онлайн курсов, позволяющих слушателям как повысить свою основную квалификацию, так и параллельно приобрести дополнительные компетенции.

Персонализацию образовательного процесса несложно осуществить при индивидуальном обучении «один – на один» или в небольших группах. Оптимизация индивидуализации в высшем образовании является многофакторным процессом, предполагающим учитывать время, место и условия для проведения учебных занятий [18]; уровень знаний, существующий у студентов, как они получают знания и могут применять их [17]; постоянное участие студентов в образовательном процессе [20, 23]; расписание, оценивание [5, 13] и многие другие факторы.

Абитуриенты приезжают в вузы из разных мест, то есть относятся к различным культурно-этническим категориям. Этот факт естественным образом отражается на поведенческом шаблоне, порядке коммуникации, стереотипе мышления и отношении к образовательному процессу у студентов. Добавим теперь их индивидуальные особенности, различный уровень знаний, мотивацию, способность воспринимать и перерабатывать знания, цели, задачи каждого и т.д.

Но как образовательное учреждение может учесть все эти аспекты?! Как уже отмечалось выше, персонализация высшего образования – это очень сложный, комплексный, многофакторный и важный процесс.

Широкий спектр современных образовательных технологий безусловно позволяет решать проблему персонализации в процессе обучения студентов высшей школы. Однако, проблема заключается и в том, как эффективно встроить индивидуализацию в образовательный процесс и получить в результате положительный эффект.

Интерактивные возможности вуза, которые необходимо постоянно совершенствовать и адаптировать под образовательный процесс, позволят сделать расписание более гибким, выводя определённые блоки и модули дисциплины в дистанционный формат, что повлечёт за собой естественным образом трансформацию аудиторного и библиотечного фондов.

Следует также учитывать, как уже отмечалось выше, что на современном уровне развития цифровых технологий, который позволяет увеличить объём и качество выполняемой студентом самостоятельной работы, связанной с компьютером и доступом в интернет, адаптация образовательного процесса должна затрагивать и формирование учебных программ дисциплин. При делении студентов, поступивших на факультет, на группы и подгруппы, учитывается, прежде всего, их предпочтения по выбранной ими специализации/направлению, а имеет смысл обращать внимание ещё и на их индивидуальные характеристики, такие как персональный опыт, интересы, культурологическую составляющую и прочее. Это позволит усилить мотивационную составляющую обучаемых, а образование более качественным и эффективным [21].

Немаловажную роль в данном процессе также имеет и социализация студентов. Необходимо создать для него такие условия, чтобы он чувствовал себя членом большой команды, в которой он сам играет далеко не последнюю роль. Различные студенческие организации и общества, фестивали, конкурсы, соревнования, спортивные секции, творчество, студии, волонтерство – вот далеко не полный перечень видов деятельности, которые помогут в социализации студентов. Такое единение позволит всем участникам образовательного процесса сделать обучение для себя максимально выгодным и эффективным

Чтобы установить контакт и взаимопонимание в аудитории, считаем целесообразным в самом начале процесса обучения провести небольшой опрос (на примере дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах), который поможет вам лучше разобраться в интересах своих студентов. Опрос может включать в себя следующие вопросы:

- зачем вам изучать иностранный язык?
- используете ли вы знания иностранного языка в текущий период своей жизни?
- как, на ваш взгляд, он сможет вам пригодиться в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности?
- как вы оцениваете свой уровень владения иностранным языком?
- на что бы вы хотели обратить внимание в первую очередь при изучении иностранного языка?
- какие 3 аспекта современной жизни вас интересуют больше всего?
- каким видам деятельности при обучении иностранному языку вы отдаёте предпочтение и считаете наиболее эффективными?

В итоге вы получаете информацию, результаты обработки которой, помогут вам понять «картину мира», существующую в данной группе в данный момент и тем самым скорректировать образовательную программу, установить контакт со студентами и повысить их мотивацию к изучению дисциплины. Подбор конкретной актуальной тематики для решения определённых задач посредством тематических видео, подкастов, текстового массива, которые интересны непосредственно данной аудитории, позволит разнообразить учебный процесс и сделать его более качественным и эффективным.

На примере подобных тестов по другим дисциплинам несложно собрать, обработать, проанализировать полученные данные и попытаться адаптировать учебный процесс, начиная с первого года обучения, который безусловно является отправной точкой для дальнейшего качественного и эффективного образования. Более того, появится возможность стимулировать студентов на развитие их потенциала посредством внеаудиторных занятий (онлайн или офлайн) в рамках студенческих сообществ, творческих групп и профессиональных организаций [22].

В своем исследовании мы выделили 4 ключевых элемента эффективного образования:

1. познавательная природа;
2. психологический подход;
3. дидактическая материализация;
4. суперсовременные технические средства.

Серьёзное переосмысление подхода к образовательному процессу в рамках индивидуализации, также необходимо и со стороны профессорско-преподавательского состава. Потребуется поиск новых прорывных методик преподавания дисциплин, предусмотренных учебным планом, чтобы установить устойчивую эффективную связь между преподавателем и студентом и получить на выходе компетентного специалиста, способного успешно применить свои знания уже на практике [1].

Преподаватели из диктаторов и контролёров перерождаются в наставников и помощников, которые организуют обучение студентов таким образом, чтобы они сами становились активными и во многих случаях равноправными партнёрами и участниками образовательного процесса.

Студенты хотят чётко и ясно понимать, что они изучают, зачем и что будут изучать дальше. Задача преподавателя в этот момент объяснить и замотивировать их на изучение определённой дисциплины.

Министерством науки и высшего образования Российской Федерации была запущена программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Один из аспектов данной комплексной программы направлен на переход работы преподавателей со студентами на принципиально новые рельсы с учетом индивидуального подхода [8].

Нельзя не отметить и возрастающую, в данной связи, роль аналитики в образовательном процессе. Как донести знания аудитории и как потом их оценить – два ключевых момента эпистемологического процесса. Способность вуза обрабатывать данные специализированных опросов, составленных для сбора реакций студентов на самые различные вопросы, связанные с их обучением, в самом широком смысле этого слова, позволит образовательному учреждению эффективно организовывать и корректировать свою деятельность.

Таким образом, модель сложного, многофакторного и комплексного персонализированного образовательного процесса может, на наш взгляд, выглядеть очень просто:

- центром всей этой модели является непосредственно сам студент со своими индивидуальными характеристиками и потребностями;
- образовательная среда, предоставляющая студенту качественное образование, которую, в свою очередь, обеспечивает образовательное учреждение (рис. 1).



Рисунок 1

Однако, в интервью газете «Коммерсантъ» глава Минобрнауки Валерий Фальков отмечает, что «образовательные траектории» нельзя воспринимать буквально и давать возможность абсолютно каждому студенту выбирать абсолютно всё. Вуз должен определить «содержательное ядро» и ориентироваться, в первую очередь на его потребности [15].

Выводы:

1. Персонализация в системе «обучение – изучение» можно рассматривать как инструмент, позволяющий учитывать индивидуальные потребности студента, его цели через значимые для него аспекты и виды деятельности.
2. Ключевыми моментами эффективного и качественного образования являются: распределение контроля, учёт прогресса знаний, вовлечённость, взаимодействие, доступность и образовательная этика.
3. Несложный тест может стать инструментом для успешного старта процесса персонализации образования для студента.
4. Студент – центр образовательной системы, а главная задача образовательного учреждения создать для него максимально возможную благоприятную образовательную среду, которая будет мотивировать его на получение качественного образования, раскрытие собственного потенциала и реализацию приобретённых компетенций в своей дальнейшей работе на благо Родины.

Литература:

1. Аксютенкова, Л.Г. К вопросу о цифровизации образовательного процесса в вузах (на примере преподавания дисциплины «иностраный язык» на неязыковых факультетах) / Л.Г. Аксютенкова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2023. – № 80-2. – С. 4-7 – URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=54918226> (дата обращения: 22.07.2024)
2. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе // Л.В. Байбородова и др.: монография. – Ярославль, 2014. – 260 с. – ISBN 978-5-91730-400-7. – С. 72-81. – URL: <https://bik.sfu-kras.ru/elib/view?id=LANY-378/Б%20189-656731187> (дата обращения: 25.07.2024)
3. Большак, А.В. К вопросу об использовании политкорректной лексики в образовательном пространстве / А.В. Большак, К.С. Волошина // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2023. – № 80-2. – С. 37-39. – URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=54918226> (дата обращения: 22.07.2024)
4. Варламова, В.А. Индивидуализация и персонализация в современном образовании / В.А. Варламова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2020. – №. 68-2. – С. 50-53. – URL: <https://gra.cfuv.ru/attachments/article/4601/Выпуск%2068%20ч.%202.pdf> (дата обращения: 22.07.2024)
5. Денищева, Л.О. Возможности обеспечения персонализации образования в вузе / Л.О. Денищева, И.С. Сафуанов, Ю.А. Семеняченко // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Информатика и информатизация образования. – М., 2022. – №. 2 (60). – С. 72-85. – URL: <https://dlt.mgpu.ru/2022/07/06/vozmozhnosti-obespecheniya-personalizacii-obrazovaniya-v-vuze/> (дата обращения: 23.07.2024)
6. Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования / Доклад министерства науки и высшего образования РФ. – М., 2024. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orlaXtI.pdf> (дата обращения: 20.07.2024)
7. Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102027595> (дата обращения: 20.07.2024)
8. Программа «Приоритет 2030»: Постановление правительства РФ № 3697-р [31 дек. 2020 г.]. – URL: <https://priority2030.ru/> (дата обращения: 20.07.2024)
9. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ № 145: [28 февр. 2024 г.]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (дата обращения: 20.07.2024)
10. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ № 400: [2 июля 2021 г.]. – URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (дата обращения: 20.07.2024)
11. Стратегия экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ № 208: [13 мая 2017 г.]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71572608/> (дата обращения: 20.07.2024)
12. Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ № 207-р: [13 февр. 2019 г.]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/UVAIqUtT08o60RktoOXI22JjAe7irNxc.pdf> (дата обращения: 20.07.2024)
13. Неволлина, В.В. Персонализация образовательной среды преподавателя университета: опыт модельного проектирования / В.В. Неволлина // Проблемы современного образования. – М., 2022. – №. 5. – С. 148-159. – URL: <http://pmedu.ru/index.php/ru/2022-year/nomer-5> (дата обращения: 23.07.2024)
14. Сафонова, М.А. Персонализация образования в России / М.А. Сафонова // Педагогика. – М., 2020. – Т. 84. – №. 11. – С. 5. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=ttowwg> (дата обращения: 23.07.2024)

15. Фальков, В.Н. Новые стимулы для развития высшей школы / В.Н. Фальков // «Коммерсантъ». «Review Цифровизация образования». Прил. № 93 от 02.06.2021. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4828805> (дата обращения: 20.07.2024)
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон № 273-ФЗ: [29 дек. 2012 г.]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 20.07.2024)
17. Ambrose, S. How learning works: 7 research-based principles for smart teaching / S. Ambrose. – San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 2010. – URL: https://www.academia.edu/6743627/How_Learning_Works_Seven_Research_Based_Principles_for_Smart_Teaching Susan A. Ambrose Michael W. Bridges Michele DiPietro Marsha C. Lovett Marie K. Norman with a Foreword by Richard E. Mayer (дата обращения: 25.07.2024)
18. Bartle, E. Personalised Learning: An Overview / E. Bartle // Institute for Teaching and Learning Innovation. – 2015. – URL: <https://aux.ugz.mybluehost.me/wp-content/uploads/2020/11/Personalised-Learning-an-Overview.pdf> (дата обращения: 24.07.2024)
19. Bartolomé, A. Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies / A. Bartolomé // International Journal of Educational Technology Higher Education. – № 14. – 2018. – URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0> (дата обращения: 25.07.2024)
20. Deakin Crick, R. Telling identities: Learning as script or design? / R. Deakin Crick // Learning emergency discussion paper. 2013. – URL: <http://learningemergence.net/events/lasi-dla-wkshp> (дата обращения: 27.07.2024)
21. Pogorskiy, E. Using personalisation to improve the effectiveness of global educational projects / E. Pogorskiy // Sage Journals. – UK. – Vol. 12, Issue 1. – 2015. – URL: <https://doi.org/10.1177/2042753014558378> (дата обращения: 27.07.2024)
22. Valitova, E. Formative Personalisation of Students' Self-determination and Employability / E. Valitova // Procedia. – Social and Behavioral Sciences. – Vol. 214. – 2015. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815060619> (дата обращения: 27.07.2024)
23. Williams, S. Principal sabbatical report: Practical ways that schools can personalise learning for their students // S. Williams / Powerful learner pit stops. – URL: <http://www.educationallleaders.govt.nz> (дата обращения: 27.07.2024)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Алексеева Полина Михайловна

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Гвильдис Татьяна Юрьевна

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИННОВАЦИЙ И ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Традиции позволяют сохранить ценные знания и опыт прошлых поколений, обеспечивая непрерывность научного прогресса. Одновременно инновации способствуют появлению новых идей, методов и технологий, расширяя горизонты знаний и открывая новые перспективы для научных исследований. Именно взаимодействие традиций и инноваций позволяет науке и образованию эволюционировать, а не застаиваться на месте. Взаимосвязь традиций и инноваций в науке является необходимым условием для достижения сбалансированного развития общества. Только объединение уважения к прошлому и стремления к новому позволяет науке эффективно двигаться вперед, открывая перед нами новые знания и возможности. В ходе проведения анализа существующих источников была выявлена взаимосвязь между традициями и инновациями и получен ответ на вопрос: является ли традиция толчком к инновации.

Ключевые слова: традиции, инновации, наука и образование, взаимосвязь традиций и инноваций.

Annotation. Traditions allow us to preserve valuable knowledge and experience of past generations, ensuring the continuity of scientific progress. At the same time, innovations contribute to the emergence of new ideas, methods and technologies, expanding the horizons of knowledge and opening up new prospects for scientific research. It is the interaction of traditions and innovations that allows science and education to evolve, rather than stagnate in place. The interrelation of traditions and innovations in science is a necessary condition for achieving a balanced development of society. Only the combination of respect for the past and striving for the new allows science to move forward effectively, opening up new knowledge and opportunities for us. During the analysis of existing sources, the relationship between traditions and innovations was revealed and the answer to the question: is tradition the impetus for innovation.

Key words: traditions, innovations, science and education, interrelation of traditions and innovations.

Введение. В современном мире наука и образование являются движущими силами прогресса и развития общества. Однако для достижения новых высот и открытий необходимо сочетать традиционные методы и подходы с инновационными идеями и технологиями. Взаимодействие традиций и инноваций в науке и образовании стимулирует появление новых концепций, идей и методов исследования, новых подходов к преподаванию, что способствует эффективности научной и образовательной деятельности.

Целью научной статьи является анализ взаимодействия традиций и инноваций в развитии науки и образования, их взаимное влияние и синергия, поскольку успешное взаимодействие традиций и инноваций требует гармоничного сочетания консерватизма и прогрессивных подходов. Уважая и сохраняя традиции, быть открытым для новых идей и готовым изменять устаревшие методы и представления – только так можно обеспечить устойчивое развитие науки и образования и достичь значительных успехов в исследованиях.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи: дать характеристику понятиям «инновация» и «традиция» применительно к науке и образованию, обосновать влияние и роль традиций в инновационном развитии.

Методологическая основа исследования представлена теоретическими методами, среди которых анализ научной литературы, абстрагирование и обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем рассуждать о взаимодействии традиций и инноваций в науке и образовании, необходимо оценить истинность взаимосвязи между ними. Термин «инновация», введенный в научный оборот Йозефом Шумпетером в начале XX века, первоначально трактовался как внедрение продукции с новыми свойствами [1, С. 60]. В настоящее время толкование шире, и инновация – это успешно внедренное в практику что-то новое и эффективное, добавляющее некую ценность. В основе инноваций лежит индивидуальное начало, присущая человеку креативность, его способность экспериментировать, познавать, получать и применять новые знания на практике [2, С. 48].

Традиции в науке – это устойчивая совокупность навыков, методологических предпочтений и знаний, накопленных предыдущими поколениями ученых, передающаяся следующим поколениям и сохраняющаяся в научных школах, направлениях отдельных наук. Традиции систематизации, регулирования и организации знаний определяют существующие общенаучные методы, задавая основную траекторию развития исследовательской мысли.

В отношении культурных традиций советский ученый С.А. Арутюнов пишет об изменчивости и подвижности традиций следующее: «Любая традиция – это бывшая инновация, и любая инновация в потенции будущая традиция» [3, С. 106]. Можно ли то же утверждать в отношении науки и образования?

В науке что-то новое обычно появляется через развитие старого. Так, например, Галилей заложил принцип инерции, сделав большой шаг в понимании движения (1632 г.). Позже данный принцип стал составной частью закона инерции, или первого закона Ньютона (1687 г.). В свое время законы динамики Ньютона стали инновацией, а в последствии и традицией. Долгое время казалось, что законы Ньютона нерушимы, пока Альбертом Эйнштейном в 1905 г. не была разработана специальная теория относительности (релятивистская механика), которая стала результатом обобщения и синтеза классической механики Галилея – Ньютона и электродинамики Максвелла – Лоренца. Специальная теория относительности радикально изменила представление о пространстве, времени, веществе и движении и ответила на вопросы, на которые не могла ответить механика Ньютона. Вследствие чего, релятивистская механика также стала традицией в научном познании.

Таким образом, актуальность внедряемой инновации, если она неочевидна, должна подтверждаться традиционными научными методами и фактами, ведь что-то новое обычно появляется через развитие старого или его отрицание. Данное предположение подтверждается взаимосвязью между принципами инерции Галилея, динамическими законами Ньютона и релятивистской механикой Эйнштейна.

Традиции открывают путь для инноваций. Так ли это? Изучение традиций и их влияние на разработку новых методов знания и появление научных открытий можно рассмотреть в трудах М.А. Розова [4]. М.А. Розов можно предположить, что, любая наука не может стать окончательно сформировавшейся, для её существования и развития, скорее, необходимо бесконечно много стремиться к этому.

При появлении традиции организации знания, науку можно считать самостоятельной, но не сформировавшейся до конца. Наука может стремиться к сформировавшейся. Способствовать этому будет инновационный подход к предмету исследования. Постоянная коммуникация и конкурентоспособность ученых, в совокупности с их креативностью позволят выходить за пределы существующих логических детерминаций, опровергать и развивать на первый взгляд сформировавшиеся научные традиции, выдвигать принципиально новые идеи, направленные на решение актуальных проблем. «Условием развития креативности является коммуникативное, диалогическое, нелинейное, или сетевое, плюралистическое мышление, способность находить новые решения в процессе обсуждения, сравнения, сопоставления различных мнений» [5, С. 77-78]. Согласие со словами Е.М. Сергейчик можно подкрепить тем, что одной из наиболее эффективных коммуникаций будет диалог между опытным воспитателем традиционных методов и менее опытным новатором. Носителю нового научного знания необходимо не только обосновать недетерминированность традиционных методов в решаемом вопросе, но и доказать актуальность и необходимость инновационного вклада в данную область науки. В ходе коммуникации, оперируя традиционными научными методами со стороны более опытного специалиста происходит передача знаний от учителя к ученику. И далеко не факт, что к концу дискуссии роль учителя не перейдет к новатору. Именно в ходе коммуникации между представителями той или иной научной школы и проявляется наиболее явная взаимосвязь традиций и инноваций в науке [5].

Стоит отметить, что основополагающим фактором взаимосвязи и взаимодействия традиций и инноваций в науке является образование. В школе нас учат традиционным методам анализа и исследования и, к сожалению, учитель не всегда способен объяснить ученику необходимость в них. Простое «набивание руки» на математике и физике, монотонное и скучное прочтение курса истории и обществознания, недемократические уроки философии, отсутствие связи читаемой литературы с определенными историческими событиями, уроки без эмпирических подтверждений, изучение иностранных языков без практического применения – все эти стандартные и не креативные подходы к преподаванию могут отбить желание у школьников, как у будущих специалистов, к стремлению понимать традиционные методы научного подхода к решению поставленных задач и восприятию мира в целом. Таким образом, страдает базис научных знаний, без которого не появится и стремление к постижению нового, потому что без хорошей опоры мысль, как и тело, становится неустойчивой. «Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики – основные цели инновационной деятельности» [6].

В процессе роста и открытия новых знаний начинающему ученому, демотивированному сложностью объяснения своих гипотез, может показаться, что традиция тормозит его новаторский подход, но на самом деле традиция в определенном смысле является толчком к появлению инноваций. При осмыслении традиционных решений в науке и образовании и правильном выборе траектории инновационного развития, плюрализм мнений и традиций преобразуется в единую теорию, которая овладевает умами ученых и объединяет их в единое сообщество [7].

Конечно, говоря о научных традициях, невозможно не упомянуть Т. Куна [8], характеризующего традиционную науку как нормальную науку. «Термин «нормальная наука» означает исследование, прочно опирающееся на одно или несколько прошлых научных достижений – достижений, которые в течение некоторого времени признаются определенным научным сообществом как основа для его дальнейшей практической деятельности» [8, С. 34].

В своих трудах Кун разрабатывает собственную модель развития науки, включающую в себя четыре основных понятия: научная парадигма, научное сообщество, нормальная наука и научная революция, где под парадигмами подразумеваются «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [8, С. 8]. Связь между научной парадигмой и научным сообществом по Куну определяется как объединяющий неразрывный фактор: «парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества, и наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих парадигму» [8, С. 226].

По мнению Куна, «нормальная наука и научные революции являются, тем не менее, видами деятельности, основанными на существовании сообществ [8, С. 231], что еще раз подтверждает зависимость между традициями и инновациями, рождающимися при коммуникации ученых в рамках своего научного сообщества. Каждая научная революция меняет историческую перспективу для сообщества, которое переживает эту революцию [8, С. 18]. Но все же научная революция – это скорее фундаментальная инновация. Так, например, новый закон физики, который может привести ученых к иному мировосприятию, когда накопленные веками знания могут потерять свою ценность. Научную революцию Кун рассматривает скорее, как высшую степень инновационной деятельности.

Немаловажно разобрать традиции как мост для перехода от студента к ценному специалисту, способному продолжать и исследовать их или достичь новаторского мастерства.

В ходе своего обучения студент, претендующий на квалификацию бакалавра, изучает теоретические и практические основы своей будущей профессии. При написании выпускной квалификационной работы происходит тесная коммуникация с научным руководителем, который помогает выбрать направление исследования. В ходе коммуникации и оценки знаний студента научный руководитель выдает тему будущей работы или одобряет инициативу обучающегося.

Часто выпускная работа бакалавра основана на устоявшихся парадигмах, методах и стандартах. Если выбранная тематика работы не претендует на научную новизну и не ведет к дальнейшему углубленному исследованию, то студент скорее всего подтверждает умение пользоваться традиционной методологией анализа, разработки и практической реализации в решении различного рода задач. Освоенные и примененные им в работе парадигмы демонстрируют перед научным сообществом и потенциальным работодателем уровень его знаний и навыков. При успешном подтверждении своих знаний и умений бакалавр готов к работе в организации, где требуются специалисты данной отрасли.

Если же в ходе написания выпускной квалификационной работы студент видит интерес к дальнейшему развитию выбранной им тематике или не видит в ней потенциала, но нащупал что-то интересное в ходе коммуникации с научным руководителем, что хотелось бы изучать и что, по их мнению, может претендовать на научную новизну, подтвержденное объективными традиционными знаниями и воззрениями, то дальнейший путь ведет выпускника бакалавриата к освоению программ магистратуры.

Магистратура приближает бакалавра к науке, фактически являясь переходной ступенью между практической и научной деятельностью. В ходе написания работы должны быть затронуты те парадигмы, которые подводят к новизне и дальнейшей проработке в качестве основы будущей кандидатской диссертации. Выпускник с квалификацией магистра, получивший все необходимые навыки анализа, освоивший фундаментальные парадигмы, овладевший современными методами исследования и определивший научную новизну своего проекта, которая способна к кумуляции и совершенствованию, готов к переходу в аспирантуру.

Доказательства решения, претендующего на инновацию в кандидатской диссертации, должны быть достаточны для представителей научной школы данного научного направления. Для этого они должны четко следовать общепринятым научным традициям, обоснованно отрицать или дополнять их, чтобы даже у самого принципиального приверженца традиционных подходов научной школы возникли сомнения и вопросы.

Выводы. Таким образом, при переходе между различными ступенями образования наблюдается постоянное взаимодействие традиций и инноваций. Конечно, в рамках рассмотренного пути от студента бакалавриата к аспиранту представлен идеализированно и чаще всего научная новизна находится даже не на первом курсе аспирантуры, что может быть связано с нехваткой времени на исследования, сложностью изучения существующих парадигм, несогласия опытных представителей научных сообществ, недостатком в знаниях методов решений и необходимостью конкурирования с уже существующими моделями. Это ведет к повышению трудозатрат, сомнениям, разочарованиям, постоянному поиску решений и необходимости повышения навыков. Так представляется реальная модель научного пути.

Реальную и идеализированную модель образования и научного пути объединяет постоянное взаимодействие традиций и инноваций. Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что традиция является толчком к инновации, которая в свою очередь может стать основой для новой традиции.

На основании проведенного анализа существующих источников можно сделать вывод о тесной взаимосвязи между традициями и инновациями в науке. Традиции в науке являются основой, на которой строится современное знание, методы и практики. Однако, инновации необходимы для постоянного прогресса и развития научных открытий. Инновации могут преобразовать традиции, расширить и улучшить существующие методы и подходы. Традиции, представленные как устойчивая совокупность знаний и методов, накопленных предыдущими поколениями ученых, выступают основой научного познания. Одновременно инновации, как результат креативности и экспериментов, вносят новые ценности и эффективные подходы в развитие науки.

Примеры из истории науки, такие как открытия в механике, сделанные Галилеем, Ньютоном и Эйнштейном, показывают, как новаторские идеи вносят изменения в традиционные представления и становятся основой для будущих традиций, дополняя и расширяя научный базис.

Традиции и инновации в науке взаимосвязаны. Традиции служат основой для появления инноваций, которые, в свою очередь, могут стать новыми традициями. В этом процессе образование играет ключевую роль в передаче и развитии научных знаний, а коммуникация между представителями научной школы способствует развитию научно-технического прогресса.

Сохранение эффективных исторически сложившихся научно-технических традиций в сочетании с внедрением инноваций позволит нашей стране активнее развиваться и повысить свою конкурентоспособность. Программы поддержки научных исследований, образования и инноваций играют важную роль в этом процессе.

Невозможно отрицать роль инноваций в развитии науки и техники. Однако для успешного внедрения инноваций необходимо уважение к традициям и представителям научной школы, обмен мнениями и постоянное стремление к совершенствованию.

Только взаимодействие между традициями и инновациями может обеспечить устойчивый научно-технический прогресс.

Литература:

1. Алексеева, П.М. Роль инноваций в повышении качества образования в высшей школе / П.М. Алексеева, С.Ю. Андрейцо, Е.В. Болотина // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 59-63
2. Вебер, А.Б. Взаимосвязь традиций и инноваций в свете проблем современности / А.Б. Вебер // Социологическая наука и социальная практика. – 2017. – №2 (18). – С. 47-62
3. Арутюнов, С.А. Инновация и стереотипизация как механизмы развития этнической культуры / С.А. Арутюнов // Методологические проблемы исследования этнических культур: материалы симпозиума / [редкол. Э.С. Маркарян (отв. ред.) и др.]. – Ереван: изд-во ан. АрмССР, 1978.
4. Розов, М.А. Философия науки в новом видении [Текст]: [сборник статей] / М.А. Розов; Российская акад. наук, Ин-т философии; [ред.-сост.: Н.И. Кузнецова]. – Москва: Новый хронограф, 2012. – 438 с.
5. Сергейчик, Е.М. Развитие философского мышления – императив современного образования / Е.М. Сергейчик // Философские науки. – 2023. – Т. 66, № 4. – С. 82-101
5. Ховина, Т.В. Традиции и инновации в образовательном процессе / Т.В. Ховина // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 13-16
6. Фейнмановские лекции по физике. Т. 1 (1-2) / Ричард Фейнман, Роберт Лейтон, Мэтью Сэндс; [пер. с англ. О.А. Хрусталева, Г.И. Копылова, А.В. Ефремова]. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 448 с. – (Фейнмановские лекции по физике).

7. Бажанов, В.А. Взаимодействие научных традиций и инноваций / В.А. Бажанов, К.В. Алексеева // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №1. – С. 51-58
8. Кун, Т. Структура научных революций / Томас Кун; [Пер. с англ.: И.З. Налетов и др.]. – Москва: АСТ, 2003. – 605 с.

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Алехина Юлия Николаевна

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В предлагаемой к обсуждению статье рассматриваются теоретические основания проблемы формирования социальной компетенции старших школьников. Автор подтверждает междисциплинарный характер исследований изучаемого явления, кратко описывает различные подходы к его структуре, содержанию. Делается акцент на актуальности проблемы в современных социокультурных условиях и влиянии социальной компетентности на успешность процесса социализации и личностного развития школьников. Приводится фрагмент и результаты опытно-экспериментальной работы по изучению уровней сформированности социальной компетентности старшекласников. Авторское исследование выявило «средний», ближе к оценке «ниже среднего» уровень сформированных социальных компетентностей школьников, что повлияло на разработку программы с использованием педагогической технологии «коллективной творческой деятельности» – КТД. Контрольная диагностика старшекласников, после участия в программе, показала положительную динамику в уровнях сформированности социальной компетентности.

Ключевые слова: старшие школьники, социализация, педагогический процесс, формирование, социальные компетенции, педагогическая технология, методики, коллективное творческое дело, личностно-ориентированный подход, коммуникативные навыки.

Annotation. The article proposed for discussion examines the theoretical foundations of the problem of forming the social competence of senior schoolchildren. The author confirms the interdisciplinary nature of the research of the phenomenon under study, briefly describes various approaches to its structure and content. The emphasis is placed on the relevance of the problem in modern socio-cultural conditions and the influence of social competence on the success of the process of socialization and personal development of schoolchildren. A fragment and the results of experimental work on the study of the levels of formation of social competence of high school students are presented. The author's research revealed an "average", closer to the "below average" assessment of the level of formed social competencies of schoolchildren, which influenced the development of the program using the pedagogical technology of "collective creative activity" – CTD. The control diagnosis of high school students, after participating in the program, showed a positive trend in levels

Key words: senior schoolchildren, socialization, pedagogical process, formation, social competencies, pedagogical technology, methods, collective creative work, personality-oriented approach, communication skills.

Введение. Мы являемся свидетелями модернизации системы образования в нашей стране. Наблюдаем, что делается акцент на подготовку молодежи, которая не только обладает комплексом научных знаний, но и владеет способами компетентного социального взаимодействия. Исходя из этого, можно предположить, что особенно актуальной является проблема формирования социальной компетентности старшекласников как социальная и психолого-педагогическая. Анализ научной литературы и публикаций свидетельствует о дефиците социальной компетентности, что проявляется на разных уровнях общественной жизни [2, С. 5]. Социологи констатируют о росте гражданских конфликтов, об увеличении словесного и физического насилия, увеличению тенденций девиантного поведения у старших школьников. Исходя из этого следует, что перед образовательными учреждениями поставлена задача социально-воспитательного характера: создать условия для формирования способности старшекласников жить в меняющемся и сложном современном мире, достигать социально-значимые цели и достаточно эффективно взаимодействовать с окружающими по решению жизненных проблем.

От современных школьников требуется высокая активность как субъектов общественной жизни, проявление ответственности за свою деятельность и поведение. Однако, нестабильность современного общества увеличивает трудности взросления школьников и ситуация неопределенности увеличивает риск деформации личности.

В контексте модернизации современной школы, согласно документам ФГОС, необходимо обеспечить подготовку школьников к выбору профессии и взрослой жизни. Сложилась необходимость в системе образования к актуализации личностно-ориентированного обучения. Но современный социокультурный кризис негативно влияет на развитие личности подрастающего поколения, школьники нуждаются в стройной системе педагогического сопровождения социальной компетентности, что может обеспечить их успешную социализацию. Краткий анализ научных работ и педагогической практики свидетельствует о том, что в школьной системе образования не уделяется достаточного внимания для развития социальной компетентности школьников [11; 13]. Личностно ориентированный подход в рамках педагогической деятельности не используются в полной мере. Практики в образовании отмечают недостаточность личностно-ориентированных технологий педагогического сопровождения, способствующих развитию социальной компетентности старших школьников. Школа предлагает систему необходимых знаний, но не готовит детей к гибкому использованию этих знаний в социальной среде. Это препятствует успешной социальной адаптации. Следовательно, является очевидной необходимость организации педагогического сопровождения школьников в аспекте развития их социальной компетентности, с учетом возрастных и индивидуальных характеристик.

Анализ методической литературы показал, что в общеобразовательных школах создана и развивается психологическая служба сопровождения, способствующая развитию школьников. Разработаны теоретические основы и варианты деятельности этой модели авторами М.Р. Битяновой, В.Н. Дубровиной, А.М. Прихожан и другими [3; 7]. Выявлено, что создана основательная методическая база сопровождения подростков, но помощь в развитии социальной компетентности является явно недостаточной. Изложенное обосновывает необходимость научно-методического обоснования в педагогическом сопровождении развития социальной компетентности старших школьников. Это послужило основанием выбора темы исследования «К вопросу о формировании социальной компетентности старшекласников как условия социализации и личностного развития». Целью статьи является теоретическое обоснование проблемы формирования социальной компетентности старшекласников как условия социализации и личностного развития.

Изложение основного материала статьи. Вернемся к характеристике базового понятия, обсуждаемого в статье – «социальная компетентность». Напомним, что понятие «компетентность» введено в научную лексику Н. Хомским относительно теории обучения языкам и речевой коммуникации (1965 г.). Позднее, в работах авторов И.Г. Долининой, И.Н. Зотовой появилось понятие «социальная компетентность», как функция социальных институтов в формировании норм и правил, регулирующих взаимодействие между людьми [8; 9].

Анализ научной литературы свидетельствует, что проблема развития социальной компетентности старших школьников входит в разряд в междисциплинарных, выявлены различные подходы к её объяснению. Например, ученые И.А. Зимняя, В.Н. Куница, В.И. Моросанова и др. внесли существенный вклад для теоретического понимания изучаемой проблемы социальной компетентности [1; 14]. Они раскрыли основные характеристики этого явления, исследовали личностные свойства и факторы, которые детерминируют социальную компетентность школьника. Ученые В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, А.В. Петровский обосновали условия и факторы социализации и социальной адаптации школьников [13; 16].

Исследователи Г.М. Андреева, В.И. Слободчиков, И. Кон в своих работах раскрыли стадии и периоды социального развития личности. Анализ научной литературы показал, что к числу не завершенных относятся темы, раскрывающие сущность социальной компетентности личности и особенности ее развития в подростковом возрасте [1; 12].

Обратим внимание на работы авторов И.В. Габелая, И.Г. Долининой, И.В. Калининой, в которых данный феномен рассматривается как личностное образование в совокупности знаний, социальных умений и коммуникативных навыков, что является, по мнению этих учёных, индикатором эффективности поведения и деятельности [4; 8; 11].

Нам интересна позиция Т.И. Самсоновой, которая трактует социальную компетентность как сложную систему, включающую социальные умения и навыки [16, С. 48]. Это, по её мнению, позволяет человеку успешно адаптироваться в обществе и верно принимать решения, учитывая сложившиеся обстоятельства. С этим автором созвучна позиция И.В. Цветковой, которая рассматривает социальную компетентность как адаптационный механизм, как результат коммуникативной компетентности. По мнению этого учёного, это качество позволяет личности правильно выбирать социальные ориентиры и соответственно выстраивать гармоничную коммуникацию с окружающими [17].

В контексте социальной психологии Г.М. Андреева считает социальную компетентность как важный социально-психологический аспект психического благополучия личности [1, С. 49]. Она пишет, что это важное психологическое новообразование способствует разрешению возрастных кризисов. Наше внимание привлекла работа автора И.Г. Долининой, в которых социальная компетентность проявляется в различных личностных качествах и установках на поведение, обозначается в конструктивном разрешении всех ситуаций общения. Для реализации этой компетентности, по убеждению И.Г. Долининой, необходимы такие предпосылки как принятие социальных норм и правил социума; понимание необходимости изучения традиций, культуры, обычаев социальной среды; выбор наиболее эффективных способов и вариантов поведения в разных социальных группах и т.д. [8, С. 103]. По мнению учёного Л.Н. Гиенко, социальная компетентность характеризует способность человека к успешной социализации и влияет на личностное развитие [5, С. 4].

Завершая краткий анализ изучаемого явления «социальная компетентность», согласимся с мнением автора И.В. Калининой, которая подчёркивает многогранность этого понятия, различные аспекты трактовки его содержания разными авторами [11, С. 6]. Выявлено, что учёные выделяют различные виды компетентности: социально-педагогической, политической, социально-экономической, поликультурной, информационной, индивидуально-личностной. На основе анализа различных подходов к изучаемому феномену «социальная компетентность», автор Т.М. Беляева выделяет в его структуре такие компоненты как когнитивный, аффективный, мотивационно-поведенческий и концептуально-сущностный [2]. Исходя из изложенного, соглашаясь с позицией Л.Н. Гиенко, будем рассматривать социальную компетентность старшеклассников как личностное образование. Оно включает собственный социальный опыт на данном возрастном этапе. Реализуется посредством освоения когнитивных, нравственно-ценностных и личностных качеств. Это позволяет реализовывать личность свою жизненную позицию [5].

Осуществлённые теоретические обоснования, изучение видов компетентности и его структуры положены нами в основу создания модели социальной компетентности старшеклассников на основе личностно-ориентированного подхода. Уточним исходные положения личностно-ориентированного подхода в образовании для конкретизации темы нашего исследования. Обратимся к известной работе И.С. Якиманской, которая называет ведущие идеи этого подхода. Вот некоторые из них: это учёт субъектности обучающегося и реализации образовательного процесса на его основе; учение как индивидуальная деятельность, основанная на мотивации и стремлению к развитию личностного потенциала; развитие познавательного интереса с опорой на индивидуальность [18, С. 5]. Исходя из этого, мы предполагаем, что обучение создаёт условие для личностного развития, помогая обучающемуся совершенствоваться и развивать свои способности. Это является, исходя из основных педагогических постулатов, основной задачей личностно-ориентированного подхода. Профессор Е.В. Бондаревская считает, что технологической основой личностно-ориентированного подхода являются такие методы и приемы, как: диалогичность, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы педагогической поддержки личности обучающегося в процессе его социализации. Соглашаемся с Л.Н. Гиенко о том, что личностно ориентированное педагогическое сопровождение способствует включению старшеклассников в различные ситуации социальных отношений. Это способствует формированию социальной компетентности и выражается в способности изменять своё поведение и адаптироваться к социальным условиям. Согласно возрастной характеристики И.Кона, старшеклассники – это период ранней юности 15-16 лет, 9-10 классы [12]. По мнению учёных, школьники недостаточно ответственны при выборе решений в ситуации общения. Следовательно, необходимо подбирать средства и формы педагогического сопровождения, отвечающие закономерностям возрастного развития старшеклассников.

Педагогическая деятельность в контексте сопровождения старших школьников по проблеме формирования социальной компетентности предполагает реализацию различных технологий. Этот подход даёт возможность обучающимся приобрести некоторые компетенции в результате специально созданной деятельности. Мы рассмотрим проявление социальной компетентности в сфере межличностных отношений старших школьников.

В своём исследовании мы разделяем педагогическое положение И.Н. Зотовой, которая считает, что социальная компетентность проявляется в хорошем владении сложными коммуникативными навыками и умениями, в возможности формирования адекватных умений в новых социальных структурах, предполагает знание культурных норм и ограничений в общении [9, С. 23]. Это положение легло в основу разработанной программы по формированию социальной компетентности старшеклассников с использованием технологии коллективного творческого дела.

Для организации коллективной творческой деятельности с целью развития социально-коммуникативных навыков школьников, рассмотрим некоторые педагогические приёмы и методы, используемые в этой технологии. Уточним, что понятие «технология» как педагогический термин предполагает последовательное выполнение определённых этапов или операций, направленных на достижение цели, с учётом того, что если всё последовательно соблюдать, то результат будет положительный. Педагогические приёмы – это часть, элемент метода как способа организации деятельности, направленной на реализацию поставленной педагогической задачи. Изучение литературных источников позволило нам выявить, что все

технологии коллективной творческой деятельности можно классифицировать по типу организации совместной деятельности, основанной на принципах индивидуального вклада каждого участника. Учёные И.П. Иванов и Ф.Я. Шапиро считают, что особенность коллективной деятельности, методики в её реализации заключаются в направленности коллективной работы на исследование, на совместный поиск возникающих вопросов, которые порождаются самой деятельностью [10, С. 10]. Отличительными признаками КТД являются: совместное создание (продумывание, проведение и анализ) дела, его социальный характер (для кого это нужно?), высокая мотивация обучающихся.

Следовательно, такой вид деятельности стимулирует и побуждает участников к активному коммуникативному взаимодействию, к развитию социальной компетентности. С целью изучения уровня сформированности социальной компетенции как условия личностного развития старшеклассников, была организована опытно-экспериментальная работа, состоящая из этапов: констатирующего (диагностического), теоретико-формирующего (обоснование и создание программы, её реализация в практической деятельности), завершающего этапа (контрольная диагностика, рефлексия).

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе ГБОУ г. Москва «Школа № 630 имени дважды Героя Советского Союза Г.П. Кравченко», испытуемые – это учащиеся возраста 14-15 лет, 28 человек (10 мальчиков и 18 девочек).

Использование личностно-ориентированного подхода в педагогическом процессе, по мнению И.В.Дубровиной, невозможно без применения методов диагностики [7]. Мы использовали опросник А.М. Прихожан «Шкала социальной компетентности». Её цель: выявление уровня социальной компетентности подростков в соответствии с возрастом. Критериями являются сформированные навыки социальной компетентности: самостоятельность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, развитие общения, организованность и развитие произвольности, интерес к социальной жизни, наличие увлечений.

Оценка самоконтроля в общении на основе опросника позволяет определить рефлексивные способности испытуемых по самооценке своих коммуникативных навыков «до» и «после» участия в коллективном творческом деле.

Таблица 1

Уровни владения навыками социальной компетентности испытуемых в динамике: на начальном и завершающем этапах (выраженность в процентах)

| Критерии социальной компетентности | Полное владение навыком социальной компетентности (достаточный уровень) | | Владеет им отчасти (средний уровень) | | Не владеет (низкий уровень) | |
|---|---|-------------|--------------------------------------|-------------|-----------------------------|-------------|
| | Констатирующий | Завершающий | Констатирующий | Завершающий | Констатирующий | Завершающий |
| Этапы | | | | | | |
| Самостоятельность | 24 | 32 | 56 | 62 | 20 | 6 |
| Уверенность в себе | 12 | 20 | 38 | 52 | 50 | 28 |
| Отношение к своим обязанностям | 32 | 44 | 42 | 48 | 26 | 8 |
| Развитие общения | 28 | 32 | 54 | 62 | 18 | 6 |
| Организованность и развитие произвольности, | 16 | 32 | 76 | 60 | 8 | 8 |
| Интерес к социальной жизни, наличие увлечений | 22 | 32 | 66 | 62 | 12 | 6 |

По результатам диагностики выявлено, что группе испытуемых необходимы педагогические условия по развитию различных аспектов социальной компетентности. Нами составлены характеристики с учётом личностно-ориентированного подхода каждого испытуемого с выявлением проблемных зон в развитии социально-личностных качеств, согласно критериям, по результатам диагностики. На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы составлена и реализована развивающая программа-это технология «коллективное творческое дело» (16 занятий по 1 часу во внеурочное время в течение 2 месяцев). На завершающем этапе результаты контрольной диагностики показали незначительные, но позитивные в динамике изменения по шкалам: самостоятельность (уменьшение испытуемых с низким уровнем на 14%); уверенность в себе (на 22% уменьшилось число испытуемых с низким уровнем выраженности этого качества); отношение к своим обязанностям (на 18%); развитие общения (на 12%); организованность и развитие произвольности (без изменений); интерес к социальной жизни, наличие увлечений (на 6% уменьшилось число испытуемых с низким уровнем). Обобщённые результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни выраженности социальной компетентности

| Этапы/ испытуемые N=28 | Уровни выраженности социальной компетентности | | |
|----------------------------------|---|------------------------------------|-----------------------------|
| | Отставание в развитии социальной компетентности | Социально-психологический норматив | Опережает своих сверстников |
| Констатирующий этап | 25% (7 чел) | 58% (17 чел) | 17% (4 чел) |
| Контрольный этап | 12% (3 чел) | 63% (18 чел) | 25% (7 чел) |
| Разница в положительной динамике | 8% (2 чел) | 5% (1 чел) | 3% (3 чел) |

Результаты полученных данных диагностики подтверждают наше предположение о том, что развивающая программа, основанная на реализации технологии коллективного творческого дела, способствует развитию социальной компетенции старших школьников.

Таким образом, реализуемая программа по включению испытуемых в коллективную творческую деятельность содержала различные творческие и проектные задания. Например, техники составления коллажа к празднику осени - «осенний вальс»; темы «наши мечты», «будущее планеты Земля» и т.д.

Обеспечивая эффективность коллективной творческой деятельности при выполнении задуманных проектов, можно организовать работу по принципу «один – вдвоём – вместе». Сначала определённое задание обдумывается одним школьником, потом обсуждается в паре, и затем происходит коллективное обсуждение выполняемого замысла-задания.

Ссылаясь на исследования И. В.Калининой выявлено, что главной функцией организации коллективной творческой деятельности является разделение всего процесса на логически связанные друг с другом этапы [11, С. 67]. По мнению этого автора, любое разделение свидетельствует о необходимости согласования общей работы на отдельных этапах. Это необходимо для согласования усилий в совместном творчестве и реализации задуманного результата. Обращаясь к работам С.Д. Полякова, прокомментируем предложенные им несколько этапов коллективной творческой деятельности [15, С. 11].

1. Первый этап характеризуется как предварительная работа. Происходит формирование замысла, инициативы. На этом этапе члены группы определяют конкретные задачи и намечают свои действия.

2. На этапе коллективного планирования, по мнению С.Д. Полякова, обсуждение проводится в микрогруппах. Каждый участник высказывает свое мнение, которое обсуждается всеми, затем вырабатывается общая позиция, общее решение. Выбор формы совместной творческой деятельности определяет, в каком масштабе это будет осуществляться [15, С. 8].

3. На следующем этапе происходит совместная разработка сценария деятельности. В совместном обсуждении формируется список дел и распределение поручений всем участникам. Решаются две задачи: обеспечить успех творческого сотрудничества и вовлечь в процесс всех участников, обучающихся.

4. На последующем этапе осуществляется реализация коллективной творческой деятельности. По мнению С.Д. Полякова на этом этапе важно обеспечить совместное эмоциональное переживание и определить место и роль каждого участника в общей работе. Автор считает, что это обогащает и возвышает каждого участника совместного действия.

5. Завершающий этап характеризуется тем, что происходит коллективный анализ коллективной творческой деятельности. Проходит обсуждение всех частей, анализ выполнения ролей в общей работе, рефлексия опыта.

Выводы. Завершая анализ исследования проблемы, следует указать, что формирование навыков поведения, умений взаимодействия и социальное развитие обеспечивается вовлечением всех обучающихся в коллективную творческую работу. Основное содержание исследования составил анализ возможностей для формирования социальной компетентности старших школьников во внеурочное время посредством участия в программе коллективного творческого дела.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – Текст: электронный // Издательство Аспект Пресс. – Москва, 2005. – 363 с. – URL: <http://www.psyoffice.ru> (дата обращения: 30.05.2024)
2. Беляева, Т.Б. Модель социальной компетентности [Текст] / Т.Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2015. – №31. – С. 8-12
3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М., 2012.
4. Габелая, И.В. Показатели социальной компетентности у подростков [Электронный ресурс] / И.В. Габелая // Вестник НИУ ЮУрГУ. Серия Психология. – 2013, – Т. 6, №3. – С. 116-119. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-sotsialnoy-kompetentnostiurostkov>. (дата обращения 13.03.18)
5. Гиенко, Л.Н. Формирование социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гиенко Любовь Николаевна. – Барнаул, 2009. – 23 с.
6. Гиенко, Л.Н. Формирование социальной компетентности подростков с использованием проектных технологий / Л.Н. Гиенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S23. – С. 1-5. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14776.htm>
7. Дубровина, И.В. Формирование личности старшеклассника [Текст] / И.В. Дубровина; под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2015. – 592 с.
8. Долинина, И.Г. Современные подходы к определению понятия социальная компетентность [Электронный ресурс] / И.Г. Долинина, Л.С. Бороненкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19579> (дата обращения: 16.11.17)
9. Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И.Н. Зотова // Известия ТРГУ. Психология и педагогика. – Таганрог, 2006. – С. 225-227. – Текст: непосредственный.
10. Иванов, И.П. Энциклопедия творческих дел / И. Иванов. – Москва, 2014. – 108 с. – Текст: непосредственный.
11. Калинина, И.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников [Текст]: автореферат дис. на соискание уч. ст. док. психол. наук: 19.00.07: защищена 06.12.2006 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2006. – 421 с.
12. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2015. – 227 с.
13. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – Ч. 1. – Пенза, 2012. – 77 с.
14. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 245 с.
15. Поляков, С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка / С.Д. Поляков. – Москва: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с. – Текст: непосредственный.
16. Самсонова, Т.И. Социальная компетентность подростков и технологии ее формирования [Текст] / Т.И. Самсонова. – СПб., 2006. – 322 с.
17. Цветкова, И.В. Социальные компетенции старшеклассников с позиций контекстного подхода / И.В. Цветкова, Т.Н. Иванова // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2(103). – С. 257-272
18. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская. – Москва: БИНОМ. Лаб. знаний, 2011. – 220 с.: табл.; 21 см.; ISBN 978-5-9963-0198-0 (в пер.)

УДК 378.2

аспирант Алехина Юлия Николаевна

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

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается сущностная характеристика социальной компетенции. Раскрываются подходы к понятию «педагогическая технология», рассмотрены основные этапы реализации технологии, характеризуются принципы реализации и исходные положения технологии. Описаны специфические черты театральной игры как средство социализации и условия формирования социальной компетентности старшеклассников. Кратко представлена программа театрально-творческой деятельности, условия её реализации, формы работы со старшими школьниками. Представлен фрагмент опытно-экспериментальной работы, который на базе интерпретации диагностических процедур подтвердил предположение о положительном влиянии технологии драматизации на формирование социальной компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: формирование, развитие, социальные компетенции, старшеклассники, педагогическая технология, методики, личностно-ориентированный подход, социально-коммуникативные навыки и умения, коммуникативные и организаторские способности, игра-драматизация.

Annotation. The article considers the essential characteristic of social competence. The approaches to the concept of "pedagogical technology" are revealed, the main stages of technology implementation are considered, the principles of implementation and the initial provisions of technology are characterized. The specific features of theatrical play as a means of socialization and conditions for the formation of social competence of high school students are described. The program of theatrical and creative activity, the conditions for its implementation, and the forms of work with high school students are briefly presented. A fragment of experimental work is presented, which, based on the interpretation of diagnostic procedures, confirmed the assumption about the positive impact of dramatization technology on the formation of social competence of high school students.

Key words: formation, development, social competencies, high school students, pedagogical technology, methods, personality-oriented approach, social and communicative skills and abilities, communicative and organizational abilities, play-dramatization.

Введение. Ценности и цели современного цифрового общества оказывают воздействие на все важнейшие социальные институты, с помощью которых регулируется жизнь, деятельность и социальные взаимодействия людей. Институт образования, несмотря на присущую ему консервативность, не может не реагировать на происходящие изменения. Его задача – обеспечить всестороннюю подготовку молодежи к жизни в поликультурном и политическом обществе, не утрачивая при этом собственной социокультурной идентичности, научить ее эффективным взаимодействиям в трудовой и бытовой сферах, проявлению толерантности к духовным основам других людей и, вместе с тем, не поступаться своими ценностями, то есть тем, что ей дорого и свято [1, С.6].

Государственные нормативные акты, регулирующие отношения в сфере образования и формулирующие требования к системе общего, дополнительного и профессионального образования (в частности, Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации и федеральные государственные образовательные стандарты) выдвигают требование не только вооружить молодое поколение системой научных знаний, обеспечивающих эффективную интеграцию в социум, культуру и профессию, но и сформировать у него социальную компетентность как залог социальной и профессиональной успешности. Способность и готовность к эффективному взаимодействию сегодня понимается как важнейшие задачи воспитания.

Однако, цифровое информационное общество не только стирает границы, оно одновременно и возводит их. Жизнь «внутри» телекоммуникационных сетей приводит к значительному изменению характера общения детей и молодежи. Оно превращается в псевдообщение, в эрзац-общение, когда между людьми возникает посредник в лице электронной машины и ее программного обеспечения. Порожденный компьютерными технологиями «социальный аутизм» разрушает естественную среду общения, создаёт трудности для социализации. Вот почему должны быть признаны актуальными попытки преодолеть эти барьеры и создать условия для формирования полноценной социальной компетентности школьников и учащейся молодежи. В.П. Беспалько считает, что современные педагогические средства, технологии, а в частности, – игры-драматизации могут сыграть в формировании социальной компетентности школьников заметную роль, так как создают естественную коммуникативную среду, в которой учащиеся, принимая на себя различные социальные статусы и роли, могут существенно пополнить и развить коммуникативный репертуар, наращивая социальную компетентность [2, С. 12].

Объектом исследования в нашей работе выступает социальная компетентность как результат становления опыта социального общения и социальных взаимодействий.

Предметом исследования является процесс формирования социальной компетентности старших школьников посредством педагогической технологии игр-драматизаций во внеклассной работе.

Предположение, что игры-драматизации, моделирующие социальные связи и отношения, способствуют обогащению социального опыта и формированию социальной компетентности старшеклассников, явилось гипотезой нашего исследования.

Педагогической идеей настоящего исследования является положение о том, что технологии драматизации с включением ролевых игр будут основываться на моделировании социальных отношений и взаимодействий, обеспечивая тем самым обогащение поведенческого репертуара школьников и стимулирует формирование социальной компетенции.

Задачи исследования: посредством анализа научной литературы определить сущность педагогической технологии драматизации в контексте формирования социальной компетентности старшеклассников; проанализировать опыт использования театрально-творческой деятельности как средства социализации и формирования социальной компетентности старшеклассников во внеурочное время.

Изложение основного материала статьи. В Российском образовании на современном его этапе особую важность обретают инновационные технологии и методики, позволяющие интенсифицировать педагогические процессы. В последние годы взгляды педагогов с надеждой устремлены в сторону театрально-творческой деятельности школьников, поскольку именно здесь интенсивно формируется, уточняется и развивается «социальное лицо» школьника, нарабатывается опыт социальных взаимодействий, вырабатываются социальные и нравственные ориентиры жизни [1; 2].

С учётом социальной и гражданской значимости формирования социальной компетентности, доминирующим направлением в решении этой проблемы является организация эффективного психолого-педагогического сопровождения старших школьников с реализацией современных образовательных технологий. Исходя из задачи формирования социальной компетенции старшеклассников на основе анализа изученной научной литературы нами замечено, что не

существует эффективных технологий и методик для достижения желаемого результата. Для решения этой проблемы необходимо проектировать педагогический процесс, организованный с учётом личностно-ориентированного подхода, реализацией принципа коммуникативности, деятельностного подхода, культуросообразного подхода. Принцип личностно-ориентированного подхода предполагает учёт индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся; принцип коммуникативности заключается в реализации таких групповых форм взаимодействия, которые активизируют развитие социально важных личностных качеств школьников. Принцип культуросообразности реализуется с учётом развития общения в контексте различных культур, социальных правил. Деятельностный подход предполагает реализацию сформированных социально-коммуникативных компетенций в практике общения в социальной среде. При реализации этих принципов могут быть достигнуты определённые успехи в формировании социальной компетентности старших школьников. Считаем целесообразным комбинирование различных принципов, подходов, методик в педагогическом сопровождении школьников при решении задачи формирования социальной компетентности. Несомненным является обстоятельство, что процесс формирования этого феномена носит долгосрочный характер и не может быть решён в рамках школьной образовательной среды. По мнению Е.О. Мальцевой, в образовательной школьной среде обозначены задачи, влияющие на формирование социальной компетентности школьников [4]. Прежде всего они направлены на обогащение опыта старшеклассников различными методами и технологиями как личностного развития, так и методами, приёмами, способствующими наращиванию социальной компетентности.

Поскольку предметом нашего изучения является педагогическая технология драматизации, следует перейти к характеристике этих понятий.

Вслед за В.П. Беспалько изучая литературу выявлено, что под педагогической технологией понимается целенаправленная и планомерно реализуемая последовательность действий педагога и воспитанников, направленная на достижение заранее прогнозируемой цели с использованием соответствующих этой цели методов, средств и приемов педагогического взаимодействия в определенной социокультурной среде [2, С. 23].

Основными этапами технологии выступают:

- *диагностико-прогностический этап* изучения участников театрально-творческой деятельности, определение уровней их социальной компетентности;

- *целевой этап*, связанный с определением цели и задач формирования социальной компетентности в условиях театрально-творческой деятельности;

- *этап опытно-экспериментальной деятельности*;

- *оценочный этап*, имеющий целью анализ эффективности технологии.

Сформулируем исходные положения технологии:

1. В основу предлагаемой педагогической технологии положен диалог и диалогические ситуации, способствующие переживанию и интериоризации социальных норм и общекультурных ценностей.

2. Театрально-творческая деятельность школьников создаёт уникальные возможности для разворачивания диалогических отношений как вовне, так и внутри личности. Как справедливо, на наш взгляд, указывает И.М. Андреева, погружение в психологию персонажа, возможность многократного проигрывания и уточнения мотивации его поведения создают предпосылки для обогащения «горизонтов Я» юных актеров, для становления опыта их социальных коммуникаций, развития социально- нравственного опыта [1].

3. Драматургический материал моделирует реальность. Через театральную игру, свободный переход из роли в роль, эмоционально опосредованные «вхождения» в жизненные ситуации персонажей личность «актера» постепенно подготавливается к социально ценностным опосредованным экзистенциальным выборам в собственной жизни. Это, в свою очередь, создает предпосылки для развития мотивации к социально принимаемой саморегуляции личности [4].

4. Работа над ролью связана с поиском психологически убедительного «наполнения» реплик и действий персонажей смысловым содержанием, используя актерский «инструментарий»: интонации, позы, жесты, невербальные средства – тембр, высотные характеристики голоса, паузы, дыхание, темп речи, вокализации и др. При этом ставится задача не только вхождения в психологию персонажей, но и поиск смысловой вариативности, переосмысление ситуаций в процессе постижения скрытых, неявных (не лежащих «на поверхности») социально значимых нравственных смыслов.

5. Актерская игра, по мнению З.А. Побежимовой, предполагает «выход» за рамки собственного Я. Однако, осмысление мотивации персонажа, рефлексия и его психологические переживания раскрывает юному актеру особенности собственной личности, то есть стимулирует самопознание и самооценку. В этом контексте актерская игра провоцирует переосмысление социальных ценностей, установок, моделей поведения, убеждений, так как она сообщает участнику театрального действия «сгустки социального опыта» [5, С. 26]. Таким образом, осваиваются социально значимые взаимодействия с партнерами (персонажами, образами), поведенческие рисунки в конфликтных ситуациях, на которых, собственно, и строится театральная драматургия.

6. Театральная игра является творчески-коммуникативным взаимодействием (Т.Ю. Ронами [8]). Его специфические черты:

- *свобода выбора* – актер может свободно войти в игру и выйти из нее;

- *устремленность в будущее* – игра не только воспроизводит нравственные отношения текущего момента жизни школьника, но и подготавливает его к последующим этапам жизненного пути. Т.Ю. Ронами указывает, что в игре «возникают микромодели социальных коллективов соответствующей деятельности, которые существуют во «взрослом социуме» в рамках взаимодействия «взрослого» и «детского» миров» [8, С. 4];

- *поиск в незнакомом хорошо знакомого* – драматургический материал постепенно «обживается» благодаря тому, что в нем отыскиваются хорошо распознаваемые и ранее освоенные элементы социальных отношений и социально приемлемого поведения;

- *ориентация на определенный «выигрыш»* – в русле транзактного анализа Э. Берна, выигрыш – это, прежде всего, морально-эмоциональные стимулы («поглаживания») [7];

- *присутствие коллизии* (от лат. *collisio* – столкновение) – конфликтную составляющую действия, *интриги* (от лат. *intrico* – запутываю) – причинно-следственные связи в поступках персонажей, *фабулы* (от лат. *fabula* – предание, басня, сказка, рассказ) – фактической стороны повествования, выраженной через события, случаи, действия, состояния или хронологию). Игра, как педагогическое средство социализации, представляет интерес в той мере, в какой она становится испытанием социально-нравственных качеств, личности, ее воли, настойчивости и отваги, ее интеллекта и творческого потенциала, когда в противостоянии злу, агрессии, обману подлинный герой восстанавливает попорченную справедливость;

- *коллективное творчество* – без явного или воображаемого диалога и взаимодействия партнеров театральная игра теряет смысл. Актерские удачи одного, не поддержанные усилиями других, неизбежно приводят к общей неудаче.

7. З.А. Побежимова в диссертационном исследовании уточняет, что работа над драматургическим материалом разворачивается по следующей схеме:

а) «актеры» анализируют замысел автора текста, который обычно не имеет четкого словесного выражения. В ходе дискуссии замысел формулируется в понятных участникам терминах;

б) «актеры» исследуют проблемную ситуацию – «ключевой элемент содержания»;

в) «актеры» осознают элементы текста, аргументирующие, иллюстрирующие, разъясняющие, разрешающие основную идею, анализируют общий «фон» событий (социальный, социокультурный, психологический) [6].

Следовательно, в театральной игре порождаются смыслы, отражающие отношение к другим и к самому себе – в этом, считал Д.Б. Эльконин состоит, наиболее существенное гуманистическое значение игры. Однако игра опирается на определенные правила, устанавливаемые конвенционально или заимствуемые из жизни. И.С. Якиманская напоминает, что следование правилу – это важная часть процесса личностного становления ориентирующая школьника на соблюдение социальных норм и актуализирует его социальную компетентность[9].

Для реализации поставленных задач исследования и проверки гипотезы была организована опытно-экспериментальная работа на базе ГБОУ г. Москва «Школа № 630 имени дважды Героя Советского Союза Г.П. Кравченко». Испытуемые – это учащиеся старшего школьного возраста 14-15 лет, 28 испытуемых экспериментальной группы и столько же – контрольной группы. Для включения школьников в экспериментальную работу была составлена программа театрально-творческой деятельности во внеклассное время. Нами создана программа театральной студии «Мой театр – это жизнь» (36 часов, 2 часа в неделю).

Условия реализации программы состоят в следующем.

Формирование социально- коммуникативных навыков школьников как условия социальной компетентности будет более успешным, при соблюдении следующих условий:

1. Реализации педагогической идеи о создании временной группы школьников для реализации творческой программы «Мой театр – это жизнь».

2. Создание и реализация программы с включением разнообразных форм и методов по формированию социальной компетентности: социально-коммуникативных умений и навыков школьников.

Формы работы со школьниками.

1. Элементы социально-коммуникативного тренинга.

2. Сюжетно-ролевые и коммуникативные игры.

3 Упражнения на закрепление социально-коммуникативных навыков.

6. Беседы об особенностях социальной компетентности, её функции.

7. Элементы игрового взаимодействия в малых группах.

8. Подготовка и участие в общей творческой драматической постановке.

При отборе форм и методов работы со школьниками мы опирались на такие *педагогические принципы*:

– деятельностный подход к развитию социальной компетентности средствами театрально-творческой деятельности;

– научно-обоснованное сочетание разных видов деятельности (общение, творческая деятельность, ролевое безконфликтное взаимодействие);

– личностно-ориентированный подход, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности школьников;

– принцип с направленностью на социально-коммуникативное и творческое развитие школьников.

Стратегия работы над программой: активизация форм общения, соблюдение условий, благоприятных для коммуникации; совместная деятельность школьников, взаимодействие с учителями и родителями.

В предлагаемой программе старшие школьники осуществляли весь комплекс подготовки и реализации театрального действия (выбор и создание сценария, сценография, создание костюмов и реквизита, режиссура и постановка произведения и т.д.) с использованием мультимедийных технологий. Главной психолого-педагогической целью экспериментаторов стало формирование таких метапредметных социальных компетенций старшеклассников, как умение планировать и осуществлять познавательные действия, целеполагание, рефлексия, командная работа, диалогическое общение и др.). При этом мы рассматривали театрализацию как средство развития и предметных, и метапредметных знаний. Предметная направленность театрализованных форм деятельности реализовывалась школьниками на уроках гуманитарного цикла.

В качестве репертуарной основы в составленной программе был избран жанр театральной миниатюры. Многие зарисовки конфликтных взаимодействий разрабатывались самими участниками коллектива и отражали их собственный социально-нравственный опыт. Вместе с тем, нами использовался драматургический материал в жанрах скетча (англ. *sketch* – эскиз, набросок, зарисовка) – то есть коротких пьес чаще всего с двумя-тремя персонажами, каждый из которых несет яркие и хорошо узнаваемые характерологические черты, а также игр-импровизаций по мотивам сказок, литературных произведений для детей, басен и притч.

Для изучения выраженности социальной компетентности при помощи оценки КОС-1, созданной В.А. Сиявским и Б.А. Федоришиным, была сделана оценка коммуникативных и организаторских склонностей (далее по тексту – КОС) старших школьников. Мы вычислили средний коэффициент полученных значений. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Средний коэффициент, полученный при диагностике уровня коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1) после участия испытуемых в театральнo-творческой программе «Мой театр – это жизнь»

| Респонденты | Средний коэффициент | |
|---------------------------------------|---------------------|-------|
| | до | После |
| Общая выборка, n=56 | 0,63 | 0,65 |
| Общая выборка юноши, n=38 | 0,64 | 0,66 |
| Общая выборка девушки, n=18 | 0,61 | 0,64 |
| Контрольная группа, n=28 | 0,61 | 0,61 |
| Контрольная группа юноши, n=18 | 0,61 | 0,61 |
| Контрольная группа девушки, n=9 | 0,61 | 0,61 |
| Экспериментальная группа, n=28 | 0,64 | 0,68 |
| Экспериментальная группа юноши, n=18 | 0,69 | 0,70 |
| Экспериментальная группа девушки, n=9 | 0,61 | 0,65 |

В результате проведенного исследования оказалось, что высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей обладают на 8,9% больше, чем до проведения занятий. Средним уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей стал ниже на 3,5%. Низким уровнем КОС обладают на 5,8% меньше опрошенных, чем на первом этапе диагностики. В результате подсчетов всех итоговых баллов мы видим положительную динамику в развитии важных составляющих социальной компетентности- это коммуникативные и организаторские способности. При этом средний балл в экспериментальной группе получился – 0,68, что на 0,04 балла выше результата, полученного на первом этапе диагностики, из них среди девушек балл поднялся на 0,04 пункта и стал равен 0,65, среди юношей – на 0,01, и равен 0,70. В контрольной группе средний балл остался без изменений.

Выводы. Старшеклассники, занимавшиеся в театральной студии, улучшили не только развитие социально-коммуникативных навыков и умений, но и научились распознавать собственные и чужие эмоции. Они более компетентны в установлении и поддержке контакта с собеседником, улучшили способность предупреждать и разрешать межличностные конфликты. Всё это свидетельствует о положительной тенденции к улучшению сформированности социальной компетентности старшеклассников.

Литература:

1. Андреева, И.М. Взаимосвязь театра и театрализованного сознания в социуме: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / И.М. Андреева. – Краснодар, – 2006. – 32 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 342 с.
3. Калинина, И.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников [Текст]: автореферат дис. на соискание уч. ст. док. психол. наук: 19.00.07: защищена 06.12.2006 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2006. – 421 с.
4. Мальцева, Е.О. Элементы драматизации как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников / Е.О. Мальцева // Молодой ученый. – 2016. – №13.3. – С. 58-60. – URL <https://moluch.ru/archive/117/32693/>
5. Побежимова, З.А. Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Побежимова Зоя Александровна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2007. – 233 с.
6. Побежимова, З.А. Игровое общение как средство развития коммуникативных способностей подростков / З.А. Побежимова // Актуальные проблемы педагогики XXI века: сборник научных статей: в 2 т. / науч. ред. В.Г. Рындак. – Оренбург, 2005. – С. 62-75
7. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2002. – 387 с.
8. Ронами, Т.Ю. Нравственное воспитание младших школьников средствами театрального искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.
9. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская. – Москва: БИНОМ. Лаб. знаний, 2011. – 220 с.: табл.; 21 см.; ISBN 978-5-9963-0198-0 (в пер.)

Педагогика

УДК 37.014. 3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Алиханова Ровзат Арбиевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

**ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
 ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Аннотация. Статья раскрывает проблему духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях цифровой трансформации образования. Автор анализирует влияние цифровой образовательной среды на формирование ценностных ориентаций, нравственных качеств и убеждений школьников. Рассматриваются как возможности, так и риски, связанные с активным внедрением цифровых технологий в учебный процесс. Особое внимание уделяется исследованиям педагогов-классиков, чьи идеи о духовно-нравственном воспитании сохраняют свою актуальность в современных условиях. Несмотря на имеющиеся риски, цифровая трансформация образования открывает широкие возможности для духовно-нравственного воспитания обучающихся. Ключевыми направлениями этой работы могут стать: 1) расширение доступа к культурно-историческим ценностям и духовному наследию; 2) создание виртуальных образовательных пространств, ориентированных на духовно-нравственное развитие; 3) организация интерактивного взаимодействия и сетевых коммуникаций,

способствующих формированию нравственных качеств; 4) развитие критического мышления и медиаграмотности обучающихся; 5) сохранение и трансляция традиционных ценностей в цифровой среде. При этом важно сочетать цифровые технологии с живым общением, коллективными формами деятельности, что позволит создать условия для духовно-нравственного становления личности в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, цифровая образовательная среда, информационные технологии, ценностные ориентации, нравственное развитие, педагогические подходы, риски и возможности.

Annotation. The article reveals the problem of spiritual and moral education of students in the context of the digital transformation of education. The author analyzes the influence of the digital educational environment on the formation of value orientations, moral qualities, and beliefs of schoolchildren. Both the opportunities and the risks associated with the active introduction of digital technologies in the educational process are considered. Particular attention is paid to the research of classical pedagogues, whose ideas about spiritual and moral education remain relevant in modern conditions. Despite the existing risks, the digital transformation of education opens up wide opportunities for the spiritual and moral education of students. The key areas of this work can be: 1) expanding access to cultural and historical values and spiritual heritage; 2) the creation of virtual educational spaces focused on spiritual and moral development; 3) the organization of interactive interaction and network communications contributing to the formation of moral qualities; 4) the development of critical thinking and media literacy of students; 5) the preservation and transmission of traditional values in the digital environment. At the same time, it is important to combine digital technologies with live communication, collective forms of activity, which will create conditions for the spiritual and moral formation of the individual in the context of the digital transformation of education.

Key words: spiritual and moral education, digital educational environment, information technologies, value orientations, moral development, pedagogical approaches, risks and opportunities.

Введение. В современном мире образовательная система сталкивается с беспрецедентными вызовами, связанными с нарастающей цифровизацией всех сфер жизни. Современная система образования характеризуется стремительным развитием и внедрением цифровых технологий, что формирует качественно новую образовательную среду. Развитие информационных технологий, внедрение цифровых платформ и сервисов в учебный процесс существенно трансформирует традиционные методы и формы обучения, что, в свою очередь, оказывает значительное влияние на духовно-нравственное развитие обучающихся. В этих условиях особую актуальность приобретает вопрос о возможностях и рисках духовно-нравственного воспитания школьников в цифровой образовательной среде.

Активное использование электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и ресурсов единой информационной среды открывает широкие возможности для доступа к разнообразным информационным ресурсам, интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса, повышения мотивации школьников к самообразованию и саморазвитию. Вместе с тем, чрезмерное увлечение цифровыми технологиями, клиповое мышление, снижение живого межличностного общения могут негативно сказываться на формировании у обучающихся традиционных духовно-нравственных ценностей и ориентиров.

Духовно-нравственное воспитание – это многоаспектный процесс, который направлен, прежде всего, на формирование у обучающихся в процессе обучения и воспитания системы нравственных качеств, ценностных ориентаций, что приводит к формированию всесторонне развитой личности – тот идеал, к которому стремится система современного образования [8].

Изложение основного материала статьи. Педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания нашли отражение в трудах таких ученых, как Д.Б. Эльконин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский [8], В.В. Зеньковский, А.И. Каптерев и др.

А.С. Макаренко акцентировал внимание на роли коллектива в формировании нравственных качеств личности [5].

В.А. Сухомлинский рассматривал духовно-нравственное развитие как неотъемлемую часть всестороннего гармоничного развития ребенка [8].

Интенсивная цифровая трансформация, детерминирует качественно новые возможности для реализации процессов духовно-нравственного воспитания детей и молодежи.

Обеспечение обучающимся широкого доступа к обширным информационным ресурсам, аккумулирующим богатое культурное и духовное наследие человечества, создание виртуальных образовательных сред, ориентированных на развитие и укрепление нравственных качеств личности, а также организация наукоемкого интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса – все это в своей совокупности выступает действенным катализатором углубления познания подрастающим поколением национальных традиций и ценностей родной культуры.

Представленная позиция находит свое отражение в исследованиях ряда авторитетных ученых в области педагогики и психологии. Так, В.С. Антоненко отмечает, что, с одной стороны, цифровая среда образовательного пространства действительно открывает качественно новые возможности для духовно-нравственного развития личности обучающихся, однако, с другой стороны, она также порождает комплекс рисков, связанных с нарастающим отчуждением человека от реальной действительности, утратой его способности к эмпатии, а также со снижением общего уровня культуры межличностного общения [1].

Аналогичной научной позиции придерживается и Е.А. Сергеева, указывающая на то, что виртуальная реальность, активно внедряемая в современное образовательное пространство, создает у обучающихся иллюзию полноценного общения, в то время как реальное межличностное взаимодействие, являющееся фундаментальной основой подлинного нравственного воспитания, объективно утрачивает свою системообразующую роль и значимость [7].

Таким образом, можно констатировать, что современная цифровая образовательная среда оказывает двойственное, амбивалентное влияние на процессы духовно-нравственного развития подрастающего поколения. С одной стороны, она открывает качественно новые возможности в данной области, однако, с другой стороны, порождает и определенные риски, требующие тщательного комплексного изучения и поиска эффективных стратегий их упреждения и преодоления.

Представляется целесообразным отметить, что комплексные исследования, посвященные проблематике духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях интенсивной цифровой трансформации современного образовательного пространства, могут быть условно разделены на несколько ключевых категорий.

В частности, к числу наиболее значимых направлений данных научных изысканий следует отнести изучение феноменов, связанных с повышением уровня зависимости обучающихся от технологического окружения. Так, цифровая трансформация образовательной среды в ряде случаев может способствовать формированию у подрастающего поколения различного рода поведенческих аддикций, включая интернет-зависимость и так называемую «номофобию» – иррациональный страх и тревогу, вызванные отсутствием доступа к мобильным устройствам.

Не менее важным представляется и анализ проблематики, связанный с трансформацией поведенческих моделей обучающихся в условиях цифровизации. В частности, широкое распространение в подростковой среде могут получать

асоциальные и саморазрушительные формы поведения, эскапизм и погружение в виртуальные миры, что зачастую свидетельствует об определенных искажениях в духовно-нравственном развитии личности.

Кроме того, значимой исследовательской фокус-группой выступают и вопросы, связанные с ослаблением межличностных взаимодействий в образовательной среде. Так, цифровые технологии, будучи неотъемлемым атрибутом современного обучения, могут в определенной степени способствовать уменьшению прямого, непосредственного общения между субъектами образовательного процесса, что негативно сказывается на процессах их социализации и редуцирует развитие необходимых коммуникативных компетенций.

В результате краткого, но углубленного анализа соответствующих литературных источников нами были выявлены и систематизированы основные риски, которые объективно сопряжены с духовно-нравственным воспитанием обучающихся в условиях интенсивной цифровой трансформации современного образовательного пространства. К их числу следует отнести:

1. Фрагментарность и клиповость восприятия информации.

Увлечение цифровыми технологиями может приводить к формированию у школьников «клипового» мышления, характеризующегося фрагментарностью, поверхностностью и быстрой сменой информационных потоков. Это затрудняет целостное восприятие и глубокое осмысление духовно-нравственных ценностей.

2. Размывание традиционных культурных и религиозных ориентиров.

Широкий доступ к разнообразной информации, в том числе сомнительного или деструктивного характера, может приводить к размыванию традиционных духовно-нравственных ориентиров, подмене ценностей, формированию ложных идеалов.

3. Снижение межличностного общения и эмпатии.

Чрезмерная погруженность в виртуальную реальность, преобладание опосредованного цифровыми технологиями общения может негативно сказываться на развитии у обучающихся навыков эмпатии, сопереживания, построения подлинных межличностных отношений.

4. Информационные перегрузки и риски для психического здоровья.

Длительное пребывание в цифровой среде, чрезмерное потребление информации может приводить к информационным перегрузкам, повышению уровня тревожности и стресса, ухудшению психического здоровья школьников.

5. Манипулятивные воздействия и угрозы безопасности.

Цифровая среда создает повышенные риски столкновения с деструктивным контентом, манипулятивными воздействиями, угрозами кибербезопасности, что требует формирования у обучающихся навыков критического мышления и медиаграмотности.

Для минимизации перечисленных рисков необходима системная работа по цифровой гигиене, формированию культуры безопасного и ответственного использования цифровых технологий, а также целенаправленная реализация программ духовно-нравственного воспитания, интегрирующих традиционные и современные подходы.

Несмотря на имеющиеся риски, цифровая трансформация образования открывает широкие возможности для духовно-нравственного воспитания обучающихся, как нами уже было отмечено выше. У.С. Садыков, А.Н. Богачев, и И.В. Муханова указывают на следующие ключевые возможности:

1. Расширение доступа к культурно-историческим ценностям и духовному наследию.

Цифровые технологии обеспечивают доступ к обширным информационным ресурсам, содержащим богатый культурный и духовный контент. Это дает возможность школьникам глубже познакомиться с традициями, обычаями и религиозными воззрениями различных народов, расширить свой кругозор и сформировать целостное представление о духовном наследии человечества.

2. Активное вовлечение обучающихся в творческую и проектную деятельность.

Использование цифровых инструментов (графические редакторы, видеоредакторы, платформы для создания мультимедийного контента и т.д.) позволяет школьникам реализовывать творческие замыслы, раскрывать свой духовный потенциал, развивать эмоциональный интеллект и эстетическое восприятие.

3. Организация эффективного взаимодействия участников образовательного процесса.

Современные средства коммуникации (видеоконференции, чаты, форумы и т.п.) обеспечивают возможность активного диалога, обмена мнениями и опытом в области духовно-нравственного воспитания между педагогами, родителями и обучающимися. Это способствует формированию общего ценностно-смыслового пространства и единства усилий всех субъектов образовательных отношений.

4. Создание виртуальных образовательных сред и симуляторов.

Цифровые технологии позволяют создавать иммерсивные среды, в которых обучающиеся могут проживать различные жизненные ситуации, развивать эмпатию, рефлексировать духовно-нравственные аспекты поведения. Это способствует более глубокому личностному осмыслению ценностей и норм.

5. Реализация проектов в области духовно-нравственного просвещения.

Цифровые платформы дают возможность организовывать и проводить онлайн-лекции, семинары, мастер-классы с участием экспертов в области философии, культурологии, религиоведения, что расширяет доступ обучающихся к качественному духовно-нравственному контенту [6].

Таким образом, можно резюмировать, что использование широкого спектра современных цифровых технологий в процессах духовно-нравственного воспитания обучающихся объективно открывает перед системой образования качественно новые возможности для их обогащения, разнообразия и повышения интерактивности, а также для более эффективного ориентирования на комплексное личностное развитие подрастающего поколения. Вместе с тем, реализация данного потенциала требует от педагогического сообщества тщательной методической проработки, взвешенного и ответственного подхода, предполагающего глубокое осознание и учет объективно существующих рисков, сопряженных с внедрением цифровых инструментов в воспитательную деятельность.

Представляется, что одним из ключевых направлений деятельности по духовно-нравственному воспитанию обучающихся в условиях интенсивной цифровизации образовательной среды выступает целенаправленное развитие у подрастающего поколения критического мышления и медиаграмотности. Реализация данного направления позволит обучающимся более осознанно, ответственно и рефлексивно воспринимать, анализировать и оценивать многообразную информацию, транслируемую в современном цифровом пространстве, выявляя ее подлинность и соотнося с традиционными духовно-нравственными ориентирами.

Наряду с активным внедрением и использованием цифровых технологий в образовательный процесс, крайне важно также уделять особое внимание сохранению и эффективной трансляции в образовательной среде фундаментальных традиционных духовно-нравственных ценностей. Именно сочетание современных технологий с традиционными идеями воспитания и находится в основе поставленных правительством целей в области качества образования [3]. Достижение

данной цели может быть обеспечено посредством целенаправленной организации тематических занятий, разнообразных внеурочных мероприятий, а также вовлечения обучающихся в проектную деятельность, ориентированную на их приобщение к богатейшему культурному наследию своего народа [4].

Вместе с тем, представляется, что ключевая системообразующая роль в успешной реализации комплексных процессов духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях цифровой трансформации образовательной среды принадлежит непосредственно педагогу. Современные информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности классного руководителя [2].

Именно учитель, обладающий глубокими теоретическими и методическими знаниями в данной области, развитыми профессиональными компетенциями, а также ярко выраженными личностными качествами, способный стать для подрастающего поколения подлинным транслятором и проводником фундаментальных традиционных ценностей, выступает ключевым катализатором, вдохновляющим обучающихся на осознанное нравственное самосовершенствование и духовное развитие.

Выводы. Цифровая трансформация образования является объективной необходимостью, продиктованной стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий в современном обществе. Для обеспечения максимальной эффективности этого процесса крайне важно найти оптимальный баланс между инновационными цифровыми решениями и традиционными педагогическими практиками, тем самым создав условия для всестороннего гармоничного развития обучающихся в новых технологических реалиях. Ключевая роль в успешной реализации цифровой трансформации образования принадлежит педагогу. Учитель должен обладать высоким уровнем цифровой компетентности, позволяющим эффективно интегрировать информационные технологии в образовательный процесс, при этом сохраняя фундаментальные ценности классической педагогики.

Дальнейшее развитие духовно-нравственного воспитания в условиях цифровой трансформации образования связано с разработкой инновационных педагогических технологий, обеспечивающих гармоничное сочетание преимуществ цифровой среды и традиционных воспитательных практик, совершенствованием нормативно-правовой базы, повышением квалификации педагогических кадров. Это позволит использовать потенциал информационных технологий для решения задач духовно-нравственного становления личности современных школьников.

Литература:

1. Антоненко, В.С. Влияние современности на духовные ценности человечества / В.С. Антоненко // В сборнике: Этнос и культура в эпоху глобализации. Сборник материалов V Международной научной очно-заочной конференции. Сухум. – 2022. – С. 8-12
2. Алиханова, Р.А. Классный руководитель в эпоху цифровизации / Р.А. Алиханова // Институт классного руководства: новый формат: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Грозный, 05 ноября 2022 года. – Грозный: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство АЛЕФ", 2022. – С. 12-17
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. Кичева, И.В. Ценностно ориентированное образование в контексте цифровой трансформации / И.В. Кичева // В книге: Межотраслевые исследования как основа развития научной мысли. монография. – Уфа, – 2022. – С. 125-139
5. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика. – 1984. – 146 с.
6. Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество) / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, И.Б. Байханов и др. с международным участием. – Том. Книга 56. – Москва: Наука информ, 2023. – 138 с.
7. Сергеева, Е.А. Духовно-нравственное воспитание будущего профессионала в условиях цифровизации образования / Е.А. Сергеева // В сборнике: Проблемы духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации образования. сборник материалов регионального научно-практического семинара. – Екатеринбург. – 2020. – С. 69-73
8. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://starburas.okis.ru/files/1/8/5/1850/2020/fgos_ooo.pdf (дата обращения 12.06.2024)

Педагогика

УДК 372

старший преподаватель Амамбаева Надежда Сергеевна

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);

кандидат культурологии, доцент Коржанова Алла Александровна

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);

кандидат педагогических наук, доцент Лисицина Татьяна Борисовна

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор)

ВОСПИТАНИЕ ПЕВЦОВ В ДРЕВНЕЙ РУСИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям воспитания и обучения певцов на Руси. Актуальность темы заключается в том, что народное пение как разновидность вокального искусства всё более укрепляет свои позиции. Уже мало кто сомневается в необходимости обучения народному пению, овладения специфическими навыками народно-певческой манеры, которая на протяжении многих столетий развивалась как исключительно бытовая форма музицирования, до недавнего времени остававшаяся в тени внимания со стороны профессиональных музыкантов-исполнителей. В настоящее время постоянно возрастает интерес к народной музыке и к исполнительской практике прошлого. В статье делается вывод о том, что важное место в процессе возрождения и развития отечественных традиций занимает профессиональное народно-певческое образование. Его организация положила начало целенаправленной подготовке в России высоко квалифицированных специалистов – хормейстеров народно-певческих коллективов (1966 г.) и солистов – исполнителей народных песен (1979 г.). К настоящему моменту сложилась достаточно развитая, многоуровневая (школа-училище-вуз) народно-певческая образовательная система, которая нуждается в совершенствовании.

Ключевые слова: вокально-исполнительское искусство, музыканты-исполнители, музыкальное образование, народно-певческое образование, отечественная музыкальная культура, пение, эпическая традиция.

Annotation. An article is devoted to the peculiarities of the upbringing and training of singers in Russia. The relevance of the topic lies in the fact that folk singing as a kind of vocal art is increasingly strengthening its position. Few people doubt the need to learn folk singing, to master the specific skills of the folk singing manner, which for many centuries has developed as an exclusively

household form of music making, which until recently remained in the shadow of attention from professional performing musicians. Nowadays, there is a constantly growing interest in folk music and in the performing practice of the past. The article concludes that an important place in the process of revival and development of national traditions is occupied by professional folk singing education. Its organization marked the beginning of purposeful training in Russia of highly qualified specialists – choirmasters of folk singing groups (1966) and soloists – performers of folk songs (1979). To date, a sufficiently developed, multi-level (school-college-university) folk singing educational system has been formed, which needs to be improved.

Key words: vocal and performing arts, performing musicians, musical education, folk singing education, national musical culture, singing, epic tradition.

Введение. В наши дни в связи с постоянно возрастающим интересом к старинной музыке особо важное значение приобретают исследования исполнительской практики прошлого.

Средневековая культура европейских стран, возникновение и развитие вокального искусства на Руси очень интересны для нас. В этот период Русь приняла христианство (988 год), произошло объединение русских земель и началось становление государственности, получило развитие богослужбное певческое искусство, пришедшее из Византии. Следует отметить, что богослужбное певческое искусство стало одним из инструментов, духовно объединившим народ древнерусского государства на многие века.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим основные принципы обучения богослужбному пению в Древней Руси, а также педагогические особенности некоторых вокальных школ раннего и позднего западноевропейского Средневековья – испанской (или андалусской), немецкой и итальянской вокальных школ. Анализ некоторых используемых приёмов обучения в этих школах поможет ответить на важные вопросы, связанные с развитием вокального образования в России и европейских странах XVIII-XIX вв., что, в свою очередь и на протяжении своего исторического развития, позволит проследить параллели развития вокального образования в России и европейских странах.

Рассматривая историческую перспективу Средневековья, можно отметить, что Византийская империя, которая является наследницей великой Римской империи, дала мощный импульс в развитии европейской и русской школы вокального искусства.

Исследователи истории русской музыки отмечают: «Начиная с XI века и на протяжении своего исторического развития русская музыка вела плодотворный диалог (внутренний и внешний) с различными европейскими стилевыми направлениями.

В древности она обращалась к византийской, болгарской, сербской культуре; позднее в поле её внимания оказалась и польская музыка, немецкая, итальянская, французская и другие западные композиторские школы.

Благодаря открытости и уникальной способности к диалогу русская музыка не только воспринимала чужой опыт, но, прежде всего, интерпретировала европейские стили, жанры и формы сквозь призму собственного миропонимания, рождая новое в русле сложившихся традиций. В этом же кроется секрет её влияния на искусство других народов» [5].

Изучая истоки музыкального образования в России, Е.В. Николаева в своём исследовании отмечает: «В начальный период освоения Русью певческих традиций византийского культового пения образование в этом направлении ещё не носило и не могло носить массового характера. Как известно, христианство распространялось на Руси сравнительно медленно. Только в период княжения Ярослава Мудрого вера христианская, по свидетельству «Повести временных лет» стала «плодиться и расширяться». Соответственно возросла и потребность русской православной церкви в профессионально обученных певчих, подготовке которых начали уделять всё большее внимание» [4].

Изучение отечественными исследователями церковного пения по певческим азбукам [2] позволяет сделать выводы о некоторых особенностях обучения пению в Древней Руси.

Одной из важных особенностей обучения храмовому пению на Руси является *ровное интонирование и голосоведение*. Это достигалось путём подбора голосов без природных дефектов с тембрально-яркими и чистыми характеристиками. Пению предшествовал особый психологический настрой, то есть педагогами применялась особая духовная настройка ученика на исполнение духовного произведения [3].

Сведения об искусстве голосоведения находим также в работе Т.С. Сергеевой об арабском певце Зирьябе, основавшем свою певческую школу [6]. Одной из особенностей школы в работе над голосом был контроль за мелодией, законами её построения (в её основных линиях без украшений и добавлений).

В работе искусствоведа В.А. Фролкина, анализирующего трактат Конрада из Цаберна «О манере прекрасного пения» (1474 г.) [7], читаем о том, что одним из первых требований Конрада к певцам эпохи Возрождения является требование «консонансного» пения, что предполагает чистоту строя, слитность созвучий (интервалов), интонационную чистоту.

Советский исследователь вокальной методологии В.А. Багадуров, говоря о вокальной школе Людовико Цаккони – монаха августинского ордена, жившего на рубеже XVI-XVII веков, отмечает, что монах в своем труде по теории музыки «Prattica di Musica» советует «...обращать еще внимание на то, чтобы не кричать во все тяжкие, т.е. "не петь улико возможно громко". Вполне достаточно, если голос слышно настолько, что при интонации различать ошибки» [1].

Таким образом, мы видим, что в средневековых школах пения качеству интонирования и голосоведения уделялось ведущее значение.

Видимо, педагоги понимали, что это является весьма важным аспектом для получения эффекта консонанса при хоровом исполнении, столь важного для влияния на эмоциональное состояние слушателя, а также для формирования других учебных параметров вокализации.

Особенностью храмового пения в средневековой России, а также обучения ему явилось использование только среднего регистра. Для этого использовались несложные в музыкальном смысле знамена (одна-две, реже - три ноты) и их неспешное осмысление с распевами на различные тексты [8].

Интересно, что посредством именно такой методологической составляющей воспитанные и укрепленные упорными практическими занятиями голоса певчих с успехом решали задачу созвучного хорового интонирования и «ангелоподобного» пения в храме.

Вспользовавшись для сравнения вышеуказанными материалами, касающимися европейских вокальных школ того времени, отметим следующее.

Из рассматриваемых нами источников требование пения в среднем регистре мы находим только в трактате Конрада из Цаберна «О манере прекрасного пения». Согласно третьему условию Конрада петь рекомендуется в удобном среднем диапазоне. Однако, хотя это требование сохранялось в вокально-педагогической практике почти до середины XVIII в., допускались и некоторые отклонения [7].

Весьма важной особенностью храмового пения является отсутствие звуковой форсировки. Указания на динамическую, техническую и эстетическую сторону исполнения существовали на Руси уже в XVI в. Требовалось петь «разумно», не

нарушая словесных ударений и знаков препинания. Мелодия должна была соответствовать характеру исполняемого текста и носить строгий, «важный» и умирительный характер.

Певец должен был искусно владеть голосом и сохранять естественные его пределы (по-видимому, не выходя из рамок естественной силы). Еще VI Вселенский собор (680 г., Константинополь) предписывал, чтобы поющие «не употребляли бесчинных воплей, не вынуждали из себя неестественного крика». Тихое и тихогласное пение (р и рр) должно быть слышно всем: певцу следует петь кротким и тихим голосом; можно также петь велегласно – в полный голос (f) и высочайшим голосом (ff), но не доводя голос до крика.

В европейских школах пения этому также уделялось большое значение. Например, Людовико Цаккони отмечает: «Пусть, кто поет, лучше берет ноты правильно, легко и не форсируя, и не тусклым голосом, но так, как одарила его природа» [1].

Одним из важнейших требований, зафиксированных в церковных документах Руси, было ясное произношение. Данное требование мы находим и в трактате Л. Цаккони. Он держался той точки зрения, что, кроме открытых (а) и закрытых (у, и) гласных, существуют еще полуоткрытые (mezzo aperte) (е и о), причем он требовал от певца громкого, сильного и быстрого исполнения согласных.

Он говорил: «Певец должен изучать вокализы на всех гласных, так как они не все одинаково легки. Так, гласный, а менее всего удобен для пассажей, потому что он требует относительно более дыхания, чем другие гласные» [1]. Отметим также, что важное значение Цаккони придавал дыханию. Дыхание, по его мнению, нужно брать в количестве, достаточном для исполнения данной фразы, причем при упражнениях не нужно форсировать голос.

Большое значение в русском храмовом пении уделялось художественной стороне исполнения произведений. Как отмечалось ранее, пению предшествовал особый психологический настрой, т.е. педагогами применялась особая духовная настройка ученика на исполнение духовного произведения. Цель состояла в достижении так называемого эффекта «ангелоподобного» пения. Именно этот эффект явился основополагающим с точки зрения особенности обучения православному богослужебному пению.

Остановимся на этом несколько подробнее, обратив внимание на то, что православные педагоги обучали одной весьма важной и тонкой особенности вокализации в храмовом помещении: ученик обязан был обучиться улавливать резонаторные ощущения своего голосового аппарата, а также ощущать акустические резонансные звуки храмового помещения. При этом задача педагога состояла в том, чтобы научить ученика формировать звук, по тембровой окраске и по интенсивности соизмеримый с резонансными характеристиками храма, и обеспечивать уровень реверберации, при котором сохранился бы весь частотный звуковой спектр без искажений (именно такой звук будет обладать чистыми и ясными интонационными свойствами).

Таким образом, церковными педагогами-вокалистами России прошлых веков воспитывалась способность учиться слышать себя со стороны, т.е. организовывать слуховую обратную связь со своим голосом, что позволяло ученику требуемым образом настроить свой голосовой аппарат для выполнения поставленной задачи, а в нашем конкретном случае добиться при исполнении песнопений в храме эффекта «ангелоподобного» пения.

В европейских вокальных школах Зирьяба и Конрада художественная сторона исполнения произведений также имела значение. Так, Зирьяб в своей вокальной методике отмечает, что пятый этап обучения был призван оживить исполнение, придать ему законченный характер и был посвящен художественно-творческой стороне исполнения произведения [6].

Кроме того, Конрад под пятым условием церковного пения понимает пение, посвященное Богу. Он резко осуждает введение светских напевов в церковную музыку. В этом ему видится работа «слуг дьявола» [7].

Тем самым можно констатировать, что произошло слияние технической и художественно-исполнительской сторон голосоведения, а это для нас весьма важно.

Одним из особых аспектов воспитания певца в странах, проповедующих христианство (принадлежащих Византийской империи), в том числе и России, является гигиена голоса.

Исследователь В.А. Багадуров в своей работе отмечает: «VI Вселенский собор предписывал, чтобы поющие вели строгую нормальную жизнь (гигиена и режим певца), что является самым надежным средством к сохранению голоса в надлежащем порядке и чистоте» [1].

В процессе сравнения некоторых особенностей в методических подходах к вокальному образованию в Древней Руси и европейских странах, нетрудно заметить, что, несмотря на особенности своего развития, русская вокальная школа по своей методологической направленности, глубине, критериям (и их количеству) не уступает рассматриваемым нами европейским школам пения. Видимо, здесь уместно отметить, что именно поэтому к XIX в. достижения русской вокальной школы стали весьма ощутимы, что отмечали как российские, так и западные специалисты вокального искусства того времени.

Даже такой краткий сравнительный обзор методов воспитания певцов в Древней Руси и в европейских странах наталкивает нас на установление следующих закономерностей в технических приемах и методике обучения пению России, в том числе и в современный период, а именно:

- движение от простого к сложному;
- отсутствие форсировки звука при вокализации;
- возможное использование фальцетномикстовой манеры пения;
- умелое владение резонаторными характеристиками голосового аппарата;
- выравнивание тембровой окраски голоса по всему используемому диапазону;
- умелая вокализация гласных с точки зрения позиционной составляющей и тембровой окраски;
- управление голосовым аппаратом в соответствии с акустическими особенностями помещения для получения желаемого эффекта;

- осознание учеником духовного и художественного предназначения текста исполняемого произведения;
- слияние технической и художественно-исполнительской стороны голосоведения.

Таким образом, к первой половине XIX в. в вокальном искусстве России в области церковной и светской жизни был наработан богатейший духовный, исполнительский и педагогический опыт.

Вполне логично, что это привело к возникновению такого понятия, как «русская классическая школа пения». Большая роль в формировании этой школы принадлежит первым российским композиторам XVIII-XIX вв., которые, обучаясь за границей не только основам композиции, но и певческому искусству, воспитали целую плеяду знаменитых российских певцов того времени.

Назовем их:

- теноры И.А. Рупини, Н. Иванов, В.М. Самойлов и Е.И. Климовский, Г. Марцинкевич;
- басы А.М. Крутицкий, Я.С. Воробьев, А. Ожогин и П.В. Злов;
- баритон Н.В. Лавров;

– сопрано Е.О. Белоградская, А.Т. Окунева-Сабурова, Н.С. Семенова, Е.С. Уранова-Сандунова, М.М. Степанова, Н.В. Самойлова и др.

Они подняли уровень русского вокального искусства и русскую вокальную педагогику на небывалую для того времени высоту.

В настоящее время для нас чрезвычайно важен огромный вклад, внесённый в подведение итогов русского классического вокально-педагогического наследия первой половины XIX века работами по методике вокального воспитания А.В. Варламова и М.И. Глинки.

В современных условиях со стороны учёных и музыкантов-практиков возрастает интерес к фольклору, активно развивается возрождённое народно-певческое образование.

Выводы. Таким образом можно отметить, что профессиональное народно-певческое образование занимает ведущее место в процессе возрождения и дальнейшего развития отечественных музыкальных традиций, имеющих многовековую историю.

В советской России, начиная с 1966 года была организована подготовка хормейстеров народно-певческих коллективов.

В 1979 году стали профессионально готовить солистов - исполнителей народных песен.

В настоящее время моменту сложилась многоуровневая система (школа-училище-вуз) народно-певческого образования, которая нуждается в дальнейшем совершенствовании. В этой связи изучение Средневековых подходов к организации вокального образования является крайне актуальным, так как сдержит в себе ряд не до конца изученных вопросов.

Литература:

1. Багадуров, В.А. Очерки по истории вокальной методологии / В.А. Багадуров. – М.: Музсектор Госиздата, 1929. – 150 с.

2. Косовцов, Н.Е. Значение храмового "Ангелоподобного" пения в вокальной педагогике Древней Руси / Н.Е. Косовцов // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 1. – С. 31-34

3. Косовцов, Н.Е. Некоторые особенности воспитания певцов в Древней Руси / Н.Е. Косовцов // В сборнике: Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве. Материалы VI Международной научно-практической конференции. отв. ред. Л.А. Рапацкая. – М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – 2015. – С. 153-158

4. Николаева, Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: дис. ... д-ра пед. наук / Николаева Елена Владимировна. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2000. – 393 с.

5. Рапацкая, Л.А. Истоки профессионального вокального образования в России XVIII века / Л.А. Рапацкая, Н.Е. Косовцов // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 1. – С. 52-55

6. Сергеева, Т.С. Зирьяб – создатель западно-арабской музыкальной классики / Т.С. Сергеева. – URL:<http://www.allbest.ru/> (дата обращения: 04.07.2024)

7. Фролкин, В.А. У истоков вокальной педагогики (Трактат Конрада из Цаберна «О манере прекрасного пения». 1474 г.) / В.А. Фролкин // Московское научное обозрение. – 2011. – №8 (12). – С. 123-130

8. Шишкина, Л.В. Музыкальное обучение в Древней Руси XV-XVII веков / Л.В. Шишкина. – М.: Владос, 2012. – 167 с.

Педагогика

УДК 377.1

кандидат педагогических наук, доцент Амренова Манзила Мергеновна

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

ОБНОВЛЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В настоящее время система среднего профессионального образования сталкивается с самыми разноплановыми вызовами, выдвигаются новые требования к методике обучения, организации интерактивного взаимодействия в цифровой образовательной среде. Максимально глубокая интеграция отраслевых теоретических знаний с проработкой их на практике обуславливают применение модернизированных дидактических инструментов. Преподавателю колледжа необходимо осмысленно и эффективно использовать актуальные цифровые технологии совместно с традиционными педагогическими технологиями, методами, приемами, что повышает результативность образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс в колледже, дидактические инструменты, педагогические технологии, укрупнение дидактических единиц, способы графического оформления материала.

Annotation. Currently, the system of secondary vocational education is facing the most diverse challenges, new requirements are being put forward for teaching methods, the organization of interactive interaction in the digital educational environment. The deepest possible integration of industry theoretical knowledge with their elaboration in practice leads to the use of modernized didactic tools. A college teacher needs to meaningfully and effectively use modern information and communication technologies in conjunction with traditional pedagogical technologies, methods, and techniques, which increases the effectiveness of the educational process.

Key words: the educational process in college, didactic tools, pedagogical technologies, consolidation of didactic units, methods of graphic design of the material.

Введение. Развитие системы среднего профессионального образования как одного из важных поставщиков кадров высокой квалификации осуществляется в условиях кардинальных обновлений в отечественной экономике. Работодатели являются основными заказчиками выпускников колледжей, способных эффективно решать актуальные производственные задачи. Для сферы труда большое значение имеет результат подготовки, то есть образовательные достижения в виде освоенных общих и профессиональных компетенции, нежели содержание обучения, которое в настоящее время быстро меняется. При этом усиливается значимость дидактических условий, необходимых для получения запланированных результатов. Первостепенное значение имеет педагогический инструментарий, выбор и применение педагогических технологий, посредством которых результат будет достигнут.

Изложение основного материала статьи. Современная образовательная система колледжа представляет собой целостность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, связей и отношений, направленной на достижение общей

цели. По мнению исследователей, анализ структурных компонентов показывает, что «каждый из функциональных элементов сам может быть рассмотрен как подсистема (при условии ее сложности) в процессе исследования системы, структурным компонентом которого является [9, С. 27]. Понятие «система» имеет междисциплинарную природу, что в свою очередь, обуславливает существенную характеристику образовательного процесса в колледже, а именно, наличие такой дидактической единицы, как профессиональный модуль. Содержание данного элемента строится на синхронизации теоретического и практического обучения в условиях профессионального контекста. Согласимся с авторами, которые утверждают, что «следствие междисциплинарности – принцип единства формирования общих и профессиональных компетенций и их оценивания» [3, С. 13]. Организация процесса освоения профессионального модуля и учебных дисциплин заключается в создании условий, в которых проектируется механизм овладения способами деятельности и формируется готовность к профессиональным действиям в заданной ситуации. Современные педагогические реалии отражают динамичность профессиональной сферы, становится востребованным непрерывное образование. Усложняются профессиональные задачи, важное значение приобретает командное взаимодействие, в условиях цифровизации общества усиливаются требования к информационно-коммуникационной компетентности педагога колледжа. В системе профессиональной подготовки приоритетным является практико-ориентированное обучение, огромный вклад в дидактику профессиональной школы внесли Батышев С.Я., Новиков А.М., Блинов В.И., Сибирская М.П. и многие другие видные ученые.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили труды С.Я. Батышева об обучении через действия, являющимися технологичными [1]. Дидактическая сущность обучения профессии как технологического процесса раскрыта в исследованиях В.П. Беспалько, М.В. Кларина. Т.И. Шамовой [2, 6, 10]. Технологический подход издавна был востребован в дидактике профессионального обучения и рассматривался в сочетании с теорией труда. Еще А.С. Макаренко отмечал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди» [5, С. 13].

Настоящее исследование посвящено проблеме обновления инструментальной поддержки технологии обучения видам профессиональной деятельности в колледже. На современном этапе в педагогической науке существует более пятидесяти толкований категории «педагогическая технология». Для нашего исследования обозначим наиболее распространенное толкование в педагогической практике: технология представляет собой упорядоченную совокупность дидактических инструментов и действий для достижения педагогических целей. Анализ работ показывает, что другая категория «дидактический инструмент» стала использоваться многими авторами, подразумевая педагогическую технику, состоящую из определенных приемов. Так, В.В. Гузев выделял их в специальную область дидактики и указывал, что «приемы педагогической техники – зона неопределенности в технологии» [4, С. 10].

Современные задачи подготовки квалифицированного работника с необходимыми компетенциями, навыками обозначили тенденцию поиска новых приемов, дидактических инструментов, актуализирующих педагогические технологии, прочно вошедших в педагогическую практику преподавателей и мастеров производственного обучения. Характерные особенности современных педагогических технологий обуславливают апробацию и применение дидактических находок. К ним относятся:

- проблемно-представленное содержание обучения, побуждающее обучающихся к активной мыслительной деятельности;
- создание условий, максимально имитирующих реальную профессиональную деятельность;
- осуществление субъект-субъектного взаимодействия, направленного на активизацию учебно-профессиональных действий обучающегося;
- организация индивидуальной и коллективной (групповой) деятельности, вовлечение обучающихся в работу команды.

Вызов сферы труда системе профессиональной подготовки кадров заключается в требовании не накачать обучающегося определенным объемом информации, а научить его принимать самостоятельные решения, оперативно осваивать производственные технологии, работать в команде. Обратимся к формуле дидактического процесса, предложенной В.П. Беспалько:

$ДП = М + АФ + АУ$, где М – мотивация обучающихся к освоению будущей профессии; АФ – алгоритм функционирования (учебно-профессиональная деятельность студента колледжа); АУ – алгоритм управления (деятельность преподавателя по управлению обучением). Ценным является мысль исследователя о том, что «требования к качественному уровню сформированности личности будут непрерывно расти, соответственно необходимо будет постоянно обновлять инструментальные средства педагогики» [2, С. 11]

Задача педагога современного колледжа – вовлечь обучающегося в практическую деятельность, содействуя конструированию смысла на основе собственного опыта студентов. Роль преподавателя заключается в создании таких учебно-профессиональных обстоятельств и возможностей, позволяющих погрузиться в атмосферу реальных производственных ситуаций, раскрыть способность обучающихся мобилизовать имеющиеся знания для решения поставленных задач.

Нередко профессиональная подготовка осуществляется по принципу «делай, как я»; ярко выражена подсистема «субъект – объект», в которой ключевую роль играет преподаватель; преобладает репродуктивное обучение. Проблема не в классно-урочной системе и новых цифровых решениях, педагогические искания, теоретические и практические наработки связаны с новыми требуемыми результатами. «Учителя действовали и продолжают действовать «методом проб и ошибок», и далеко не всем удастся перестроиться с традиционного «знаниевого» на деятельностный подход» – отмечают исследователи [8, С. 144].

Каждый обозначенный элемент дидактического процесса в современных условиях требует обновления и поиска оптимальных педагогических техник. Изменение цели образования приводит к появлению новых педагогических функций в образовательной системе колледжа. Например, сопоставлять результаты обучения согласно образовательных стандартов с требованиями сферы труда, соотносить их с целями и задачами процесса подготовки кадров, выстраивать содержательные линии освоения междисциплинарных курсов в составе модуля, разрабатывать технологические карты учебных занятий, планировать и подбирать проблемные ситуации, методы и организационные формы, разрабатывать учебно-профессиональные задачи совместно с работодателем, а также отбирать средства обучения для осуществления интерактивного взаимодействия. На наш взгляд, новым направлением педагогической практики преподавателя колледжа является модернизация давно используемых технологий обучения с учетом современных дидактических средств. Найденные решения способствуют интенсификации образовательного процесса как процесса интенсивного применения имеющихся методов, приемов, средств, технологий обучения и воспитания. В научной литературе рассматриваются различные аспекты интенсификации обучения. Мы актуализируем положение об укрупнении дидактических единиц учебного материала, синхронизации содержания образовательных программ с профессиональными стандартами, устранении дублирования, повторов в программах модулей и дисциплин, что сокращает временные затраты и ускоряет

процесс освоения общих и профессиональных компетенций. Эту же задачу преследует новая образовательная программа «Профессионалитет», стартовавшая в 2022 году в системе среднего профессионального образования. Погружение обучающихся в профессиональную деятельность, в решение проблем, поставленных работодателем, требуют создание цифрового образовательного контента, основа которого должна создаваться за счет классических, зарекомендовавших педагогических технологий и других дидактических инструментов. В качестве такого ресурса хотим обозначить технологию укрупнения дидактических единиц выдающегося педагога-исследователя П.М. Эрдниева, основанной на подаче материалами блоками, одновременном изучении взаимосвязанной информации, фактов, явлений.

«Укрупнение дидактических единиц, – писал П.М. Эрдниев – это путь повышения сознательности усвоения знаний посредством разумного сочетания логической (словесной) и образной (рисуночной) подачи одного и того же содержания» [12, С. 50]. Данная технология во взаимосвязи с новыми дидактическими электронными возможностями позволяет:

- интегрировать информацию в учебно-профессиональной деятельности посредством воссоздания связей исходной единицы с общей структурой знания; через преобразование имеющегося материала;
- развивать обобщенность мыслительной деятельности, нахождение главного и существенного в учебном материале, обобщать и систематизировать информацию;
- способствует развитию навыков самостоятельной работы, умений планировать свое рабочее время, распределять виды учебно-профессиональной деятельности; пользоваться различными цифровыми ресурсами, самостоятельно ориентироваться в цифровой образовательной среде;
- использовать различные педагогические технологии, техники, приемы, средства, в том числе современный цифровой дидактический инструментарий;
- активизирует проектно-исследовательскую деятельность обучающегося; содействует развитию умений работать в команде, интерактивной коммуникации, внедрению дистанционных групповых и индивидуальных организационных форм.

Современные исследователи актуализируют значение данной технологии все более расширяющимися возможностями электронных ресурсов: техники визуализации, штриховые коды, гипертекстовые ссылки. Техника графического представления материалов в виде опорных конспектов впервые была представлена педагогом-новатором В.Ф. Шаталовым, и немало педагогов-практиков использовали данную технологию [11]. И в условиях цифровой трансформации образования, порой сложном и противоречивом процессе, педагогу затруднительно ориентироваться в вопросах формирования цифрового образовательного контента. По мнению исследователей, цифровизация образовательного процесса «представляет собой встречную трансформацию: с одной стороны – самого образовательного процесса и используемых в нем педагогических технологий; с другой – цифровых технологий и средств обучения [3, С. 142]. В технологиях интерактивного взаимодействия выделяются следующие графические способы организации учебного материала:

- кластер – один из приемов технологии критического мышления через чтение и письмо, позволяющий формировать умение работать с текстом или другим источником информации, выделять главное, находить ключевые мысли, устанавливать логические и смысловые связи между элементами темы;
- ментальные и интеллект-карты представляют нетрадиционную запись информации, отражающие ассоциативные связи с центральной темой;
- денотатный граф – схема-дерево, которая определенным образом описывает изучаемое понятие, определение с разных позиций его содержания, раскрывает его аспекты. Развивает словарный запас обучающегося, профессиональную лексику, устанавливает связи между понятиями внутри темы;
- фишбоун – схематическая диаграмма в виде рыбьего скелета, или ее называют диаграммой Исикавы, по фамилии автора. Данный метод структурного анализа причинно-следственных связей позволяет наглядно проанализировать причины конкретной проблемы и сделать выводы.

В своей преподавательской работе автор использует технику коммуникативного дизайна – информационную графику. Научные факты говорят не только о том, что инфографика легче воспринимается человеком, нежели описание или цифры. На наш взгляд, данная технология актуализирует, дополняет, расширяет возможности технологии укрупнения дидактических единиц. Будущие преподаватели экономико-управленческих дисциплин разрабатывают инфографики по дисциплине «Менеджмент» в процессе освоения учебной программы по профессионально-педагогическим технологиям. Один из примеров творчества бакалавров (рисунок 1). Преподаватель обозначил учебные задачи перед студентами по разработке инфографики:

1. Разделить информацию по одному из разделов дисциплины «Менеджмент» на блоки, создать новую последовательность тем (10 часов – раздел), установив максимально возможное количество логических связей в изучаемом материале.
2. Подобрать графические способы оформления материала, заштриховать информацию посредством кюар-кода, использовать аудио и видеоматериалы, гипертекстовые ссылки.
3. Продемонстрировать и обосновать выполненную инфографику.

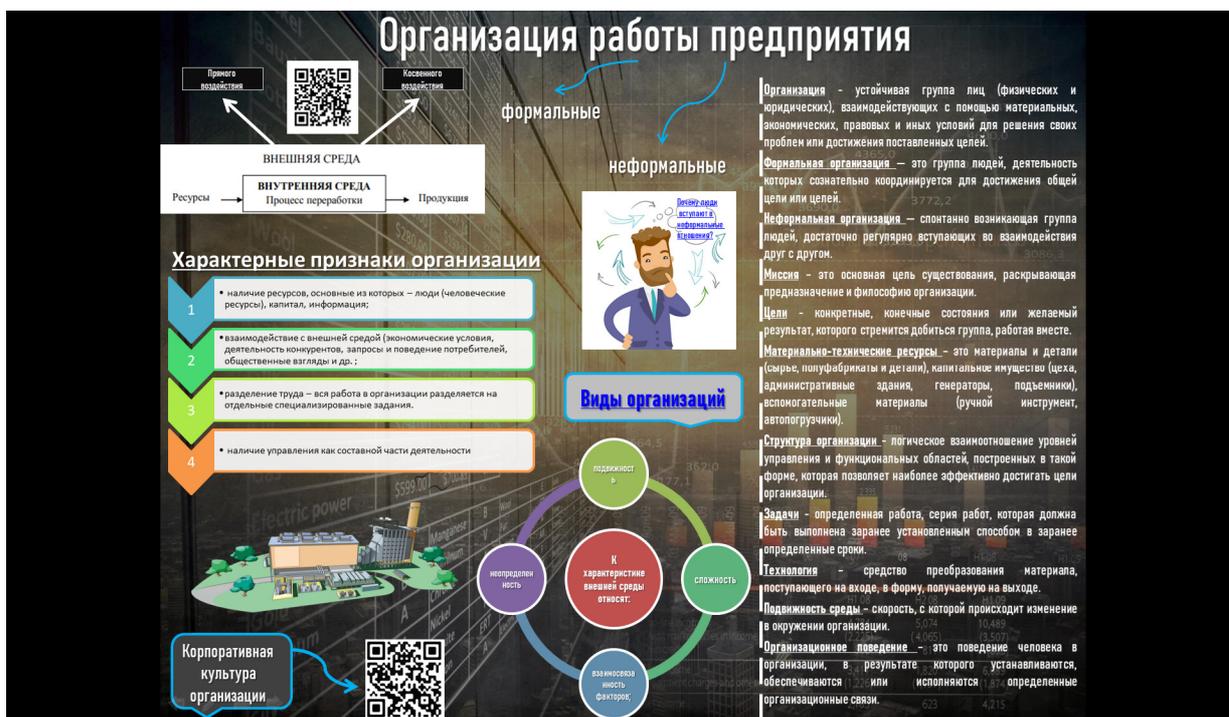


Рисунок 1. Инфографика по теме «Организация работы предприятия»

Графические способы подачи информации позволяют реализовать широкий спектр возможностей проблемного обучения, технологии укрупнения дидактических единиц, объяснительно-иллюстративных методов обучения. Данные «поддачи» образовательно значимой информации усваиваются быстрее обучающимися нового поколения. Как верно отмечают исследователи, учебный материал «становится инфографическим, наглядно-логическим, основанным на совместной работе обоих полушарий головного мозга» [3, С. 146]. Информационная графика носит междисциплинарный характер, в ней интегрируются факты, цифры, сведения, явления различных курсов, материалов профессиональных сайтов (работодателей).

Выводы. Цифровая модернизация процесса подготовки современного рабочего, служащего, специалиста требуют от педагогов профессиональной образовательной организации освоения новых трудовых функции. Цифровая дидактика на пути становления, процесс – сложный, противоречивый и неоднозначный. Важно: в гонке за супермодными дидактическими инструментами не нарушить общедидактические принципы, которые отражают суть процесса обучения. Следовать фундаментальным идеям выдающихся педагогов-исследователей, специалистов-дидактиков о многогранных педагогических явлениях в практической деятельности. Вместе с тем, открываются новые возможности для трансформации образовательного процесса с использованием цифровых технологий, нейросети, искусственного интеллекта.

Литература:

- Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. – Москва: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
- Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Изд-во Педагогика, 1989. – 192 с.
- Блинов, В.И. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов: учебное пособие для вузов / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – Москва: Изд-во Юрайт, 2023. – 222 с.
- Гузев, В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук:13.00.01 / Гузев Вячеслав Валерьянович. – Москва, 1999.
- Зайцев, В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. – 411 с.
- Кларин, М.В. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы / М.В. Кларин, И.М. Осмоловская // Образование и наука. – Том 22, №10. – 2020.
- Реморенко, И.М. Деятельностный подход в образовании / И.М. Реморенко, Б.Д. Эльконин, К.А. Баранников, М.В.Кларин [и др.]. – Кн. 1. – Москва: Авторский клуб, 2018. – 360 с.
- Свиридов, О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: дис. ... д-ра экономич. наук: 08.00.01 / Свиридов Олег Александрович. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с.
- Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – Москва: Изд-во Академия, 2008. – 278 с.
- Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – Москва: Изд-во Педагогика, 1989. – 148 с.
- Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц (УДЕ) как новая технология обучения математике / П.М. Эрдниев, О.П. Эрдниев. – Текст: непосредственный // Начальная школа. – 1996. – № 8. – С. 49-52

УДК 378.4

кандидат экономических наук, доцент Андрияшина Наталия Сергеевна

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

кандидат экономических наук, доцент Романовская Елена Вадимовна

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

аспирант, преподаватель кафедры экономики и предприятия Полянская Виктория Александровна

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Познавательный интерес, выступая в роли мощного стимулятора в образовательном процессе, обеспечивает обратную связь в учебной деятельности студента, усиливая эффекты обучения, воспитания и развития. Наличие интереса к учению необходимо для активизации учащегося, который без такого стимула остаётся равнодушным. Взаимодействие познавательного интереса с моральными и социальными мотивами, а также с самовоспитанием обогащает личность. В контексте организации образовательного процесса актуальность проблемы развития познавательного интереса неоспорима, поскольку важно воспитывать в учащемся стремление к непрерывному обогащению знаний через самообразование. Это подразумевает помощь в расширении кругозора, как в общих, так и в специальных областях. Задача педагога – заботиться о создании, поддержании и развитии интереса к предмету и процессу познания, в связи с чем авторами исследования рассмотрена экспериментальная работа в рамках развития познавательного интереса студентов по экономическим дисциплинам. Авторская гипотеза заключается в определении приоритетных вариаций экспериментальной работы для повышения познавательного интереса студентов. Теоретическая значимость исследования заключается в интерпретации ключевых научных работ, связанных педагогическими основами познавательного интереса. Практическая значимость исследования заключается в апробации педагогических методов в развитии познавательного интереса студентов высших образовательных учреждений. Побудительным аспектом в контексте развития познавательного интереса студентов на занятиях по экономическим дисциплинам выступают интерактивные методы, активно побуждающие студентов к активному взаимодействию в процессе обучения, посредством применения теоретических знаний на практике через выполнение интересных практических заданий.

Ключевые слова: методика обучения, преподавание, экономика, познавательный интерес, эксперимент.

Annotation. Cognitive interest, acting as a powerful stimulant in the educational process, provides feedback in the student's educational activities, enhancing the effects of training, education and development. Having an interest in learning is necessary to activate the student, who, without such a stimulus, remains indifferent. The interaction of cognitive interest with moral and social motives, as well as with self-education, enriches the personality. In the context of organizing the educational process, the relevance of the problem of developing cognitive interest is undeniable, since it is important to cultivate in students the desire for continuous enrichment of knowledge through self-education. This involves helping to broaden one's horizons, both in general and in specialized areas. The teacher's task is to take care of the creation, maintenance and development of interest in the subject and the process of cognition, in connection with which the authors of the study examined experimental work within the framework of developing students' cognitive interest in economic disciplines. The author's hypothesis is to determine priority variations of experimental work to increase the cognitive interest of students. The theoretical significance of the study lies in the interpretation of key scientific works related to the pedagogical foundations of cognitive interest. The practical significance of the study lies in the testing of pedagogical methods in the development of cognitive interest of students of higher educational institutions. An motivating aspect in the context of developing students' cognitive interest in classes in economic disciplines are interactive methods that actively encourage students to actively interact in the learning process, through the application of theoretical knowledge in practice through the implementation of interesting practical tasks.

Key words: teaching methods, teaching, economics, cognitive interest, experiment.

Введение. Рассмотрение проблемы познавательного интереса становится неотъемлемой частью решения вопросов, связанных с усовершенствованием организации лекционных практических занятий, созданием учебных пособий, воспитанием самостоятельности обучающихся, повышением квалификации педагога и развитием мышления студентов. основополагающим в психолого-педагогических исследованиях является вопрос формирования познавательного интереса у учащихся в процессе обучения, что подтверждают работы М.Ф. Беляева [6, С. 790], Я.И. Божовича, Г.И. Шукиной и других отечественных и зарубежных авторов [2, С. 200]. Эффективность образовательного процесса во многом определяется именно решением этой проблемы. Познавательный интерес служит значимым мотивом учебной деятельности обучающегося и главным инструментом для её улучшения. Стремление общества и практика образования молодого поколения диктуют необходимость развития этого интереса. Педагогическая наука доказывает важность теоретического осмысления и практического применения данной проблемы.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день наблюдается тенденция спада познавательного интереса учащихся при изучении экономических дисциплин [4, С. 86]. Анализ педагогического опыта преподавания показал, что все это связано с рядом проблем, к числу которых традиционно относят нехватку методик обучения, различных наглядных материалов, интересных задач и т.д., что несомненно приводит к снижению интереса и мотивации у студентов, в связи с чем теряется эффективность педагогического результата.

Изучение экономических дисциплин требует у обучающихся аналитического мышления, способности к логическому рассуждению и применения математических знаний на практике. Правильная интеграция данного материала в учебный процесс не только способствует развитию интереса, но и стимулирует умственное развитие студентов. Согласно современным научным исследованиям, для курса «Экономика» в контексте текущих образовательных требований необходимы уникальные образовательные методики. Эти методы должны быть адаптированы к возрасту и интересам обучающихся, включая использование дидактических игр, экспериментов, активное наблюдение и субъектную активность, нацеленные на практическое применение полученных знаний.

Вопрос применения методов для стимулирования интереса к познанию на занятиях экономики, в том числе в области теории экономики, отражен в работах множества исследователей, актуальность исследования подтверждается потребностью

в разработке и внедрении новых подходов и методик, которые будут способствовать лучшему пониманию и усвоению материала учащимися, а также повышению их познавательного интереса к экономике [3, С. 110].

Активизация познавательной активности обучающихся, направленная на развитие их творческих способностей, определяется как главная задача педагога. Включение подготовки учащихся к самостоятельному поиску новых знаний, применению научных и технических находок, а также формирование базы для высших учебных заведений, готовых к творческому освоению специальностей, рассматривается в этой задаче наряду с предоставлением прочных и осмысленных знаний по изучаемым дисциплинам. Согласно трактовкам психологов, развитие любых способностей возможно только через активное взаимодействие, что является фундаментальным принципом в психологии. Организация активного участия учащихся в образовательном процессе является единственным путём для развития их познавательных способностей.

Целью и задачей педагогической деятельности является развитие познавательных способностей учащихся, что достигается через разнообразные методы активизации. Понимание этого важно для педагога, чтобы он мог эффективно способствовать развитию учеников, активно используя различные образовательные методы. Важно учитывать текущий уровень познавательного развития, обучающегося при выборе методов и приёмов активизации, так как задания, не соответствующие уровню развития учащегося, могут негативно сказаться на его обучении, подрывая уверенность в себе.

Развитие познавательных способностей - длительный процесс, требующий от педагога построения системной работы, направленной на активизацию познавательной деятельности учеников с учётом их поэтапного и целенаправленного развития. Работа по пробуждению познавательного интереса является только началом процесса воспитания устойчивого стремления к знаниям и самообразованию. В широком смысле, интерес выражает стремление личности к познанию нового, приобретению навыков и умений, а познавательный интерес, в частности, отражает желание студента узнавать новое в определённой области знаний. Информация служит ключевым элементом в передаче знаний о мире.

Психолого-педагогические исследования однозначно подчеркивают важность познавательного интереса, акцентируя на его различных аспектах и вкладе в успешность обучения. В данном исследовании анализируется познавательный интерес как мотивационное и личностное явление, способствующее активному стремлению к познанию.

Важно, чтобы интерес к знаниям стал неотъемлемой частью учебного процесса, для чего нужно менять привычные методы обучения. Я.А. Коменский подчёркивал значение учебного труда для умственного удовлетворения и эмоциональной радости, где ключевую роль играет познавательный интерес. В современных условиях важность этого аспекта возрастает в свете требований новых образовательных стандартов, направленных на обучение учащихся навыкам самообразования. Также познавательный интерес помогает снизить психологическую нагрузку в процессе обучения, способствуя сохранению здоровья учащихся и предотвращению их отставания в учёбе.

При рассмотрении факторов, методов и средств, способствующих развитию познавательного интереса, выделяют следующие компоненты: мотивация и цель, увлечённость изучаемым предметом, способность концентрировать внимание, способность преодолевать трудности с помощью силы воли, способность к творческому мышлению. Существуют разнообразные методы стимуляции познавательной активности, включая словесные методы, положительное оценивание, наглядные и практические способы представления информации, проблемно-поисковые методы и другие.

Влияние окружающего мира на активность обучающихся подчёркивает необходимость устойчивого внимания к явлениям и законам мира, что способствует развитию самостоятельности и познавательной активности. Познавательный интерес формируется под воздействием знаний, жизненного опыта, предрасположенностей личности и методов представления учебного материала, что делает интересное обучение ключом к усиленной работе и развитию интереса к экономическим знаниям. Развитие активности студентов высших учебных заведений в современном образовании требует от научно-педагогического работника грамотного выбора форм и методов обучения [5, С. 15].

Активные методы обучения помогают студентам развивать мышление, способности и интерес к знаниям. При выборе методов учитываются, как конкретный учебный материал, так и реальная жизнь, оказывающая влияние на знания.

Проблемно-поисковые методы, применяемые на всех этапах занятий, требуют от студентов активной мыслительной деятельности и творческого поиска. Педагог, подводя студентов к выводам через серию вопросов и заданий, руководит этим процессом.

Эвристическая беседа, как основной метод проблемного обучения, включает постановку проблемных вопросов, организацию дискуссий и проведение экспериментов. Это способствует формированию и решению проблем студентами под руководством преподавателя.

В процессе обучения исследовательская деятельность обучающихся получает значительное внимание как в аудитории, так и за её пределами. Такой подход позволяет студентам подтверждать или доказывать теоретические положения, изучаемые в учебном материале. Полученные результаты могут использоваться в качестве наглядных примеров при изучении новых тем. Это способствует более глубокому пониманию материала и развитию исследовательских навыков у студентов.

Использование различных методов, таких как объяснительно-иллюстративные, проблемно-поисковые методы и исследовательская деятельность, помогает привлечь внимание обучающихся и сделать процесс обучения более интересным. Когда эти методы используются вместе и сочетаются с основными принципами обучения и современными образовательными подходами, эффективность лекционных и практических занятий повышается.

На сегодняшний день образовательные ресурсы включают в себя все, что помогает достичь учебных целей. Это могут быть различные методики, формы обучения, учебный материал и специализированные инструменты, которые упрощают процесс познания, как напрямую, так и косвенно. Они не только обучают и воспитывают, но и способствуют развитию учащихся, а также являются средствами для мотивации, организации и контроля.

В современном образовании важно не просто использовать учебные материалы, но и думать о том, как их эффективно использовать. Педагогическая технология – это набор инструментов, которые помогают сделать обучение более эффективным. Существует много разных подходов к педагогической технологии, в том числе игровые технологии. Так, например, игры стимулируют учебный процесс, повышают активность и инициативу обучающихся, помогают усвоению правил, поддерживают эмоциональное благополучие обучающихся, способствуют укреплению дружеских отношений [1, С. 196]. Игра как средство обучения позволяет обучающемуся познать окружающий мир, стимулируя его стремление к активному взаимодействию с ним. Она способствует развитию логического мышления и умственной работы. Технология сотрудничества включает групповую работу, которая является эффективным средством деятельностного метода обучения. Эта форма работы способствует активному участию всех студентов в образовательном процессе, стимулирует обмен мнениями и взаимообучение в ходе дискуссий и диалогов. Групповая работа позволяет реализовать индивидуальный подход в традиционном обучении и способствует выявлению индивидуальных возможностей. Не только интересы педагога и студентов, но и требования ФГОС обуславливают применение ИКТ в учебном процессе. В современном обществе и в жизни человека, особенно студента, влияние медиа-технологий возрастает, делая их предпочтительнее перед другими формами. Интеграция ИКТ в обучение способствует его мобильности, дифференциации и индивидуализации.

Заинтересованность обучающихся в учебном материале повышается благодаря эффективному использованию информационных технологий. Доступ к современной и актуальной информации, а также взаимодействие с различными источниками знаний обеспечиваются за счет использования компьютерных технологий.

Познавательный интерес играет центральную роль в образовательном процессе, ключевым образом влияя на развитие творческих способностей студентов и их активное участие в познании. Этот интерес не только помогает в освоении учебного материала, но и подготавливает обучающихся к самостоятельному поиску знаний и их креативному применению. Он пробуждается через активное участие в обучении, а его развитие требует от учителя использования разнообразных методов и приемов, способствующих углублению и расширению учебной активности. В этой связи авторами представлены возможные варианты внедрения экспериментальной работы в рамках развития познавательного интереса студентов к изучению экономических дисциплин (рис. 1).



Рисунок 1. Приоритетные вариации экспериментальной работы для повышения познавательного интереса студентов

Познавательный интерес проходит несколько стадий: от любопытства к любознательности и далее к устойчивому познавательному интересу. Этот процесс включает мобилизацию воли и усилий обучающегося, понимание и применение интереса как цели, средства и результата обучения. Познавательный интерес сильно влияет на развитие личности студента, так как он объединяет эмоциональные, интеллектуальные и волевые аспекты, что делает его важным элементом мотивации для дальнейшей успешной учебы. Для успешной реализации этого подхода в обучении педагоги должны использовать современные образовательные технологии, такие как игровые, исследовательские и проектные методы, чтобы стимулировать активное участие обучающихся в учебном процессе и развивать их интерес к познанию.

Выводы. Роль образования и педагогических методов в развитии познавательного интереса и поддержке личностного роста студентов особенно значима. Эффективное обучение требует индивидуального подхода, использования разнообразных методов и технологий для стимулирования активного участия учащихся в учебном процессе и поддержки их стремления к познанию. Использование активных методов обучения позволит студентам не только углубить своё понимание материала, но и успешно применять полученные знания на практике. В отличие от традиционных методов, которые ограничиваются передачей информации через лекции и чтение учебников, интерактивные методы активно включают студентов в процесс обучения, предоставляя им возможность применить теоретические знания на практике через выполнение практических заданий.

Литература:

1. Богомолова, Н.И. Веб-квест как способ развития познавательного интереса студентов / Н.И. Богомолова // Современные образовательные Web-технологии в реализации личностного потенциала обучающихся. – 2020. – С. 195-198
2. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [О.Б. Дарвиш]; под ред. В.Е. Ключко. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
3. Ларионов, И.К. Экономическая теория. Экономические системы: формирование и развитие / И.К. Ларионов, С.Н. Сильвестров. – Москва: Дашков и К, 2015. – 876 с. – ISBN 978-5-394-01397-3. – URL: <https://m.ibooks.ru/bookshelf/342680/reading> (дата обращения: 25.06.2024). – Текст: электронный.
4. Рубек, Н.А. Способы активизации и развития познавательного интереса к изучению экономических дисциплин в образовательном учреждении среднего профессионального образования / Н.А. Рубек // Вестник профессионального образования: научно-методический журнал. – 2019. – №. S4. – С. 85-89
5. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №. 2 (31). – С. 15.
6. Федотов, Д.В. Экспертиза деятельности учителя в трудах М.Ф. Беляева: психолого-педагогическая составляющая / Д.В. Федотов // Форум молодых ученых. – 2020. – №. 6 (46). – С. 789-792

УДК 371

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Анохин Андрей Николаевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВОЗМОЖНОСТИ ФИДЖИТАЛ-СПОРТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Автором статьи изучены возможности фиджитал-спорта в процессе военно-патриотического воспитания старшеклассников. Установлено, что ценностный потенциал фиджитал-спорта заключается в том, что посредством сочетания виртуальных и реальных образовательных технологий можно достичь высоких результатов в глубоком понимании роли России в современном мировом пространстве, осмысление угроз военной направленности и значимости Вооруженных Сил Российской Федерации в обеспечении защиты государства. Кроме того, учащиеся должны осмыслить и изучить положения об общевоинских уставах Вооруженных Сил Российской Федерации, а также сформировать представление о военной службе. Внедрение лазертага и других элементов фиджитал-спорта позволяет освоить в полном объеме элементы начальной военной подготовки, включающие элементы строевой, тактической, огневой, инженерной, военно-медицинской и технической готовности. Учащиеся должны быть готовы к безопасному обращению со стрелковым оружием и иметь представления о современном общевойсковом бое, включая понимание о потенциале реализации современных достижений научно-технического прогресса при условии современной боевой ситуации, включая способы боевого применения беспилотных летательных аппаратов.

Ключевые слова: фиджитал-спорт, военно-патриотическое воспитание, лазертаг, защита Родины.

Annotation. The author of the article has studied the possibilities of digital sports in the process of military-patriotic education of high school students. It is established that the value potential of digital sports lies in the fact that through a combination of virtual and real educational technologies, high results can be achieved in a deep understanding of Russia's role in the modern world space, understanding the threats of a military orientation and the importance of the Armed Forces of the Russian Federation in ensuring the protection of the state. In addition, students should comprehend and study the provisions on the general military regulations of the Armed Forces of the Russian Federation, as well as form an idea of military service. The introduction of laser tag and other elements of the digital sport allows you to fully master the elements of initial military training, including elements of combat, tactical, fire, engineering, military medical and technical readiness. Students should be prepared for the safe handling of small arms and have an understanding of modern combined arms combat, including an understanding of the potential for implementing modern achievements of scientific and technological progress in a modern combat situation, including methods of combat use of unmanned aerial vehicles.

Key words: digital sports, military-patriotic education, laser tag, protection of the Motherland.

Введение. Сегодня военно-патриотическое воспитание можно отнести к одному из приоритетных направлений в политике страны. Любое государство заинтересовано в мужественных, смелых, инициативных, дисциплинированных молодых людях, готовых к обучению, деятельности, направленной развитие и безопасность страны, готовых к защите Родины.

В рамках военно-патриотического воспитания необходимо повысить интеллектуальный уровень у учащихся по военно-исторической тематике, оборонно-защитной деятельности в вооруженных силах РФ, обеспечить развитие активной гражданской и жизненной позиции в отношении защиты Родины, сформировать умения взаимодействовать в группе, осуществлять стратегическое планирование, изучить особенности строевой, тактической, огневой, физической и медицинской подготовки, развить комплекс морально-психологических качеств у старшеклассников.

Основные задачи военно-профессионального воспитания обучающихся общеобразовательных организаций раскрыты в научных трудах Васютина Ю.С., Конжиева Н.М., Змеева В.А., Феденко Н.Ф., Андреева Е.А., Кандыбовича Л.А., Евсюковой Н.И., Лоскутова В.Н.

В современной педагогике представлены работы по определению оптимальных направлений формирования старшеклассников к службе в армии. Данными исследованиями занимались Аронов А.А., Барабанщиков А.Б., Вырщиков А.Н., Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А., Конжиев Н.М., Чудный В.С., Бачевский В.И.

Основам военно-патриотического воспитания старшеклассников посвящены исследования Вырщикова А.Н., Конжиева Н.М., Солдатенкова А.Д., Ткаченко В.Г., Кусмарцева М.Б., Катункова Е.Н., Денисов Р.А., Михайлова С.В., Константинов С.А.

Анализ источников литературы показал актуальность проблемы исследования и необходимость внедрения инновационных средств. Так, военно-патриотическое воспитание обучающихся общеобразовательной организации будет эффективным, если в воспитательный процесс внедрить средства фиджитал-спорта.

Фиджитал спорт как уникальное для отечественного образовательного пространства педагогическое средство, «сплетение традиций и современности, гармонии физического совершенства и высокого интеллекта, единства спорта и технологий, просвещения и науки!» (В.В. Путин; Игры будущего), сочетает в себе возможности, с одной стороны – развития таких личностных качеств как стратегическое и тактическое мышление, владение инновационными технологиями достижения победы, скоростью принятия решений и претворения их в жизнь, с другой – высокие гуманистические ценности и интеллект, что необходимо для современного воина, защитника Родины.

Цель статьи: теоретически обосновать и определить возможности фиджитал-спорта в процессе военно-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа выполнена на базах: МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 40 с углубленным изучением математики им. В.М. Барбазюка», МОАУ «Лицей №3», ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». В исследовании приняли участие старшеклассники в количестве 60 учащихся.

На первом этапе исследования нами определено, что современное общество сталкивается с вызовами информационной эпохи, где технологии занимают все более доминирующую роль в жизни людей. Одной из таких технологий, которая находит все большую популярность, является фиджитал-спорт – соревновательная деятельность, основанная на использовании компьютерных игр. Именно такие виды спорта, как киберспорт и виртуальный спорт, предоставляют уникальные возможности военно-патриотического воспитания обучающихся общеобразовательных организаций.

В соответствии с требованиями ФГОС к результативности при освоении базового курса основ безопасности и защиты Родины имеет место необходимость в глубоком понимании роли России в современном мировом пространстве, осмысление угроз военной направленности и значимости Вооруженных Сил Российской Федерации в обеспечении защиты государства.

Кроме того, учащиеся должны осмыслить и изучить положения об общевоинских уставах Вооруженных Сил Российской Федерации, а также сформировать представление о военной службе [3, С. 4-7].

Дополнительно, обучающимся необходимо освоить в полном объеме элементы начальной военной подготовки, включающие элементы строевой, тактической, огневой, инженерной, военно-медицинской и технической готовности. Учащиеся должны быть готовы к безопасному обращению со стрелковым оружием и иметь представления о современном общевойсковом бое, включая понимание о потенциале реализации современных достижений научно-технического прогресса при условии современной боевой ситуации, включая способы боевого применения беспилотных летательных аппаратов [1, С. 494-502].

С целью повышения эффективности обучения военно-патриотического воспитания на втором этапе исследования нами была реализована игровая деятельность, включающая элементы фиджитал спорта и военно-тактическую игру «Лазертаг», направленную на повышение уровня реализма при моделировании тактической и огневой подготовки обучающихся [2].

Лазертаг – это командная военно-тактическая игра, которая использует безопасные лазерные технологии. Она имитирует бой в реальном времени и включает в себя различные правила.

Несоблюдение правил игры может привести к наказанию, поэтому игрокам запрещается вести стрельбу вслепую или закрывать датчики попадания. Также игрокам запрещено сообщать о действиях команды противника или отвлекать других игроков. Инструкторы или судьи решают любые споры, возникающие во время игры.

Лазертаг предлагает более 100 различных сценариев игры, но самые популярные включают «Захват контрольной точки», «Захват флага», «Освобождение заложника» и «Штурм» [8].

Важно также отметить, что помимо лазертага существуют другие командные военно-тактические игры, с отличающимися правилами и используемыми технологиями, такие как пейнтбол, страйкбол.

Пейнтбол – это игра, в которой участники стреляют специальными маркерами, заполненными краской. Скорость полета шарика в пейнтболе 91 м/с, что может стать опасным для глаз, поэтому игрокам необходимо использовать защитные маски или очки. В случае попадания в незащищенные глаза, человек может получить травму. Кроме того, пейнтбол также требует регулярного обслуживания оборудования и закупки расходных материалов, таких как шарики с краской.

Страйкбол – это вид игры, схожий с пейнтболом, но с использованием пластиковых шариков, которые имеют еще более высокую скорость полета. Это повышает риск получения травмы от попадания, что делает страйкбол наиболее опасным из рассмотренных видов спорта. Как и в пейнтболе, для безопасной игры в страйкбол необходимы защитные средства и оборудованные помещения. В страйкбол могут играть только старше 18 лет [7; 10].

Преимущества лазертага в подготовке обучающихся к службе в армии.

Первое преимущество заключается в том, что в отличие от пейнтбола и страйкбола лазертаг считается травмобезопасной игрой. Особенностью лазертага является то, что используется лазерный луч, вместо снаряда. На экипировке противника имеются датчики, которые активируются лазерным лучом. При попадании лазерного луча на датчик противника срабатывает световой индикатор, и лучевой имитатор отключается, что позволяет избежать травмы. Большая дальность лазерного устройства делает игру более интересной и требующей тактического мышления, и слаженного коллективного взаимодействия.

Второе преимущество – это, то что учащиеся могут совершенствовать меткость стрельбы в огневой подготовке в курсе начальной военной подготовки. Лазерное устройство позволяет моделировать реальные боевые действия. Применение лазерных технологий обеспечивает безопасность тренировочного процесса, снижается риск получения травмы. Благодаря лазерной технологии, учащиеся могут тренироваться в безопасной среде, не используя боеприпасы, что повышает степень безопасности и снижает риск травм.

Третье преимущество игры «лазертаг» в развитии тактического мышления и навыков командной работы. Участие в моделируемых боевых ситуациях помогает старшеклассникам отрабатывать приемы взаимодействия и согласованных действий. Разработка стратегии и тактики выполнения поставленных задач способствует выработке критического мышления. Таким образом, лазертаг не только развивает физические навыки, но и регулятивные универсальные учебные действия [2].

Следующее, четвертое преимущество связано с эффективностью оценки подготовки учащихся и возможностью проводить анализ их результатов. Программное обеспечение, пользовательские данные позволяют отслеживать такие параметры как точность и скорость стрельбы, определять недочеты и ошибки, что в свою очередь позволяет вносить корректировки с учетом индивидуального подхода. Благодаря этому, подготовка учащихся к службе в армии становится более эффективной [9].

Таким образом, игра лазертаг может являться эффективным средством подготовки учащихся к службе в армии, так как развивает умения и навыки точной стрельбы, позволяет моделировать условия тактической и огневой подготовки, развивает навыки эффективного взаимодействия в команде.

Анализ результатов исследования показал актуальность применения фиджитал-формата в процессе военно-патриотического воспитания обучающихся общеобразовательной организации. Однако широкое применение этого формата связано с некоторыми трудностями. На данный момент известно достаточное количество онлайн-игр и квестов, имеющие высокий потенциал как средств формирования патриотических качеств обучающихся. Но не все эти проекты имеют различное информационное сопровождение поэтому остаются без внимания конечного пользователя [5].

Игры, имеющие патриотическую направленность также нуждаются в стратегии продвижения и повышения популярности. Разумеется, наиболее эффективной площадкой будет интернет-пространство. Желательно, чтобы игры с патриотической направленностью имели собственный сайт и отдельные страницы в социальных сетях и мессенджерах [4, С. 107-110].

Фиджитал-спорт – это инновационный вид спортивной активности с применением современных цифровых технологий используются, создающие интерактивный и захватывающий игровой опыт. Данный формат предлагает широкий спектр игровых продуктов, соответствующих определенному уровню физической подготовки. Эти игры могут быть представлены как классическими видами спорта, такими как футбол, баскетбол и теннис, так и оригинальными и экспериментальными, которые учитывают интересы и потребности каждого участника [6].

Фиджитал-спорт имеет в своем арсенале специальные военно-патриотические игры и симуляторы, которые позволяют игрокам реализовывать различные ролевые сценарии, отрабатывать тактические и огневые действия. При этом, благодаря использованию виртуальной и дополненной реальности, игроки максимально приближены к условиям реальной ситуации.

Уникальность и привлекательность для молодежи фиджитал-спорта повышает эффективность процесса военно-патриотического воспитания. Учащиеся на примере военно-спортивных игр получают возможность улучшать не только свою физическую подготовку, но и развивать патриотические чувства.

Выводы. Фиджитал-спорт является эффективным средством для популяризации военно-спортивных игр имеющих патриотическую направленность. Сочетая в себе интерактивный и увлекательный игровой опыт на основе использования

современных цифровых технологий фиджитал-спорт позволяет развивать не только физические качества, привлекая учащихся различных возрастных групп, но и развивает у них личностно-качественные характеристики: осознания своего места в жизни, четкое представление о патриотическом долге и службе в интересах Отечества, любовь к Родине, своему народу и готовность встать на его защиту.

Литература:

1. Аббасзаде, А.Ф. Военно-патриотическое воспитание школьников во внеурочное время / А.Ф. Аббасзаде // Академическая публикастика. – 2022. – № 12-2. – С. 494-502
2. Абдулбарова, Ю. Cybersport: история создания и успеха Киберспорта / Ю. Абдулбарова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lindeal.com/business/cybersport-istoriya-sozdaniya-i-uspekha>
3. Акимова, Л.А. Педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя / Л.А. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 3. – С. 4-7
4. Власенко, Е.Г. О патриотическом воспитании школьников в современных условиях (из опыта работы) / Е.Г. Власенко, Е.И. Красникова, Л.Л. Гирда // Молодой ученый. – 2022. – № 46 (441). – С. 107-110. – URL: <https://moluch.ru/archive/441/96468/>
5. Иванов, А.В. Фиджитал-спорт: перспективы развития и применения / А.В. Иванов, Е.С. Петрова // Инновационные технологии в спорте и физической культуре. – 2019. – № 2 (8). – С. 57-63
6. Лубышева, Л.И. Фиджитал-спорт – инновационный проект развития внеучебной деятельности студентов / Л.И. Лубышева // ТиПФК. – 2023. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fidzhital-sportinnovatsionnyy-proekt-razvitiya-vneuchebnoy-deyatelnosti-studentov>
7. Матвеева, И.С. Киберспорт: от простых игр к профессиональному виду спорта / И.С. Матвеева, Е.А. Дробот // Современные вопросы спортивной медицины. – 2022. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kibersport-ot-prostyh-igr-k-professionalnomu-vidu-sporta>
8. Морозова, М.А. Использование компьютерных игр в патриотическом воспитании подростков поколения Z / М.А. Морозова, К.О. Зорин // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 06 (59).
9. Пустовойтов, В.Н. Информационные технологии как средство гражданско-патриотического воспитания современных школьников / В.Н. Пустовойтов, Е.Н. Корнейков // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 37-41. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2367>
10. Соколов, Д.В. Фиджитал-спорт: сочетание цифровых технологий и физической активности / Д.В. Соколов, О.А. Громова, А.Г. Красов // Научный вестник Московского гуманитарно-технического института. – 2020. – № 4 (54). – С. 84-89

Педагогика

УДК 378.2

кандидат технических наук, доцент Антонов Александр Викторович

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

магистрант Гришачева Юлия Станиславовна

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

доктор педагогических наук, профессор Усманов Виктор Васильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

ПРАКТИКА МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. Профессиональная подготовка студентов в вузе осуществляется поэтапно по основной профессиональной образовательной программе, учебному плану в соответствии с календарным графиком учебного процесса по учебным неделям и семестрам, включая текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую аттестации студентов. В процессе подготовки студентов формируются компетенции, необходимые для профессиональной деятельности специалиста, предусмотренные федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Актуальность исследования практики мониторинга учебных успехов студентов обусловлена изменениями в образовании, проблемой учебной мотивации и качеством подготовки специалистов. В статье рассмотрены решения задачи информационного сопровождения подготовки студентов в реальном масштабе времени на разных этапах подготовки. Приводится результат анализа текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов в электронной информационной образовательной среде (ЭИОС) вуза. Обосновывается подход к организации мониторинга учебных достижений студентов, учитывающий результаты аттестации и пересдачи задолженностей студентов. Авторами предлагается рассматривать мониторинг учебных достижений студентов как педагогическое средство повышения качества подготовки специалистов, обосновывается актуальность практики мониторинга учебных достижений студентов в образовательной деятельности учебных подразделений вуза. В заключении авторами статьи указывается на необходимость формирования у студентов способности самостоятельно планировать результаты познавательной деятельности как основы успеха будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, мониторинг учебных достижений студентов, электронная информационная образовательная среда вуза.

Annotation. Professional training of students at the university is carried out in stages according to the main professional educational program, curriculum in accordance with the calendar schedule of the educational process by academic week and semester, including ongoing monitoring of progress, intermediate and final certification of students. In the process of preparing students, the competencies necessary for the professional activity of a specialist are formed, as provided for by the federal state educational standard of higher education. The relevance of the study of the practice of monitoring students' educational success is due to changes in education, the problem of educational motivation and the quality of training of specialists. The article discusses solutions to the problem of information support for student training in real time at different stages of training. The result of the analysis of current monitoring of academic performance and intermediate certification of students in the electronic information

educational environment (EIOS) of the university is presented. An approach to organizing monitoring of students' educational achievements is substantiated, taking into account the results of certification and retaking student debts. The authors propose to consider monitoring the educational achievements of students as a pedagogical means of improving the quality of training of specialists, and substantiate the relevance of the practice of monitoring the educational achievements of students in the educational activities of educational departments of the university. In conclusion, the authors of the article point out the need to develop in students the ability to independently plan the results of cognitive activity as the basis for the success of future professional activity.

Key words: professional training of students, monitoring of students' educational achievements, electronic information educational environment of the university.

Введение. Подготовка студентов рассматривается как объект оценки качества профессионального образования. В научной литературе проблема качества всегда в центре внимания исследователей. Так в работах Б.Г. Ананьева, Ю.Н. Бабанского, А.С. Шепетова, и др. рассматриваются вопросы контроля в учебном процессе, различные аспекты проверки знаний обучающихся. Вопросы с качества знаний, управления качеством образования исследованы И.А. Зимней, И.Я. Лернером, Н.Л. Селезневой, Н.Ф. Талызиной и др. Вопросы качества образования посвящены труды многих ученых Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько В.А. Сластенин и др. В настоящее время концепция качества образования развивается, актуализируются подходы, критерии и аспекты качества.

Известно, что все процессы в вузе направлены на создание условий, обеспечивающих качество подготовки студентов. Среди них особое значение имеет процедура контроля учебных успехов студентов, включая текущий контроль успеваемости и все виды аттестации, которые регламентируются локальными актами вуза. С нашей точки зрения особое значение этих процедур обусловлено тем, что появление задолженности по текущему контролю успеваемости студента является предпосылкой академической задолженности по промежуточной аттестации и соответственно снижения качества подготовки студента по результатам итоговой аттестации, когда оценивается степень соответствия достигнутого результата – уровня сформированных компетенций, планируемому.

Соглашаясь с мнением Л.В. Яроцкой [6, С. 61] о том, что роль преподавателя в учебном процессе меняется, так как происходит «трансформация педагогического вектора в современной образовательной парадигме, усиление преподавания как консультативного, поддерживающего основания для развития обучающегося». Отметим, что такие изменения происходят в результате внедрения информационных технологий, обеспечивающих автоматизацию процессов подготовки студентов.

Появление академических задолженностей студента может быть связано с разными объективными и, как правило, субъективными причинами, являющихся предметом отдельного исследования. Вместе с тем, как показывает практика мониторинга, задолженности студента по результатам текущего контроля успеваемости служат индикатором недостаточного уровня его готовности к успешному освоению содержания учебной дисциплины по разным причинам, например:

- наличия пробелов в знаниях, компетенциях, сформированных на предыдущем уровне образования или при изучении учебных дисциплин в вузе;

- недостаточного умения самостоятельно работать с новой информацией;

- низкой мотивации достижения учебных успехов и др.

Отмеченные причины можно отнести к предмету и вопросам консультаций, предусмотренных учебной дисциплиной, включая организацию самостоятельной работы студента под руководством преподавателя.

Очевидно, что отрицательные результаты промежуточной аттестации для многих студентов представляют серьезную проблему, так как наличие академических задолженностей влияет и на качество подготовки, и приводит к отчислению студента из вуза.

Опираясь на позицию авторов [2, С. 31] о том, что «студенты, имея постоянный доступ к материалам о собственных индивидуальных достижениях и недоработках, из пассивных потребителей информации превращаются в деятельных субъектов своего образования.» в нашей работе мониторинг учебных достижений был рассмотрен как инструмент обеспечения качества подготовки студента.

Таким образом, вопросы мониторинга учебных достижений студентов и создание условий для своевременной пересдачи задолженностей текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации являются актуальными для исследования, а факторы, влияющие на качество подготовки специалиста в вузе – практическим инструментом совершенствования учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Информационное сопровождение подготовки студентов в реальном масштабе времени на разных этапах подготовки включает учебно-методическое обеспечение, в том числе учебные материалы, используемую методологию и технологию профессионального образования. Содержание подготовки студентов направлено на формирование компетенций, определенных федеральным государственным стандартом. Технология как последовательность действий с гарантированным результатом, который можно многократно повторить, обеспечивает достижение запланированного уровня сформированности компетенций выпускника, то есть качества подготовки специалиста. Раннее обнаружение причин появления задолженностей в процессе подготовки студентов и их устранение в ходе плановой самоподготовки под руководством преподавателя является условием снижения рисков появления академических задолженностей. При необходимости актуализации содержания самоподготовки студентов целесообразно разрабатывать электронные учебные материалы для самостоятельной работы, позволяющие сократить время подготовки и сопровождения студента, после выявления причин появления задолженности [4].

Определения понятия «педагогический мониторинг», приведенное в исследовании [1, С. 146], как система «непрерывного научно-обоснованного сбора, хранения, переработки, интерпретации информации о состоянии и развитии педагогической системы или отдельного обучающегося. Обеспечение обратной связи с целью оптимального выбора образовательных целей и задач, а также методов и средств их решения», позволило нам рассматривать обучающегося как объект мониторинга учебных достижений студента.

С нашей точки зрения одним из существенных достоинств такого подхода является возможность формирования «сквозной» тематики учебных заданий самостоятельной работы студентов. В рабочих программах дисциплин содержание таких заданий, согласованное с профильными направлениями исследований научных специальностей, действующих в вузе диссертационных советов, позволяет студентам системно формировать результаты выпускной квалификационной работы в процессе их подготовки. Такая возможность актуальна для магистерской диссертации, которая может стать основой продолжения диссертационного исследования.

Таким образом, для студентов создаются условия стратегической мотивации достижения учебного и профессионального успеха, а задача информационного сопровождения актуализируется в реальном масштабе времени на разных этапах подготовки.

Рассматривая текущий контроль успеваемости и все виды аттестации студентов как процедуры оценки уровня сформированности компетенций, относим их к компонентам педагогической системы и части учебного процесса, обеспечивающим контроль качества подготовки студентов. В настоящее время в вузах качество образования оценивается в рамках процедур внутренней и внешней оценки. Наличие внутренней системы оценки качества образования в вузе является показателем аккредитационного мониторинга системы образования, проводимого Рособрнадзором [3]. Как было отмечено С.С. Руденко «сложившейся ранее в вузах подход к оценке качества образования по результатам промежуточной и итоговой аттестации, имел место во внутренней системе оценки качества образования, хотя «это, по сути, статистические данные, служащие только исходной информацией для менеджмента качества» [5, С. 23]. Результативность учебного процесса зависит от многих факторов, в том числе от эффективности контроля, уровня мотивации достижения учебных успехов и рефлексии студентов в ходе познавательной деятельности. Отсутствие у студентов информации о результатах контроля приводит к субъективной самооценке достигнутого уровня знаний и студенты не располагают основанием для планирования своих учебных успехов.

Рассмотрим использования ЭИОС в практике мониторинга учебных достижений студентов на примере Пензенского государственного университета.

Задачи ЭИОС сформулированы в положении [7], из них ключевые: «обеспечение доступа к документации, фиксации результатов образовательного процесса, механизмов мониторинга качества образования» и др.

ЭИОС содержит информацию по учебным структурным подразделениям, включая сведения о студентах; отчет о посещаемости студентами учебных занятий; отчет о результатах промежуточной аттестации студентов; информацию об академических задолженностях студентов по учебным дисциплинам, закрепленных за преподавателем; информацию о графиках пересдачи академических задолженностей и другую необходимую для управления учебным процессом информацию.

Посещаемость учебных занятий является определяющим фактором, влияющим на учебные достижения студентов. Посещаемость учитывается по учебным группам в отчете о посещаемости (Рис. 1), студенты до начала занятия в учебной аудитории регистрируются личной карточкой в системе ЭИОС, эта информация контролируется старостой учебной группы, преподавателем и сотрудниками деканата. При необходимости проводится корректировка и уточнение причины пропуска занятия. Программа ЭИОС вычисляет процент средней посещаемости и процент пропусков по неуважительной причине в текущем семестре и с начала обучения. Сотрудники деканата используют эту информацию для контроля самостоятельной работы студентов.

| Факультет/институт | Учебная группа | Посещаемость занятий с начала текущего семестра по текущую дату | | | Посещаемость занятий с начала обучения по текущую дату | | |
|---|----------------|---|-------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|
| | | Кол-во проп. занятий | Средняя пос-ть, % | Пропуски по НП, % | Кол-во проп. занятий | Средняя пос-ть, % | Пропуски по НП, % |
| Факультет информационных технологий и электроники | 90 | 21315 из 60342 | 64.68 | 97.5 | | 69.51 | 98.86 |

Рисунок 1. Отчет о посещаемости студентов учебных занятий

Результаты промежуточной аттестации студентов формируются в отчете ЭИОС, включая контингент студентов по учебному подразделению, количество студентов, имеющих задолженности, количество академических задолженностей, среднее количество и процент академических задолженностей на одного студента в текущем семестре и с начала обучения (Рис. 2). Сотрудники кафедр, деканата и учебно-методического управления используют информацию для анализа результатов сессии и совершенствования учебного процесса.

| 27.05.2024 | Контингент | Последняя сессия | | | | С начала | | | |
|------------|------------|------------------|----------|--------------------|-------|----------|----------|--------------------|-------|
| | | Долги | Должники | Долгов на должника | % | Долги | Должники | Долгов на должника | % |
| ФИТЭ | 1223 | 1715 | 421 | 4.1 | 34.4% | 2465 | 454 | 5.4 | 37.1% |

Рисунок 2. Отчет о результатах промежуточной аттестации студентов

Академические задолженности по результатам промежуточной аттестации являются предметом самостоятельной работы студента под руководством преподавателя. Организация этой работы предусматривает:

1. Использование информации об академических задолженностях студентов по учебным дисциплинам, закрепленных за преподавателем (Рис. 3.), включая ФИО преподавателя, наименование кафедры, количество студентов, прошедших аттестацию у преподавателя, количество и процент студентов с академическими задолженностями и количество, и процент задолженностей;

| ФИО преподавателя ↑↓ | Подразделение ↑↓ | Количество студентов ↑↓ | Количество оценок ↑↓ | Количество должников ↑↓ | Количество долгов ↑↓ | Процент должников ↑↓ | Процент долгов ↑↓ |
|-----------------------------------|---|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Дорожкевич Виктор Вениаминович | Кафедра "Информационная безопасность систем и технологий" | 14 | 14 | 1 | 1 | 7.14% | 7.14% |
| Липов Александр Викторович | Кафедра "Технологии и оборудование машиностроения" | 14 | 14 | 1 | 1 | 7.14% | 7.14% |
| Зверовщиков Анатолий Владимирович | Кафедра "Технологии и оборудование машиностроения" | 22 | 22 | 1 | 1 | 4.55% | 4.55% |
| Голотенков Олег Николаевич | Кафедра "Сварочное, литейное производство и материаловедение" | 7 | 24 | 2 | 8 | 28.57% | 33.33% |
| Милованов Александр Николаевич | Кафедра "Автономные информационные и управляющие системы" | 24 | 24 | 1 | 1 | 4.17% | 4.17% |
| Алмаматов Валерий Борисович | Кафедра "Конструирование и производство радиоаппаратуры" | 25 | 25 | 10 | 10 | 40.00% | 40.00% |

Рисунок 3. Информация об академических задолженностях студентов по учебным дисциплинам, закрепленных за преподавателем

2. Автоматизированное формирование графиков передачи с момента регистрации задолженности в ЭИОС. Согласование преподавателем и студентом даты передачи (Рис. 4.). Информационное сопровождение – учебная группа и дисциплина; оценка; дата появления задолженности, ФИО преподавателя и студента, курс/семестр, крайний срок передачи с преподавателем и комиссией, электронное ознакомление студента с графиком передачи академической задолженности.

| Группа ↑↓ | Дисциплина ↑↓ | Оценка ↑↓ | Дата задолженности ↑↓ | Преподаватель ↑↓ | Студент ↑↓ | Ссылка | Курс/ семестр ↑↓ | Крайние сроки передачи | | Действия ↑↓ |
|-----------|---|---------------------|-----------------------|--------------------------------|----------------|-------------------|-----------------------------|------------------------|----------------|-----------------------------|
| | | | | | | | | с преподавателем ↑↓ | с комиссией ↑↓ | |
| 21ПТ1 | С1.О.18 Электроника и схемотехника (Зачет с оценкой) | Неявка | 13.06.2023 | Голотенков Николай Олегович | Абазин Д.В. | 🔗 | 2 курс/4 семестр (весенний) | 13.05.2024 | 13.06.2024 | |
| 21ПТ1 | С1.О.19 Теория радиотехнических сигналов (Зачет) | Неявка | 29.12.2023 | Куроедов Сергей Константинович | Абазин Д.В. | 🔗 | 3 курс/5 семестр (осенний) | 29.11.2024 | 29.12.2024 | |
| 21ПТ1 | С1.О.29 Теория информации и кодирования (Экзамен) | Неудовлетворительно | 21.01.2024 | Султанов Борис Владимирович | Абазин Д.В. | 🔗 | 3 курс/5 семестр (осенний) | 21.12.2024 | 21.01.2025 | |
| 21ПТ1 | С1.О.47 Операционные системы и системы управления базами данных (Экзамен) | Неявка | 07.05.2024 | Лупанов Михаил Юрьевич | Абазин Д.В. | 🔗 | 3 курс/5 семестр (осенний) | 07.04.2025 | 07.05.2025 | |
| 21ПД1 | Б1.О.18 Физика конденсированного состояния (Курсовая работа) | не атт. | 28.12.2023 | Якушова Надежда Дмитриевна | Абдиллаев М.С. | 🔗 | 3 курс/5 семестр (осенний) | 28.11.2024 | 28.12.2024 | 01-04-2024 08:00 ауд. 8-605 |
| 21ПД1 | Б1.О.18 Физика конденсированного состояния (Зачет) | Незачтено | 28.12.2023 | Якушова Надежда Дмитриевна | Абдиллаев М.С. | 🔗 | 3 курс/5 семестр (осенний) | 28.11.2024 | 28.12.2024 | 25-03-2024 15:40 ауд. 8-224 |

Рисунок 4. Информация о графиках передачи академических задолженностей

3. Проведение регулярного мониторинга результатов передачи академических задолженностей студентов (Рис. 5.), которые в рамках внутреннего контроля качества рассматриваются руководством учебных подразделений и на заседаниях ректората.

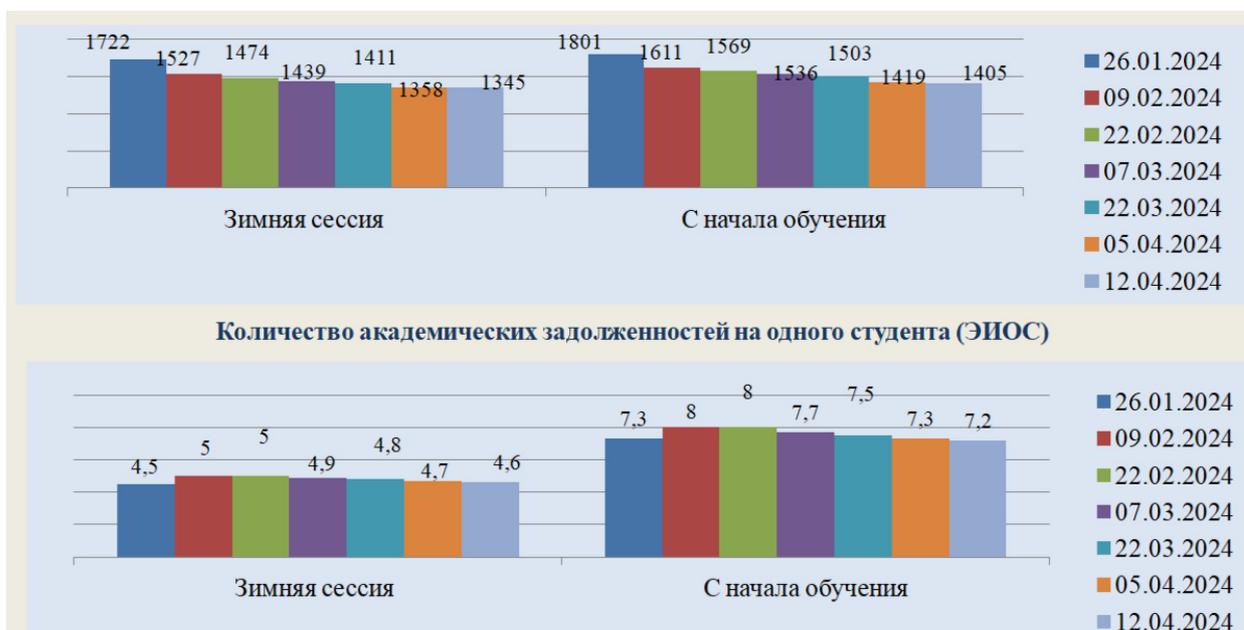


Рисунок 5. Мониторинг результатов передачи академических задолженностей студентов

На разных уровнях непрерывного образования используются разнообразные варианты организации подготовки обучающихся. Обеспечение в ходе этой подготовки согласованной формы и содержания самостоятельной работы, позволяет обучающимся формировать системно-развивающийся результат учебных достижений, мониторинг которого раскрывает потенциальные возможности реализации планируемого качества освоения образовательной программы.

Такой подход к организации мониторинга учебных достижений обучающихся представляет собой развивающуюся образовательную среду с общими для школы и вуза элементами мониторинга.

В качестве примера рассмотрим вариант реализации проекта «Школа-Вуз», который предусматривает создание научно-исследовательского объединения обучающихся для проведения ежегодных профильных мероприятий, как технических, так и гуманитарных направлений, содержание мероприятий согласовывается с тематикой исследований научно-педагогических школ выпускающих кафедр вуза. В рамках этих исследований преподаватели-молодые ученые совместно с представителями школы (классными руководителями) осуществляют руководство профориентационной и подготовительной научно-исследовательской работой обучающихся старших классов, привлекая их к участию в ежегодном всероссийском фестивале «NAUKA 0+». Результаты участия обучающихся фиксируются в портфолио обучающегося, анализируются и обобщаются в рамках педагогического проекта реализации непрерывного образования. В итоге, на основе полученной информации и достигнутых результатов, обучающиеся получают необходимую информацию для планирования своей образовательной траектории и будущих учебных достижений. Если обучающийся, выбирает для продолжения образования вуз – организатор проекта, тогда он получает возможность продолжить работу по выбранной тематике и дальнейшее развитие полученных результатов возможно в научном исследовании по образовательной программе магистратуры или аспирантуры.

Таким образом, создаются организационно-педагогические условия повышения мотивации обучающихся к познавательной деятельности и эффективности профориентационной работы вуза. При этом выпускники школы обеспечивают необходимой информацией для определения индивидуальной образовательной траектории, а преподаватели вуза получают возможность повышения качества подготовки студентов, используя их мотивацию к познавательной деятельности. В этом случае практику мониторинга учебных достижений студентов можно рассматривать как педагогическое средство повышения качества подготовки специалистов, что подтверждает актуальность использования мониторинга в образовательной деятельности учебных подразделений вуза.

Выводы. Мониторинг учебных достижений студентов как организационно-педагогическое средство повышения качества подготовки позволяет в ходе учебного процесса создать для студентов благоприятные условия, а для преподавателей эффективные инструменты информирования субъектов учебного процесса об учебных достижениях студентов, их педагогического сопровождения в реальном масштабе времени подготовки, включая передачу академических задолженностей. Использование мониторинга формирует у студентов способность самостоятельно планировать результаты познавательной деятельности как основы своей будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Картузов, А.В. Система сбалансированных показателей качества учебного процесса в вузе / А.В. Картузов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II. – С. 146-149
2. Катаев, М.Ю. Концепция и структура автоматизированной системы мониторинга качества обучения студентов / М.Ю. Катаев, А.М. Кориков, В.С. Мкртчян // Образование и наука. – 2017. – № 10. – Т. 19. – С. 30-46
3. Приказ Росособнадзора № 660, Минпросвещения России № 306 от 24.04.2023, зарегистрированный в Минюсте России 29.05.2023, п. 7.
4. Профессиональное образование в высшей школе: вызовы современности, пути решения и перспективы развития / [В.В. Усманов и др.]; под ред. О.А. Воскресасенко. – Пенза: ПГУ, 2022. – 314 с.
5. Руденко, С.С. Оценка качества образования в вузе / С.С. Руденко // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 2 (47). – С. 20-29
6. Яроцкая, Л.В. Отбор актуального содержания обучения в формате полисубъектного взаимодействия / Л.В. Яроцкая // Вестник МТГУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2 (835). – С. 58-67

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Аргунова Нина Васильевна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН КУРСА ДЛЯ ВЫСТРАИВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Педагогическое образование – одно из ключевых направлений образования, требующее постоянного совершенствования и профессионального развития. Для магистров педагогического образования особенно важно иметь возможность индивидуализировать процесс обучения, учитывая их уровень подготовки, интересы и цели. В последнее время все большую популярность приобретает использование онлайн курсов для составления персонализированной траектории обучения. В статье рассматривается использование онлайн-курсов для выстраивания индивидуальной траектории обучения при подготовке магистров педагогического образования. Авторы исследования уделяют особое внимание роли индивидуализации процесса обучения в современном образовательном пространстве, подчёркивая её важность для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. В качестве основного объекта исследования была выбрана группа студентов магистратуры педагогического образования одного из федеральных вузов страны.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, онлайн курс, педагогическое образование.

Annotation. Teacher education is one of the key areas of education that requires constant improvement and professional development. It is especially important for masters of pedagogical education to be able to individualize the learning process, taking into account their level of training, interests and goals. Recently, the use of online courses to create a personalized learning trajectory has become increasingly popular. The article discusses the use of online courses to build an individual learning trajectory in the preparation of masters of pedagogical education. The authors of the study pay special attention to the role of individualization of the learning process in the modern educational space, emphasizing its importance for the formation of professional competencies of future teachers. A group of students of the master's degree in pedagogical education from one of the federal universities of the country was chosen as the main object of the study.

Key words: individual educational trajectory, online course, pedagogical education.

Введение. Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования позволяют успешно реализовать идею организации индивидуальной траектории обучения при получении степени магистра. В этом случае обучение будет результативным, если преподаватели и организаторы учебного процесса учитывают необходимые условия для ее реализации такие как, доступность и открытость учебно-методических материалов, обеспечение консультативной поддержки обучающихся. Индивидуальная образовательная траектория дает возможность каждому магистранту может выбирать свои предметы, учиться в удобное время, использовать различные методы обучения и оценивать свой прогресс. Это помогает обучающемуся максимально раскрыть свой потенциал и достичь лучших результатов в учебе.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время с целью повышения конкурентоспособности государства на мировом рынке разработаны Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг. и программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Для их реализации нужно подготовить компетентные кадры, способные работать в соответствии с потребностями общества, внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и обеспечить возможность обучения и самообучения по индивидуальной образовательной траектории.

Это также требует разработки современных программ обучения, использования инновационных методик и технологий, адаптации учебных планов к изменяющимся потребностям рынка труда и общества в целом. Кроме того, необходимо создать удобные условия для обучения, чтобы стимулировать интерес студентов к учебе и обеспечить им доступ к необходимым ресурсам и информации. Важно также организовать систему контроля и оценки результатов образовательного процесса, чтобы обеспечить качество получаемых знаний и навыков.

При подготовке магистров педагогического образования в перечень профессиональных стандартов, соответствующих направлению подготовки, входит профессиональный стандарт «Педагог». В соответствии с ним педагог должен уметь разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты. Это означает, что педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, их способности, интересы, потребности. Помимо разработки индивидуальных образовательных маршрутов, педагог, согласно профессиональному стандарту «Педагог», также должен уметь реализовывать индивидуальные программы развития. Эти программы способствуют развитию потенциала учеников, помогают им обрести новые знания, умения, и навыки, формируют личностные качества и развивают творческий потенциал.

Как известно, в памяти человека откладывается не тот конкретный материал, которому учат, а то, как этому обучают. То есть более важным и реальным практическим результатом обучения при подготовке специалистов, в частности, учителей является вопрос: Как обучать? Или какие методы, формы и средства обучения нужно применять при их обучении?

В настоящее время реализуются различные модели реализации индивидуальной траектории обучения студентов. На основе модульных профессиональных программ [7, 6], на основе компетентного подхода [5].

Под индивидуальной образовательной траекторией мы будем понимать способ достижения конкретным обучающимся образовательной цели соответствии с поставленными задачи в зависимости от личных мотивов обучения, интересов и образовательных потребностей. Выстраивание индивидуальной траектории обучения студентов происходит, как правило, на базе уже имеющихся общих дисциплин (модулей) обучения с помощью выбора совместно с преподавателем оптимальных компонентов методики обучения в соответствии с индивидуальным темпом овладения материалом и сформированностью необходимых для этого компетенций. Таким образом, выстраивание индивидуальной траектории обучения должно быть направлено на развитие умений самостоятельной учебной деятельности в соответствии с поставленной образовательной целью, с адекватным выбором методических инструментов для ее достижения.

Самостоятельная учебная деятельность студентов – это вид познавательной деятельности, в которой студент регулирует и управляет свою деятельность, ставит цель на освоение предметных знаний и умений, а преподаватель устанавливает ограничения поиска, рекомендует необходимую литературу и определяет сроки.

Развитие российского цифрового образовательного пространства способствует повышению качества образования и расширению возможностей непрерывного образования. Одним из путей развития цифрового пространства является внедрение онлайн-курсов открытым доступом в сети Интернет.

Анализ публикаций за последние несколько лет, в которых рассматривается проблема внедрения онлайн-курсов, показывает, что они являются важным элементом обучения в связи

- с увеличением доли самостоятельной работы студентов [2];
- с внедрением цифровых инструментов в образовательный процесс [8];
- с восполнением нехватки преподавателей по узкопрофильным дисциплинам, с сокращением финансовых затрат на преподавание [8].

Онлайн курсы предлагают широкий выбор программ и курсов, которые дают возможность каждому магистру педагогического образования сформировать собственную образовательную траекторию обучения. На сегодняшний день известны такие открытые образовательные платформы как Skillbox, GetCourse, Stepik, Moodle, которые позволяют управлять обучающим процессом: студенты могут выбирать удобное время для занятий, при необходимости вернуться к теоретическим и практическим материалам для повторения и закрепления [1], принимать участие в общении с преподавателями и другими обучающимися. Такая форма обучения формирует самостоятельность, ответственность, поскольку влияние преподавателя может осуществляться только с помощью электронных средств, без непосредственного вмешательства [9].

Для определения информированности возможностей индивидуальной образовательной траектории и оценки онлайн курса проведено анкетирование обучающихся. Анализ результатов показывает, что в ситуации неопределенности магистранты чаще всего используют собственные убеждения и желания (28%), официальные сайты в интернете, официальные документы (25%). Данные результаты свидетельствуют об ответственности в выборе информации. 56% опрошенных верно интерпретируют понятие индивидуальной образовательной траектории как персональный путь обучения, также 68% цифровую образовательную среду определили как открытую совокупность информационных систем, что показывает достаточно высокий уровень информированности о таких понятиях как «индивидуальная образовательная траектория» и «цифровая образовательная среда».

За текущий учебный год все магистранты в процессе обучения применили цифровые образовательные ресурсы, в частности использовали в рамках изучения обязательных основных дисциплин и курсов (98%), получали дополнительную информацию (знания) по темам, дисциплинам, которые проходили в вузе (62%). При выборе онлайн курсов руководствовались такими критериями как актуальность темы (73,33%), логичность и структурированность курса, понятное и доступное изложение (93,33%), наличие материалов для самостоятельного изучения (73,33%), наличие живой обратной связи и поддержки (53,33%) (рис. 1).



Рисунок 1. Ключевые критерии в выборе онлайн курсов

Опрошенными было выделено, что использование онлайн курсов в процессе подготовки магистрантов педагогического образования дает углубление знаний и умений по основным дисциплинам (73,33%), дополнительные знания и умения, дополнительные курсы (66,67%), возможность обучения у ведущих исследователей и практиков (46,67%) и удобный график обучения (66,67%) (см. рис. 2).



Рисунок 2. Ответы на вопрос «Что в первую очередь может дать использование онлайн курсов в Вашем обучении?»

В Северо-Восточном федеральном университете образовательный процесс поддерживается системой электронного обучения Moodle, где размещены онлайн-курсы, разработанные преподавателями вуза. Данные курсы разработаны для внутриуниверситетского использования, а для преподавателей, желающих выйти на широкую аудиторию, предлагается разработать и разметить курсы в массовых открытых образовательных платформах Coursera или Stepik.

Нами разработан онлайн-курс для студентов магистратуры по направлению по направлению 44.04.01 – «Педагогическое образование», направленность «Инновационные процессы и технологии в обучении математике», размещенный в системе электронного обучения Moodle «Теория и практика решения задач математического анализа». Курс включает 8 учебных модулей. Каждый учебный модуль содержит видео-занятия; занятия теоретическим материалом, с разбором задач и с контрольными вопросами; задания для самостоятельной работы. В конце учебного модуля предлагается выполнить тематический тест, охватывающий материал модуля в целом. Тест открывается только после успешного прохождения каждого элемента модуля. После прохождения тем на форуме можно обсуждать вопросы, которые появились при изучении материала курса. Изучение материалов курса рекомендуется в том порядке, в котором они расположены.

Изучение курса направлено на:

- формирование целостного представления об математическом анализе как о разделе математики и их месте в школьном курсе математики;
- овладение знаниями по основам математического анализа;
- формирование умений исследования элементарных функций при помощи производной и использования математический аппарат при решении задач, связанных с функциями.

По прохождению курса даны методические рекомендации.

Общие рекомендации:

- Необходимо делать конспекты каждого элемента модуля (конспект занятий).
- В рамках данного курса под СРС понимается самостоятельное решение задач.
- Подготовьтесь к контрольным тестам, они содержат как теоретические вопросы, так и практические задачи. Хотя предусмотрено несколько попыток сдачи тестов, важно сдать их с первого раза.

Рекомендации к работе по материалам лекционных и практических занятий:

- Необходимо делать конспекты каждого элемента модуля (конспект лекции, конспект практического занятия с разбором примеров).
- Внимательно прочитайте поставленные вопросы к лекциям, размещенные в конспекте, выясните для себя их содержание и суть, что требуется выяснить (определите искомое). Опрос после изучения лекционного материала оценивается в 2 балла. Проходной балл к следующему заданию – 1,2 (наименьшее число правильных ответов 3 из 5 вопросов).
- Для выполнения заданий практического занятия посмотрите видео с решениями задач. Внимательно прочитайте материал, для каждой задачи определите: что известно и что нужно найти, и только после этого приступите к разбору решений задач.

По мнению студентов, уровень разработанного онлайн курса достаточно высок, но благодаря качественному распределению тем, материалов и практических заданий курс можно освоить за указанный срок, такая форма обучения очень удобна для экономии времени и для тех, кто совмещает учебу с работой. Обучающимся понравилось самостоятельно контролировать учебный процесс, доступность учебных материалов, возможность обсуждения вопросов с преподавателями, формирование системы знаний, умений и навыков, связанных с особенностями математических методов исследования и решения задач.

Выводы. В современном мире профессионализм и успешная карьера требуют не только хороших знаний и навыков, но и способности осознанно выбирать свой путь развития. Использование онлайн курсов для построения индивидуальной траектории обучения является эффективным способом для магистров педагогического образования развиваться профессионально и добиваться успеха в своей сфере деятельности. Умение самостоятельно планировать и контролировать процесс обучения позволит им стать востребованными специалистами, способными адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного образования.

Литература:

1. Smirnova, Z.V. Organization of the research activities of service majors trainees / Z.V. Smirnova // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. – №622. – Pp. 187-193 – 2018. – DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_24
2. Алешутина, Е.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов / Е.А. Алешутина, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов. – Текст: непосредственный // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2019. – №1 (26). – С. 185-187
3. Анализ потребностей вузов и опыта включения открытых онлайн-курсов в учебные планы. Ассоциация «Национальная платформа открытого образования» Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Available at: <https://cdn.openedu.ru/fd95ff/8c1c1f15/docs/needs-analysis-2.pdf>
4. Аргунова, Н.В. Из опыта разработки онлайн-курса по математике для обучающихся старших классов / Н.В. Аргунова, А.М. Попова // *Современные наукоемкие технологии*. – 2022. – № 11. – С. 81-85
5. Гладышев, А.А. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов вуза на основе компетентного подхода / А.А. Гладышев, Е.И. Митрофанов, А.А. Клетнева // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2014. – № 1. – С. 62-66
6. Лопухина, А.С. Модульная технология в процессе физкультурного образования школьников / А.С. Лопухина // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2013. – № 3 (23). – С. 7.
7. Муллер, О.Ю. Модель индивидуальной образовательной траектории студента с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях модульного обучения / О.Ю. Муллер // *Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология*. – 2023. – №68. – С. 76-85
8. Олесова, М.М. Организация онлайн-обучения в условиях цифровизации учебного процесса / М.М. Олесова, С.Р. Афанасьева // *Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии*. – 2023. – №2. – С. 200-204
9. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности в вузе / М.П. Прохорова, О.И. Ваганова, Е.А. Алешутина, В.Л. Тростин // *Перспективы науки и образования*. – 2018. – № 4 (34). – С. 21-25

Педагогика

УДК 373.55

кандидат сельскохозяйственных наук **Арюкова Екатерина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

учитель химии **Сухарева Юлия Михайловна**

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 2075» (г. Москва)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Актуальность проблемы профориентационной работы заключается в несоответствии между потребностями общества в определенных специалистах и реальными профессиональными предпочтениями молодежи. Система профориентации должна помочь в рациональном распределении трудовых ресурсов и правильном выборе жизненного пути молодежью. Авторы указывают, что профориентация должна способствовать адаптации молодежи к выбранной профессии. Проектная деятельность является одним из системообразующих подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на формирование личности современного школьника. Профессиональная ориентация школьников является сложной и всеобъемлющей проблемой, выбор профессии остается сложной задачей для молодежи. Основная идея статьи – показать значимость проектной деятельности в профессиональном ориентировании школьников на уроках биологии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, проектная деятельность, биология, школьники.

Annotation. The relevance of the problem of career guidance lies in the discrepancy between the needs of society in certain specialists and the real professional preferences of young people. The career guidance system should help in the rational allocation of labor resources and the right choice of life path for young people. The authors point out that career guidance should help young people adapt to their chosen profession. Project activity is one of the system-forming approaches that enhance the developmental effect of educational programs and positively influence the formation of the personality of a modern student. Vocational guidance of schoolchildren is a complex and comprehensive problem, and choosing a profession remains a difficult task for young people. The main idea of the article is to show the importance of project activities in the professional orientation of schoolchildren in biology lessons.

Key words: professional orientation, project activities, biology, schoolchildren.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию на тему «Научно-методическое обеспечение практико-ориентированной подготовки педагогов естественно-научного образования» (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»)

Введение. Главная цель школы – это обеспечение развития ребенка в полном объеме. Существует множество различных направлений для реализации этой цели, но главное место занимает проектная деятельность. Создание проекта учащимися поможет им развить критическое мышление, научит ориентировать в информационном поле и извлекать полезную и нужную информацию самостоятельно [1].

Школа действительно играет ключевую роль в профессиональном самоопределении и ориентации учащихся. Именно в школьные годы закладываются основы для выбора дальнейшего жизненного пути.

Важно, чтобы вся образовательная программа и деятельность педагогов была направлена на:

1. Выявление и развитие индивидуальных способностей, интересов и склонностей учащихся. Это позволяет помочь им осознать свои сильные стороны и определиться с перспективными направлениями для профессионального развития.
2. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Школьная программа должна способствовать формированию универсальных навыков, необходимых для успешной самореализации в различных сферах [5].

3. Организацию профориентационных мероприятий. Экскурсии, встречи с представителями профессий, тренинги по профессиональному самоопределению помогают учащимся получить более полное представление о мире профессий.

4. Взаимодействие с родителями и социальными партнерами. Вовлечение семьи и профессионального сообщества в профориентационную работу повышает ее эффективность [6].

Таким образом, комплексный подход к организации образовательного процесса, ориентированный на профессиональное самоопределение учащихся, действительно является ключевым условием для формирования их образовательной и профессиональной траектории. Это позволяет обеспечить осознанный выбор будущей профессии и успешную самореализацию личности.

Изложение основного материала статьи. Весь образовательный процесс должен быть направлен на профессиональное ориентирование учащегося, на формирование таких способностей, которые помогут успешной социализации в современном обществе. Важно сделать правильный выбор еще в средней школе [3]. Выбор, который будет соответствовать возможностям обучающегося. На пути в выборе профессии первым встречается интерес к предмету и чем он обусловлен. Например, интерес к биологии формируются за счет практической значимости предмета. Полюбив этот предмет, учащиеся начинают его углубленно изучать с помощью создания проектов, а потом начинают смотреть направления, связанные с этим предметом и начинают готовиться к поступлению. Создание проекта по интересующемуся предмету это важный шаг к поступлению, потому что именно в ходе создании проекта учащийся самостоятельно находит информацию, решает практические задачи с помощью полученных знаний [4].

Цель статьи – изучить возможности проектной деятельности как средства профессионального ориентирования школьников с миром биологических профессий.

Профессиональное ориентирование учащихся играет ключевую роль в их личностном и профессиональном развитии. Этот процесс действительно сложен и многогранен, так как включает в себя не только понимание собственных интересов и способностей, но и осознание потребностей общества и рынка труда. Вот несколько аспектов, которые можно рассмотреть в контексте профессионального ориентирования:

1. Самопознание: учащиеся должны понимать свои интересы, сильные и слабые стороны, а также ценности. Это может быть достигнуто через различные тесты, тренинги и занятия, направленные на развитие самооценки.

2. Информация о профессиях: важно предоставить учащимся доступ к информации о различных профессиях, требованиях к ним и перспективах. Это может включать встречи с профессионалами, экскурсии на предприятия и участие в карьерных ярмарках.

3. Развитие навыков: профессиональное ориентирование должно включать развитие необходимых навыков, таких как критическое мышление, коммуникация, работа в команде и решение проблем. Эти навыки важны для успешной профессиональной деятельности в любой сфере.

4. Взаимодействие с родителями и обществом: включение родителей и местного сообщества в процесс профессионального ориентирования может повысить его эффективность. Родители могут поделиться своим опытом и поддержать детей в их выборе.

5. Адаптация к изменениям: в условиях быстро меняющегося мира важно учить учащихся быть гибкими и адаптивными. Это включает в себя понимание того, что карьерный путь может меняться, и готовность к обучению на протяжении всей жизни.

6. Поддержка со стороны образовательных учреждений: школы и колледжи могут играть активную роль в этом процессе, предлагая программы профориентации, консультации с психологами и карьерными консультантами.

7. Учет новых потребностей общества: важно учитывать изменения на рынке труда и новые потребности общества, такие как устойчивое развитие, цифровизация и инновации. Это поможет учащимся выбрать профессии, которые будут востребованы в будущем [2].

В конечном итоге цель профессионального ориентирования – помочь учащимся осознанно выбирать свой путь, основываясь на понимании своих возможностей и потребностей рынка труда. Это не только способствует их личностному развитию, но и обеспечивает более высокую степень удовлетворенности от профессиональной деятельности в будущем.

Главная цель профессионального ориентирования – постепенно сформировать у школьника готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития [7].

Профессиональное ориентирование в процессе обучения проходит поэтапно в зависимости от особенностей обучающихся. Профориентация согласно И.С Кону делится на 4 этапа:

1. Детская игра. На этом этапе ребенок берет на себя различные роли и повторяет действия взрослых людей.

2. Подростковая фантазия. Подростки, выбравшие приоритетную профессию представляют себя в ее роли.

3. Предварительный выбор профессии. На этом этапе происходит анализ профессии, оцениваются недостатки и достоинства.

4. Практическое принятие решения.

Под профессиональным ориентированием старших школьников в условиях школы подразумевается определение жизненного пути, целей и приоритетов в жизни, а так же будущую профессию. Главную роль в выборе профессии в школе играет метод проектов [9].

Проект – это метод обучения, потому что именно такой способ поможет учащимся более углубленно изучить предмет. К тому же проект может быть использован не только на уроках, но и во внеклассной работе. Проекты классифицируются по продолжительности, по числу участников, предметно-содержательной области. Классификация представлена в схемах 1-3.

| Классификация проектов по продолжительности | | |
|---|-------------------------------------|-----------------------------|
| мини-проекты (в рамках одного урока) | краткосрочные (несколько уроков) | длительные (на четверть) |

Схема 1. «Классификация проектов по продолжительности»

| Классификация проектов по числу участников | | |
|--|-----------|----------|
| индивидуальные | групповые | классные |

Схема 2. «Классификация проектов по числу участников»

| Классификация проектов по предметно-содержательной области | | |
|--|--|---------------|
| монопроекты (в рамках одного учебного предмета) | межпредметные (взаимосвязаны несколько учебных предметов) | внепредметные |

Схема 3. «Классификация проектов по предметно-содержательной области»

Важно четко знать и понимать этапы выполнения проекта, делать все постепенно под руководством наставника. Проект выполняется в несколько этапов:

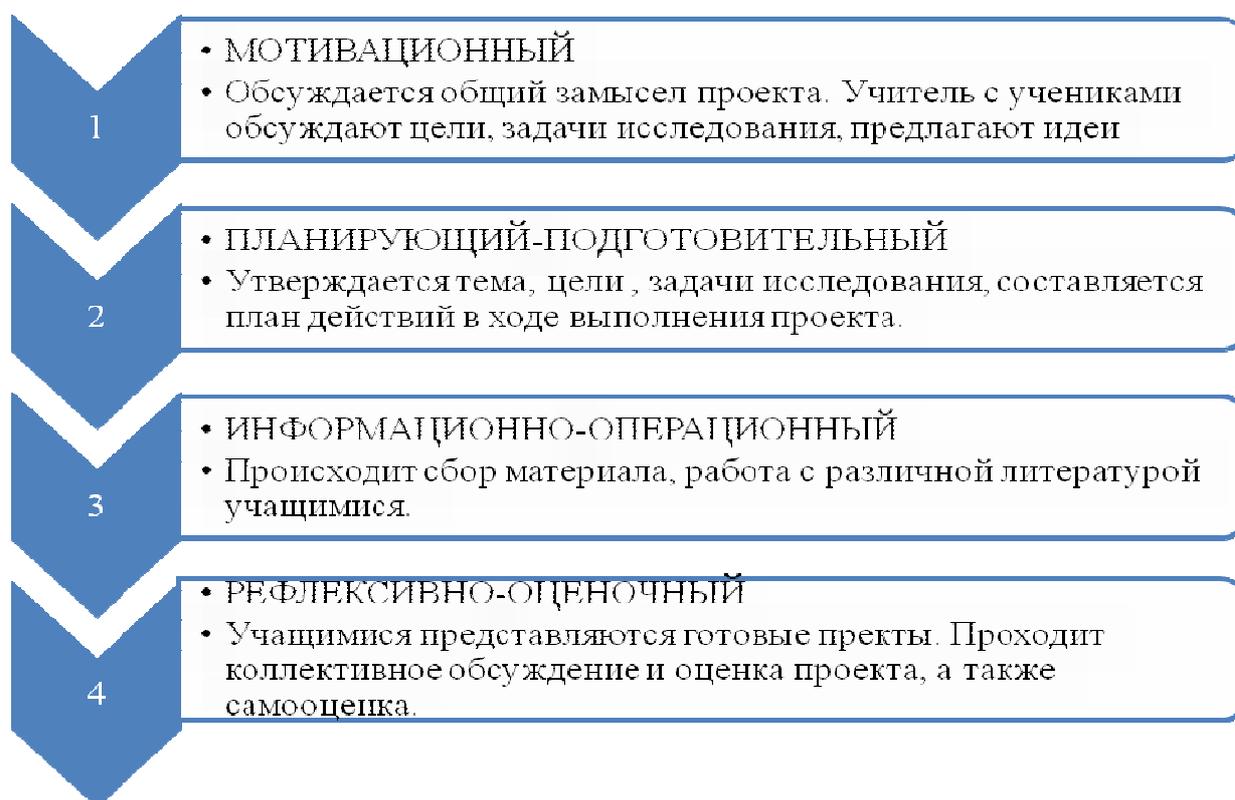


Схема 4. « Этапы выполнения проекта»

На первом этапе выполнения проекта перед учителем стоят несколько задач. Самая главная из них это развитие мотивации к исследованию, создание условий для проявления интереса учащихся к проектной деятельности. Темы для проектов могут быть разнообразны, так же как и предмет, по которому будет писаться проект [8].

Вопрос самостоятельности выполнения учащимися проекта зависит от индивидуальных особенностей учащихся и возраста. Некоторые вещи можно выполнить только при совместной работе учителя и ученика. А вот оценка проекта должна выполняться учащимися самостоятельно, потому что развитие критики самого себя поможет при дальнейшем выявлении ошибок и становлении личности.

Проекты естественно-научного цикла всегда интересны и к тому же биология является фундаментальной наукой для многих перспективных профессий.

Биология в переводе с греческого означает «наука о жизни», а значит, она не может быть скучной, только потому, что в процессе изучения этой науки мы изучаем самих себя и окружающий нас мир, к тому же в современном мире происходит стремительное развитие биотехнологии, которое все больше интересует абитуриентов.

На уроках биологии можно внедрять проект и сразу рассказывать для какой профессии будет полезно это исследование. Так, например, проект на тему «Цветковые растения» будет полезен для профессии фитодизайнера, а проект на тему «Лекарственные растения» для фармацевта. Таким образом, учащиеся в ходе выполнения проекта все больше узнают о каких-либо профессиях, в основе которых лежит биология. Проектную деятельность на уроках можно подкрепить внеурочными занятиями. Например, на внеурочных занятиях можно организовать защиту проектов перед коллективом, обсудить ошибки и сделать объективную оценку проекта. А также во внеурочное время можно организовать проведение экспериментов по теме и обобщение материалов. Для учащихся сельских школ можно организовать выполнение проектов по сельскому хозяйству. Местом для проведения экспериментов и необходимых работ можно взять учебно-опытный участок.

Выводы. Для профессионального определения на уроках биологии учителю нужно постоянно расширять кругозор о предмете и связанными с ним профессиями. Наиболее актуальным этот вопрос становится в 8-11 классах, потому что именно в этих классах идет формирование приоритетного направления. Для развития профессионального самоопределения учащихся учителю нужно формировать:

1. Научное мировоззрение.
2. Связь теории и практики.
3. Связь с историей (роль ученых и открытий в истории развития биологии как науки).
4. Краеведческий принцип (развитие проекта исходя из природных и других условий местности).
5. Социально значимые мотивы профессиональной деятельности.

Своевременная профориентационная помощь действительно является залогом гармоничного развития личности старшеклассников. Она позволяет:

– Формировать профессиональную мотивацию: Учащиеся начинают осознавать свои желания и стремления, что способствует более осознанному выбору будущей профессии.

– Развивать навыки ответственности: Умение принимать решения и нести за них ответственность – важный аспект взрослой жизни.

– Углублять знания: Изучая различные профессии, учащиеся также углубляют свои знания в области биологии и других естественных наук.

– Стимулировать активное самоопределение: Процесс выбора профессии становится более активным и осознанным.

Таким образом, профориентационная работа на уроках биологии не только помогает учащимся выбрать правильный путь, но и способствует их всестороннему развитию как личности.

Литература:

1. Антонова, М.В. Новые профориентационные форматы в проекте «Профильные психолого-педагогические классы» / М.В. Антонова // Глобальный потенциал. – 2023. – № 2 (143). – С. 49-53
2. Антонова, М.В. Формирование soft skills у детей как условие подготовки их к осознанному выбору будущей профессии / М.В. Антонова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 4 (48). – С. 7-11
3. Арюкова, Е.А. Консультирование в биологическом образовании для профессиональной ориентации старшеклассников / Е.А. Арюкова, О.А. Ляпина, Г. Чарыева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА. – 2023. – Вып. 80. – Ч. 3. – С. 21-25
4. Блинов, В.И. Образовательная профориентация: учебное пособие / В.И. Блинов, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев И.С. – Санкт-Петербург: Лань, 2023. – 336 с.
5. Кузнецов, К.Г. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению / К.Г. Кузнецов, О.Л. Кувшинова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 1. – С. 88-111
6. Сергеев, И.С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – № 1. – С. 26-44
7. Синельникова, Н.А. Профориентация школьников в России / Н.А. Синельникова // Цифровая наука. – 2020. – № 1. – С. 23-28
8. Толстогузов, С.Н. Новые подходы к профориентации и привлечению талантливых школьников в университет на биологические направления подготовки и специальности / С.Н. Толстогузов, Д.Н. Кыров, И.Л. Толстогузова // Инновации в образовании. – 2015. – № 11. – С. 78-86
9. Рябова, С.С. Профориентация как важный инструмент самоопределения школьников / С.С. Рябова // Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии. – Москва: Перо, 2017. – С. 196-198

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ахметвалеева Ляля Вахитовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань);

кандидат экономических наук, доцент Садреева Альфия Флюровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

доктор филологических наук, профессор Сергиенко Наталья Анатольевна

Бюджетное учреждение высшего образования «Сургутский государственный университет» (г. Сургут)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы развития дистанционного обучения в вузах. Авторы анализируют текущее состояние дистанционного обучения, выделяя основные трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели, такие как технические сбои, трудности в управлении временем и недостаток непосредственного взаимодействия. Особое внимание уделяется преимуществам дистанционного обучения, включая гибкость расписания, доступность образования для различных социальных групп и использование адаптивных технологий. Обсуждаются также вызовы, связанные с мотивацией студентов, конфиденциальностью данных и ограниченными возможностями для практического обучения. Авторы приводят прогнозы развития рынка дистанционного образования и подчеркивают необходимость совершенствования технологий и методов для обеспечения эффективного и доступного обучения. В заключение делаются выводы о значимости дистанционного обучения и предлагаются рекомендации для его дальнейшего развития в современных условиях.

Ключевые слова: дистанционное обучение, вузы, проблемы, перспективы, развитие, образовательная модель, коммуникация, педагог.

Annotation. The article discusses the problems and prospects of the development of distance learning in universities. The authors analyze the current state of distance learning, highlighting the main difficulties faced by students and teachers, such as technical failures, difficulties in time management and lack of direct interaction. Special attention is paid to the advantages of distance learning, including flexible schedules, accessibility of education for various social groups and the use of adaptive technologies. Challenges related to student motivation, data privacy, and limited opportunities for hands-on learning are also discussed. The authors provide forecasts of the development of the distance education market and emphasize the need to improve technologies and methods to ensure effective and affordable learning. In conclusion, conclusions are drawn about the importance of distance learning and recommendations are offered for its further development in modern conditions.

Key words: distance learning, universities, problems, prospects, development, educational model, communication, teacher.

Введение. Дистанционное обучение в высших учебных заведениях получило значительное развитие в последнее время, создавая как проблемы, так и возможности. В этой статье мы рассмотрим проблемы и перспективы, связанные с развитием дистанционного образования в университетах. Анализируя текущий ландшафт дистанционного обучения, мы стремимся выявить основные препятствия, обсудить потенциальные зоны роста и изучить будущую траекторию развития этой образовательной парадигмы в университетской среде.

Изложение основного материала статьи. 2020 год выдвинул развитие онлайн-образования, где некоторые российские вузы активно внедряли программы дистанционного обучения. Переход на онлайн-формат облегчался из-за знакомства учебных заведений с таким форматом, что позволило оперативно адаптироваться к новым условиям и создать эффективные процессы дистанционного обучения [1].

Виртуальное пространство в дистанционном обучении позволяет передавать учебные материалы в цифровом формате, делая образовательный процесс более интерактивным и адаптивным. Гибкость расписания и минимальный контроль со стороны преподавателей требуют от студентов высокой степени самостоятельности и мотивации. Для оценки эффективности дистанционного обучения применяются различные методы, такие как онлайн-тестирование и виртуальные интервью. Ключевые аспекты дистанционного обучения включают географическое разделение ученика и преподавателя, использование электронных образовательных ресурсов, интерактивность процесса обучения и акцент на самоконтроле [2].

Студенты отмечают различные проблемы, возникающие в процессе онлайн-обучения, включая технические неполадки, трудности с использованием программного обеспечения для онлайн-обучения и управление временем. Среди основных

проблем, выделенных студентами, можно назвать технические сбои во время видеолекций и семинаров, недостаточный опыт работы со специализированными программами, а также нехватку времени на выполнение заданий и ограниченный доступ к учебным материалам.

Студенты выделили отсутствие непосредственного взаимодействия с преподавателями как главную проблему онлайн-обучения, затрудняющую активное участие. Студенты также столкнулись с трудностями в понимании устной информации в процессе онлайн-лекций. Для преодоления данных препятствий они вынуждены были обращаться к учебным материалам и конспектам лекций. Некоторые образовательные ресурсы оказались неактуальными, что подчеркивает важность усовершенствования материалов для онлайн-формата [3].

Кроме того, отмечается, что многие преподаватели испытывают сомнения относительно эффективности онлайн-образования, что может снизить их мотивацию к преподаванию. Это приводит к более низким требованиям со стороны преподавателей в онлайн-форматах. Проблемы, выявленные как студентами, так и преподавателями, включают отсутствие визуального контакта и сложности с соблюдением сетевого этикета. Введение символа «поднятой руки» в платформу Zoom улучшило коммуникацию между ними. Обновление показывает, что цифровой мир требует новых этических норм для эффективного онлайн-взаимодействия.

Проблемы качества дистанционного образования вызывают серьезные споры. Отмечены трудности с формированием практических навыков для студентов из-за акцента на теоретическом обучении. Одним из важных вопросов становится оценка качества онлайн-образования, включая доступ к необходимому оборудованию. Профессиональные стандарты становятся критически важными для контроля качества образования. Эффективность обучения сдвигается в сторону большего вклада студентов из-за дистанционного обучения [6, 7].

Решение проблем онлайн-образования возможно в перспективе. Для увеличения заинтересованности студентов цифровой контент может быть ключевым. Интеграция цифровых материалов в обучение создает возможность для активного обучения и обратной связи. Замена учебников видеоматериалами, играми, приложениями и текстами помогает создать интерактивную среду для студентов.

Основные преимущества дистанционного обучения в высших учебных заведениях можно выделить следующим образом:

- *Гибкость расписания:* Дистанционное обучение предоставляет студентам возможность самостоятельно планировать учебный процесс, учитывая свои индивидуальные потребности и обстоятельства. Это позволяет эффективно сочетать учебу с работой или другими обязательствами.

- *Доступность для всех:* Дистанционное обучение снижает географические и финансовые барьеры, делая качественное образование доступным для студентов из различных регионов и социальных слоев. Это особенно важно для тех, кто живет в удаленных или малонаселенных районах, а также для студентов, не имеющих возможности переезда или оплаты проживания в другом городе.

- *Разнообразие образовательных ресурсов:* Студенты получают доступ к широкому спектру онлайн-ресурсов, включая электронные учебники, видеолекции, интерактивные задания и другие материалы. Это позволяет им выбирать те методы и ресурсы, которые наилучшим образом соответствуют их индивидуальным потребностям и предпочтениям.

- *Взаимодействие и обратная связь:* Современные коммуникационные технологии обеспечивают активное взаимодействие между студентами и преподавателями в режиме онлайн. Это включает обсуждения на форумах, проведение вебинаров, онлайн-консультации и другие формы взаимодействия, которые способствуют обмену знаниями, обсуждению тем и задач, а также предоставлению обратной связи, что улучшает процесс обучения.

- *Индивидуализированный подход:* Дистанционное обучение позволяет более эффективно учитывать особенности и потребности каждого студента через использование адаптивных образовательных технологий, персонализированные программы и индивидуальное взаимодействие с преподавателями.

- *Развитие цифровых навыков:* Дистанционное обучение способствует развитию у студентов цифровых компетенций, таких как навыки работы с компьютером, интернетом и специализированными программами для обучения. Эти навыки важны в современном информационном обществе и повышают конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

- *Эффективность и масштабируемость:* Дистанционное обучение позволяет высшим учебным заведениям эффективно использовать свои ресурсы и масштабировать образовательные программы для большего числа студентов. Это особенно актуально в условиях ограниченных физических пространств и ресурсов традиционного обучения [8-11].

Дистанционное обучение, несмотря на свою популярность и широкое распространение в последние годы, сталкивается с рядом серьезных проблем и ограничений, которые требуют внимательного подхода для их преодоления. Одной из наиболее ощутимых проблем является ограниченная социальная интеракция. Этот формат обучения, предоставляющий большие возможности для гибкости и индивидуализации учебного процесса, одновременно уменьшает возможности для непосредственного общения между студентами и преподавателями. Такое сокращение живого общения может негативно сказаться на качестве взаимодействия, что особенно важно для студентов, стремящихся к полноценному образовательному опыту. Отсутствие личных встреч затрудняет развитие социальных навыков и формирование коллективного духа, который играет важную роль в образовательной среде.

Еще одной значительной проблемой, связанной с дистанционным обучением, являются мотивационные трудности и проблемы с самодисциплиной. В условиях дистанционного обучения студенты часто сталкиваются с отсутствием строгого расписания и непосредственного контроля со стороны преподавателей, что может привести к снижению мотивации. Это негативно сказывается на учебном процессе, поскольку без четко установленного графика и постоянного контроля студентам бывает трудно организовать свое время и поддерживать дисциплину. Самостоятельная организация времени и поддержание дисциплины требуют от студентов высокой степени ответственности и самоконтроля, что не всегда удается обеспечить, особенно в условиях постоянных отвлекающих факторов дома.

Технологические сложности также играют важную роль в процессе дистанционного обучения. Для успешного дистанционного обучения необходимы не только компьютер и доступ к интернету, но и надежная техническая поддержка. Эти требования могут стать серьезной проблемой для студентов из неблагополучных семей или удаленных районов, где доступ к современным технологиям ограничен. Технические сбои и проблемы с интернет-соединением могут существенно нарушить процесс обучения, делая его менее эффективным и стрессовым для студентов. Кроме того, нехватка технической поддержки может усугубить эти проблемы, приводя к дополнительным трудностям в обучении.

Ограниченные возможности для практического обучения представляют собой еще одно серьезное препятствие, с которым сталкиваются студенты при дистанционном обучении. Некоторые учебные программы, особенно в области естественных наук и инженерии, требуют физического присутствия студентов для проведения практических занятий или лабораторных работ. В условиях дистанционного обучения это становится трудным или даже невозможным, что значительно ограничивает возможности студентов для получения практического опыта и развития необходимых

профессиональных навыков. Недостаток практического обучения может негативно сказаться на качестве образования и подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Недостаток непосредственной обратной связи между преподавателями и студентами также является значительной проблемой дистанционного обучения. Без личного контакта обеспечить эффективную и своевременную обратную связь по выполненным заданиям и оценке учебных успехов становится сложнее. Это может привести к снижению качества обучения и возникновению недопониманий, которые негативно сказываются на образовательном процессе. Важно, чтобы студенты получали своевременную и конструктивную обратную связь для корректировки своих знаний и навыков, что является ключевым элементом эффективного обучения.

Эти проблемы подчеркивают необходимость комплексного подхода к развитию и совершенствованию дистанционного обучения. Требуется внедрение более эффективных методов взаимодействия, повышения мотивации студентов, улучшения технической инфраструктуры и обеспечения качественной обратной связи. Только так можно преодолеть существующие барьеры и сделать дистанционное обучение полноценной и эффективной формой образования, способной удовлетворить потребности современного общества [12-15].

Анализ развития перспективы дистанционного обучения. Один из методов, который можно использовать для прогнозирования перспектив развития дистанционного образования, касается анализа финансовых показателей мирового рынка в этой сфере. Исследования показывают, что к концу 2016 – началу 2017 года объем мирового рынка образования достигал внушительных 4,5-5,0 трлн долларов. Эти впечатляющие цифры свидетельствуют о значительном росте и развитии образовательного сектора в глобальном масштабе. С перспективой дальнейшего увеличения, прогнозируется, что объем мирового рынка образования вырастет до 6–7 трлн долларов в ближайшие годы, что подчеркивает его важность и значимость.

Особое внимание привлекает доля дистанционного обучения, которая на данный момент составляет около 3% от общего объема рынка. Это соответствует значительной сумме в 165 млрд долларов, что показывает растущую популярность и принятие этой формы обучения. Прогнозы указывают на дальнейший рост этого сегмента: к 2023 году объем дистанционного обучения ожидается превысить 240 млрд долларов при стабильном годовом росте более чем на 5%. Эти данные подчеркивают устойчивую тенденцию к увеличению спроса на дистанционное образование.

Более того, с учетом ускоренного темпа роста, который составляет около 17%, к 2020 году объем рынка дистанционного обучения достигнет впечатляющих 252 млрд долларов. Эта информация свидетельствует о значительном потенциале и быстром развитии дистанционного образования. Согласно прогнозам Forbes, объем дистанционного обучения, который составлял 107 млрд долларов в 2015 году, ожидается увеличится до колоссальных 325 млрд долларов к 2025 году.

Следует также отметить прогнозируемые ежегодные темпы роста в ведущих странах, активно использующих дистанционное обучение. Например, в США ожидается рост на уровне 4-5%, что указывает на стабильное развитие этого сегмента. В Юго-Восточной Азии, включая такие страны как Китай и Индия, прогнозируется значительно более высокий темп роста в 17%. В Восточной Европе, включая Россию, ожидается еще более впечатляющий рост на уровне 17-25%. Эти предсказания свидетельствуют о повышении интереса к дистанционному образованию и росте спроса на эту форму обучения [10].

Выводы. Дистанционное обучение обладает рядом преимуществ, включая гибкость расписания, снижение географических и финансовых барьеров, разнообразие образовательных ресурсов, взаимодействие и обратную связь, индивидуализированный подход, развитие цифровых навыков, эффективность и масштабируемость.

Однако, существуют и недостатки, такие как ограниченная социальная интеракция, мотивационные трудности, технологические проблемы, ограниченные возможности для практического обучения и недостаток непосредственной обратной связи. Для преодоления этих проблем важно развивать технологии коммуникации, обеспечивать доступ к необходимому оборудованию и технической поддержке, а также внедрять эффективные методы оценки и предоставления обратной связи [14].

Анализ перспектив развития дистанционного образования показывает его значительный потенциал для роста, особенно в условиях ускоренного цифрового развития и изменения в образовательных потребностях. Прогнозируемый рост объема дистанционного обучения свидетельствует о возрастающем интересе к этой форме образования и необходимости дальнейшего совершенствования технологий, методов обучения и организационных моделей.

Таким образом, дистанционное обучение в высших учебных заведениях представляет собой важную и перспективную образовательную модель, которая требует постоянного развития и совершенствования, чтобы максимально эффективно удовлетворять потребности студентов в современном информационном обществе.

Литература:

1. 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
2. Васильева, А.А. К вопросу о цифровизации образовательной среды современного вуза / А.А. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 114-117
3. Гнатышина, Е.В. Формирование цифровой культуры будущего педагога: монография / Е.В. Гнатышина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – С. 294.
4. 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
5. Ермолаева, Е.Л. Педагогическая проблема профессионально-педагогического развития ценностных ориентаций обучающихся / Е.Л. Ермолаева, А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 1(4). – С. 7-15
6. 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
7. Зуфарова, А.С. Возможность развития информационно-образовательной среды ВУЗа / А.С. Зуфарова // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 3 (39). – С. 81-88
8. Зуфарова, А.С. Обеспечение информационной безопасности при применении элементов дистанционного образования / А.С. Зуфарова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 5. – С. 90-92
9. Калыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб.-метод. пособие // В.И. Калыхматов. – Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – С. 135.

10. Катханова, Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании: монография / Ю.Ф. Катханова. – Уфа: МЦИИ «Omega science», 2021. – С. 221.
11. 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
12. 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
13. 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
14. Кравченко, Ю.А. Интернет-безопасность как важный компонент безопасного обучения при дистанционном образовании: сборник трудов конференции / Ю.А. Кравченко // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 12 окт. 2022 г.) / редкол.: И.Л. Федотенко [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – С. 151-153
15. 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
16. 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
17. Петровский, А.М. Технологии социального партнерства в образовании / А.М. Петровский, О.Н. Абрамов, О.И. Ваганова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 4(29). – С. 137-140
18. Погодина, И.А. Интернет-безопасность как важный компонент безопасного обучения при дистанционном образовании / И.А. Погодина, И.А. Темирова // Научный аспект. – 2023. – Т. 18. – № 11. – С. 2202-2206
19. Савлучинская, Н.В. Художественное образование в период цифровой глобализации / Н.В. Савлучинская, Е.С. Лыкова, Е.А. Морозкина // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 11. – С. 193-197
20. Пушнова, В.В. Дистанционное обучение: современное состояние и перспективы развития / В.В. Пушнова // Вестник астраханского государственного технического университета. – Том 2. – 2020.

Педагогика

УДК 331.548

кандидат технических наук Ахрамович Юлия Сергеевна

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

РОЛЬ САМООРГАНИЗАЦИИ В ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье поднимается актуальная для старшего школьного возраста проблема самоорганизации при выборе будущей профессии. Профессиональное самоопределение является неотъемлемой частью образовательного процесса. Замысел исследования состоит в следующем: как влияет сформированность навыков самоорганизации на профессиональное самоопределение старшеклассников? Результаты исследования были получены с помощью двух стандартизированных и одной не стандартизированной методик. Идея исследования заключается в определении количественного и качественного воздействия различных компонентов процесса самоорганизации на определенные составляющие процесса профессионального самоопределения. Проведено исследование взаимосвязи компонентов процессов самоорганизации и профессионального самоопределения. Голографическая модель самоорганизации, сформулированная А.Д. Ишковым содержит характерные черты профессионального самоопределения. Обучающимся необходимо развивать навыки самоорганизации, направленные на профессиональное самоопределение. Влияние навыков самоорганизации напрямую связано с умением выбора сферы будущей профессиональной деятельности и составления профессионального плана. Выявленная корреляционная связь компонентов профессионального самоопределения и самоорганизации, предполагает, что старшеклассники имеют трудности при выборе профессии.

Ключевые слова: самоорганизация, целеполагание, анализ ситуации, волевые усилия, планирование, коррекция, самоконтроль, процесс профессионального самоопределения.

Annotation. The article raises the problem of self-organization when choosing a future profession, which is relevant for high school age. Professional self-determination is an integral part of the educational process. The purpose of the study is the following: how does the development of self-organization skills affect the professional self-determination of high school students? The results of the study were obtained using two standardized and one non-standardized methods. The idea of the study is to determine the quantitative and qualitative impact of various components of the self-organization process on certain components of the process of professional self-determination. A study was conducted of the relationship between the components of the processes of self-organization and professional self-determination. Holographic model of self-organization formulated by A.D. Ishkov contains characteristic charts of professional self-determination. Students need to develop self-organization skills aimed at professional self-determination. The influence of self-organization skills is directly related to the ability to choose the field of future professional activity and draw up a professional plan. The identified correlation between the components of professional self-determination and self-organization suggests that high school students have difficulties choosing a profession.

Key words: self-organization, goal setting, situation analysis, volitional efforts, planning, correction, self-control, professional self-determination process.

Введение. Сегодня в развитии современного общества можно заметить множество изменений в социальной сфере: с продвижением дистанционных технологий у людей возникла потребность в многозадачности, появились новые профессии, работодатели стали предъявлять дополнительные требования к кандидатам, такие как умение прогнозировать и анализировать, проектировать, планировать и т.д. ФГОС основного и среднего общего образования в первую очередь нацелен на то, чтобы были созданы определенные условия, подходящие для развития личностных характеристик будущих выпускников школ: самообразование, самоконтроль, самооценка, саморазвитие, готовность к образованию в течении всей жизни, осуществление осознанного выбора будущей профессии и т.п. [12]. Тема самоорганизации рассматривается в трудах А.Д. Ишкова [8], С.С. Котовой [9], С.С. Амирова [1] и др. Авторы показывают, что низкий уровень самоорганизации отрицательно влияет при выборе будущей профессии. Большинство обучающихся не умеют четко формулировать цели и организовывать свою деятельность для достижения этих целей. Поэтому необходимо развивать навыки самоорганизации в школе, для дальнейшего осознанного выбора профессии обучающимися и грамотной организации своей деятельности по достижению этой цели [2].

Деятельностный подход [5] можно применить для описания самоорганизации, которая состоит в преобразовании управляющей, самоорганизующей структуры данного процесса [7]. Необходимо организовать работу со старшеклассниками таким образом, чтобы актуализировать их самостоятельность, активность, инициативность в выборе профессии, освоения навыков, формирования профессионально важных качеств. Для этого обучающимся нужно развивать навыки самоорганизации, направленные в том числе на профессиональное самоопределение, чтобы обучающиеся смогли не только выбрать сферу будущей профессиональной деятельности, но и составить поэтапный профессиональный план действий для достижения своей цели.

Изложение основного материала статьи. Цель работы заключается в изучении влияния сформированности навыков самоорганизации при выборе будущей профессиональной сферы деятельности у старшеклассников. В качестве основных компонентов самоорганизации выделяются ценностные ориентации, мотивы (мотивационный компонент); способности и действия, по их оценке, (когнитивный компонент); индивидуально-психологические особенности человека (оценочно-рефлексивный компонент); профессиональная направленность и профессиональное самосознание (операционно-деятельностный компонент). Профессионально-личностное самоопределение будущего специалиста можно определять как целостную систему взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный [3].

Для оценки компонентов профессионально-личностного самоопределения было проведено диагностическое исследование, в котором приняли участие 43 обучающихся 10 классов средней общеобразовательной школы. Средний возраст участников экспериментальной группы составил 16 лет. Вышперечисленные компоненты были диагностированы с помощью двух стандартизированных методик и анкеты: 1) Мотивационный компонент – опросник профессиональной готовности Л.Н. Кобардовой [11]; 2) Когнитивный компонент – опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии В.Б. Успенского [10]; 3) Оценочно-рефлексивный компонент – анкета «Выбор профессии», вопросы 1, 2, 3. Анкета показывает, что влияет на выбор профессии обучающихся, ориентируются ли они на требования общества при данном выборе и насколько развита способность к рефлексии своих личностных характеристик и характеристик для выбранной профессии; 4) Операционно-деятельностный компонент – анкета «Выбор профессии», вопрос 4 – насколько сформированы у старшеклассников навыки конструирования личного профессионального плана и чем они руководствуются при его составлении.

Анкета «Выбор профессии»:

1. Сделали ли Вы выбор будущей профессии? Что повлияло на Ваш выбор?
2. Актуален ли Ваш выбор будущей профессии на данный момент?
3. Какие личностные качества необходимы в выбранной профессии? Есть ли у Вас таковые?
4. Есть ли у Вас составленный личный профессиональный план? Если есть, то опишите его подробно.

Результаты анкетирования оценивались с использованием критериев по трёхбалльной шкале (0 – низкая оценка, 1 – средняя оценка, 2 – высокая оценка):

1. Оценочно-рефлексивный компонент: а) осознанность выбора будущей профессии; б) выбор будущей профессии с точки зрения требований социума; в) оценка личностных характеристик в выбранной профессии.
2. Операционно-деятельностный компонент: а) логичность действий в плане профессионального развития; б) постановка целей; в) анализ ситуации.

Переведенные в пятиуровневую шкалу показатели компонентов профессионального самоопределения, представлены на диаграмме (рисунок 1).

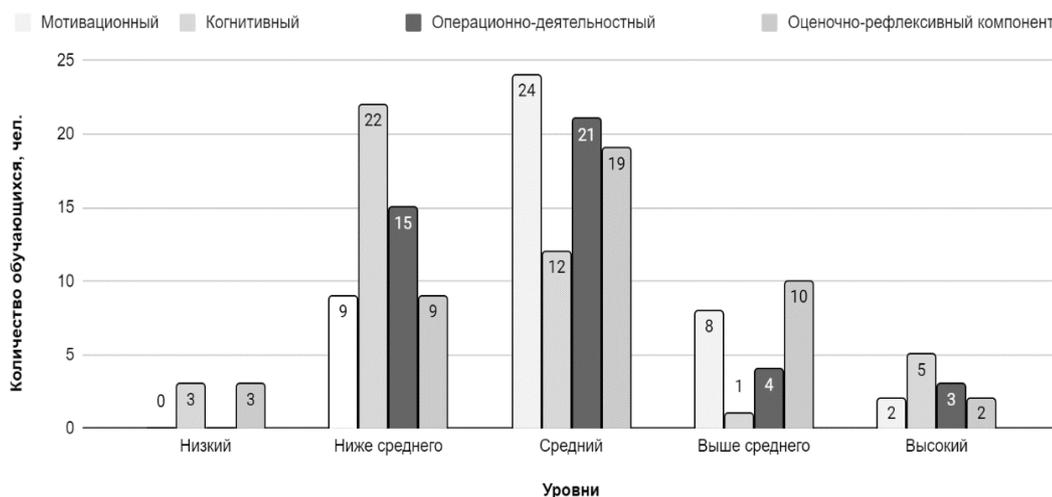


Рисунок 1. Распределение по уровням сформированности компонентов личного профессионального самоопределения: мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного, оценочно-рефлексивного

Выявленные результаты показывают возникающие проблемы с постановкой целей и создания личного профессионального плана развития.

Мотивационный компонент преимущественно на среднем уровне 56% (24 чел.) – способны частично оценить своё отношение к профессиональной деятельности; 21% (9 чел.) слабо различают свои ощущения к профессиональной деятельности; 19% (8 чел.) уровень выше среднего и 5% (2 чел.) высокий уровень, могут полностью осознать свои мотивы выбора будущей профессии и имеют своё собственное отношение к профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент представлен в основном ниже среднего уровня – 51% (22 чел.) имеют слабые представления о современном мире профессий; 28% (12 чел.) средний уровень, не владеют полной информацией о видах профессий и местах профессионального обучения; 2% (1 чел.) с уровнем выше среднего и 12% (5 чел.) с высоким уровнем изучили востребованные профессии; 7% (3 чел.) с низким уровнем – не интересуются темой выбора будущей профессии.

Операционно-деятельностный компонент выявил владение учениками конструированием личного профессионального плана: 49% (21 чел.) – средний уровень – имеют частичные представления о постановке цели и планировании деятельности

по ее достижению; 35% (15 чел.) уровень ниже среднего, имеют трудности по созданию стратегии; 9% (4 чел.) уровень выше среднего, стараются двигаться по заданному направлению; 7% (3 чел.) высокий уровень, разработали свою схему достижения цели и вносят коррективы, исходя из своих ресурсов.

Оценочно-рефлексивный компонент сформирован в основном на среднем уровне, 44% (19 чел.) выделяют свои личностные качества, но сравнивая их с будущей профессией, испытывают сложности, т.к. когнитивный компонент развит слабо; 7% (3 чел.) с низким уровнем и 21% (9 чел.) с уровнем ниже среднего, не владеют информацией, не мотивированы к какой-либо профессии; 23% (10 чел.) с уровнем выше среднего и 5% (2 чел.) с высоким – сравнивают свои личностные характеристики и понимают, что нужно развить в себе для успешного освоения профессии. На рисунке 2 представлено общее распределение по уровням профессионального самоопределения.

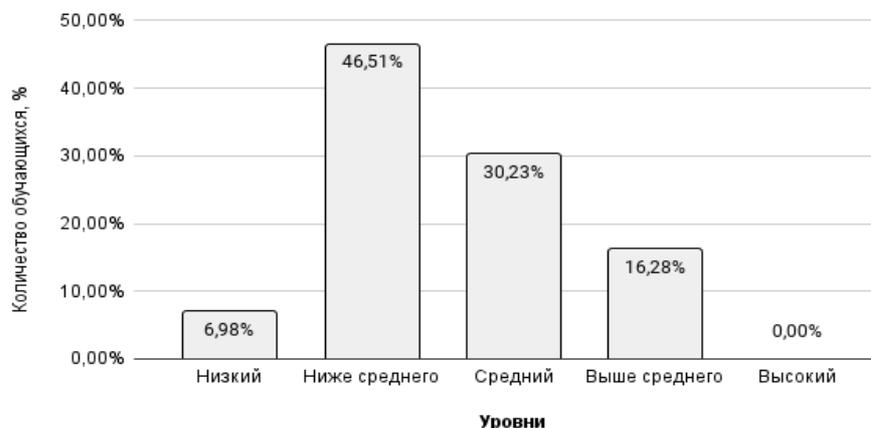


Рисунок 2. Распределение старшеклассников по уровням личного профессионального самоопределения

Из диаграммы видно, что обучающиеся недостаточно владеют информацией об актуальных профессиях для конкретизации своих интересов и склонностей в профессиональном плане. Слабо развиты навыки рефлексии и владения методами планирования профессиональной деятельности. Выявленные проблемы в профессиональном самоопределении вызывают необходимость в рассмотрении сформированных навыков самоорганизации у старшеклассников по определенным критериям и компонентам. Для этого за основу взята «Голографическая модель самоорганизации» А.Д. Ишкова, где процесс самоорганизации рассмотрен с позиций лично-деятельностного подхода [5] и сформированы пять функциональных компонентов: целеполагание; анализ ситуации; планирование; самоконтроль; коррекция; и один личностный компонент: волевые усилия. В каждом из функциональных компонентов участвуют «...волевые усилия, направленные на мобилизацию собственных сил и концентрацию активности субъекта в заданном направлении» [6]. С помощью опросника «Диагностика особенностей самоорганизации – 39» (ДОС-39) [7, 4], было проведено исследование, результаты отображены на рисунке 3.

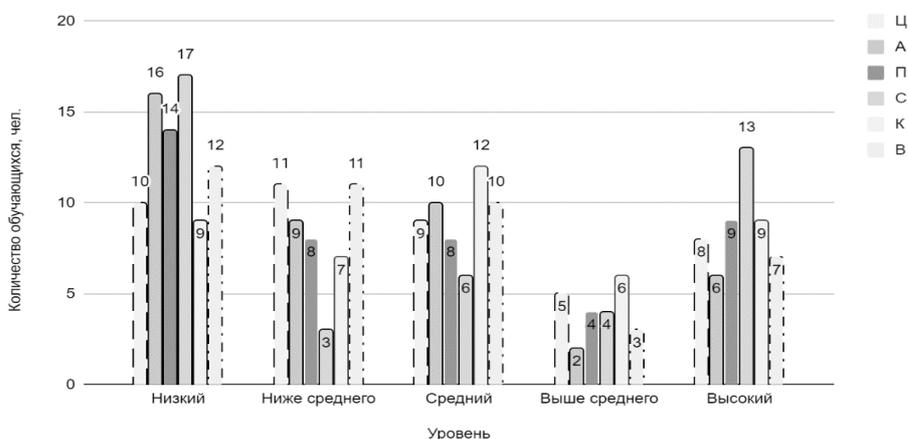


Рисунок 3. Уровни сформированности компонентов процесса самоорганизации старшеклассников.
Ц – целеполагание; А – анализ ситуации; П – планирование; С – самоконтроль; К – коррекция; В – волевые усилия

«Целеполагание»: 26% (11 чел.) – уровень ниже среднего и 23% (10 чел.) низкий уровень, недостаточная сформированность навыка постановки целей, принятия и удержания, испытывают сложности с формулировкой образа желаемого, что мешает при выборе профессии, будущие выпускники не могут осознать в какой области они хотели бы развиваться профессионально; 21% (9 чел.) средний уровень – умеют ставить цели, но не могут их удерживать и довести до конца; 12% (5 чел.) уровень выше среднего и 19% (8 чел.) высокий – четко определяют цель и управляют своим временем.

«Анализ ситуации»: 37% (16 чел.) средний уровень – способны изучить своё актуальное положение и выделить ресурсы на возникшие трудности; 21% (9 чел.) уровень ниже среднего, минимально исследуют совокупность обстоятельств; 37% (16 чел.) низкий уровень, предпочитают оставлять всё без изменений; 5% (2 человека) с уровнем выше среднего и 14% (6 чел.) с высоким, стараются изучить своё положение, взвешивая все «за» и «против».

Компонент «Планирование» развит в основном на низком (33% – 14 чел.), ниже среднего (19% – 8 чел.) и среднем (19% – 8 чел.) уровнях. Обучающиеся не владеют методами самоорганизации. Прослеживается взаимосвязь: если компоненты «Анализ ситуации» и «Целеполагание» развиты на среднем и ниже среднего уровнях, то и компонент «Планирование»

будет слабо развит, т.к. без сформированных умений – изучение ситуации, постановка цели, невозможно планировать деятельность по достижению этой цели. 21% (9 чел.) с высоким уровнем и 9% (4 человека) выше среднего, активно используют навыки планирования, выполняя определенные задачи и достигая поставленных целей.

Результаты компонента «Самоконтроль»: 40% (17 чел.) низкий уровень, не наблюдают за своими результатами; 9% (4 чел.) с уровнем выше среднего и 30% (13 человека) с высоким, отслеживают все шаги в направлении к желаемому результату и при необходимости корректируют; 14% (6 чел.) средний уровень, контролируют свои действия и управляют своими ресурсами; 7% (3 человека) уровень ниже среднего, частично управляют своей работой на результат.

Результаты компонента «Коррекция»: 28% (12 чел.) на среднем уровне, частично корректируют свою деятельность на пути к цели; 16% (7 чел.) с уровнем ниже среднего, чаще не стараются привести значительных изменений, делают минимальные поправки, по сравнению с уровнем выше среднего (14% – 6 чел.); в равном количестве 21% (9 чел.) на низком и высоком уровнях – те, кто оставляет свою деятельность без изменений и те, кто постоянно что-то добавляет новое, заменяя средства и методы, чтобы достигнуть необходимых результатов.

Результаты компонента «Волевые усилия»: у 28% (12 чел.) развиты на низком уровне, т.е. активность обучающихся носит прерывистый характер и чаще всего замечена склонность к прокрастинации, поэтому им сложно доводить начатое до конца и идти настойчиво к своей цели; 26% (11 чел.) с уровнем ниже среднего и 23% (10 чел.) средний уровень, старается избегать всех трудностей; 7% (3 человека) выше среднего и 16% (7 чел.) высокий уровень, думают, как преодолеть трудность, что для этого можно использовать. На рисунке 4 – результаты исследования компонентов самоорганизации.

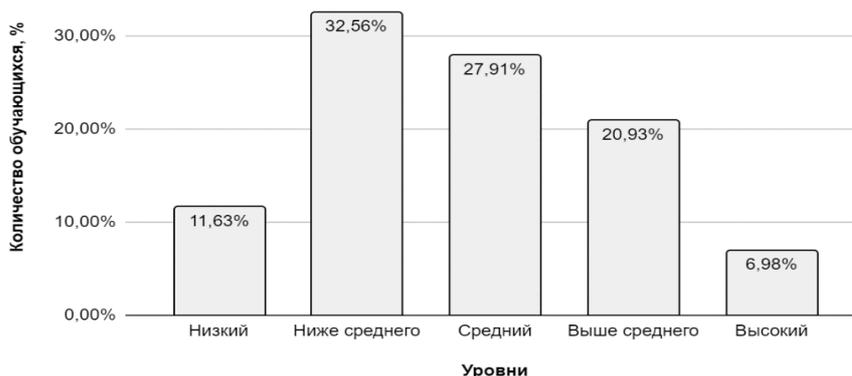


Рисунок 4. Распределение старшеклассников по шкале «Уровень самоорганизации»

Результаты опросника «ДОС-39» показывают недостаточную сформированность навыков постановки целей, вследствие чего возникают сложности с планированием самой деятельности. Активность носит прерывистый характер, замечена склонность к прокрастинации, а собственную деятельность предпочитают кардинально не изменять.

Проводя анализ компонентов профессионального самоопределения Н.В.Зениной, в них можно заметить характерные черты компонентов процесса самоорганизации голографической модели А.Д. Ишкова: 1) Мотивационный компонент отвечает за распознавание своих мотивов к профессиональной деятельности, т.е. происходит оценка своего внутреннего состояния, за что отвечает компонент самоорганизации «Самоконтроль»; 2) В когнитивном компоненте рассматривается способность к изучению рынка труда, выявление актуальных профессий для общества и мест обучения данной профессии, т.е. ярко отражен компонент самоорганизации «Анализ ситуации», за счет которого индивид получает необходимую ему информацию; 3) Оценочно-рефлексивный компонент изучает способность к рефлексии личностных характеристик, для этого используется компонент самоорганизации «Самоконтроль», который помогает соотнести личность индивида с будущей профессией; 4) Операционно-деятельный компонент говорит о построении личного профессионального плана развития и несет в себе структурные компоненты процесса самоорганизации, как «Целеполагание», «Планирование» и «Коррекция».

Результаты исследования процесса самоорганизации и процесса профессионального самоопределения показали, что большая часть обучающихся имеют существенные трудности при выборе профессии из-за слабо сформированных навыков самоорганизации. Поэтому можно предположить наличие связи между компонентами самоорганизации и профессионального самоопределения, а также силу и статистическую значимость. ходе исследования процессов профессионального самоопределения и самоорганизации, выявлено наличие корреляционной связи между компонентами самоорганизации и профессионального самоопределения. Применяя статистический метод Пирсона, были получены следующие результаты корреляционной связи: 1) Когнитивный компонент профессионального самоопределения имеет наиболее сильную прямую связь с компонентом самоорганизации «Анализ ситуации» (0,55), так как для владения информацией о мире профессий её для начала нужно найти и проанализировать; 2) Компоненты профессионального самоопределения мотивационный (0,48) и оценочно-рефлексивный (0,6) имеет наиболее сильную прямую связь с компонентом самоорганизации «Самоконтроль», потому что при оценке своего внутреннего состояния важно сфокусироваться на чувствах к объекту, для этого необходимы навыки самоконтроля; 3) Операционно-деятельный компонент профессионального самоопределения имеет наиболее сильные прямые связи с компонентами самоорганизации «Целеполагание» (0,62), «Коррекция» (0,7), «Планирование» (0,63) и «Волевые усилия» (0,72). Для конструирования личного плана профессионального развития, необходимы умения формулирования цели, планирования деятельности к достижению данной цели, способность вовремя внести коррективы и дойти до конца пути, несмотря на все трудности.

Выводы. Таким образом, исходя из проведенного исследования процесса самоорганизации и профессионального самоопределения, видно, что большая часть десятиклассников имеют существенные трудности при выборе профессии из-за слабо сформированных навыков самоорганизации. Профессиональные предпочтения старшеклассников не сформированы на достаточном уровне, вследствие чего в будущем, поступив в учебные учреждения, они испытывают состояние фрустрации. Поэтому среднее образование должно быть нацелено на развитие в обучающихся навыков постановки цели, планирования, анализа. Опираясь на исследования самоорганизации А.Д. Ишкова и исследования профессионального самоопределения Н.В. Зениной, выявили необходимые умения по формированию цели и владение различными методами планирования будущего профессионального развития, что отражает характеристики процесса самоорганизации. Компоненты процесса самоорганизации и компоненты профессионального самоопределения являются взаимосвязанными, а

также исследование компонентов показало, что в процессах самоорганизации и профессионального самоопределения преобладает уровень ниже среднего.

Исследуя взаимосвязь компонентов профессионального самоопределения и самоорганизации, выявлено наличие корреляционной связи компонентов. Такая связь предполагает, что старшеклассники имеют существенные трудности при выборе профессии из-за слабо сформированных навыков самоорганизации.

Литература:

1. Амирова, С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Амирова Савия Султановна. – Казань, 1995. – 27 с.
2. Арабов, К.Т. Теоретические аспекты проблемы формирования самоорганизации старшеклассников / К.Т. Арабов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 15. – С. 156-163
3. Зенина, Н.В. Профессиональное самоопределение: сущность и компоненты / Н.В. Зенина // Вестник МФЮА. – 2012. – №4. – С. 210-213
4. Ибрагимова, Л.А. Диагностический инструментальный оценки развития надпрофессиональных компетенций студентов вуза: методические рекомендации / сост. Л.А. Ибрагимова, С.В. Михайлова. – Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2021. – 45 с.
5. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – Москва: Издательство Московского университета, 1986.
6. Ишков, А.Д. Голографическая модель процесса самоорганизации [Текст] / А.Д. Ишков // Фундаментальные проблемы психологии: личность и культура: Материалы научной конференции, Санкт-Петербург, 23-25 апреля 2002 года / Под редакцией П.Д. Шабанова, О.В. Заширинской. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2003. – С. 90-94
7. Ишков, А.Д. НИМ «Развитие уровня самоорганизации профессиональной деятельности» Психическая самоорганизация / А.Д. Ишков // НИУ МГСУ: [сайт], 2013. – URL: ido.mgsu.ru (дата обращения: 16.07.2024)
8. Ишков, А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореферат кандидата психологических наук: 19.00.07 / Ишков Александр Дмитриевич – Москва, 2004. – 24 с.
9. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.
10. Опросник подготовленности школьников к выбору профессии / В.Б. Успенский // Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. рекомендации / под. ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – С. 62-64
11. Опросник профессиональной готовности (ОПГ). – Ярославль: Центр «Ресурс», 2004. – 12 с.
12. ФГОС СОО утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 16.07.2024)

Педагогика

УДК 372.881.1

преподаватель, магистр педагогических наук Байниязова Эльмира Мерекекызы
Кызылординский университет имени Коркыт Ата (г. Кызылорда);
кандидат педагогических наук, профессор Фахрутдинова Резида Ахатовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И РЕСУРСЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена использованию цифровых инструментов и ресурсов в методике преподавания иностранного языка в вузе. Авторы анализируют преимущества и недостатки применения цифровых технологий в образовательном процессе, подчеркивая необходимость сбалансированного подхода. В статье представлена классификация цифровых инструментов на педагогические, металингвистические и дидактические. Для каждой категории приводятся конкретные примеры популярных приложений и платформ, используемых в обучении иностранным языкам. Авторы отмечают, что внедрение цифровых ресурсов способствует созданию нового поколения методического инструментария и повышает требования к компетенциям преподавателей и студентов. Обсуждаются потенциальные вызовы цифровизации образования, включая вопросы доступности технологий и качества контента. В заключение подчеркивается необходимость дальнейших исследований в области цифровизации образовательной деятельности для оптимизации процесса обучения иностранным языкам. Статья акцентирует внимание на важности учета современных тенденций цифровизации в контексте подготовки специалистов в системе высшего образования.

Ключевые слова: цифровые инструменты, цифровые ресурсы, методика преподавания иностранного языка, цифровизация образования, обучение иностранным языкам.

Annotation. The article is devoted to the digital tools and resources use in the methodology of foreign language teaching at a university. The authors analyze the advantages and disadvantages of using digital technologies in the educational process, emphasizing the need for a balanced approach. The article presents a classification of digital tools into pedagogical, metalinguistic and didactic. For each category, specific examples of popular applications and platforms used in teaching foreign languages are given. The authors note that the introduction of digital resources contributes to the creation of methodological tools a new generation and increases the requirements for the competencies of teachers and students. Potential challenges of education digitalization are discussed, including issues of technology availability and content quality. In conclusion, the need for further research in the field of educational activities digitalization to optimize the teaching foreign languages process is emphasized. The article focuses on the importance of taking into account modern trends in digitalization in the context of training specialists in the higher education system.

Key words: digital tools, digital resources, foreign language teaching methods, digitalization of education, teaching foreign languages.

Введение. Происходят революционные изменения в сфере образовательной деятельности в вузе. И, это, прежде всего, обеспечивает направленность студентов на изучение иностранного языка. Хотя есть определенные не только преимущества, но и недостатки в реализации цифровых инструментов в образовательном процессе в вузе, как следствие этого, можно наблюдать использование цифровых ресурсов в методике преподавания иностранного языка.

Цифровые образовательные технологии не становятся «заменой традиционному очному преподаванию, тем более что изучение иностранного языка подчиняется определенной логике, где очень важным оказывается именно взаимодействие, показ образца звукопроизношения, стимулирование коммуникации между участниками образовательного процесса на иностранном языке. Данные технологии качественно меняют саму образовательную среду, привносят в нее новые возможности. Уже сейчас оказываются чрезвычайно востребованными специальные образовательные онлайн ресурсы – симуляторы производственных и общественных процессов, где обучающийся может приблизиться к существующим реалиям, попробовать свои силы и оценить собственный уровень владения необходимыми профессиональными умениями.

Изложение основного материала статьи. Современное образование уже невозможно представить без использования цифровых образовательных ресурсов. Нормативная база, определяющая правила организации обучения в цифровой среде конкретного учебного заведения также разработана, однако возникает необходимость подготовки всех участников образовательного процесса к действиям в данной системе. На сегодняшний день ведутся большие споры по поводу использования возможностей искусственного интеллекта в процессе обучения студентов. Высказываются диаметрально противоположные мнения – от полного запрета использования ИИ до восторженных откликов.

Огромные возможности, открывающиеся перед каждым человеком, использующим цифровые ресурсы, актуализируют потребность повышения цифровой грамотности у всех участников образовательного процесса. И хотя может показаться, что студенты. Как молодое поколение хорошо владеют самыми современными гаджетами, на практике оказывается, что их необходимо обучать базовым навыкам поиска и проверки информации, работе в стандартных компьютерных программах, ориентации в большом массиве образовательного контента. У педагогов высшей школы оказываются востребованными курсы, связанные с применением графических техник для сопровождения своих лекций, занятия по разработке онлайн курсов, автоматизированных диагностических материалов, записи видеолекций. Общими для преподавателей и студентов оказываются проблемы подбора ресурсов для обеспечения эффективной коммуникации в процессе иноязычного общения.

Можно перечислить основные положительные характеристики цифровых образовательных ресурсов:

- Возможность обучения, несмотря на географические расстояния и временные рамки обучающегося.
- Взаимодействие преподавателей и студентов на интерактивной основе и расширение границ традиционных информационных средств, таких как MS Windows, MS Office; работа в Word; использование сети Интернет. Это важно при создании индивидуальных маршрутов для каждого студента с учетом его потребностей и запросов. В языке это очень важно, так как каждый студент обладает разными потенциальными возможностями в области языка.
- Огромный диапазон цифровых средств, таких как видеолекции, аудиоматериалы, подкасты, электронные учебники, онлайн словари расширяют образовательные возможности преподавателя и разнообразие методических приемов и методов обучения иностранному языку.

Использование разнообразных образовательных ресурсов: цифровые технологии предоставляют доступ к широкому спектру образовательных ресурсов, включая интерактивные учебники, видеоуроки, аудио материалы, онлайн-словари и многие другие. Это обогащает учебный процесс и позволяет студентам выбирать наиболее подходящие для них ресурсы. Проектируется электронная образовательная среда вуза, в рамках которой обучающиеся могут реализовать реальное речевое иноязычное общение, расширяя границы создания иноязычной языковой среды [5].

В качестве отрицательных сторон использования цифровых ресурсов можно назвать:

- Не везде есть технические возможности для использования данных технологий. Это не предоставляет равные возможности для обучающихся по получению качественного образования.
- Погружение в виртуальный мир, что отвлекает обучающихся от реального учебного процесса. Это может быть тормозом в реализации развивающей функции обучения и снижению показателей качества образовательной деятельности.
- Дорогостоящий формат технического оснащения образовательной деятельности в вузе, так как данное оборудование и программное обеспечение стоит достаточно дорого. Образовательные площадки, приложения, программы не всегда доступны как студентам, так и преподавателям. Многие не обладают достаточным уровнем информационных компетенций даже в вузе, не говоря о других уровнях образования.
- Иноязычная языковая среда вызывает определенные трудности в восприятии материала. Этот материал в виртуальной среде еще более сложен для взаимодействия и интеракции, особенно при восприятии иноязычной речи на слух.
- Многие цифровые ресурсы не позволяют выстроить индивидуальные траектории восхождения к языку. Они не адаптированы к реальным языковым возможностям каждого студента, что снижает, в целом, качество обучения иностранному языку.

Принятие во внимание вышеперечисленного позволяет выстроить архитектуру методики преподавания иностранного языка с использованием цифровых ресурсов.

Именно для того, чтобы эффективно использовать цифровые технологии в обучении иностранным языкам, важно балансировать между преимуществами и недостатками, а также разрабатывать стратегии, направленные на максимизацию преимуществ и минимизацию недостатков. Это может включать в себя подбор качественных образовательных ресурсов, обеспечение доступа к технической поддержке и регулярное обновление программного обеспечения, а также разработку методик, способствующих активному вовлечению студентов и развитию их навыков общения на иностранном языке [2, С. 53].

В преподавании иностранного языка цифровые инструменты с учетом потенциальных методических возможностей можно разделить на педагогические, металингвистические и дидактические [1, С. 115].

Педагогические инструменты прежде всего нацелены на методический инструментарий и использование содержания, форм, методов и приемов обучения. Их разнообразная композиция обеспечивает результативность данного процесса. Если говорить о металингвистических возможностях, то это знания о языковой структуре, особенностях фонетической и грамматической структуре языка. Это позволяет погрузиться в языковую систему и понять особенности того или иного языка. Дидактические характеристики опираются на общие теоретико-методологические основы организации учебного процесса, опираясь на его закономерности и принципы [4].

В качестве педагогических инструментов можно назвать:

1. *Duolingo*: распротраненное приложение у пользователей в аспекте использования лексических, грамматических упражнений и взаимодействия в формате монологов и диалогов на иностранном языке.
2. *Rosetta Stone*: создаёт полную оригинальную языковую среду, которая погружает в атмосферу реального речевого общения, исключая родной язык как первичный языковой код.
3. *Babbel*: здесь представлены задания различного уровня языковой подготовки, что очень важно для пользователей.
4. *Busuu*: возможность общения с носителем языка с использованием аудио-, видео- и текстовых материалов на иностранном языке, что создает ситуации языкового общения в жизни.
5. *Memrise*: платформа, дающая возможность визуальных ассоциаций для повторения и запоминания различных заданий на иностранном языке. Это позволяет поэтапно переходить к новому материалу, закрепляя предыдущий.

Среди металингвистических инструментов необходимо выделить:

1. *Grammarly*: онлайн-сервис, направленный на изучение грамматики и пунктуации в обучении иностранному языку. Это передает неоднозначность и своеобразие стиля языка с использованием элементов анализа высказываний и предложений в текстовом варианте.

2. *Oxford English Dictionary Online*: примеры иллюстраций, терминов и выражений на иностранном языке на основе электронной версии словаря Оксфордского университета. Здесь также представлены клише по их использованию в речевой коммуникации.

3. *Linguee*: веб-сервис, предоставляющий параллельные тексты на разных языках из официальных документов, веб-страниц и других источников. Это позволяет понять деловую переписку и разные стили иноязычного профессионального взаимодействия.

4. *WordReference*: онлайн-словарь и переводчик, который предоставляет перевод слов и выражений.

5. *LanguageTool*: на данном онлайн-сервисе осуществляется подсветка ошибок для их исправления, а также выявляются стилистические, грамматические и орфографические ошибки.

В качестве дидактических инструментов можно обозначить:

1. *Anki*: программа для запоминания информации с помощью карточек с фронтальной и обратной стороной, поддерживающая широкий спектр языковых и тематических наборов.

2. *Quizlet*: веб-приложение онлайн тестирования, а также проектирования наглядно- иллюстрационного языкового материала для запоминания слов, фраз и других языковых конструкций.

3. *Lang-8*: социальная сеть, на которой можно получить реального консультанта- носителя языка для улучшения своей языковой практики.

4. *WeChat*: осуществляет поиск друзей из разных стран мира и возможность общения с ними на групповых чатах, образовательных мини-программах.

5. *FluentU*: на данной платформе предоставляются видеуроки на иностранном языке с интерактивными субтитрами. Это дает возможность осмысленного восприятия иноязычного языкового материала и его использования в речи.

Выше представленные цифровые образовательные ресурсы и их использование в методике преподавания иностранного языка способствуют созданию нового поколения методического инструментария цифрового образовательного пространства современного вуза. Это также повышает требования к профессорско-преподавательскому составу высшей школы в аспекте овладения информационными компетенциями в реализации учебного процесса. А также позволяет самим обучающимся овладеть на новом качественном уровне языковыми компетенциями, а именно грамматикой, лексикой, навыками аудирования [3].

Выводы. Необходимо учитывать потенциальные вызовы, связанные с цифровизацией образования, такие как требования к обеспечению доступности и равноправного использования технологий для всех студентов, а также вопросы качества контента и эффективности обучения при использовании цифровых инструментов.

Наконец, важно подчеркнуть необходимость дальнейших исследований в области цифровизации образовательной деятельности, чтобы более глубоко понять ее влияние на процесс обучения иностранным языкам, а также разработать оптимальные стратегии для ее успешной реализации.

Образовательная реальность с возможностями использования цифровых ресурсов и технологий, обучение детей «цифры» это, в определенной степени, вызовы 21 века. Не учитывать данные тенденции как с положительными, так и отрицательными сторонами данного явления в рамках образовательной деятельности мы не имеем права. Перспективы отечественной экономики, в целом, так и подготовка специалистов в системе высшей школы, связаны с цифровизацией образовательной деятельности.

Литература:

1. Воробьева, И.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании / И.А. Воробьева // Педагогические науки. – 2021. – № 01 (103). – С. 110-118

2. Кольхматов, В.И. Вызовы современной школы в условиях цифрового образования / В. И. Кольхматов // Человек и образование. – 2020. – № 3 (64). – С. 51-54

3. Молчанова, Е.В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования / Е.В. Молчанова // Наука в образовании. – 2019. – № 64-4. – С. 133-135.

4. Носков, М.В. Эволюция образования в условиях информатизации: [монография] / М.В. Носков, П.П. Дьячук, Б.С. Добронев и др. – Красноярск: – 2019. – С. 210-212

5. Сысоев, П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 1 (17). – С. 120-133

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Бароян Гоар Ваганова
Мурманский арктический университет (г. Мурманск)

КОГНИТИВНАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена теме применения инновационной технологии «Когнитивная ритмика» для развития пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. В данной технологии особое внимание уделяется развитию пространственных представлений, способности ориентироваться в схеме собственного тела на разных плоскостях: на стене, на полу, в воздухе, на столе, на спине друга; а также развитию чувства ритма. Актуальность данного исследования обосновывается увеличением количества детей с нарушениями пространственных представлений, чувства ритма, развития слоговой структуры слова, письма и чтения. Цель представленного в статье исследования обосновывается эффективностью применения 7 блоков (7 нот) когнитивной ритмики на занятиях дефектолога как средства формирования и развития пространственных представлений и зрительно-моторной координации, в качестве профилактики нарушений процессов письма и чтения детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной исследовательской цели, ведущей теоретической и практической идеей выступила система воспитания ритмически организованного ребёнка, автором которой является знаменитый швейцарский педагог и композитор Э. Жак-Далькроз. Данная система воспитания выделяется своей проработанностью и чёткой структурой. Основным результатом исследования является разработка блоков когнитивной ритмики и активное внедрение в практику. Анализ внедрения

данной разработки демонстрирует значительную нехватку подобных систем на разных образовательных ступнях и выявляет потребность включить в систему образования и воспитания когнитивно-ритмические занятия для обеспечения внутренней мотивации к обучению, что и является актуальной задачей для современного специалиста. Теоретическая значимость исследования определяется научным представлением о внедрении блоков когнитивной ритмики в образовательный процесс, при этом адаптируя все компоненты к потребностям современного ребёнка. Практическая значимость отражается универсальностью инновационной технологии, которую могут применять и педагоги (логопеды, дефектологи, психологи) и родители. Когнитивная ритмика адресована как детям с особыми образовательными потребностями, так и детям с условно нормативным развитием.

Ключевые слова: когнитивная сфера, ритм, пространственные представления, праксис, дети с задержкой психического развития, когнитивная ритмика, постуральный контроль, межполушарное взаимодействие, ритмика.

Annotation. The article is devoted to the application of the innovative technology "Cognitive Rhythmics" for the development of spatial concepts in children with mental retardation. In this technology special attention is paid to the development of spatial representations, the ability to orient in the scheme of one's own body on different levels: on the wall, on the floor, in the air, on the table, on the back of a friend; as well as the development of the sense of rhythm. The relevance of this study is justified by the increasing number of children with violations of spatial representations, sense of rhythm, development of syllabic word structure, writing and reading. The purpose of the research presented in the article is justified by the effectiveness of the application of cognitive rhythmic blocks in the classes of a defectologist as a means of formation and development of spatial representations and visual-motor coordination, as a prevention of violations of writing and reading processes of children with mental retardation of the senior preschool age. In order to achieve the set research goal, the leading theoretical and practical idea was the system of education of the rhythmically organized child, the author of which is the famous Swiss pedagogue and composer E. Jacques-Dalcroze. This educational system is characterized by its elaboration and clear structure. The main result of the research is the development of cognitive rhythmic blocks and their active implementation in practice. The analysis of the implementation of this development shows a significant lack of

Key words: cognitive sphere, rhythm, spatial representations, praxis, children with mental retardation, cognitive rhythmics, postural control, interhemispheric interaction.

Введение. В современных условиях дошкольная коррекционная педагогика не может оставаться на традиционных позициях. Содержание же современного дошкольного образования должно лежать в сфере субъектного опыта ребёнка и применение комплексных инновационных технологий должно быть приоритетным [5, 10]. Важно, чтобы это содержание охватывало как привычные для ребёнка области действительности, так и новые, далёкие от привычных, вызывающие живой интерес именно своей необычностью (например «стучать» солнце, квадрат, домик, травку). Главной целью образовательного процесса является помощь в накоплении и расширении умений и навыков детей, включая эмоционально-чувственный опыт. Задача специалистов в таких условиях - помочь ребёнку осознать этот опыт, обобщить его с помощью наглядных средств и образов, эталонов, символов. Перечисленные факторы обуславливают актуальность и необходимость разработки и освоения педагогами технологии развития пространственного мышления и графических умений у детей. В современных условиях перехода на новые образовательные стандарты педагогу (учителю-дефектологу) важно определить приоритетную направленность своей образовательной деятельности. Кроме этого, необходимо внедрять инновационные технологии для оптимизации коррекционной работы с учётом индивидуальных особенностей детей с задержкой психического развития.

Изложение основного материала статьи. В старшем дошкольном возрасте, среди познавательных учебных действий, особую группу составляют знаково-символические действия: моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель и наоборот, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая) [3, С. 30-32]. Современными специалистами, не всегда проводятся работы направленные на развитие вышеперечисленных учебных действий, так как делается акцент на освоении основных общедоступных умений и навыков, не уделяя при этом достаточного внимания особенностям развития нашего контингента. Несмотря на то, что вся эта система обеспечивает правильное формирование оптико-графических, знаково-пространственных восприятий окружающей среды, она также формирует графические умения. По этой причине мы разработали такую инновационную технологию, с помощью которой можно развивать знаково-символические действия, не пропуская не одно звено. Следовательно, перед педагогом стоит профессиональная задача адаптации данной технологии и её включение в программу ДОУ.

В 2018 г. нами была разработана инновационная технология, которая помогает преодолевать вышеперечисленные трудности как в ДОУ, так и в начальной школе, создавая твёрдую почву для дальнейшего всестороннего развития ребёнка. Разрабатывая данную технологию, мы учитывали индивидуальные онтогенетические особенности развития ребёнка. Принципиальной позицией было проведение занятий в игровой форме, насыщенных практическими действиями, а не теоретическими аспектами. Изюминкой разработанной технологии является воспитание чувства ритма и воспитание ритмически организованного ребёнка. Если мы хотим воспитать в ребёнке волю, т.е. ритмический разум, то мы должны научить ритмическим движениям его тело со всеми мышцами [4, С. 40]. Ритм, ритмическая музыка подталкивает к действию [1, С. 36]. Развитие пространственных представлений и графо-моторных умений, в сочетании с музыкой, ритмом и движениями, является фундаментом формирования процессов письма и чтения. Разработанная технология охватывает не только развитие пространственных представлений и графо-моторных навыков, но и познавательную (когнитивную) сферу. Когнитивная ритмика – это многозадачная универсальная технология, осуществляемая только под мелодию. Она состоит из 7 блоков. Исходя из изучаемой темы, мы рассмотрим 4 и 7 блоки Когнитивной ритмики, (нота 4 – «Пространство и речь» (фа – «семья планет»), нота 7 «Ритмическое рисование» (си – «небеса»)).

Практический опыт показывает, что у большинства детей отмечаются трудности в начальной школе, которые связаны с процессами письма и чтения. Это не случайно, поскольку графические умения представляют собой сложный комплекс, включающий: формирование зрительно-моторной координации, пространственных представлений, самоконтроля, мануального праксиса. Несформированность отдельных компонентов этого сложного пространственно-графического комплекса, создаёт определённые трудности в обучении не только на уровне начальной школы, но и на более поздних этапах обучения. Доказано, что несформированность зрительно-пространственных функций приводит к существенному нарушению познавательных операций и наглядных мыслительных процессов. У детей с особыми образовательными потребностями вышеуказанные трудности проявляются в два раза больше чем у других нозологических групп. Поэтому нами разработанная технология была уместна и необходима в нашей работе.

Когнитивная ритмика – инновационная технология, которая направлена на всестороннее развитие ребёнка. Для осуществления поставленных задач, необходимо обеспечить систематическое проведение занятий. Для этого необходимо заранее подготовить используемое оборудование: палочки и карточки. Подготовительный этап заключается в обучении

ребёнка правильно держать палочки (формировать захват пищевого инструмента, щипковый захват); стучать заданные ритмические рисунки на разных поверхностях, стучать геометрические фигуры по схемам под мелодию и под метроном. Особо интересна детям седьмая нота «Ритмическое рисование», которая развивает не только пространственные представления, но и воображение, ловкость рук и слуховой постуральный контроль. Мы разработали карточки для проведения занятий. На первом этапе дети стучат с помощью карточек (как зрительная опора), на втором - без визуальной поддержки по вербальной инструкции. Основные понятия (вверх, низ, влево, вправо, по середине, по диагонали и т.д.) которые дети осваивают помогают правильно сформулировать связанную речь, потому что речь – это пространство, правильное восприятие взаимоположение предметов. В разработанной технологии особое место занимает активизация межполушарного взаимодействия, применение левой, правой руки в процессе ритмического рисования. Всемирно известный нейропсихолог А.В. Семенович (2022) в своих научных исследованиях доказывает, что пространственные представления как и другие психические процессы актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию головного мозга. Анализ клинического материала подтверждает факт активного участия обоих полушарий мозга в протекании этих видов психической деятельности, их тесного функционального сотрудничества. 7 блок когнитивной ритмики направлен на активизацию межполушарного сотрудничества головного мозга. Ритмическое постукивание «рисование» выполняется сначала левой рукой, потом правой и одновременно двумя руками под определенный ритм и темп. Многозадачность данной технологии обеспечивает разностороннее развитие ребенка.

Для оценки эффективности методической разработки, мы в конце учебного года провели контрольный эксперимент (количество испытуемых – 20 детей с особыми образовательными потребностями):

Задачи нашего исследования в начале года:

- стимулировать развитие постурального контроля, мануального праксиса;
- развивать чувство ритма, учить детей осуществлять разнообразные действия под определённый темп, ритм и мелодию;
- формировать основные пространственные представления (с помощью палочек «стучать» графическую картинку);
- развивать зрительно-моторную, билатеральную, двуручную координацию;
- развивать воображение, умение конструировать, создавать буквы, цифры, геометрические фигуры из подручных элементов;
- активизировать межполушарное развитие головного мозга.

В конце учебного года были установлены следующие результаты. Сравнительная оценка показывает, что систематическое проведение когнитивной ритмики развивает: пространственное представление, координацию и ловкость движений; постуральный и мануальный контроль. Ведущей особенностью является то, что дети учатся везде и во всем видеть символические изображения не только в пределах дошкольного учреждения, но также дома и на улице (крыша дома похожа на букву «Л», телевизор на прямоугольник и т.п.).

Выводы. Многократно доказано, чтобы ребёнок успешно учился в школе, он должен уметь свободно ориентироваться в пространстве, в тетради, владеть основными пространственными представлениями и понятиями, освоить основные графические умения, уметь контролировать свои движения, тело. Исследования показали, что недостаточная или не точная сформированность пространственных представлений у детей напрямую влияет на уровень развития его графомоторной, когнитивной и речевой деятельности [10, 11, 8].

Разработанная нами технология решает все вышеперечисленные задачи и стимулирует мотивацию детей к занятиям, так как, они проводятся в под музыку, под ритм, а ритм является одной из важнейших характеристик бытия и представляет собой интегративный регулятор всех процессов живой и неживой природы [2, 6, 8].

Было установлено, что систематическое применение разработанной технологии с детьми с задержкой психического развития качественно улучшает ориентировочные реакции на разных плоскостях, так как это интерактивная тренинговая система развития ребенка.

Литература:

1. Бреан, А. Музыка и мозг: Как музыка влияет на эмоции, здоровье и интеллект / Арс Бреан, Гейр Ульве Скейе»: пер. с норв. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 295 с.
2. Белякова, Л.И. Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии / Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 2 (16). – С. 84-90
3. Габова, М.А. Развитие пространственного мышления и графических умений у детей 6-7 лет: учебное пособие / М.А. Габова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2024. – 151 с.
4. Жак-Далькроз, Э. Классика-XXI / Э. Жак-Далькроз. – Москва, 2022. – 245 с.
5. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика : учебник для вузов / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова; под общей редакцией Н.В. Микляевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2024. – 411 с.
6. Ньюкингтон, Ч. Детская поведенческая неврология. В двух томах. Том 1 / Чарльз Ньюкингтон; пер. с англ. Д.В. Ермолаев, Н.Н. Заваденко, Н.Н. По лонская; под ред. Н.Н. Заваденко. – 2-е изд. (эл.). – М.: Теревинф, 2012. – 288 с.
7. Одинцова, И.В. Звуки. Ритмика. Интонация / И.В. Одинцова. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 368 с.
8. Семенович, А.В. Метод замещающего онтогенеза. Сборник нейропсихологических программ / А.В. Семенович. – Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. – 143 с.
9. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. Пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
10. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебное пособие для вузов / Г.Р. Шашкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М., Изд-во Юрайт, 2023. – 215 с.
11. Шевченко, М.В. Эффективность логопедической ритмики в коррекции тяжёлого недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / М.В. Шевченко, Н.А. Елькина, А.В. Бейзот [и др.] // Молодой ученый, 2023. – №1 (448). – С. 56-60

УДК 81

кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора института социально-гуманитарных технологий Богатырева Светлана Николаевна
 ФГБОУ ВО Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет) (г. Москва);
 кандидат филологических наук, доцент Левичева Светлана Викторовна
 Московский авиационный институт (г. Москва);
 кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Ирма Игоревна
 Российский университет дружбы народов (RUDN University) (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию когнитивных и индивидуальных детерминант, влияющих на успешность изучения иностранного языка студентами в условиях дистанционного обучения. Основное внимание уделяется когнитивным способностям, а именно памяти и мышлению, а также индивидуальным психологическим характеристикам, таким как мотивация, импульсивность и языковая тревожность. Результаты исследования подчеркивают многомерность процесса овладения иностранным языком в условиях дистанционного обучения. В частности, когнитивные способности (мышление) и индивидуальные психологические факторы (языковая тревожность) оказались важными предикторами успешности изучения языка в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, изучение иностранного языка, когнитивные способности, языковая тревожность, мотивация, импульсивность, память, мышление.

Annotation. The article is devoted to the study of cognitive and individual determinants influencing the success of foreign language learning by students in the conditions of distance learning. The main attention is paid to cognitive abilities, namely memory and thinking, as well as individual psychological characteristics such as motivation, impulsiveness and language anxiety. The results of the study emphasize the multidimensionality of the foreign language acquisition process in distance learning environments. In particular, cognitive abilities (thinking) and individual psychological factors (language anxiety) proved to be important predictors of language learning success under distance learning conditions.

Key words: distance learning, foreign language learning, cognitive ability, language anxiety, motivation, impulsivity, memory, thinking.

Введение. Проблема обучения иностранному языку обусловлена спецификой предмета, имеет свои особенности в современных условиях и в информационно-образовательной среде. Необходимо учитывать то, что способы деятельности, обеспечивающие усвоение различных видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение), т.е. формирование умений, связанных с общением, является базовым компонентом содержания обучения иностранным языкам во время дистанционного обучения (далее – ДО) иностранному языку. Дисциплина «Иностранный язык» считается общей, что означает возможность общения на любые темы в зависимости от возраста, интересов, предпочтений студентов. Особым отличием является языковая практика и объем учебных действий, имеющих очень тесную взаимосвязь. Важно учитывать указанные особенности в организации ДО иностранному языку [1].

Изложение основного материала статьи. Дистанционная форма обучения становится неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса во всех образовательных учреждениях, которая определяется высоким уровнем профессионализма преподавателя, изменяя характер его деятельности. Дистанционная форма обучения требует от преподавателей большей подготовки: написание планов работы для групп, постоянного контроля каждого студента за выполнением письменных работ с последующей их проверкой. Со стороны студентов также происходит интенсивная работа, поскольку они ответственны не только за работу на занятиях с преподавателем, но и за выполнение письменных домашних заданий [4].

По мнению ученых, ролевые игры, дискуссии, проектные работы, беседы, методы стимулирования и мотивации обучения, контроля и самоконтроля являются приоритетными методами ДО. При этом наиболее эффективными на первых курсах являются методы, основанные на визуальной и слуховой основе; на втором – использование творческих задач, проблемно-поисковая работа, способствующая познавательной самостоятельности и креативности студентов. Эффективными методами считается асинхронное и синхронное обучение с использованием аудио- или видеосвязи, просмотр видеороликов, выполнение онлайн-тестов и задач, общение и консультации в чате [4].

При ДО иностранному языку используются следующие формы обучения: консультации (групповые и индивидуальные), индивидуальные занятия, самостоятельная работа, проектная работа, видеоконференции, онлайн-уроки, аудиозаписи. Проводится онлайн-тестирование, для изучения грамматики и лексики используются онлайн-тренажеры, фото-, видео- и аудиоматериалы с YouTube. Преподаватели и студенты делая демонстрации экрана, могут одновременно общаться с группой, работать онлайн с учебником в формате PDF с рисованием и пометками в нем, проводить тестовые задания с моментальным результатом, подключаться к сайтам по тематике урока [3].

Как известно, обучение иностранному языку требует личного общения как преподавателя со студентами, так и студентов друг с другом. Чтобы сделать процесс обучения максимально удобным, приятным и доступным всем участникам образовательного процесса в условиях ДО, чтобы поддерживать и повышать уровень владения языком студентов, преподавателем необходимо найти способы взаимодействия с ними, активно использовать электронные ресурсы и программы. Для поддержания обратной связи со студентами удобно использовать платформу MOODLE, преимущество которой состоит в возможности размещения разного контента: задач, тестов, видео-, аудио-, текстовых материалов, новостей, объявлений, комментариев и оценок. При этом, пропустить важные новости практически невозможно, потому что сообщения о каких-либо совершенных действиях поступают и преподавателям, и студентам на электронную почту [7].

Вместе с тем, исследования показывают, что изучение иностранного языка – это процесс, на который влияет множество когнитивных и индивидуальных психологических факторов [5]. Быстрый переход к ДО, вызванный технологической революцией и усугубленный обстоятельствами мирового масштаба, такими как пандемия COVID-19, стал дополнительной переменной в этом процессе [10].

Когнитивные факторы, такие как память и мышление, являются ключевыми компонентами овладения иностранным языком. Память помогает хранить и воспроизводить лингвистическую информацию, в то время как процессы мышления позволяют понимать и продуцировать язык [12]. В контексте ДО эти когнитивные факторы приобретают еще большее значение, поскольку учащиеся должны быть более автономными в обучении.

В контексте изучения языка память, особенно рабочая и долговременная, играет немаловажную роль [12]. Рабочая память участвует во временном хранении и воспроизведении информации, необходимой для сложных когнитивных задач, таких как понимание языка и его продуцирование. Долгосрочная память, в свою очередь, сохраняет и воспроизводит лингвистические знания, в частности, словарный запас, грамматические правила и культурную информацию. Эффективность этих систем памяти оказывает непосредственное влияние на скорость и эффективность усвоения языка.

Мышление охватывает ряд когнитивных видов деятельности, которые являются неотъемлемой частью изучения языка. Сюда входят, в частности, решение задач, принятие решений, размышления, понимания и метапознания. К примеру, навыки решения задач и принятия решений могут быть использованы при выяснении грамматических структур или понимании незнакомых слов. Метапознание, осознание и понимание собственных процессов мышления также могут способствовать эффективному изучению языка, позволяя учащимся регулировать свои обучающие стратегии и оценивать свой прогресс [8].

В то же время индивидуальные психологические факторы, такие как мотивация, импульсивность и речевая тревожность, также оказывают существенное влияние на усвоение языка. Мотивация часто рассматривается как критическая детерминанта успеха [6], импульсивность может влиять на обучение как положительно, так и отрицательно, в зависимости от ее проявления, а речевая тревожность может потенциально тормозить прогресс в изучении языка [11].

Особенность ДО состоит в том, что оно дает учащимся возможность учиться более гибко и автономно по сравнению с традиционным способом. Это может иметь как положительные, так и отрицательные последствия для изучения языка. В такой среде учащиеся могут столкнуться с различными проблемами, в частности с отсутствием непосредственного социального взаимодействия и мотивации, а также с необходимостью совершенствования навыков самостоятельного обучения. В то же время это открывает возможности для более индивидуального подхода, то есть повышенного внимания к личным интересам учащихся, а также использования технологических инноваций для улучшения учебного процесса. Для оптимизации педагогических стратегий важно понимать как когнитивные и индивидуальные психологические факторы, влияющие на изучение языка, которые взаимодействуют со спецификой ДО.

Следовательно, целью этого исследования является анализ влияния этих когнитивных и индивидуально психологических факторов на успешность изучения иностранного языка студентами в условиях ДО.

Для достижения поставленных целей в исследовании будут решены следующие задачи: 1) исследовать роль когнитивных факторов в процессе изучения иностранного языка студентами с помощью дистанционных технологий; 2) изучить влияние индивидуально-психологических факторов на процесс изучения иностранного языка студентами с помощью дистанционных технологий; 3) оценить совместное влияние когнитивных и индивидуально-психологических факторов на результаты изучения иностранного языка студентами.

Методы. Когнитивные и индивидуальные психологические факторы оценивались с использованием пяти психодиагностических инструментов. Память исследовали по методике О.Р. Лурия, предполагающей запоминание 10 слов, не связанных по содержанию. Импульсивность оценивали по шкале импульсивности Барратта (BIS-11) [2]. Для измерения мотивации использовали шкалу мотивации изучения английского языка (ELLMs) [9]. Речевая тревожность оценивалась с помощью шкалы тревожности перед публичными выступлениями (PSCAS) [13]. Когнитивный процесс мышления исследовался с помощью субтеста на сходство теста Векслера.

Уровень владения языком, зависимая переменная в настоящем исследовании, была операционализирована как баллы за комплексное итоговое тестирование по английскому языку, включающее три показателя, оцениваемые по 4-х бальной шкале: баллы за тест, аудирование и чтение.

Данные анализировались с помощью последовательности математических и статистических методов, включая описательную статистику и корреляционный анализ по Спирмену.

Все предположения для выбранных статистических тестов были проверены, а результаты интерпретированы в свете целей исследования и существующей литературы о психологических детерминантах изучения иностранных языков.

Выборка состояла из 70 студентов от 18 до 20 лет, которые на момент исследования изучали английский язык в дистанционном режиме. Сбор данных производился с помощью Google Forms.

Результаты и обсуждение. Рассматривая успешность в овладении иностранным языком как комплексный процесс, который может зависеть как от когнитивных способностей, так и от индивидуально-психологических характеристик личности, важно проанализировать особенности этих взаимодействий в условиях дистанционного обучения среди студентов.

В исследовании изучались соответствующие конструкты: память, мышление, речевая тревожность, мотивация, импульсивность и успеваемость. Для первичного обзора когнитивных и индивидуальных психологических характеристик участников предоставляется описательная статистика (табл. 1).

Таблица 1

Описательные статистики по изучаемым конструктам

| Шкала | M | SD | Med | Min | Max |
|---------------------|----|-----|-----|-----|-----|
| Память | 8 | 1,8 | 8,7 | 0 | 10 |
| Мышление | 18 | 3,8 | 19 | 7 | 26 |
| Речевая тревожность | 48 | 7,7 | 47 | 31 | 73 |
| Мотивация | 50 | 5,3 | 50 | 30 | 60 |
| Импульсивность | 56 | 8,6 | 55 | 40 | 76 |
| Успеваемость | 9 | 1,4 | 9,3 | 3 | 12 |

Примечание: M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, Med – медиана, Min – минимальное значение по шкале, Max – максимальное значение по шкале

Теоретическая интерпретация полученных результатов требует понимания того, как каждый фактор может влиять на усвоение иностранного языка. Рассмотрим каждый конструкт отдельно:

Память: средний балл по шкале свидетельствует о том, что у студентов из исследуемой выборки есть большой объем оперативной памяти. Учитывая, что память играет решающую роль в изучении языка – от запоминания лексики до понимания грамматических правил – это может быть положительным показателем для успешного усвоения языка.

Мышление: высокий средний балл по шкале мышления указывает на то, что участники этого исследования в среднем обладают высокими когнитивными способностями. Такие когнитивные факторы, как решение задач, логическое мышление

и способность к пониманию тесно связаны с изучением языка. Таким образом, эти баллы могут быть связаны с эффективным изучением языка.

Речевая тревожность: средний балл по шкале свидетельствует об умеренном уровне речевой тревожности среди участников. Она может негативно влиять на изучение языка, поскольку тревожные студенты обычно проявляют меньшее желание практиковать язык и испытывают больше трудностей с запоминанием и воспроизведением информации.

Мотивация: высокий средний балл по шкале говорит о сильной мотивации участников, являющейся ключевым фактором успеха в изучении языка. Чем выше мотивация, тем больше времени и усилий студенты обычно посвящают обучению, что в теории должно привести к лучшему усвоению языка.

Импульсивность: высокий показатель импульсивности может свидетельствовать о том, что участники склонны принимать поспешные решения или совершать необдуманные действия. В изучении языка это может привести к большему количеству ошибок при сдаче тестов и трудностей с концентрацией внимания и, следовательно, худшего запоминания. Однако, возможно, импульсивность может также способствовать развитию речи, поскольку импульсивные учащиеся могут меньше бояться совершать ошибки в практике и общении на иностранном языке.

Успешность: средний балл по итоговому тесту свидетельствует, что большинство участников имеют высокие результаты в изучении языка.

Это отражает эффективность методов ДО, используемых для изучения языка.

Результаты описательной статистики указывают на сильные стороны участников (память, мышление, мотивация, восприятие успеха) и потенциальные сферы для дальнейшей поддержки или психологических вмешательств (речевая тревожность, импульсивность).

Следующим шагом анализа было исследование связей меж изучаемыми конструктами. Далее приведены коэффициенты корреляций для каждой пары взаимодействий и соответствующие р-значения (табл. 2).

Таблица 2

Матрица корреляций между изучаемыми конструктами

| | | Коэффициенты корреляций | | | | | |
|---|---------------------|-------------------------|--------|--------|-------|-------|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Импульсивность | - | | | | | |
| 2 | Мотивация | -0,255 | - | | | | |
| 3 | Речевая тревожность | 0,318 | -0,233 | - | | | |
| 4 | Мышление | -0,221 | 0,247 | 0,167 | - | | |
| 5 | Память | -0,108 | 0,294 | -0,134 | 0,336 | - | |
| 6 | Успешность | -0,152 | 0,156 | -0,311 | 0,348 | 0,243 | - |
| р-значение для соответствующих корреляций | | | | | | | |
| 1 | Импульсивность | - | | | | | |
| 2 | Мотивация | 0,04 | - | | | | |
| 3 | Речевая тревожность | 0,01 | 0,05 | - | | | |
| 4 | Мышление | 0,08 | 0,04 | 0,20 | - | | |
| 5 | Память | 0,42 | 0,02 | 0,31 | 0,01 | - | |
| 6 | Успешность | 0,24 | 0,22 | 0,01 | 0,001 | 0,04 | - |

Результаты исследования (табл. 2) показали, что существует значимая обратная связь ($r = -0,255$, $p = 0,04$) между импульсивностью и мотивацией. Данный факт свидетельствует о том, что студенты с более высокой импульсивностью характеризуются более низким уровнем мотивации, что может быть связано с трудностями в концентрации внимания и последовательностью усилий в обучении у таких студентов.

Также, согласно результатам исследования, импульсивность имеет тесную прямую взаимосвязь с речевой тревожностью ($r = 0,318$, $p = 0,01$). Это можно объяснить тем, что студенты с высокой импульсивностью могут совершать больше ошибок при выполнении заданий либо воспринимать свои ошибки более серьезно, что приводит к повышенной речевой тревожности.

Существует также тесная прямая взаимосвязь между мотивацией и мышлением ($r = 0,247$, $p = 0,04$), т.е. студенты с более высокими когнитивными (мыслительными) способностями характеризуются более высоким уровнем мотивации. Данный факт объясняется тем, что более высокие мыслительные способности могут сделать изучение иностранного языка более легким занятием, не приводящим к стрессу, что, в свою очередь, может привести к повышению мотивации.

О тесной связи когнитивных способностей свидетельствует наличие тесной прямой связи между мышлением и памятью ($r = 0,336$, $p = 0,01$), которые, несомненно, имеют решающее значение в изучении языка, как для понимания и применения грамматических правил, так и для запоминания новой лексики.

При этом такая когнитивная способность как память имеет значимую прямую связь с успешностью обучения ($r = 0,243$, $p = 0,04$), т.е. подтверждается тот факт, что студенты с лучшими способностями к запоминанию, например, лексики и языковых правил, имеют более высокую успеваемость при изучении иностранного языка. Согласно результатам исследования, мышление также является значимым положительным фактором в изучении иностранного языка ($r = 0,348$, $p = 0,001$).

Таким образом, студенты с высокими когнитивными способностями, как правило, достигают большего успеха в изучении иностранных языков. Это согласуется с научной литературой, в которой подчеркивается важность когнитивных способностей в изучении иностранного языка [12].

Вместе с тем, говоря о негативных факторах при изучении иностранного языка, отметим, что существует значимая обратная связь между речевой тревожностью и успешностью обучения ($r = -0,311$, $p = 0,01$). Это позволяет утверждать, что более высокий уровень речевой тревожности приводит к более низким результатам при изучении иностранного языка, препятствует успешности обучения. Этот вывод подтверждается исследованиями, в которых отмечается негативная роль речевой тревожности при изучении иностранного языка [2].

Итак, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что существенное влияние на успешность изучения иностранного языка в условиях дистанционного обучения оказывают когнитивные способности (мышление, память), а также речевая тревожность. При этом когнитивные способности оказывают позитивное влияние, повышают

успешность обучения, а, в свою очередь, речевая тревожность оказывает негативное влияние, т.е. снижает уровень успешности обучения.

Выводы. В настоящем исследовании была поставлена цель изучить психологические детерминанты успешности изучения иностранного языка студентами в условиях ДО. Результаты исследования свидетельствуют о том, что когнитивные способности (мышление, память) и речевая тревожность являются важными факторами, влияющими на результативность обучения иностранному языку.

Таким образом, наличие значимой прямой связи когнитивных способностей и успешности обучения иностранному языку в очередной раз подчеркивает позитивную роль когнитивных способностей в изучении иностранного языка, свидетельствует о том, что студентам с более развитыми когнитивными способностями легче дается изучение иностранного языка.

Поскольку речевая тревожность показала обратную связь с успешностью обучения, можно утверждать, что студенты, характеризующиеся высокой речевой тревожностью, будут иметь более низкие показатели академической успеваемости. Данный факт указывает на необходимость внедрения стратегий снижения речевой тревожности в процессе изучения языка, особенно в ходе ДО, где отсутствие непосредственного взаимодействия может привести к обострению тревожности.

Результаты исследования показали, что импульсивность и мотивация хотя и важны для обучения в целом, не являются значимыми факторами успешности при изучении иностранного языка в дистанционном формате.

В целом результаты исследования подчеркивают необходимость персонализированных, психологически обоснованных подходов к преподаванию иностранного языка, особенно в режиме ДО, для оптимизации результатов изучения языка в вузе.

При этом следует отметить, что изучение иностранного языка представляет собой многогранный процесс, успешность которого может зависеть от дополнительных факторов, которые не были учтены в настоящем исследовании, например, социокультурные влияния, методы преподавания и т.д. Поэтому перспективой дальнейших исследований может стать учет иных факторов успешности обучения в условиях ДО в лонгитюдных исследованиях для лучшего понимания процесса изучения иностранного языка и влияния различных факторов в динамике.

Литература:

1. Владимирова, Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в высшей школе. – 2014. – № 2(29). – С. 68-72
2. Ениколопов, С.Н. Аprobация русскоязычной версии методики «шкала импульсивности Барратта» (BIS-11) / С.Н. Ениколопов, Т.И. Медведева // Психология и право. – 2015. – Т. 5. – № 3. – С. 75-89
3. Котляренко, Ю.Ю. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) / Ю.Ю. Котляренко, О.Б. Симонова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 75-83
4. Курицына, Г.В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в ВУЗЕ / Г.В. Курицына // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 2. – С. 34-48
5. Поляков, О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе / О.Г. Поляков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7(18). – Ч. I. – С. 162-164
6. Танцура, Т.А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 281-282. – DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00543
7. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / [Е.С. Полат и др.]; под ред. Е.С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 434 с.
8. Altay, B. Investigation on the relationship among language learning strategies, critical thinking and self-regulation skills in learning English / B. Altay, A.S. Saracaloglu // Research on Youth and Language. – 2017. – No. 11(1). – P. 1-26
9. Ardasheva, Y. Validating the English language learner motivation scale (ELLMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs / Y. Ardasheva, S.S. Tong, T.R. Tretter // Learning and Individual Differences. – 2012. – Vol. 22. – No. 4. – P. 473-483
10. Dhawan, S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis / S. Dhawan // Journal of Educational Technology Systems. – 2020. – Vol. 49. – No. 1. – P. 5-22
11. Horwitz, E.K. Language anxiety and achievement / E.K. Horwitz // Annual Review of Applied Linguistics. – 2001. – Vol. 21. – P. 112-126
12. Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis / J.A. Linck, P. Osthus, J.T. Koeth, M.F. Bunting // Psychonomic Bulletin & Review. – 2014. – Vol. 21. – P. 861-883
13. Yaikhong, K. A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability / K. Yaikhong, S. Usaha // English Language Teaching. – 2012. – Vol. 5. – No. 12. – P. 23-35

Педагогика

УДК 37.016:81

первый проректор Богданцев Андрей Сергеевич

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В педагогике неуклонно растет внимание к культурологическим проблемам образования. Современный мир требует от нас гибкости и способности к взаимодействию, и язык стал ключевым инструментом в этом процессе. С развитием технологий и глобализацией мы все чаще оказываемся в многоязычной среде, где знание иностранного языка не просто преимущество, а необходимость. Это касается как профессиональных сфер, так и личных отношений. Иностранный язык помогает разрушать барьеры, способствует обмену идеями и культурными ценностями, что в свою очередь обогащает наше восприятие мира. Умение говорить на нескольких языках становится не только знаком эрудиции, но и важным активом, способствующим успешной адаптации в обществе, которое стремительно меняется и развивается. Между языком и реальным миром стоит человек – носитель языка и культуры. Обучение иностранному языку в рамках культурологического подхода можно определить как совместную деятельность преподавателя и учащихся, когда первый передает знания, умения и навыки обучаемым (обучение), а вторые усваивают эти знания, умения и навыки (учение); как социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества, процесс присвоения общественного, социально-экономического опыта.

Ключевые слова: культура, иностранный язык, языковая школа, культурологический подход, культурная среда, обучающийся, образовательный процесс.

Annotation. In pedagogy, attention to the cultural problems of education is steadily growing. The modern world requires us to be flexible and able to interact, and language has become a key tool in this process. With the development of technology and globalization, we increasingly find ourselves in a multilingual environment where knowledge of a foreign language is not just an advantage, but a necessity. This applies to both professional areas and personal relationships. A foreign language helps to break down barriers, promotes the exchange of ideas and cultural values, which in turn enriches our perception of the world. The ability to speak several languages becomes not only a sign of erudition, but also an important asset contributing to successful adaptation in a society that is rapidly changing and developing. A native speaker of the language and culture stands between the language and the real world. Teaching a foreign language within the framework of a cultural approach can be defined as a joint activity of a teacher and students, when the former transfers knowledge, skills and abilities to students (training), and the latter assimilate this knowledge, skills and skills (teaching); as a social process conditioned by the needs of society development, the process of appropriation of social, socio-economic experience.

Key words: culture, foreign language, language school, cultural approach, cultural environment, student, educational process.

Введение. На протяжении всей истории изучение языков рассматривалось как безусловный элемент образования культурного человека. Язык служит не только средством коммуникации, но и ключом к пониманию культурной идентичности, исторических контекстов и социальных взаимодействий. Он формирует мышление, способствует развитию критического взгляда на окружающую реальность и помогает осознать собственное место в ней. Обучение языкам расширяет горизонты, открывает доступ к литературным шедеврам, философским размышлениям и научным достижениям различных эпох и народов. Таким образом, изучение языков не просто задача, а необходимый элемент личностного роста и культурного обогащения, служащий основой для взаимодействия между людьми и культурными традициями.

Изложение основного материала статьи. Обучение иностранным языкам на современном этапе рассматривается как создание условий для осознания и понимания различий в родной и иноязычной культуре, воспитанию толерантного отношения к представителям других народов, снижению уровня этноцентризма, формированию навыков межкультурной коммуникации и готовности к диалогу культур. В этом контексте изучение языка становится не просто изучением грамматики и лексики, но и глубоким погружением в культурные традиции, обычаи и ценности других народов.

Такой подход позволяет учащимся развивать открытость к новым идеям и взглядам, учит их уважать и принимать разнообразие. Через литературу, музыку и искусство изучаемой культуры студенты получают возможность не только овладеть языком, но и узнать о мировосприятии, истории и философии другого народа.

Изучение иностранных языков представляет собой ключевой аспект в развитии личности и интеллекта, о чём говорят высказывания многих выдающихся педагогов и мыслителей. М. Энгельс подчеркивал, что язык – это не просто средство общения, но и форма мышления, которая обогащает наш внутренний мир. Ф. Маркс добавлял, что овладение языком открывает новые горизонты для понимания культуры и социальных процессов.

М.В. Ломоносов акцентировал внимание на том, что язык формирует мышление и творческие способности, являясь основой для развития научного познания. К.Д. Ушинский утверждал, что изучение языка формирует нравственные и духовные качества человека. Н.К. Крупская и М.И. Калинин обращали внимание на важность языка в воспитательном процессе, а В.А. Сухомлинский говорил о языке как о мосте к пониманию других людей и культур [1, 3].

Специализированные языковые школы появились в Советском Союзе в конце 1940-х, в период – в период, когда шла наиболее активная борьба с «космополитизмом» и «низкопоклонством перед Западом». В Ленинграде первая языковая школа открылась осенью 1948 г., на год раньше, чем в Москве. В конце 40-х – начале 50-х особое внимание в работе школ уделялось чтению и переводу текстов на иностранном языке, ибо «мы должны знать, что пишем и думаем не только наши заграничные друзья, но и наши враги». Тогда же, в 1948 году, возобновлен был выпуск журнала «Иностранные языки в школе»: центр тяжести смещался в сторону теоретического освещения вопросов грамматики, обучения чтению и переводу. Одним из главных идеологов концепции языковых школ был академик АН СССР Л.В. Щерба: «Желательно, чтобы эти школы были закрытого типа, по крайней мере с 5-го класса обучения, и чтобы в них создавалась соответственная «иностранный атмосфера». В этих школах, кроме того или другого языка, должны проходить география и история страны, соответствующей изучаемому языку, а также должно быть усилено преподавание страноведения вообще». В постановлении Совета министров 1961 года говорится, что знание иностранных языков имеет большое значение для развития международных связей и взаимного обмена культурными и научно-технологическими достижениями [6].

Таким образом, мы видим, что с момента возникновения языковых школ большое внимание уделялось изучению особенностей стран, для которых этот язык является родным. Со временем эта тенденция только усиливалась: постепенно изучение культуры становилось более значимым, чем изучение тонкостей грамматики. Если почитать методические статьи конца 1990-х и начала 2000-х, мы встретим много свидетельств «победы» культуроведческой направленности методики изучения языка: «знание иностранного языка дает человеку возможность ознакомиться с культурой и традициями других стран», «культуроведческий подход видится как наиболее соответствующий для реализации целей обучения иностранному языку», «основная цель – развитие у школьников способностей использовать иностранный язык в контексте диалога культур» [7].

Изучение любого языка тесно связано с его культурой. Один из основоположников лингвистики Вильгельм Гумбольдт еще в начале 19 века писал, что материальная и духовная культура воплощаются в языке; всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира. Язык, по словам Д.С. Лихачева, «выступает неким концентратом культуры нации». С этих позиций объяснимо желание преподавателей и методистов приобщить учащихся через изучение языка к другой культуре, сформировать представление о стране изучаемого языка, приблизить к освоению духовного наследия разных стран и народов.

С начала 90-х укрепились связи между российскими и зарубежными школами, что только укрепило позиции культуроведческого характера изучения иностранных языков. Наверняка многие помнят тексты о Шотландии, Уэльсе, которые заучивали в школьные годы на уроках, в школах устраивались мероприятия, посвященные национальным праздникам зарубежных стран: Дню Святого Патрика, Дню Святого Валентина, Дню Благодарения и др.

Наблюдаются существенные изменения, связанные с разработкой методов изучения иностранного языка в рамках социокультурного подхода. Этот подход акцентирует внимание на взаимодействии языка и культуры, подчеркивая, что язык не просто средство общения, но и важный инструмент передачи культурных смыслов и ценностей [4]. Примечательно, что подходы к изучению иностранного языка в некоторой мере отражают тенденции развития лингвистики как науки: сначала интерес к форме (язык как система), потом – расцвет коммуникативного подхода, частью которого являлся и социокультурный. Наиболее известные представители этого направления включают Е.М. Верещагина, который занимался лингвострановедением, исследуя взаимосвязь языка и культурных особенностей стран, где он используется. В.В. Воробьев

и В.П. Фурманова внесли вклад в лингвокультурологический подход, акцентируя внимание на языковых единицах как носителях культурных значений [9]. В.В. Сафонова, представляющая социокультурный анализ, подчеркивает важность контекста и социального взаимодействия в процессе изучения языка [8]. Все эти направления существенно обогатили методические инструменты преподавания, способствуя более глубокому пониманию языка в его культурной среде и формируя у учащихся не только языковые, но и культурные компетенции [2]. А вот с конца XX века в лингвистике замечается «когнитивный бум».

Рассуждая о значимости изучения языков, Т.В. Черниговская говорит, что способность лучше ориентироваться в другой стране и общаться с носителями языка – это банальная сторона рассмотрения пользы от иностранных языков. Развивающий потенциал иностранного языка гораздо шире и заключается, в первую очередь, в овладении несколькими кодами и способностью их переключать. «Когда вы переходите с одного языка на другой, для мозга это очень трудная работа. А трудная – значит хорошая». Находясь в этой парадигме, кажется логичным строить процесс обучения с учетом потенциальных возможностей языка для развития интеллекта и способностей обучаемых к любой мыслительной деятельности. Таким образом, язык становится инструментом, а не самоцелью.

Принято считать, что выбор изучаемого языка (не конкретным человеком, а на уровне государственной образовательной политики) обусловлен политическими и социально-экономическими факторами. Но вся история развития языкового образования в России показывает нам, что от социально-экономических и политических факторов зависит не только выбор конкретных языков для изучения, но и подход к определению концепции языковых школ в целом и методов обучения в частности. Очевидно, что на данном этапе развития нашей страны также требуется пересмотр как целей и технологий обучения, так и содержания. Сегодня акцент смещается с развития черт поликультурной личности; это не соответствует тем вызовам, которые сейчас стоят перед нашей страной.

Возвращаясь к истории развития языковых школ, следует отметить, что на заре их возникновения одной из моделей была модель, сочетающая общее и политехническое образование с повышенным удельным весом иностранного языка в учебном плане. На иностранном языке преподавались электротехника и машиноведение, велись курсы технического перевода. Первые школы такого типа, открытые еще в 1948-1949 годах, дали очень хорошие результаты и завоевали большую популярность у родителей. Таким образом, страна получала выпускников с инженерным мышлением, владеющих еще и иностранным языком как инструментом для своей будущей профессиональной деятельности.

Мы видим, что сегодня знание иностранного языка уже не является преимуществом или просто ценным качеством для высококвалифицированного специалиста, в том числе и инженера, – оно стало необходимостью. При равных данных у человека, владеющего иностранным языком, повышается шанс получить хорошую работу. И уж тем более этот шанс повышается, если человек владеет языком для специальных целей, т.е. профессионально направленным. В современном высшем образовании иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки, и если школа берет на себя задачу предпрофессиональной подготовки, то это тоже необходимо учитывать [5].

В условиях глобализации и интеграции экономики знание иностранного языка становится не просто преимуществом, но и необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Язык способствует не только овладению специальными знаниями, но и глубокому проникновению в культуру стран, языки которых изучаются.

С учетом быстро меняющейся мировой ситуации, знание иностранного языка помогает адаптироваться к различным культурным реалиям и встраиваться в многообразие профессиональных практик. Таким образом, изучение иностранных языков в рамках высшего образования становится важнейшим элементом подготовки профессионалов, способных эффективно работать и понимать культурные нюансы в глобальном контексте.

Говоря о проблемах интеграции языка и культуры при обучении иностранному языку, в отечественной методике преподавания имеются свои исторические корни. Необходимо отметить, что отечественные методисты-исследователи: Э.А. Фехнер, К.А. Ганшина, Е.И. Тихеева считали, что изучение иностранного языка должно происходить ознакомлением культуры страны изучаемого языка. Они подчеркивали важность культурного контекста, который формирует не только языковые навыки, но и глобальное мировосприятие учащегося. Понимание культурных особенностей, традиций и ценностей дает возможность глубже осознать язык как средство коммуникации, а не просто набор правил и лексики.

Культура, как общечеловеческая ценность, служит основой для формирования образовательных систем. Она включает в себя не только традиции и обычаи, но и интеллектуальные достижения, моральные нормы, искусство и науку. В контексте исследования, категория «культура» является обширным понятием, охватывающим разнообразные аспекты человеческой жизни, в то время как «образование» выступает как конкретное проявление этой культуры, как путь индивидуального саморазвития и приобщения к социокультурным достижениям.

Образование выступает важным инструментом, позволяющим личности интегрироваться в общество, усваивать его ценности и передавать их следующим поколениям. Как отмечает С.И. Гессен, образование – это индивидуальная культура, что подчеркивает его значимость для внутреннего мира человека. В процессе обучения происходит не только передача знаний, но и формирование критического мышления, эстетического восприятия и моральных ориентиров. Следовательно, качественное образование должно быть основой для личностного роста и укрепления культурной идентичности, что в конечном итоге способствует гармоничному развитию общества в целом.

Выводы. Изучение иностранного языка – это процесс соизучения языка и культуры. Знание языков открывает доступ к мировой литературе, искусству и науке, позволяя лучше понимать достижения других цивилизаций.

Образованный человек не может ограничиваться лишь одним языком; он должен быть готов взаимодействовать с представителями разных культур. Иностранный язык, таким образом, становится важным инструментом в образовании, который формирует навыки межкультурной коммуникации и способствует личностному росту. В результате, освоение языков обогащает душу и расширяет возможности, создавая истинно культурную личность.

Литература:

1. Ветчинова, М.Н. подготовка будущего преподавателя к реализации культурологического подхода в обучении иностранным языкам / М.Н. Ветчинова, М.В. Рыбак // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21, № 4. – С. 175-195
2. Елизарова, Г.В. Культурологическая лингвистика: опыт исследования понятия в методических целях / Г.В. Елизарова – Санкт-Петербург: Бельведер, 2000. – 138 с.
3. Кузнецова, С.В. Влияние средств визуализации на методику преподавания иностранного языка при дистанционном обучении студентов неязыковых направлений / С.В. Кузнецова, Д.В. Грамма // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 6. – С. 62-67
4. Кочеткова, Л.Г. Аксиологический подход к формированию ценностного отношения студентов неязыковых факультетов к иноязычной коммуникативной компетенции / Л.Г. Кочеткова // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 3(67). – С. 50-58

5. Культурологическая основа профессионально-направленного обучения студентов технического вуза / Е.Ю. Куляева, О.С. Милотаева, Е.Г. Стешина, С.В. Сботова. – Пенза: Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, 2016. – 164 с.
6. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / А.А. Миролюбов. – Москва: Ступени: Инфра-М, 2002. – 448 с.
7. Осиповская, Т.Г. Культурологический аспект в преподавании иностранного языка / Т.Г. Осиповская // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 4. – С. 28-31
8. Сафонова, В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы / В.В. Сафонова // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4(4). – С. 53-72
9. Суворова, М.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Суворова Мария Афанасьевна. – Улан-Удэ, 2000. – 158 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент Бостанова Фатима Ахмедовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
студент Мусакаев Мурат Исмаилович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
студентка Голаева Амина Хаджи-Муратовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АЛГEBРЕ И ГЕОМЕТРИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные методы применения цифровых технологий на занятиях по алгебре и геометрии, их преимущества и недостатки, практические методы и подходы, а также примеры успешного внедрения и перспективы развития. Актуальность темы обусловливается тем, что в современном мире цифровые технологии проникают во все сферы жизни, включая образование. Преподавание математики не является исключением. Практической значимостью исследования является то, что использование цифровых технологий в образовательном процессе открывает новые возможности для повышения эффективности обучения, делает его более интерактивным и увлекательным, а также способствует развитию у учащихся необходимых навыков для успешной жизни в цифровую эпоху.

Ключевые слова: математика, цифровые технологии, методы, преподавание, современный мир, образовательный процесс, эффективность обучения, интерактивность.

Annotation. This article discusses the main methods of using digital technologies in algebra and geometry classes, their advantages and disadvantages, practical methods and approaches, as well as examples of successful implementation and development prospects. The relevance of the topic is due to the fact that in the modern world digital technologies penetrate into all spheres of life, including education. Teaching mathematics is no exception. The practical significance of the research is that the use of digital technologies in the educational process opens up new opportunities to improve the effectiveness of learning, makes it more interactive and exciting, and also contributes to the development of students' necessary skills for a successful life in the digital age.

Key words: mathematics, digital technologies, methods, teaching, modern world, educational process, learning efficiency, interactivity.

Введение. В нынешнем обществе информационные технологии используются во всех сферах бытия. Преподавание математики не является исключением. Применение информационных технологий дает новые потенциалы для увеличения результативности обучения. Оно помогает формированию у обучающихся нужных навыков для успешного существования в нашем мире. Обучение происходит через активную согласованность учащихся с окружающей средой и построение собственных знаний на основе опыта. Новые технологии предоставляют множество способов для исследования учащимися математических концепций [1].

Целью нашего исследования является рассмотрение практических методов использования цифровых технологий при преподавании алгебры и геометрии.

Изложение основного материала статьи. Цифровые технологии дают возможность учитывать разнообразие стилей и предпочтений обучающихся, предоставляя всевозможные виды обучения: видео, анимации, игры [2].

Теория саморегулируемого обучения подчеркивает важность развития у учащихся навыков самостоятельного управления своим образованием. Информационные технологии предоставляют орудия для планирования и мониторинга. Это помогает учащимся развивать самостоятельность и ответственность за свое образование [3].

Цифровые технологии дают возможность для создания задач и ситуаций, требующих от учащихся применения креативного мышления и навыков решения проблем. Интерактивные симуляции, моделирование и игры помогают учащимся развивать аналитические способности и учиться принимать обоснованные решения [4].

При помощи информационных технологий можно найти выход к огромному количеству трудов. Учащиеся могут использовать эти ресурсы для индивидуальной работы и углубления знаний, а преподаватели – для создания всевозможных программ [5].

Для успешного использования цифровых технологий при преподавании математики преподаватели должны учитывать ряд практических способов и методов [6].

Интерактивные доски.

Интерактивные доски дают возможность преподавателям проводить неординарные уроки. Учащиеся могут использовать доску, решая задачи, выполняя упражнения [7].

Примеры использования интерактивных досок:

1. Решение задач: Учитель может демонстрировать решение задач на интерактивной доске, а затем приглашать учащихся к доске для самостоятельного решения аналогичных задач.
2. Графики и диаграммы: Можно строить и анимировать диаграммы для объяснения математических понятий.
3. Интерактивные викторины: Можно организовывать викторины и контрольные работы на доске для контроля знаний и подталкивания их к активному участию.

Компьютерные программы и приложения.

Эти орудия позволяют учащимся практиковаться в решении задач, моделировать математические задания и воспитывать навыки решения проблем [8].

Примеры компьютерных программ и приложений:

1. GeoGebra: Программа для исследования геометрии, алгебры и прочих разделов математики.
2. Mathway: Программа для решения математических задач, которая предлагает решения и объяснения.
3. Wolfram Alpha: Онлайн-ресурс, который предоставляет решения и объяснения по широкому спектру математических тем.

Онлайн-курсы и платформы.

Они дают выход к обучающим данным, видеолекциям, заданиям и тестам. Учителя могут использовать эти ресурсы для организации удаленного преподавания и дополнительных занятий.

Примеры онлайн-курсов и платформ:

1. Khan Academy: Онлайн-платформа, которая предлагает видео лекции, упражнения и контрольные работы по математике и другим дисциплинам.
2. Coursera: Программа онлайн-курсов, которая предоставляет выход к программам ведущих университетов и обучающих организаций.
3. EdX: Онлайн-программа, предлагающая работы по математике и другим дисциплинам от ведущих университетов и учреждений.

Виртуальные лаборатории и симуляции.

Воображаемые лаборатории и симуляции дают возможность проводить эксперименты и моделировать математические процессы в виртуальной среде. Это содействует лучшему усвоению математических правил [9].

Примеры виртуальных лабораторий и симуляций:

1. PhET Interactive Simulations: Платформа, предлагающая интерактивные симуляции по математике и другим наукам.
2. Desmos: Онлайн-ресурс для создания графиков и проведения математических экспериментов.

ExploreLearning Gizmos: Платформа, предоставляющая виртуальные лаборатории и симуляции для изучения математики.

Мобильные приложения и игры.

Мобильные приложения и игры предоставляют учащимся возможность получать знания и практиковаться в математике в увлекательной форме. Эти инструменты содействуют развитию навыков логического мышления [10].

Примеры мобильных приложений и игр:

1. DragonBox: Оно обучает алгебре через игры и цифровые уроки.
2. Prodigy: Математическая игра, которая предлагает учащимся выполнять задачи и получать награды за успехи.
3. Math Bingo: Оно предлагает учащимся решать математические задания в форме игры в бинго.

Примеры успешного использования информационных технологий в преподавании математики.

Для иллюстрации успешного использования цифровых технологий при преподавании математики рассмотрим несколько примеров из практики.

Пример 1: Использование GeoGebra в обучении геометрии.

Описание: Учитель математики использует программу GeoGebra для создания интерактивных моделей и графиков, которые помогают учащимся лучше понять геометрические понятия и процессы.

Применение: Учитель создает интерактивные модели геометрических фигур и демонстрирует их свойства, такие как углы, стороны, диагонали и т.д. Учащиеся могут взаимодействовать с моделями, изменяя параметры и наблюдая за изменениями.

Результаты: Учащиеся показывают значительное улучшение понимания геометрических концепций и навыков решения задач, а также повышают свою мотивацию и интерес к изучению математики.

Пример 2: Использование Khan Academy для самостоятельного обучения.

Описание: Учитель математики рекомендует учащимся использовать платформу Khan Academy для самостоятельного прохождения и углубления знаний по математике.

Применение: Учащиеся регистрируются на программе Khan Academy и проходят видеолекции. Учитель отслеживает прогресс учащихся.

Результаты: Учащиеся показывают значительный прогресс в изучении математики, улучшение навыков решения задач и увеличение интереса к самостоятельному обучению.

Пример 3: Использование виртуальных лабораторий PhET для изучения алгебры.

Описание: Учитель математики использует виртуальные лаборатории PhET для проведения интерактивных экспериментов и моделирования алгебраических процессов.

Применение: Учитель создает виртуальные лаборатории, где учащиеся могут проводить эксперименты с алгебраическими выражениями, уравнениями и функциями. Учащиеся взаимодействуют с моделями, изменяя параметры и наблюдая за результатами.

Результаты: Учащиеся показывают значительное улучшение понимания алгебраических концепций и навыков решения задач, а также повышают свою мотивацию и интерес к изучению математики.

Рекомендации по внедрению цифровых технологий в преподавание математики.

Для успешного внедрения цифровых технологий в преподавание математики преподаватели должны учитывать следующие рекомендации:

1. Планирование и подготовка: Преподаватели должны заранее планировать использование цифровых технологий и разрабатывать задания, которые помогут учащимся активно участвовать в учебном процессе. Важно учитывать цели и задачи урока, уровень подготовки учащихся и доступные ресурсы [11].

2. Обучение преподавателей: Преподаватели должны повышать квалификацию в сфере использования цифровых технологий. Это поможет им эффективно применять знания и поддерживать высокий уровень преподавания.

3. Интеграция в учебный процесс: Информационные технологии должны быть интегрированы в образовательный процесс и применяться в сочетании с традиционными методами обучения. Учителя должны разрабатывать упражнения, для помощи учащимся для решения математических задач и усвоения новых знаний.

4. Обеспечение равного доступа: Школы и обучающие учреждения должны стремиться к обеспечению равного выхода всех учащихся к цифровым технологиям. Это включает предоставление оборудования, выход к интернету и поддержку учащихся из малообеспеченных семей.

5. Мониторинг и оценка: Преподаватели должны регулярно мониторить и оценивать эффективность использования цифровых технологий. Это может включать проведение опросов, тестов и анализа результатов учащихся для определения успешности внедрения технологий и внесения необходимых корректировок [12].

Выводы. Использование цифровых технологий при преподавании математики предоставляет потенциалы для подъема результативности учёбы. Интерактивные доски, онлайн-курсы, виртуальные лаборатории предоставляют уникальные инструменты для формирования интерактивных образовательных сфер [13].

Преподаватели должны учитывать теоретические начала, рассчитывать и интегрировать информационные технологии в процесс обучения, обеспечивать равный выход всех учащихся к технологиям и регулярно оценивать действенность их применения. В конечном итоге, успешное внедрение цифровых технологий в преподавание математики содействует формированию критического мышления, подготавливая их к жизни в нынешней среде [14].

Литература:

1. Астафьева, О.А. Проблема формирования познавательной активности учащихся общеобразовательной школы в системе развивающего образования / О.А. Астафьева. – Бийск: Изд-во Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина, 2005. – 28 с.

2. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие / П.Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 1985. – 245 с.

3. Койчуева, Л.М. Исследование факторов, влияющих на психическое состояние человека / Л.М. Койчуева, А.И. Аджиева, З.А. Джуккаева. – Мир науки культуры, образования, 2022. – № 3 (94). – С. 181-183

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. Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – Ялта. – № 56-7. – С. 149-156

6. Лепшокова, Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2020. – С. 140.

7. Лепшокова, Е.А. Особенные приемы работы с одаренными детьми для развития их творческих способностей / Е.А. Лепшокова, Л.М. Цекова. – Санкт-Петербург: Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2023. – С. 272-274

8. Тоторкулова, К.А. Развитие систем образования в школах и семье / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 265-267

9 Тоторкулова, К.А. Методы формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Ялта. – № 76-1. – С. 305-307

10. Тоторкулов, М.З. Концепция методической системы формирования информационной культуры / М.З. Тоторкулов, К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2017. – С. 223-228

11. Чотчаева, М.К. Дистанционное обучение: сильные и слабые стороны / М.К. Чотчаева, Е.А. Лепшокова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 79-5. – С. 21-25

12. Эльканова, А.А. Использование современных образовательных технологий в высшем образовании / А.А. Эльканова, З.М. Айдинова, М.Б. Узденова // Проблемы современного педагогического образования, 2019. – Ялта. – № 64-2. – С. 275-278

13. Эльканова, А.А. Дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в развитии образовательного процесса / А.А. Эльканова, С.К. Байчорова, М.С. Лайпанова // Проблемы современного педагогического образования, 2023. – Ялта. – № 79-2. – С. 403-405

14. Эльканова, А.А. Роль преподавателя в условиях цифровизации образования / А.А. Эльканов, М.М. Бостанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Ялта. – № 79-2. – С. 312-315

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Ботова Светлана Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);

магистрант Босхонджиев Арслан Баатрович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);

магистрант Будаев Денис Александрович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ГУМАНИТАРНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема безопасности жизнедеятельности в контексте современной социокультурной ситуации. Раскрыто понятие «познавательный интерес». Дан анализ работ в области формирования познавательного интереса школьников. Определена специфика данного процесса в рамках изучения основ безопасности жизнедеятельности. Показаны некоторые особенности гуманитарных методов, способствующих формированию у подростков познавательного интереса к безопасности жизнедеятельности. Акцентируется внимание на методах, характерных для текстуально-диалогической образовательной технологии.

Ключевые слова: основы безопасности жизнедеятельности, познание, познавательный интерес, педагогические методы, гуманитарная модель образования, текстуально-диалогический метод.

Annotation. The article examines the problem of life safety in the context of the modern sociocultural situation. The concept of “cognitive interest” is revealed. An analysis of works in the field of developing the cognitive interest of schoolchildren is given. The specifics of this process are determined within the framework of studying the fundamentals of life safety. Some features of humanitarian methods that contribute to the formation of adolescents' cognitive interest in life safety are shown. Attention is focused on methods characteristic of textual-dialogical educational technology.

Key words: fundamentals of life safety, cognition, cognitive interest, pedagogical methods, humanitarian model of education, textual-dialogical method.

Введение. Проблема изучения познавательного интереса школьников – одна из самых обсуждаемых в педагогической теории и практике. Несмотря на огромное количество исследований, посвященных ей (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, В. Бондаревский, А.Ю. Дейкина, Е.Н. Землянская, Н.Я. Ильина, А.Н. Леонтьев, Ю.А. Лях, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, В.Г. Паралам, И.П. Подласый, А.В. Самарин, Г.И. Щукина и др.), она остается до сих пор актуальной. Очевидно, это объясняется тем, что эффективность образовательного процесса, которая зависит от познавательного интереса обучающихся, измеряется разными критериями, соотносенными с запросами конкретного этапа развития образования.

Сегодня в образовании выходят на первый план проблемы, связанные с его гуманитаризацией и с новым качеством образовательного результата в контексте нарастающей информатизации и цифровизации. С учетом смены траекторий развития педагогической мысли от классического этапа к неклассическому и постнеклассическому можно проследить путь движения образовательного идеала: знание, познание, сознание. И в связи с этим вопрос познавательного интереса школьников можно рассматривать не только в связи с интересом к предметной области знания, к информации, но и к самому процессу познания, а также к себе как субъекту сознания. Именно это находится в центре нашего исследования, которое посвящено изучению школьного курса основ безопасности жизнедеятельности и некоторые идеи которого мы раскрываем в данной статье. В частности, мы ставим вопрос о поиске методов формирования у школьников познавательного интереса к безопасности жизнедеятельности в контексте гуманитарно-антропологического подхода.

Процесс формирования познавательного интереса ребенка, как можно видеть из контекста исторической ретроспективы, зависел всегда от многих факторов и особенно от ситуационно-средовых условий, в которых находился ребенок. А также от понимания того, какие знания нужны в конкретной среде и ситуации. Сегодняшние дети – это «цифровое поколение», живущее в условиях новых возможностей и новых угроз. С изменением информационной среды, когда детям доступна фактически любая информация и объемы ее постоянно растут, легко потеряться в хаосе информационных потоков. И в такой ситуации может возрасть любопытство, но при этом не возникать подлинно познавательного интереса к сущностному знанию. Это-то и является одним из важных «камней преткновения» в бытующем сегодня образовании.

Сегодня, когда гаджеты и Интернет стали средой обитания ребенка, которая выступает источником их развития и социализации, навязывающим культурные (а часто «бескультурные») практики, значения и смыслы, возникает необходимость в повышении психологической безопасности. И в связи с этим надо заметить, что в такой среде проблема познавательного интереса школьников к безопасной жизнедеятельности и к своей культуре безопасности приобретает особую актуальность и ценность. Требуется решение проблемы с позиции нового ракурса видения образовательных задач – когда в центре образовательного процесса находится не предмет сам по себе, а личность, изучающая данный предмет и через него познающая себя.

В последнее время в педагогике поднимаются вопросы, касающиеся пересмотра и перестройки содержания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (Р.И. Айзман, А.А. Есипова, Р.В. Зарубина, Ю.В. Репин и др.). Современному школьнику мало знать про угрозы и опасности, мало уметь действовать в чрезвычайной ситуации (тем более, что в образовательном процессе эти умения, по объективным причинам, могут быть связаны лишь с имитацией действий). Нужно пробуждение интереса к себе как носителю культуры безопасности, и в этом мы видим перспективность исследований в области изучения основ безопасности жизнедеятельности, базирующихся на методологии гуманитарности. Проблему познавательного интереса школьников к безопасности жизнедеятельности нам важно соотнести с современными социокультурными условиями и с гуманитарным вектором образования, который позволяет не терять «человеческое качество образования» (И.А. Колесникова) и учитывать психологию сознания современного ученика.

Изложение основного материала статьи. Чтобы раскрыть сущность понятия «познавательный интерес», необходимо, во-первых, обратиться к анализу понятий «познание» и «интерес», а во-вторых, рассмотреть самого субъекта такого интереса. В научной литературе понятие «познание», в самом общем виде, рассматривается как способность к умственному восприятию и переработке информации [4, С. 643], а также как творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире [7, С. 346].

Понятие «интерес» в психологии и педагогике трактуется как:

- эмоциональное состояние, которое связано с познавательной деятельностью и характеризуется побудительностью этой деятельности [4];
- активная познавательная направленность человека на предмет познания, что предполагает положительное эмоциональное отношение к этому процессу [8];
- психический механизм, который побуждает человека к деятельности, дающей эмоциональное удовлетворение [5].

С целью выявить, как дети разного возраста могут по-разному проявлять познавательный интерес и как у них обнаруживаются доминирующие процессы познания нами был проведен опрос школьников разных школ г. Элисты. В результате анализа ответов учеников на вопрос «Что вам больше всего интересно на уроках ОБЖ» мы определили основные механизмы познавательного интереса к проблеме безопасности жизнедеятельности (таблица 1).

Таблица 1

Особенности механизмов познавательного интереса у детей разных возрастных групп

| <i>Возрастные группы</i> | <i>Механизмы познавательного интереса</i> |
|--------------------------|---|
| Младшие школьники | Направленность на познание материала, заданного извне в увлекательной форме; любопытство к внешним занимательным ситуациям; любознательность в плане познания окружающего мира; желание участвовать в играх и моделировании. |
| Учащиеся средних классов | Направленность на познание отношений в группе и шире – человеческих отношений; интерес к общению и проигрыванию разных ролей; любознательность в плане проявления своей значимости и успешности («я могу»); интерес к самопознанию в отношениях с другими. |
| Старшеклассники | Направленность на личностное саморазвитие и саморефлексию; интерес к профессиональному самоопределению, к принятию решений в сложных ситуациях, к отстаиванию своей точки зрения; интерес к познанию информации, открывающей новые возможности своей самореализации; направленность на ситуации мыслительного напряжения и противоречивости суждений, столкновений различных позиций. |

Изучение дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» в контексте гуманитарной модели образования [1], в центре которой находится познающий человек, предполагает исследование личностью своей субъектности и собственного самосознания в отношении к знаниям данной дисциплины. Сравним разные акценты в понимании познавательного интереса к безопасности жизнедеятельности в предметноцентрированном подходе, когда основу содержания образования составляет предметное знание, и в гуманитарном подходе, для которого важна субъектность.

На основе анализа исследований, посвященных феномену познавательного интереса и раскрывающих методологию предметноцентрированного и гуманитарного подходов [1], а также специфику преподавания в школе ОБЖ [3; 6; 10], мы разработаны уровни познавательного интереса школьников в контексте данных подходов (таблица 2).

Таблица 2

Описание уровней познавательного интереса школьников с позиции разных подходов

| Подходы | Высокий уровень интереса | Средний уровень интереса | Низкий уровень интереса |
|--------------------------------------|--|---|---|
| Предметно-центрированный (знаниевый) | Постоянный интерес к новым знаниям в области безопасности жизнедеятельности, к пониманию явлений и процессов; желание разобраться в объективной действительности. | Интерес к проблеме безопасности жизнедеятельности, возникающий избирательно и периодически требующий побуждающих действий педагога. | Познавательная инертность, короткий интерес к эффективным и занимательным вещам, связанным с проблемой безопасности жизнедеятельности при отсутствии желания разобраться в сущности проблемы. |
| Гуманитарный (субъектный) | Постоянный интерес к пониманию эффективности предотвращения угроз и к развитию своей культуры безопасности; намерение повысить свои способности эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях. | Эпизодический интерес к проблеме безопасности жизнедеятельности, к собственной культуре безопасности и своим адаптивным способностям. | Нежелание понимать свою роль в вопросах безопасности жизнедеятельности («не моя проблема»); некоторое любопытство к содержанию тех или иных экстремальных ситуаций. |

Рассматривая познавательный интерес к безопасности жизнедеятельности, мы исходим из того, что такой интерес предполагает не только любознательность, касающуюся предметной информации, но, главным образом, активность личности в плане познания себя как субъекта безопасного поведения и отношений, а также понимания сущности выстраивания безопасной жизнедеятельности. Очень важно, как говорит Г.И. Щукина, познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в самом существенном отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности [11, С. 203].

Каковы же должны быть методы, с помощью которых у ребенка формируется познавательный интерес к безопасности жизнедеятельности, когда он черпает, говоря словами С.Л. Рубинштейна, «строительный материал» из внешнего мира для своего саморазвития? Если мы говорим об образовании, регулируемом принципом гуманитарности, тогда нам нужно рассмотреть именно гуманитарные методы.

В современных условиях информатизации и цифровизации очень важно формировать у школьника познавательный интерес к «живой» жизни, собственной безопасности и позиции носителя культуры безопасности. Анализируя психологические факторы и механизмы, связанные с познанием себя как субъекта безопасного образа жизни и собственной психологической безопасности в контексте смыслообразования [9], мы выделяем рефлексию (саморефлексию) как важный психологический фактор. Саморефлексия позволяет формировать познавательный интерес к безопасности жизнедеятельности через актуализацию новых знаний о собственном внутреннем мире, своем поведении в ситуациях угроз и личную практику эффективных способов самозащиты.

Среди методов, позволяющих накапливать опыт саморефлексии и через это формировать познавательный интерес к безопасности жизнедеятельности, мы выделяем: диалогическую ситуацию, игру, проект. Диалогическая ситуация создается на основе вопросов, которые «не умирают» после ответов, и при условии ценностно-смыслового равенства. Здесь важна рефлексия позиции личности в роли собеседника.

Диалог как метод гуманитарного познания есть способ целостного постижения субъективных ценностей и смыслов в процессе выстраивания открытых, доверительных, эмпатических, вопросно-ответных, свободных, равноправных, конструктивных, осознанных отношений с Другим [1].

Вопросы гуманитарного характера, которые составляют основу диалогической ситуации на уроке и которые связаны с тематикой безопасности жизнедеятельности, отличаются от обычных вопросов, предполагающих однозначный ответ. Сравним два вопроса: «Что является самым частым местом возникновения пожара?» и «Как ты можешь влиять на то, чтобы было меньше пожаров?». Если в первом случае речь об объекте познания (пожаре), то во втором в центре внимания ученика как субъект мышления, сознания, познания, отношений, действия. Причем, это не означает, что второй вопрос «уводит» ученика от темы. Он может рассматриваться как «вхождение» в тему, когда ученика начинает интересовать собственная личность, и уже через это можно двигаться по пространству предметной информации.

Игра как метод формирования познавательного интереса к безопасности жизнедеятельности предполагает свободу действий и творчество в контексте воссоздания какой-либо жизненной ситуации, в которой требуется проявление знаний ОБЖ и ее проигрывание. Среди игровых методов довольно часто используются предметные, сюжетно-ролевые, дидактические, квазипрофессиональные, интеллектуальные игры, игры-путешествия, игры-соревнования, игры-викторины и другие. В игровой форме ученики решают, что нужно делать в той или иной чрезвычайной ситуации, имитируют те или иные действия, связанные с безопасным поведением.

В контексте гуманитарности недостаточно обычной игры и участия в ней, необходима рефлексия своего этого участия и своей позиции в проигрываемых ситуациях. Игры призваны обеспечить разные уровни освоения знаний – от репродуктивного воспроизведения до творческо-исследовательской деятельности. В условиях гуманитарного подхода важен уровень гуманитарно-исследовательской (самоисследовательской) деятельности, когда исследуется «человеческий фактор» и когда ученики учатся, говоря словами А.Н. Леонтьева, ставить задачи «на смысл».

Довольно распространен в изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» метод проектов. В гуманитарной модели изучения безопасности жизнедеятельности такой метод предполагает решение проблемы с выходом в широкий социальный контекст, когда в центре внимания оказывается личность в роли автора социально значимого проекта. В частности, это могут быть, например, проекты по созданию учебного пособия, разработке лекции для разных категорий населения, написанию сценария фильма, посвященного теме безопасности жизнедеятельности. В любом из таких проектов внимание должно быть на авторе и авторской позиции. Содержанием гуманитарно-проектной деятельности как особого метода становится опыт диалогического осмысления индивидуального или коллективного проекта, его авторской и адресной составляющей, когда личность ставится в позицию рефлексии своей культуротворческой деятельности [2, С. 29].

Все названные методы в гуманитарной модели образования объединяет текстуально-диалогическая технология [1], которая рассматривает любое действие и продукт деятельности ученика как текст, востребующий и организующий диалогические отношения. Это означает, что любая тема и учебный материал воспринимаются авторско-адресным сообщением в диалоге между «автором» и «адресатом». Когда ученик выступает в позиции такого автора и адресата и когда в режиме диалога он обращается к саморефлексии – это становится мощным стимулом для повышения познавательного интереса к проблемам безопасности жизнедеятельности.

Методы текстуально-диалогической технологии используются нами на занятиях, которые проводятся со школьниками в рамках «Школы будущего инженера», созданной при инженерно-технологическом факультете Калмыцкого государственного университета. Детям предлагается возможность выбора тем и проблем, которые они могут исследовать и через которые им интересно познать себя. «Мое поведение при пожаре», «Я – свидетель стрессовой ситуации в транспорте», «Моя встреча с телефонными террористами» – подобные темы переводят акценты с предметности на субъектность.

Выводы. Назначение методов, которые используются в рамках гуманитарной модели образования и которые можно назвать «гуманитарными», состоит в том, чтобы пробудить познавательный интерес к собственной субъектной позиции в решении задач личной и социальной безопасности. Основу рассмотренных нами методов составляет комплекс рефлексивных вопросов-задач, предполагающих опыт саморефлексии в контексте проблемы безопасности жизнедеятельности. Эти вопросы касаются стресс-преодолевающего поведения. Имея в виду, что в качестве основных механизмов, обеспечивающих безопасное существование человека в экстремальных условиях, выступают базовые убеждения и переосмысление происходящих событий [9], на учебных занятиях по безопасности жизнедеятельности, которые авторы данной статьи проводят со школьниками в рамках «Школы будущего инженера», уделяется большое внимание рефлексии личностных убеждений и собственной оценки рассматриваемых ситуаций.

Анализ уроков-диалогов и бесед со школьниками показал, что у них существенно возрос познавательный интерес к предмету ОБЖ и к культуре безопасности на фоне роста интереса к собственной личности. Из этого следует заключить, что познавательный интерес школьников к безопасности жизнедеятельности находится в прямой зависимости от пробуждения интереса к собственной личности и способам самопознания.

Литература:

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель образования / С.В. Белова // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27
2. Белова, С.В. Гуманитарно-проектная деятельность как средство формирования культуры безопасности старшеклассников / С.В. Белова, Г.В. Николаева, А.А. Сергеев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 80. – Ч. 1. – С. 29-32
3. Данченко, С.П. Современные проблемы обучения основам безопасности жизнедеятельности / С.П. Данченко // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1 (6.12). – С. 68-72
4. Дейкина, А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. – М.: Просвещение, 2002. – 235 с.
5. Додонов, Б.И. О сущности интересов и подход к их исследованию / Б.И. Додонов. // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 72-82.
6. Зуев, А.М. Наиболее актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС / А.М. Зуев // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 35-41
7. Казанцева, И.Н. Урок в школе / И.Н. Казанцева. – М., 1956. – 106 с.
8. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во «Смысл». 2009. – 170 с.
9. Литвинова, А.В. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности / А.В. Литвинова, А.В. Котенева, А.В. Кокурин, В.С. Иванов // Современная зарубежная психология. – 2021. – Том 10. – № 1. – С. 8-16
10. Чуйкова, Л.Ю. Безопасность жизнедеятельности (лекционный курс) / Л.Ю. Чуйкова, Ю.С. Чуйков // Астраханский вестник экологического образования. – № 4. – 2016. – С. 113-173
11. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., 2012 – 160 с.

Педагогика

УДК 338.001

кандидат экономических наук, доцент Бочкова Елена Владимировна

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

кандидат экономических наук, доцент Авдеева Евгения Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ИНФЛЯЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, посвященные проблеме снижения ценности высшего образования в России. Данный процесс получил название инфляции высшего образования. Авторы считают, что эти негативные тенденции своими корнями уходят в советское прошлое. Однако обострение произошло в начале 1990-х годов после развала Советского Союза. Выделены факторы, способствующие нарастанию наметившейся тенденции. Подчеркивается, что культ массового высшего образования не несёт для экономики российского государства никаких преимуществ. Наоборот, рост

объёма высшего образования неуклонно приводит к снижению его качества. Как итог, наличие диплома – всего лишь формальный атрибут гражданина современной России. При этом выпускник не всегда по факту обладает компетенциями, которые он должен получить по результатам обучения в университете. По итогам исследования сделаны выводы о том, что при текущем подходе к системе вузовского образования инфляция высшего образования будет только масштабироваться.

Ключевые слова: высшее образование, система образования, университет, инфляция высшего образования, диплом о высшем образовании.

Annotation. The article discusses issues related to the problem of reducing the value of higher education in Russia. This process is called inflation of higher education. The authors believe that these negative trends have their roots in the past of Soviet Union. However, the aggravation occurred in the early 1990s after the collapse of the Soviet Union. The factors contributing to the growth of the emerging trend are highlighted. It is emphasized that the cult of mass higher education does not bring any advantages for the state economy. On the contrary, the growth in the volume of higher education leads steadily to a decrease in its quality. As a result, having a diploma is just a formal attribute of a citizen of modern Russia. At the same time, the graduate does not always actually have the competencies that he should receive based on the results of his studies at the university. According to the results of the study, it was concluded that with the current approach to the system of higher education, inflation of higher education will only scale.

Key words: higher education, education system, university, inflation of higher education, diploma of higher education.

Введение. С момента развала Советского Союза отечественную систему высшего образования сотрясают перманентные реформы: появление в начале 1990-х годов разветвлённой сети частных вузов, а после 2000-х – их постепенное сворачивание; включение страны в орбиту Болонской системы образования (бакалавриат и магистратура), а позже – выключение; выведение аспирантуры из научного блока и присвоение ей статуса третьей ступени высшего образования, но через время – снова переход под крыло науки и т.д.

Сегодня на повестке дня у Министерства науки и высшего образования стоит вопрос об отмене понятия «бакалавр», которое обещают упразднить к 2025 году [1]. Правда, на наш взгляд, замена бакалавриата и магистратуры на «высшее» и «высшее специализированное» можно вполне назвать лишь игрой слов, но не реальной заменой их содержания.

Об эффективности проводимых и уже проведённых противоречивых мероприятий судить весьма сложно, но ясно одно, что с каждым годом ценность, как таковая, высшего образования неуклонно падает. И этого не в состоянии изменить ни переименование бакалавра в специалиста, ни формальный выход из Болонского процесса. Количество лиц с высшим образованием в России настолько велико, что с уверенностью можно говорить о таком явлении, как инфляция высшего образования. Данный процесс своими корнями уходит в начало 1990-х годов, а сегодня приобрёл уже гипермасштабы, но его истоки нужно искать в советском государстве.

Изложение основного материала статьи. Как известно, с начала 1990-х годов количество высших учебных заведений в России только за первые десять лет выросло более, чем в пять раз. К 2000 году в стране функционировали 302 частных и 578 государственных вузов. С этого же времени стал культивироваться тренд на массовость высшего образования. Его отсутствие считалось и продолжает, впрочем, считаться аномалией. По сути, диплом превратился в формальный атрибут гражданина России. Конечно, начиная с 2010-х годов началась санация системы высшего образования: были лишены лицензий и аккредитаций достаточное число, прежде всего, частных вузов, зачастую не имевших собственных помещений для осуществления образовательной деятельности. Так, с 2014 по 2018 год количество негосударственных вузов уменьшилось в два раза – с 371 до 178 [10].

Обратимся к истории вопроса.

В таблице 1 представлена статистика, отражающая, как менялась численность студентов вузов страны с 1960 по 2023 год. Мы видим, что в 1990 году численность выросла почти в два раза по сравнению с 1960 годом и продолжала нарастать высокими темпами вплоть до 2010 года. В 2015 году рост затормозился, даже произошло снижение, что было обусловлено, в первую очередь, демографическими факторами, но в 2023 году тенденция снижения сменялась вновь ростом. Итак, в 2023 году численность студентов выросла на 195,3 тыс. человек по сравнению с 2022 годом [7].

Таблица 1

Динамика количества студентов в России в 1960-2023 годах [8; 9]

| Год | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2020 | 2022 | 2023 |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Численность, млн чел. | 1,5 | 2,7 | 3 | 2,9 | 2,8 | 4,8 | 6,9 | 7,4 | 5,2 | 4,1 | 4,13 | 4,33 |

В 1989 году в стране высшее образование имели 11% граждан, а к 2021 году – более 31% [4].

По состоянию на 2024 год на просторах страны продолжают работать 724 самостоятельные организации и 524 филиала.

Почему же так упал престиж, или ценность, высшего образования в России?

Всем известное слово «инфляция», как правило, используется для отражения негативных процессов, происходящих в сфере денежного обращения: когда денег в рамках хозяйства страны становится много, то они обесцениваются, и начинается своеобразное «вздутие». То же самое произошло и с высшим образованием: его стало слишком много.

К числу основных факторов, которые привели к подобного рода «вздутию» можно, на наш взгляд, отнести следующие.

1. Появление густой сети частных вузов, уровень и качество образования в которых были значительно ниже, чем в государственных. Тем не менее, по окончании обучения выпускники получали заветный диплом, который котировался на рынке труда и имел официальный регистрационный номер. Но при этом плата за обучение в негосударственных организациях была заметно ниже подобной в государственном институте, что и выступало главной причиной выбора этого вуза при поступлении.

2. Значительное сокращение финансирования государственных вузов. Системный кризис, охвативший экономику страны после развала Советского Союза, значительно повлиял на бюджетные ассигнования в систему высшего образования. В новых непродуманных условиях вузам приходилось выживать, что привело, в частности, к открытию непрофильных направлений подготовки в отраслевых университетах. К примеру, аграрные вузы стали массово учить экономистов и юристов. Институты водного транспорта тоже начали готовить юристов. Это вновь сказалось на качестве образования, которое резко устремилось вниз.

Между тем, открылся и неуклонно рос набор на договорную форму обучения. Так, с 1993 по 2005 год договорная форма обучения возросла с 6,38% до 54%. В 2023 году за счёт средств бюджета обучалось 47,4%, а 52,6 % – с полным возмещением стоимости своего обучения [7]. К 2024 году также произойдёт сокращения бюджетных мест, прежде всего, в регионах [3].

3. В советском государстве рабочие профессии, как известно, пользовались почётом, но красивое слово «интеллигент» несло, как гражданам казалось, больше возможностей и преференций, а интеллигент не мог не иметь высшего образования. Именно с того момента и началось культивирование высшего образования как такового. Всё это привело к тому, что в современной России более 30% молодёжи имеют диплом о высшем образовании. Но является ли его наличие панацеей от нищеты и плохой жизни? Безусловно, нет.

4. Для ряда должностей (преимущественно управленческих) наличие диплома о высшем образовании является обязательным, при этом зачастую уровень квалификации и направление подготовки никак не связано с должностными обязанностями и выполняемой работой.

При опросе современных первокурсников, зачем они получают высшее образование, студенты дают в подавляющем большинстве такие ответы: «родители заставили», «мама училась в вузе, папа учился, я теперь учусь», «вуз предоставляет отсрочку от службы в армии», «будет стыдно перед одноклассниками, если не пойду учиться в вуз», «корочка нужна». При этом доля тех, кто реально идёт за знаниями и хочет учиться, с каждым годом падает.

Массовое договорное обучение (его по статистике уже больше 50%) несёт в себе много подводных камней.

Во-первых, возможность оплачивать обучение в рассрочку делает его весьма доступным. В таблице 2 приведена динамика изменения средней стоимости обучения в отечественных университетах. В связи с этим становятся популярными и кредиты на обучение. Так, Сбербанк в 2022 году в столице выдал 17 809 таких кредитов на общую сумму 5,3 млрд рублей [7].

Таблица 2

Средняя стоимость обучения в российских вузах в 2011–2023 годах [2; 6]

| Год | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2021 | 2022 | 2024 |
|------------------------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|-------|------|-------|-------|
| Стоимость, тыс. рублей | 68,9 | 78,8 | 84,5 | 93,9 | 99,7 | 100,5 | 121,4 | 139 | 137,8 | 192 | 174,6 | 191,4 |

Во-вторых, проходной балл на договорную форму обучения, как правило, низкий. Следовательно, и входной уровень знаний таких абитуриентов может оказаться весьма посредственным.

В-третьих, высшее образование, начиная с 1990-х годов, продолжает потребляться как услуга, а преподавательский состав воспринимается своеобразными «педагогическими официантами», которые, по сути, получают заработную плату из фонда, который формируется за счёт договорников. Отсюда и нежелание руководства отечественных вузов отчислять неуспевающих студентов, позволяя им бесконечно пересдавать свои академические задолженности. Как следствие, неуважительное и хамское отношение студентов к профессорско-преподавательскому составу и высшему образованию в целом. Цель таких студентов – сам документ, а не процесс обучения и не получение знаний и навыков.

Итак, инфляция отечественного высшего образования – болезнь системная и её нельзя решить при помощи паллиативных мероприятий. Необходим комплексный подход для её решения.

Конечно, нужно продолжать стимулировать наметившийся рост престижа среднего профессионального образования в стране. Так, к примеру, во многих государствах Европы (Германия, Испания, Австрия, Швейцария и др.) выпускники школ не бегут массово получать высшее образование. В этих странах достаточно хорошо развита система качественного профессионального образования, позволяющая после окончания обучения устроиться на высокооплачиваемую работу. В Испании высшее образование включено в систему научно-исследовательской деятельности, поэтому бывшие школьники, не имеющие к ней склонности, не стремятся массово поступать в вузы. Диплом о высшем образовании там не является тем атрибутом, который просто у тебя должен быть.

В 2023 году 60% выпускников девятых классов в РФ поступило в колледжи [6]. Это свидетельствует о том, что система среднего профессионального образования набирает популярность среди молодых россиян.

Поднимать ли проходной балл для поступления на договорную форму обучения? Да, но очень осторожно. Иначе это может привести к падению учебной нагрузки и безработице среди преподавательского состава.

Поднимать ли стоимость обучения? Возможно. Но для региональных вузов это может оказаться фатальным. В случае одинаковой стоимости обучения со столичными университетами абитуриенты, безусловно, в подавляющем числе предпочтут вторые.

Выводы. В результате проведённого анализа можно сделать вывод о том, что система высшего образования современной России характеризуется излишней избыточностью, а ценность образования как такового заметно снизилась. Дальнейший тренд на сокращение бюджетных мест в вузах, на наш взгляд, только усугубит данную проблему.

Если страна действительно нуждается в высококвалифицированных специалистах, то, несомненно, нужно поднимать требования к входным знаниям абитуриентов, в том числе и тех, кто поступает на платную форму обучения. Культ учёбы ради «корочки» необходимо постепенно свести на нет.

Не стоит забывать и о качестве образовательного процесса. Бесконечные реформы, сотрясающие высшую школу страны уже более двадцати лет, приводят лишь к росту бумажной работы профессорско-преподавательского состава, перманентно отвлекая его от учебного процесса и создавая препятствия для реализации творческого потенциала в своей работе.

Литература:

1. В России исчезнут «бакалавры»: Фальков анонсировал крутую реформу высшего образования. – 2024. – URL: В России исчезнут «бакалавры»: Фальков анонсировал крутую реформу высшего образования | Известия | Дзен (dzen.ru) (дата обращения: 01.07.2024)
2. В российских вузах увеличилось число студентов. – 2023. – URL: В российских вузах увеличилось число студентов (tsr-online.ru) (дата обращения: 01.07.2024)
3. В российских вузах сократится количество бюджетных мест. – 2019. – URL: В российских вузах сократится количество бюджетных мест (versia.ru) (дата обращения: 01.07.2024)
4. Количество россиян с высшим образованием превысило 31 процент. – 2021. – URL: Количество россиян с высшим образованием превысило 31 процент – Российская газета (rg.ru) (дата обращения: 01.07.2024)
5. Культ и инфляция высшего образования. – 2016. – URL: Культ и инфляция высшего образования: зачем в России всем нужны дипломы и почему они ничего не значат (theoryandpractice.ru) (дата обращения: 01.07.2024)
6. Мониторинг качества приёма в вузы 2018: полная картина. – 2018. – URL: МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРИЕМА В ВУЗЫ (hse.ru) (дата обращения: 01.07.2024)

7. Образование в России. – 2024. – URL: Образование в России (tadviser.ru) (дата обращения: 01.07.2024)
8. Образование в цифрах-2023: краткий статистический сборник. – 2023. – URL: «Образование в цифрах: 2023» – Новости – Институт статистических исследований и экономики знаний – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (hse.ru) (дата обращения: 01.07.2024)
9. Социальная дифференциация высшего образования: монография / [С.В. Шишкин и др.]; под ред. С.В. Шишкина. – Москва: Поматур, 2005. – 384 с.
10. Число частных вузов в России снизилось вдвое за четыре года. – 2018. – URL: Число частных вузов в России снизилось вдвое за четыре года – ТАСС (tass.ru) (дата обращения: 01.07.2024)

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель Брызгалова Мария Алексеевна

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

ЦИКЛИЧНОСТЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Обоснована актуальность рассматриваемого вопроса для системы профессионально-педагогического образования. Цель статьи состояла в разработке цикла проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов. Проведен анализ имеющихся педагогических исследований по обозначенной проблематике. Разработана и проходит апробацию педагогическая система организации проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов. Предлагаемая система рассмотрена на теоретическом и прикладном уровнях. Каждый компонент педагогической системы охарактеризован в работе. Отмечен циклический характер проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов. Приведены конкретные методические примеры организации проектно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, цикл проектно-исследовательской деятельности, профессиональное образование, компетенции, педагогическая система.

Annotation. The relevance of the issue under consideration for the system of vocational pedagogical education is substantiated. The purpose of the article was to develop a cycle of design and research activities for future teachers. An analysis of existing pedagogical research on the identified issues was carried out. A pedagogical system for organizing the design and research activities of future teachers has been developed and is being tested. The proposed system is considered at the theoretical and applied levels. Each component of the pedagogical system is characterized in the work. The cyclical nature of the design and research activities of future teachers is noted. Specific methodological examples of organizing students' design and research work are given.

Key words: design and research activities, cycle of design and research activities, professional education, competencies, pedagogical system.

Введение. Общественный запрос на необходимость включения будущих педагогов в исследовательскую деятельность приобрел легитимность во ФГОС ВО по программам бакалавриата, найдя отражение в формируемых компетенциях. Эти компетенции обладают определенной универсальностью и подразумевают выполнение проектов на основе специальных научных знаний.

Сочетание новых и традиционных форматов обучения в России является одним из глобальных трендов. Планируется, что к 2025 году все образовательные программы будут содержать практико-ориентированные исследовательские компоненты.

Еще одной тенденцией развития профессионально-педагогического образования на современном этапе является использование в учебном процессе высокотехнологичной среды кванториумов и технопарков. Эта среда обладает высоким ресурсным потенциалом для организации исследовательской деятельности будущих педагогов и освоения ими соответствующих компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных).

Изложение основного материала статьи. Для построения цикла проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов предполагалось проведение анализа требований во ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», в контексте компетентностных результатов профессиональной подготовки.

Установлено, что научно-исследовательская деятельность студентов сопряжена с постановкой и решением исследовательских задач в области науки и образования, использование в профессиональной деятельности методов научного исследования.

Проектная деятельность связана с проектированием содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учётом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые учебные предметы, моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Анализ научно-популярной литературы показал, что в педагогических исследованиях накоплена определенная информация по вопросу проектной деятельности.

Характеризуя опыт проектной деятельности студентов различных вузов В.П. Грахов, С.А. Мохначев, Ю.Г. Кислякова и Н.В. Анисимова предлагают рекомендации по улучшению этой работы [10].

В работах М.С. Кореньковой и Л.П. Разбегаевой рассматриваются различные аспекты проектной деятельности студентов, такие как методы и подходы к обучению, роль преподавателя и студента в процессе работы над проектом, а также вопросы оценки результатов проектной деятельности. Они также обращают внимание на важность проектной деятельности для развития профессиональных компетенций студентов и их готовности к работе в условиях рыночной экономики [7].

Е.П. Тетюкова и Т.А. Белых рассматривают вопросы применения проектного обучения в вузах, его преимущества и недостатки, а также опыт использования проектного обучения в других странах [11].

Различные аспекты проектной деятельности в своих статьях и работах рассматривает М.А. Картавых, включая этапы цикла проекта, методы и подходы к его реализации, а также оценку результатов. Она также обсуждает важность проектной деятельности для развития профессиональных компетенций и готовности к работе в условиях рынка.

Вопрос использования проектной деятельности учителей географии и безопасности жизнедеятельности рассматривает в своих исследованиях И.Ю. Кривдина и М.А. Картавых, а также особенности этой деятельности в условиях клинической практики [5].

Представляя результаты своего исследования М.А. Картавых и М.А. Веряскина обращают внимание на проектные технологии и применения ее для развития у студентов навыков критического мышления, решения проблем и работы в команде. Результаты показали, что использование проектной технологии способствует развитию у студентов навыков анализа и оценки экологических рисков, а также умения работать с информацией и принимать обоснованные решения. Также авторы подчеркивают, что использование этой технологии позволяет студентам не только получать знания, но и применять их на практике для решения реальных проблем [4].

В своей работе важность проектно-исследовательской деятельности для будущих педагогов естественнонаучных профилей рассматривают М.А. Картавых и М.А. Брызгалова. Они предлагают методы и подходы к организации такой деятельности, выстраивая единую структуру, а также анализируют результаты, которые получают студенты в ходе такой работы [6].

Различные методы и подходы к организации исследовательской деятельности обучающихся рассматривают И.Р. Новик, М.А. Брызгалова, А.Ю. Жадаев, Н.В. Глазкова. Авторы обращают внимание на проектное обучение, научно-практические конференции, участие в олимпиадах и конкурсах, а также сотрудничество с научными и образовательными учреждениями [9].

Вопрос о проектно-модульном обучении в высшем образовании и его влиянии на развитие профессиональной педагогической креативности студентов рассматривают Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева, Ю.В. Егорова. Они представляют результаты исследования, в котором приняли участие студенты педагогических вузов, и показывают, что использование такой системы обучения способствует развитию креативности, решению проблем и повышению мотивации к обучению [3].

Исследовательскую экологическую деятельность как ресурс развития профессиональной креативности студентов в условиях инновационной стратегии высшего образования рассматривают Н.И. Асташина и Г.С. Камерилова. Результаты показали, что использование ландшафтно-экологического подхода способствует развитию профессиональной креативности студентов и улучшению их навыков решения экологических проблем [1].

Методику использования проектного метода для развития исследовательских навыков студентов-биологов предлагают в своей работе Ю.В. Сеницина, И.В. Стручкова, К.Д. Дятлова и И.М. Швец. Авторы описывают этапы разработки проекта, методы оценки результатов и примеры проектов, которые могут быть реализованы в рамках проектного метода [12].

Методику организации и проведения исследовательской деятельности экологической направленности предлагают О.А. Некипелова и Н.Ю. Киселева. В работе представлены примеры исследовательских проектов экологической направленности, которые могут быть проведены в различных учебных заведениях [8].

Вопрос о важности исследовательской деятельности для студентов, обучающихся по специальностям, связанным с химией поднимают Берендяева Л.А. и Конева И.В. Авторы обращают внимание на различные методы и подходы к организации исследовательской работы студентов, такие как проектное обучение, лабораторные работы, научно-исследовательские семинары и конференции. Также подчеркивают, что для успешного осуществления исследовательской деятельности необходимо создать благоприятную среду, в которой студенты будут чувствовать поддержку и мотивацию со стороны преподавателей и коллег. Они рекомендуют шире использовать исследовательские методы в учебном процессе, а также привлекать студентов к участию в научных проектах и конференциях, способствующим повышению уровня профессиональной подготовки студентов и их готовности к самостоятельной работе в будущем [2].

Соответственно проектно-исследовательская деятельность будущих педагогов циклична, поэтому мы считаем целесообразным пользоваться термином «цикл проектно-исследовательской деятельности».

В работах указанных авторов рассматриваются различные аспекты цикличности учебного процесса, такие как планирование, организация, контроль и оценка обучения.

Вопросы методологии и дидактики учебного процесса, предлагая различные подходы к его организации и проведению исследуют Зорина Л.Я., Пидкасистый П.И. и Радионова Н.Ф. Разработкой методик оценки качества обучения и эффективности учебного процесса занимается Тряпицына А.П.

Бабанский Ю.К., Иванова Е.О., Краевский В.В., Лернер И.Я., Осмоловский И.М., и Скулов П.В. являются авторами работ, посвященных дидактическому циклу. В своих работах они предлагают различные подходы к организации учебного процесса, методы оценки его эффективности и способы повышения качества обучения.

Образовательный цикл проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов характеризуется единством целевого, содержательного, процессуально-технологического аспектов и диагностики результатов исследовательской деятельности.

Целевой компонент направлен на формирование компетенций будущих бакалавров педагогического образования в области биологии и химии, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач, связанных с проектно-исследовательской деятельностью. Разрабатывая целевой компонент мы опирались на работы В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной и требования ФГОС ВО. Содержание биолого-химического профиля обладает широкими возможностями для освоения студентами проектно-исследовательской деятельности, находящей отражение в универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях.

Содержательный компонент отражает специфику проектно-исследовательской деятельности и включает в себя аксиологический, когнитивный, праксиологический и личностный аспекты.

Аксиологический аспект определяет ценностно-смысловую ориентацию и значимость владения бакалаврами-педагогами по профилю биологии и химии проектно-исследовательской деятельностью, как необходимым условием реализации идей устойчивого развития. Ориентирован на освоение студентами, обучающимися по профилю «Биология и химия» универсальных компетенций.

Когнитивный аспект представлен системой теоретических и эмпирических знаний предметного и методического характера. Знания предметного характера объединяют тезаурус биологии и химии, современные концепции (Эволюционная концепция, концепция химической структуры веществ, концепция химического состава индивидуальных веществ, концепция системной многоуровневой организации жизни, концепция саморегуляции живых систем и др.), методы биолого-химического исследования. Знания методического характера подразумевают рассмотрение студентами методик и технологий организации не только собственно проектно-исследовательской деятельности, но и организацию этой работы с обучающимися общеобразовательных школ. Помимо универсальных компетенций студентами осваиваются еще общепрофессиональные компетенции.

Праксиологический аспект подразумевает непосредственную работу по освоению будущими педагогами биологии и химии способов разработки проектов и проведения исследовательских работ по тематикам молекулярной биологии, генетике, неорганической химии, органической химии, биологической химии. Осваивается весь спектр компетенций, отраженных в федеральных стандартах.

Личностный аспект связан с развитием личностно-профессиональных качеств будущего педагога химии и биологии.

Процессуальный компонент исходя из авторского видения проблемы имеет циклический характер и включает в себя последовательное прохождение фаз.

Фаза проектно-исследовательского замысла реализуется через мотивацию, проблематизацию, целеполагание, коммуникацию и рефлексию при решении учебно-профессиональных задач. Внутренняя мотивация студента играет ключевую роль в выполнении задания по предмету, так как проблема исследования имеет социальный характер. Студент будет более вовлечен и заинтересован в выполнении задания, если он видит значимость своей работы. Таким образом, внутренняя мотивация, социальный характер проблемы, формулирование актуальности и целей, а также планирование работы являются ключевыми этапами в процессе выполнения задания по предмету. Этот этап помогает студенту организовать свою работу, определить направление исследования и оценить результаты своей деятельности.

На фазе воплощения проектно-исследовательского замысла студенты осваивают предметно-специализированные компетенции в области химии и биологии, предполагающие проведение аналитических действий, критичность и системность мышления, коммуникацию. Происходит включение в информационно-познавательную, когнитивную, практико-ориентированную, коммуникативную и рефлексивную деятельность при решении профессионально-педагогических задач. Осуществляется поиск главной идеи решения, его основных компонентов, а также возможных вариантов выполнения. Это непосредственное выполнение действий по решению биолого-химических задач, начиная от выбора подходящих методов и заканчивая их применением.

Фаза презентации и диагностики результатов направлена на формирование рефлексивно-аксиологических компетенций и оценку личностно-профессиональных качеств студентов. Сопровождается мониторинговыми исследованиями.

Диагностический компонент теоретической модели образовательного цикла предполагает оценку уровня сформированности профессиональной компетентности в области проектно-исследовательской деятельности будущих учителей биологии и химии.

Выводы. Для эффективной организации работы разработана модель образовательного цикла проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов, что позволит использовать в процессе профессионального образования осваивать актуальные для педагогики виды деятельности.

Литература:

1. Асташина, Н.И. Исследовательская экологическая деятельность как ресурс развития профессиональной креативности в условиях инновационной стратегии высшего образования / Н.И. Асташина, Г.С. Камерилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 2(27). – С. 19-22
2. Берендяева, Л.А. Исследовательская деятельность студентов по дисциплинам химического цикла как аспект повышения уровня их профессиональной подготовки / Л.А. Берендяева, И.В. Конева // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. – № 1(4). – С. 17.
3. Камерилова, Г.С. Проектно-модульное обучение как средство развития профессиональной педагогической креативности в вузе / Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева, Ю.В. Егорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 101-103
4. Картавых, М.А. Проектная технология в изучении студентами проблем экологической безопасности / М.А. Картавых, М.А. Веряскина // Великие реки' 2015: Труды конгресса 17-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах, Нижний Новгород, 19-22 мая 2015 года / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Том 2. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. – С. 208-210
5. Картавых, М.А. Инновации в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании учителей географии и безопасности жизнедеятельности / М.А. Картавых, И.Ю. Кривдина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 277.
6. Картавых, М.А. Проектно-исследовательская деятельность будущих педагогов естественнонаучных профилей / М.А. Картавых, М.А. Брызгалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 122-125
7. Коренькова, М.С. Организация проектной деятельности в высшей школе / М.С. Коренькова, Л.П. Разбегаева // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2017. – № 4(43). – С. 123-127
8. Некипелова, О.А. Научно-методические основы организации исследовательской деятельности экологической направленности / О.А. Некипелова, Н.Ю. Киселева // Великие реки' 2016: труды научного конгресса 18-го международного научно-промышленного форума: в 3-х томах, Нижний Новгород, 17-20 мая 2016 года / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Том 2. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2016. – С. 225-228
9. Об организации исследовательской деятельности обучающихся / И.Р. Новик, М.А. Брызгалова, А.Ю. Жадаев, Н.В. Глазкова // Актуальные вопросы и инновации в химии, биологии, экологии, аграрных науках и естественно-научном образовании: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 25 апреля 2023 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2023. – С. 27-31
10. Практика проектной деятельности студентов в высшей школе / В.П. Грахов, С.А. Мохначев, Ю.Г. Кислякова, Н.В. Анисимова // Качество. Инновации. Образование. – 2014. – № 11(114). – С. 23-28
11. Тетюкова, Е.П. Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса в высших учебных заведениях РФ / Е.П. Тетюкова, Т.А. Белых // Физика. Технологии. Инновации: сборник материалов VI Международной молодежной научной конференции, посвященной 70-летию основания Физико-технологического института УрФУ, Екатеринбург, 20-24 мая 2019 года / под редакцией В.Ю. Иванова, Д.Р. Байтимерова; Министерство образования и науки РФ, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2019. – С. 349-358
12. Формирование и развитие исследовательских навыков студентов-биологов при внедрении проектного метода / Ю.В. Сеницына, И.В. Стручкова, К.Д. Дятлова, И.М. Швец // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2021. – № 4(64). – С. 170-178

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Бугаева Ая Петровна

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

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯКУТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Родная литература является духовной сокровищницей народа и играет большую роль в формировании духовного совершенного человека. В статье представлена система работы с использованием воспитывающего потенциала произведений якутских писателей, способствующая выстраиванию ценностных основ жизнедеятельности, формированию нравственного поведения. Раскрыто содержание экспериментальной работы, где средством развития являются произведения якутских писателей для детей. Формирование ценностных ориентаций – процесс, представляющий последовательно расширяющую ценностно-смысловую сферу личности, – один из главных аспектов возвращения ребенка в период сложных глобализационных изменений, где происходят большие политические, экономические и социальные преобразования. Человек формируется как личность и индивидуальность в процессе своей активной деятельности, т.е. во взаимодействии с окружающей средой, усвоения социальных норм, культурных ценностей. В ходе внеклассной работы, читая произведения якутских авторов, учащиеся проявляют интерес к историческому развитию своего этноса, традициям, усваивают культуру своего народа, его «душу», социально-этические нормы.

Ключевые слова: нравственные ценности, воспитание, родная литература, произведения якутских писателей, детская литература.

Annotation. Native literature is the spiritual treasury of the people and plays an important role in the formation of a spiritually perfect person. The article presents a system of work using the educational potential of the works of Yakut writers, which contributes to building the value foundations of life, the formation of moral behavior, reveals the content of experimental work, where the means of development are the works of Yakut writers for children. The formation of value orientations is a process that consistently expands the value-semantic sphere of a personality, and is one of the main aspects of raising a child during a period of complex globalization changes, where great political, economic and social transformations are taking place. A person is formed as a personality and individuality in the process of his active activity, i.e. in interaction with the environment, assimilation of social norms, cultural values. During extracurricular activities, reading the works of Yakut authors, students show interest in the historical development of their ethnic group, traditions, assimilate the culture of their people, their "soul", social and ethical norms.

Key words: moral values, education, native literature, works of Yakut writers, children's literature.

Введение. Возвращение нравственного человека-патриота своего Отечества с правильными нравственными ориентирами, воспитание любви к родной земле, интерес к истории своей страны, гордость за свершения является важным приоритетным направлением в образовательной политике страны в современных социокультурных условиях. Актуальность данной проблемы обостряется тем, что наша страна, как и все мировое сообщество, вовлечена в кардинальные перемены, в которых происходят исторические события, меняющие базовые основы миропорядка и проблема формирования нравственных ценностей подрастающего поколения становится приоритетной задачей современной школы.

Одним из наиболее эффективных средств формирования нравственных ценностей являются произведения якутских писателей, способствующие возрождению национальной культуры, формирующие нравственные основы человека, его свободного развития в естественной родной среде.

Методологической основой исследования послужили работы по теории формирования ценностных ориентаций, представленных в научных трудах К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Н.А. Добролюбова. Педагогическая позиция народов Севера и Сибири отражены в научных трудах Г.Н. Волкова, В.С. Афанасьева, И.С. Портнягина и др. [6].

Методистами по якутской литературе Е.К. Иевлевым, Г.Р. Кардашевским, С.К. Колодезниковым, Е.М. Поликарповой, В.Н. Протодяконовым, Н.И. Филипповой, В.Р. Шишигиной, учителями-практиками якутской литературы В.Ф. Афанасьевым, М.Т. Гоголевой, А.А. Кондратьевым, М.Е. Максимовой и др. наработан значительный методический и дидактический материал, который был использован в разработке программы [2, 3, 4, 5]. Наше исследование выявило положительную роль якутской детской литературы в духовно-нравственном воспитании обучающихся [1].

Цель исследования: разработать и апробировать программу внеурочной деятельности по формированию ценностных ориентаций младших школьников посредством произведений якутских писателей.

Изложение основного материала статьи. Базой исследования выступила Борулахская СОШ Верхоянского района (учитель-экспериментатор Ортээлек Мария Борисовна), в исследовании принимали участие ученики 4 класса.

В ходе эксперимента были решены следующие задачи по формированию нравственных ценностей младших школьников:

- разработана и апробирована программа «Дорогою добра», направленная на нравственные ценности, посредством воспитывающей функции произведений якутских детских писателей;
- экспериментально проверено влияние разработанной программы внеурочной деятельности.

Разработанная программа включает произведения якутских писателей для детей и рассчитана на 34 часа для учеников 4 класса (см. таблицу 1).

Таблица 1

| № | Темы занятий | Формы работы | Планируемый результат |
|--|---|--|--|
| Произведения о книге, о пользе чтения и знаний «Аабарбын таптыбын» (3 час) | | | |
| 1 | Вступительное занятие. Ознакомление с целями с задачами кружка. | Беседа о целях и задачах кружка, Викторина «Якутские писатели». | Формирование социально активной, нравственной личности с гражданским самосознанием. |
| 2 | Рассказ В.С. Яковлева – Далан «Кинигэ». | Беседа о происхождении книги. | Ознакомление с возникновением письменности, появлением книг. Роль книги как кладези мудрости и знание истории. |
| 3 | Творческая работа на тему «Книга в моей жизни». | Сочинение «Книга в моей жизни». | Повышение читательского интереса к чтению, развитие любви к чтению и книге. |
| Произведения о Родине, о культуре и истории народа саха «Мин дойдум - Саха сирэ» (11 часов) | | | |
| 4 | Вступительный урок. Основные понятия: история народа Саха, традиции, культура. | Заочное путешествие. | Умение видеть красоту в окружающей среде, природе родного края. |
| 5-6 | В.С. Яковлев – Далан «Омобой уонна Эллэй». | Исследовательская работа «Символы моей республики». | Знание о истории нашего народа, о происхождении народа саха, освоении территории Якутии нашими предками Омогоем и Элляем. |
| 7-9 | В.С. Яковлев – Далан «Тыгын Дархан». | Рассказ об историческом прошлом Якутии, опрос об истории Якутии. | Формирование представления об истории Отечества, пробуждение интереса и бережного отношения к историческим ценностям своего Отечества. |
| 10 | И.А. Дмитриев – Сиэн Чолбодук «Ексуен». | Кроссворд по якутским именам «Сахалы ааттары теье билэбин?». | Дать представление о значении и сакральном смысле якутских имен. Воспитание чувства гордости, любви к своему народу, родному языку, желание сохранить его. |
| 11 | Ф. Софронов «Тересбут тыл», М.Ефимов «Саха сириҥ ыччата». | Презентация «Моя родная Якутия». | Воспитание ценностного отношения к родному языку и культуре, уважение к своей родине. |
| 12-13 | Уйбаан Нуолур «Саллаат обото Чооруона». | Сочинение на тему: «Аббар сурук» (от имени Чооруоны, его отцу). | Знакомство с участием якутян в Великой Отечественной войне. Воспитать патриотические чувства. |
| 14 | Заключительное занятие «Сахам сирэ барахсан». | Экскурсии в музеи и на природу. | Формирование эмоционально-положительной основы патриотизма. |
| Произведения о добре и зле, о совести и чести «Утуе майгын - кетер кынатын» (7 часов) | | | |
| 15-16 | Т. Сметанин «Куергэй». | Познавательная беседа, ролевая игра. | Воспитание эмоциональных реакций на негативные проявления, умение проводить анализ нравственной стороны как своих поступков, так и поступков других людей. |
| 17 | Н.Е. Мординов – Амма Аччыгыя («Тобус тегул тобо?» «Бэис тобо?», «Алтыс тобо?»). | Дискуссия. | Развитие этических чувств – стыда, вины и совести как основных камертонов морального поведения. |
| 18 | Н.Е. Мординов – Амма Аччыгыя «Сэттис тобо?». | Постановка инсценировки. | Развитие понимания и сочувствие к окружающим. Воспитание уважения к старшим и забота о младших. |
| 19 | Н.Е. Мординов – Амма Аччыгыя «Ахсыс тобо?». | Групповая работа. | Формирование представлений о «золотом правиле нравственности», как необходимом правиле межличностных отношений и необходимости нравственного поведения. |
| 20 | Н.Е. Мординов – Амма Аччыгыя «Тохсус тобо?». | Дискуссия, наблюдение за поступками и поведением других людей. | Развитие навыков эмпатии, доброжелательное отношение к окружающим. |
| 21 | Т. Сметанин «Куттас добор». | Диспут «Какой должен быть настоящий друг?». | Научить учащихся давать морально-этическую оценку. |
| 22 | Н.А. Габышев «Елуескэ». | Участие в творческой деятельности. | Получить представление о нравственных отношениях в семье. |
| 23 | В.С. Яковлев – Далан «Дьаарбан уонна Дьанкы». | Рассказ о жизни и занятиях наших предков. | Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учебе, труду, жизни. |
| 24 | Заключительное занятие «Утуе майгын кетер кынатын». | Посильное участие в делах благотворительности, милосердия. | Воспитание уважения к мнению других людей, готовности сопереживать чужому горю, развитие этических чувств как результата правильного морального поведения. |

| Произведения о природе, о бережном отношении к природе «Айылба барыбыт дьизбит» (6 часов) | | | |
|--|---|---|---|
| 25 | Н. Якутской «Ийэ анды». | Викторина «Знаете ли вы птиц Якутии?». | Любовь к природе как к общему дому, забота о братьях меньших, воспитание чувства доброты, милосердия. |
| 26-27 | Сэмэн Тумат «Кубалары атаары». | Работа по группам «Как вести себя в природе: мои предки и мы». | Природа – как основная ценность, формирование природоохранного поведения, а также усвоение правил поведения в природе – важные задачи воспитания. |
| 28 | Сэмэн Тумат «Тулайах хаас уонна оҕо саас». | Практическая работа «Покорми птиц». | Вовлечение в природоохранную деятельность. |
| 29 | Н.А. Лугинов «Иэстэспит». | Коллективное творческое дело «Создание плаката «Берегите природу!». | Воспитание любви к родной природе. |
| 30 | Заключительное занятие «Айылба барыбыт дьизбит». | Экологическая игра "Родная природа". | Формирование бережного, безопасного поведения в природе. |
| Произведения о семье, об отношениях в семье (7 часов) «Дьонум, дьиз кэргэним» | | | |
| 31-32 | И.Г. Иванов – Уйбаан Нуолур «Мин омукаан сиэнэбин» (дьиз кэргэн). | Проектная работа «Теруччу» (дерево родства). | Формирование представлений о семейных ценностях, ролях в семье, уважение к труду и творчеству, человеку труда. |
| 33 | С. Данилов «Мин дьизэм». | Творческая работа «Дом моей мечты». | Формирование отношения к семье как основе общества. |
| 34 | Заключительное занятие «Мин дьиз кэргэним». | Конкурс «Папа, мама, я – дружная семья». | Уважение к родителям, заботливое отношение к старшим и младшим. |

Младший школьный возраст является сензитивным для привития любви к чтению, воспитанию чуткого, вдумчивого читателя, именно в этом возрасте ребенок наиболее эмоционален, отличается наивно-реалистическим уровнем восприятия искусства, которое способствует активному сопереживанию героям произведений, дает ощущение сопричастности. Большое значение перед знакомством с произведениями было уделено погружению в определенную эпоху, в кратком экскурсе был представлен лингвистический, исторический аспект, рассматривались биографии писателей.

Очень внимательно относились к воспитательному эффекту вопросов и заданий после прочитанного, где дети выражали свое отношение к героям, мотивам поведения, обсуждались и выявлялись причинно-следственные действия в поступках героев, велись рассуждения о различных жизненных ситуациях, способствующие внутренней духовной работе ребенка.

Говорение, слушание, чтение, письмо имеют огромное влияние на восприятие художественных текстов в процессе чтения и без взаимодействия их не может быть смысловой обработки, полноценной интерпретации. Большой потенциал имеют для объекта нашего исследования свободные сочинения отзывы на книгу в творческих тетрадах, где формируется личное отношение к прочитанному, ведется описание наиболее затронувших душу эпизодов, основное содержание, согласие или несогласие с позицией автора произведения, собственное суждение или изменение сюжета рассказа. Учитель является для младших школьников «референтной личностью», мнение, оценки, нравственное суждение которого очень значимы в этом возрасте и правильно организованный диалог о нравственных качествах может стать внутренним регулятором поведения ребенка. При чтении произведений мы старались обеспечить принцип связи с жизнью, происходило преломление ситуации на современную действительность, в реальном опыте ребенка.

В рамках программы на занятиях младшие школьники изучают героический эпос-олонхо: «Нюргун Боотур Стремительный», «Строптивый Кулун Куллустуур», «Эрбэхтэй Бэргэн», «Эр соботох», который знакомит детей с историческим общественным развитием этноса, поднимает важнейшие жизненные и нравственные вопросы, а также показывает этническую специфику и своеобразие народа. На занятиях рассматривался жизненный путь народа, где ключевой идеей было утверждение счастливой жизни, искоренение зла в мире, преданность, любовь к своей земле – Айыы. Ребята изучали творчество К. Урастырова, С. Данилова, П. Тобурокова, которые внесли свой неоценимый вклад в зарождение и развитие якутской поэзии. Приобщение детей к поэзии формирует у ребят эстетический вкус, красоту родной речи, образность. В совсем другую историческую эпоху их погрузило чтение литературных сказок «Чурум-Чурумчуку» Элэя, «Жаворонок» Т.Е. Сметанина, рассказов А.Д. Неустроевой, И.Г. Иванов – Нолура, С. Тумата. Ребята наслаждались историческими рассказами В.С. Яковлева – Далана «Омоҕой уонна Элэй», «Тыгын Дархан», произведения И.А. Дмитриева – Сиэн Чолбодук «Ексуен», Ф. Софронова «Тереебут тыл», М. Ефимова «Саха сириҥ ыччата», Иванова И.Г. – Уйбаан Нуолур «Саллаат оҕото Чооруона». Произведения погружают детей в особый мир, где раскрываются лучшие нравственные черты народа, способность понять и простить. Верования народа, отношение к природе, атмосфера добра, красоты, мудрости, стремление жить по совести и в согласии с окружающим миром.

Были использованы различные формы организации деятельности: познавательные беседы, рассказы, сюжетно – ролевые игры, драматизации, конкурсы, викторины, кроссворды, диалоги, дискуссии, экскурсия, презентации, просмотры видеофильмов. Большое значение имела деятельность по добротворчеству в реальной жизни через проектную работу.

Внеклассная программа "Саха оскуолата" была сгруппирована по следующим тематическим разделам: 1. «Ааҕарбын таптыбын» – произведения о книгах, чтении и пользе знаний; 2. «Мин дойдум – Саха Сирэ» – произведения о культуре и истории родного края, народа; 3. «Утуе майгыҥ кетер кынатын» – произведения о добре и зле, о совести и чести; 4. «Айылба барыбыт дьизбит» – о природе, бережном отношении к природе; 5. «Мин дьиз кэргэним» – о семье, об отношениях в семье. Все произведения были сгруппированы по содержанию, ориентирующих на определенные ценности: «знание», «любовь к Родине, к своему народу, к земле», «мир», «природа», «добро» и т.д., составляющие основу социально-этических норм народа.

Обработка полученных результатов по методике «Незаконченные предложения» показала, что в экспериментальной группе процент учащихся, показавших высокий уровень, увеличился на 24,91%, с 59,69% до 84,6%. 84,6% детей смогли правильно описать нравственные качества человека, 15,4% по-прежнему испытывали затруднения. Метод «Ранжирование понятий» продемонстрировал, что такие понятия как «друзья» и «семья», сохранили первое место в рейтинге личностной

значимости. Кроме того, повысился приоритет понятий «здоровье» и «Родина» («здоровье» переместилось на с 9-го на 3-е, а «Родина» – с 9-го на 5-е). По данным методики «Размышляем о жизненном опыте», количество ребят, с высокой нравственной ориентацией увеличилось в экспериментальной группе с 8,75% до 15,2%. Из представленного материала видно, что после проведения экспериментальной работы, обучающиеся показали более высокие результаты.

Выводы. Духовно-нравственное содержание родной литературы, несомненно, является родником, источником развития маленького человека, содержит большие возможности и ресурс, наряду с русской и мировой литературами. В формировании нравственных ценностей подрастающего поколения значение имеет воспитание, ориентированное на возвращение гражданина и патриота своего Отечества – России, которым может быть молодой человек, в первую очередь укорененный и любящий свою культуру, малую родину, где родился, растет и развивается. Доказана эффективность примененных нами методов и приемов на основе произведений якутских писателей для детей в процессе опытно-экспериментальной работы.

Литература:

1. Бугаева, А.П. Влияние якутской литературы на развитие духовно-нравственной культуры младших школьников / А.П. Бугаева, Л. В. Сококурова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С.189-194
2. Иевлев, Е.К. Актуализация нравственно-духовного аспекта произведений в процессе изучения якутской литературы в школе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Елисей Кириллович Иевлев. – Якутск, 2003. – 17 с.
3. Колодезников, С.К. Актуальные вопросы литературного образования в общеобразовательной школе: учебное пособие / С.К. Колодезников. – Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2009. – 207 с.
4. Поликарпова, Е.М. Урок литературы – сотворчество: монография / Е.М. Поликарпова. – Якутск: Издательско-полиграфический комплекс, 2011. – 147 с.
5. Поликарпова, Е.М. Литературное чтение: пособие для учителя (1-4 класс) [Текст] / Е.М. Поликарпова, Л.В. Захарова, У.М. Флегонтова. – Якутск: Бичик, 2014. – 144 с.
6. Портнягин, И.С. Этнопедагогика «Кут-сюр»: монография / И.С. Портнягин. – Москва: Academia, 1998. – 180 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Булатова Элла Мухтаровна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии Халкечева Индира Тахировна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные аспекты методики преподавания математики в общеобразовательных учреждениях, её теоретические основы, практические методы преподавания математики, а также проблемы и перспективы развития. Тема актуальна. Преподавание математики в общеобразовательных учреждениях имеет огромное значение для формирования у учащихся аналитического и логического мышления, а также для развития их познавательных и творческих способностей. Практическая значимость исследования заключается в том, что методика преподавания математики включает в себя теоретические основы, принципы, методы и подходы, которые помогают учителям эффективно организовать учебный процесс и достичь высоких результатов в обучении.

Ключевые слова: математика, методика, общеобразовательные учреждения, преподавание, учащиеся.

Annotation. This article discusses the main aspects of the methodology of teaching mathematics in general education institutions, its theoretical foundations, practical methods of teaching mathematics, as well as problems and prospects for development. The topic is relevant. Teaching mathematics in general education institutions is of great importance for the formation of analytical and logical thinking among students, as well as for the development of their cognitive and creative abilities. The practical significance of the research lies in the fact that the methodology of teaching mathematics includes theoretical foundations, principles, methods and approaches that help teachers effectively organize the educational process and achieve high learning results.

Key words: mathematics, methodology, educational institutions, teaching, students.

Введение. Преподавание математики в общеобразовательных учреждениях имеет большое значение для выработки у учащихся аналитического и последовательного мышления, для формирования их когнитивных и креативных способностей. В методику преподавания математики входят теоретические начала, взгляды, способы и методы. Это помогает педагогам эффективно основывать процесс обучения и добиться больших итогов [1].

Целью нашей работы является рассмотрение основных аспектов методики преподавания математики, её теоретических основ. Методика преподавания математики базируется на нескольких теоретических способах.

Изложение основного содержания статьи. Концепция развивающего занятия подчеркивает важность согласованности преподавателя с учащимися и сверстниками для выработки их познавательного дара. Усвоение новых знаний и умений происходит через ознакомление, выполнение действий во внешней речи, выполнение действий в уме и автоматизацию. В преподавании математики это постепенное введение новых способов и подходов. Это обеспечивает вероятность практиковаться и совершенствовать свои умения. Обучающимся надо самим выполнять задания по математике, исследовать математические концепции и использовать свой опыт на деле [2].

Взгляды на методику преподавания математики обуславливают главные течения и методы к построению процесса обучения.

1. Научность.

Метод научности рассчитывает на то, что контент занятий должен соответствовать современному уровню формирования математической науки. Преподавателю надо объяснять детям главные правила, законы и подходы математики, употреблять точные и корректные дефиниции.

2. Доступность.

Метод конфиденциальности рассчитывает на то, что контент занятия должен быть понятным учащимся. Преподавателю следует знать глубину знаний учащихся, выбирая подходящие подходы и способы преподавания [3].

3. Наглядность.

Метод наглядности рассчитывает на применение наглядных пособий для растолкования математических суждений.

4. Систематичность и последовательность.

Метод регулярности и последовательности рассчитывает на то, что преподавателю следует строить процесс преподавания так, чтобы дети понемногу овладевали знаниями и умениями, повторяя и закрепляя пройденный материал [4].

5. Активность и самостоятельность.

Принцип инициативности и самостоятельности основан на том, что обучающимся надо энергично принимать участие в процессе занятия.

Методы преподавания математики.

Методы преподавания математики состоят из всевозможных способов, используемых для достижения учебных целей.

1. Объяснительно-иллюстративный метод.

Объяснительно-иллюстративный метод заключается в том, что преподаватель растолковывает незнакомую тему. Он применяет наглядные материалы, а затем учащиеся выполняют упражнения для закрепления темы. Этот метод является традиционным и часто используемым в преподавании математики [5].

2. Проблемно-диалогический метод.

Проблемно-диалогический метод рассчитывает на то, что учитель ставит перед учащимися вопрос, далее совместно с ними обсуждает пути её решения. Этот метод помогает формировать критическое мышление.

3. Метод проектов.

Здесь учащиеся трудятся над выполнением длительных проектов, связанных с исследованием математических правил и их использованием на практике. Этот метод помогает вырабатывать исследовательские и творческие навыки учащихся [6].

4. Игровой метод.

При этом методе преподаватель использует всевозможные игры для постижения математических правил. Он разнообразит занятия и помогает детям быть активными.

5. Интерактивные методы.

При этом методе преподаватель использует современные технологии и для более интересного проведения занятия [7].

Практические подходы к преподаванию математики.

Для преподавания математики в общеобразовательных учреждениях учителям надо иметь в виду некоторые практические подходы и рекомендации.

1. Планирование учебного процесса.

Правильное организация учебного процесса является основным элементом действенного преподавания математики [8].

Пример учебного плана:

Тема: Арифметические действия с дробями.

Цели: Научить учащихся выполнять сложение, вычитание, умножение и деление дробей.

Содержание: Определение дробей, правила выполнения арифметических действий с дробями, примеры и упражнения

Методы: Объяснительно-иллюстративный способ, проблемно-диалогический способ, цифровые способы.

Формы контроля: устные опросы, тесты, контрольные работы.

2. Применение наглядных пособий.

Применение наглядных пособий является важным элементом методики преподавания математики [9].

Примеры наглядных пособий:

Графики: Преподавателю можно применять графики для объяснения зависимости между величинами, например, график функции.

Диаграммы: Преподавателю можно применять диаграммы для визуализации и анализа статистической информации.

Модели: Можно применять модели для показа геометрических фигур.

Схемы: Учитель может использовать схемы для объяснения алгоритмов решения задач и вычислений.

3. Формирование критического мышления.

Вырабатывание критического мышления является одной из основных проблем преподавания математики. Учитель должен создавать условия для стимуляции критического мышления [10].

Примеры вопросов для формирования критического мышления:

Рассмотрение задачи: Какие данные есть в задаче? Что требуется найти? Какие методы можно использовать для решения задачи?

Сравнение итогов: Какие существуют способы решения задачи? Какой способ является наиболее результативным и почему?

Оценка итога: Как можно проверить правильность решения задачи? Какие ошибки могли быть допущены?

4. Применение цифровых технологий.

Применение цифровых технологий является существенным элементом современного преподавания математики [11].

Примеры использования интерактивных технологий:

Интерактивные доски можно применять для демонстрации математических понятий.

Можно использовать компьютерные программы для планирования цифровых уроков и контрольных работ.

Онлайн-ресурсы можно употреблять для организации виртуальных уроков и решения онлайн-задач.

Мобильные приложения можно применять для создания цифровых заданий и тестов.

5. Виды и способы проверки знаний

Проверка знаний – значимая часть обучения [12].

Примеры видов и способов проверки знаний:

Тесты можно применять для контроля осведомленностей учащихся по определенным темам и разделам.

Контрольные работы можно применять для проверки навыков решения заданий и вычислений.

Устные опросы можно применять для оценки уровня понимания учащимися математических понятий и правил.

Преподаватель применяет проекты для контроля исследовательских и творческих навыков детей.

Преподавание математики в общеобразовательных учреждениях встречается с рядом проблем, требующих внимания.

1. Низкая мотивация учащихся.

Одна из основных проблем преподавания математики – низкая заинтересованность детей. Многие воспринимают математику как сложный и скучный предмет, что приводит к снижению мотивации и успеваемости.

2. Недостаток квалифицированных преподавателей.

Недостаток квалифицированных учителей является серьезной проблемой для преподавания математики. Многие учителя не имеют достаточной подготовки и опыта для результативного преподавания предмета.

Решения:

Повышение квалификации.

Обмен опытом: Организация мастер-классов для обмена опытом и лучшими практиками преподавания.

Поддержка и наставничество: Создание систем поддержки и наставничества для молодых и неопытных учителей.

3. Ограниченные технические ресурсы.

Ограниченные технические ресурсы являются серьезным препятствием для использования интерактивных технологий в преподавании математики. Решения:

Повышение инвестиций в образование.

Сотрудничество с ИТ-компаниями: Сотрудничество с ИТ-компаниями и технологическими стартапами для разработки и предоставления образовательных технологий.

Обучение учителей: Организация курсов по обучению учителей применению интерактивных технологий и цифровых орудий [13].

Выводы. Преподавание математики в общеобразовательных учреждениях является сложной и ответственной задачей. Учителя должны быть высокой квалификации для успешного преподавания математики.

Решение проблем низкой мотивации учащихся, недостатка квалифицированных преподавателей и ограниченных технических ресурсов требует комплексного подхода. В конечном итоге, хорошее преподавание математики содействует формированию синтетического и последовательного мышления обучающихся, их познавательных и креативных данных, подготовке к благополучному бытию в нынешнем окружении [14].

Литература:

1. Астафьева, О.А. Проблема формирования познавательной активности учащихся общеобразовательной школы в системе развивающего образования / О.А. Астафьева. – Бийск: Изд-во Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина, 2005. – 28 с.

2. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие / П.Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 1985. – 245 с.

3. Койчуева, Л.М. Исследование факторов, влияющих на психическое состояние человека / Л.М. Койчуева, А.И. Аджиева, З.А. Джуккаева // Мир науки культуры, образования. – 2022. – № 3 (94). – С. 181-183

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. Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-7. – С. 149-156

6. Лепшокова, Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2020. – С. 140.

7. Лепшокова, Е.А. Особенные приемы работы с одаренными детьми для развития их творческих способностей / Е.А. Лепшокова, Л.М. Цекова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – С. 272-274

8. Тоторкулова, К.А. Развитие систем образования в школах и семье / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 265-267

9 Тоторкулова, К.А. Методы формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 305-307

10. Тоторкулов, М.З. Концепция методической системы формирования информационной культуры / М.З. Тоторкулов, К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2017. – С. 223-228

11. Чотчаева, М.К. Дистанционное обучение: сильные и слабые стороны / М.К. Чотчаева, Е.А. Лепшокова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 79-5. – С. 21-25

12. Эльканова, А.А. Использование современных образовательных технологий в высшем образовании / А.А. Эльканова, З.М. Айдинова, М.Б. Узденова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 275-278

13. Эльканова, А.А. Дидактические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в развитии образовательного процесса / А.А. Эльканова, С.К. Байчорова, М.С. Лайпанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 403-405

14. Эльканова, А.А. Роль преподавателя в условиях цифровизации образования / А.А. Эльканова, М.М. Бостанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 79-2. – С. 312-315

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айтилина Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка кафедры социальной педагогики Сергеева Лилия Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрывается понятие дети с ограниченными возможностями здоровья. Описаны основные трудности, которые испытывают семьи, воспитывающие детей с ОВЗ. Раскрыто содержание психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Обозначены направления работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Представлены основные формы работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ в условиях образовательной организации. Определена актуальность проблемы исследования. Статья содержит анализ научной литературы с учетом реалий современной системы изучения проблемы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ. Также представлены результаты исследования, которое проводилось на базе МКОУ «Орто-Эбэнская специальная (коррекционная) школа-интернат» с. Арылах Усть-Алданского улуса Республики Саха (Якутия). Материал, представленный в статье предназначен для совершенствования деятельности образовательных организаций в вопросе организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, образовательная организация.

Annotation. The article reveals the concept of children with disabilities. The main difficulties experienced by families raising children with disabilities are described. The content of psychological and pedagogical support for families raising children with disabilities is revealed. Directions for working with families raising a child with disabilities are outlined. The main forms of work

with a family raising a child with disabilities in an educational organization are presented. The relevance of the research problem is determined. The article contains an analysis of scientific literature taking into account the realities of the modern system of studying the problem of psychological and pedagogical support for the family of a child with disabilities. Also presented are the results of a study that was conducted on the basis of the MKOU "Orto-Ebenskaya special (correctional) boarding school" in the village of Arylakh, Ust-Aldan ulus of the Republic of Sakha (Yakutia). The material presented in the article is intended to improve the activities of educational organizations in the issue of organizing psychological and pedagogical support for families raising a child with disabilities.

Key words: children with disabilities, support, psychological and pedagogical support, family raising a child with disabilities, educational organization.

Введение. На современном этапе возросло количество семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Проблема принятия своего ребенка с особенностями развития испытывает почти каждая семья, попавшая в такую ситуацию. Усугубляет положение и такое обстоятельство как возникающие проблемы во взаимоотношениях между родителями, между другими членами семьи, вызванные переживаниями из-за состояния ребенка, его развития, а это наносит непоправимый урон психическому развитию ребенка и атмосфере в семье в целом.

Рост числа детей с ОВЗ по РФ подтверждается статистическими данными, прирост составляет 5%. Данные говорят о необходимости расширения образовательных организаций, работающих по адаптированным основным образовательным программам. В регионах создаются все условия для оказания помощи детям с ОВЗ в получении ими образования, так в Республике Саха (Якутия) работают двадцать две образовательные организации.

Приведенные данные красноречиво подтверждают актуальность проблемы осуществления сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Сопровождение такой семьи, включающее психолого-педагогическое, позволит скорректировать негативные моменты во взаимоотношениях членов семьи, поможет в сплочении и укреплении семейных отношений, что повысит ресурсность семьи в целом.

Изложение основного материала статьи. Исследователи, дают следующее определение категории детей с ограниченными возможностями здоровья: «категория лиц, для которых характерна ограниченность и/или невозможность проявлять активность нормальную, допустимую для данного возрастного этапа» [2].

Право детей-инвалидов на получение образования в Российской Федерации закреплено законодательно, в частности в ФЗ РФ №273-ФЗ «Об образовании», что подтверждает приоритетность направления государственной политики в области образования [8].

В своих работах исследователь С.Г. Евтушенко подчеркивал, что состояние здоровья детей, которых принято называть «с ограниченными возможностями здоровья», порой становится для них препятствием в освоении образовательных программ без создания специальных условий при организации обучения и воспитания.

Необходимость включения таких детей в социально-значимую деятельность, целью которой является формирование детского умения, неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский [4].

Как отмечено в Концепции модернизации образования в России, именно «психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ становится основным фактором их успешной интеграции» [1]. Подчеркнем, что сопровождение должно включать медицинскую, социальную поддержку, а также создание особых условий в образовательной организации, а именно наблюдение, индивидуальная программа обучения, коррекции и др.

По мнению И.В. Возняка, работая с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ необходимо применение особых технологий, содержащих широкий комплекс форм поддержки и помощи в развитии, воспитании и обучении, такой технологией является психолого-педагогическое сопровождение.

Данные, полученные за последний период времени, показывают рост числа детей, рожденных с нарушениями различной степени тяжести. Зачастую родители детей с ОВЗ с первых дней рождения ребенка оказываются в сложной ситуации и без помощи специалистов самостоятельно с ней справиться не смогут.

В отличие от семей, воспитывающих нормотипичных детей, осуществляющих только основные функции, в описываемых нами семьях необходимо осуществление и дополнительных функций, от которых зависит психофизическое, социальное развитие ребенка с ОВЗ, его социальная адаптация в дальнейшем, обретение материальной независимости, таких как коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная функции.

В рамках организованной помощи родителям ребенка с ОВЗ, в которой они так нуждаются, необходимо осуществлять ее сопровождение, включающее, при необходимости, формы работы по восстановлению и коррекции ресурсов семьи.

Большинство исследователей сходятся в том, что сегодня назрел вопрос разработки более эффективных методов в работе с детьми с ОВЗ и их родителями, а также остается вопрос актуализации специальных знаний педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Наше исследование проводилось на базе МКОУ «Орто-Эбэнская специальная (коррекционная) школа-интернат» с.Арылах Усть-Алданского улуса Республики Саха (Якутия), в работе приняли участие 10 семей, воспитывающие детей с ОВЗ.

Попыткой определить наиболее эффективные формы, в условиях образовательной организации, работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, было одной из задач нашего исследования. Мы считаем, что это поможет повышению родительской компетентности в вопросах воспитания и обучения детей.

Выбранные методики («Моя семья» В.В. Ткачева; «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина; «Определение состояния фрустрации» В.В. Бойко; «Психологический портрет родителя» В.В. Ткачева) позволили нам выявить, по итогам проведенного исследования, основные проблемы семей, получить дополнительную информацию о взаимоотношениях в семье и др., а также составить программу психолого-педагогического сопровождения с учетом потребностей семьи.

В экспериментальную группу вошли 2 обучающихся с нарушением слуха, 2 обучающихся с ТНР, 3 обучающихся с ЗПР, 3 обучающихся с умственной отсталостью.

Для разработки программы сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, нам необходимо было очертить круг возможных проблем и трудностей, которые испытывает семья. Так, родителями были отмечены следующие: стресс, испытываемый ими из-за врожденных заболеваний ребенка; трудности в ходе воспитания ребенка; проблемы, возникающие между супругами. Общаясь с родителями, мы неоднократно отметили готовность родителей взаимодействовать с педагогами и другими специалистами образовательной организации в решении или сглаживании выявленных проблем и трудностей. Таким образом, мы можем утверждать, что большинство родителей ждут эффективного взаимодействия, готовы к участию в образовательном процессе, готовы устранить пробелы в своих знаниях, повысить свою компетентность в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Очерченный круг проблем помог нам составить программу работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. С учетом пожеланий родителей и выявленных нами проблем в программу были включены совместные коррекционные занятия родителей и детей, индивидуальные консультации педагога-психолога, дефектолога, логопеда для родителей, занятия арт-терапией, воспитательные мероприятия с участием детей и родителей, тематические родительские собрания и др.

Итог работы подтвердили полученные результаты, свидетельствующие о том, что родители стали принимать и понимать своего ребенка, отмечая его способности: интеллектуальные и творческие, его достижения и результаты. Не без участия и помощи опытных педагогов родители научились приходить к компромиссу, стали чаще и осознаннее интересоваться проблемами и планами ребенка, поддерживать его.

Также мы попросили педагогов принять участие в оценке уровня готовности к взаимодействию в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Были получены следующие результаты: 75% опрошенных выразили полную готовность к взаимодействию, 15% отметили частичное взаимодействие, 10% не видят необходимости (в опросе приняли участие 20 респондентов), которые подтвердили открытость педагогов к взаимодействию, их желание оказать помощь ребенку с ОВЗ и его родителям.

Выводы. Проведенный анализ теоретических источников, основанных на анализе последних исследований по проблеме психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ, проведенное нами исследование, подтвердили востребованность у родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ поддержки и сопровождения. С самых первых дней жизни ребенка родители сталкиваются с целым спектром трудностей и проблем, начиная с медицинских, материальных и др., волнение за будущее ребенка, проблемы социокультурной адаптации сказываются на взаимоотношениях в семье, на психологическом климате семьи, а следовательно, негативно отражаются и на развитии ребенка в целом. Оказать профессиональную помощь семье в решении этих проблем призван ряд учреждений и ведомств, а в решении проблем психолого-педагогического направления, в первую очередь, должны оказать помощь образовательные организации.

Надлежащим образом, своевременно организованная поддержка семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ в лице профессиональных педагогов и психологов важна. Мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ и его родителей как комплексную систему мероприятий, целью которой является оказание оперативной помощи и поддержки в тесном взаимодействии специалистов разных профилей и направлений.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило предположение о том, что психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ способствует корректировке взаимоотношений между родителями, между родителями и детьми, а это в свою очередь оказывает положительное влияние на психическое развитие ребенка, его дальнейшую социальную адаптацию.

Сегодня основной целью системы образования в РФ становится создание единой эффективной системы обучения - общей и специальной, взаимодополняющих друг друга, дающих возможность воспитания гуманности как субъекта, так и общества в целом.

В осуществлении работы с детьми с ОВЗ и их родителями в общеобразовательных организациях не стоит задача подмены системы специального обучения, а наоборот – это создание эффективной, единой, взаимодополняемой системы образования.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 21. – № 1. – С. 136-145. – DOI: 10.17759/pse.2016210112
2. Байдарова, О.И. Социальное сопровождение семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ / О.И. Байдарова // Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (27-28 ноября 2014 года) / под науч. ред. Т.В. Машаровой, С.В. Алехиной, И.А. Крестининой. – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2014.
3. Возняк, И.В. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность / И.В. Возняк, И.М. Узянова. – Волгоград: Учитель: ИП Гринин Л.Е., 2015.
4. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 332 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-11695-3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/542867> (дата обращения: 03.06.2024)
5. Годовникова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебное пособие для вузов / Л.В. Годовникова. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 218 с. – ISBN 978-5-534-12039-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/542786> (дата обращения: 03.06.2024)
6. Евушенко, С.Г. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / С.Г. Евушенко // Справочник старшего воспитателя. – 2014. – №5. – С. 57-63
7. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студенческих учреждений высшего образования / [В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко]; под ред. В.В. Ткачевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 272 с.
8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. – Москва: Проспект, 2017. – 160 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Великанова Светлана Семеновна

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

доктор филологических наук, профессор Рудакова Светлана Викторовна

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОЗИТИВНОЙ УСТАНОВКИ НА ОВЛАДЕНИЕ ПРОФЕССИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается особенность и структура процесса формирования позитивной установки личности, ее место и функции в повышении эффективности овладения профессией будущим специалистом. Образовательные изменения привели к увеличению интереса к педагогическим и психологическим вопросам формирования инженерных специалистов. Основной задачей высшей школы всегда была подготовка квалифицированных специалистов, способных эффективно работать в своей профессиональной сфере. В новых условиях требуется создание специалистов, которые могут творчески мыслить и успешно конкурировать на рынке труда. Для этого необходимо пересмотреть подходы и акценты в образовательном процессе. Подготовка таких специалистов требует анализа понятия установки. Рассмотреть историю ее развития и ее связи с готовностью личности к учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. Решение проблемы формирования позитивной установки на овладение профессией на основе использования комплекса доступных средств позволяет создать психолого-педагогический фундамент качественной профессионально-педагогической подготовки специалиста.

Ключевые слова: студент, позитивная установка, профессия, готовность.

Annotation. This article examines the features and structure of the process of forming a positive personality attitude, as well as its place and functions in increasing the efficiency of mastering a profession by a future specialist. Educational changes have led to increased interest in pedagogical and psychological issues in the formation of engineering specialists. The main task of higher education has always been the preparation of qualified specialists capable of working effectively in their professional field. The new conditions require the creation of specialists who can think creatively and successfully compete in the labor market. To do this, it is necessary to reconsider the approaches and emphasis in the educational process. The training of such specialists requires an analysis of the concept of installation. Consider the history of its development and its connection with the individual's readiness for educational, quasi-professional and professional activities. Solving the problem of developing a positive attitude toward mastering a profession based on the use of a set of available tools allows us to create a psychological and pedagogical foundation for high-quality professional and pedagogical training of a specialist.

Key words: student, positive attitude, profession, readiness.

Введение. Изменения в образовательной сфере привели к возрастанию интереса к вопросам педагогики и психологии в процессе формирования инженеров. Основная задача высшего образования всегда заключалась в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. В современных условиях особенно важно готовить специалистов, обладающих творческим мышлением и способных успешно конкурировать на рынке труда. Это требует пересмотра подходов и акцентов в образовательном процессе. Для подготовки таких специалистов необходимо провести анализ понятия установки, изучить историю его развития и его связь с готовностью личности к учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В психологической науке термин "установка" часто интерпретируется как готовность к определенным действиям. Она выражается через реакцию и побуждение к действиям, соответствующим внутренней позиции личности. Впервые понятие "моторная установка" было введено немецкими психологами Мюллером и Шуманом в 1889 году. В 1901 году К. Марбе предложил термин "установка сознания", рассматривая его в контексте готовности человека к активной деятельности. В 1905 году Ватт и Н. Ах, исследуя когнитивную деятельность и процесс решения задач, пришли к следующим выводам:

- установка представляет собой отдельную единицу психологического анализа;
- она является неосознанной и вытекает из цели действия;
- понимание установки возможно через изучение цели, задачи, доминирующей тенденции и предвосхищения результата [1].

Д.Н. Узнадзе определял установку как готовность к действиям, которая предшествует любым психическим или поведенческим актам человека [11]. Он утверждал, что реакция человека на ситуацию определяется не только внешними обстоятельствами, но и внутренней, неосознанной предрасположенностью к определенным действиям. Установка позволяет человеку действовать на основе закреплённого опыта, не задумываясь каждый раз о своих потребностях.

Таким образом, установку можно рассматривать как важнейший элемент структуры целенаправленной деятельности личности. Как внутреннее состояние, она определяет устойчивость и направленность действий человека. По мнению Узнадзе, одной из ключевых характеристик установки является её способность формировать состояние, возникающее на основе взаимодействия потребности и ситуации. Ведущая потребность, отражая ситуацию, формирует действия, которые развиваются в определённых временных и пространственных рамках. Иначе говоря, установка представляет собой состояние субъекта, его модус.

Ещё одной важной характеристикой установки является её подвижность, что указывает на её способность отражать все внешние и внутренние факторы, влияющие на поведение. Если внешние обстоятельства не ограничивают установку, она проявляется через конкретные действия, заложенные в её структуре. Ситуация, необходимая для реализации поведения, предполагается существующей, так как является обязательным условием формирования установки. Потребность инициирует переход к активным действиям, подчёркивая динамическую природу установки.

Третьей характеристикой установки является её целостность, что означает её постоянное присутствие в состоянии субъекта. Установка направляет весь процесс активности, превращая человека в личность, а внешнюю реальность – в средство для удовлетворения потребности.

Четвёртая характеристика установки заключается в её временности: после удовлетворения потребности она исчезает и заменяется новой установкой.

Наконец, последняя характеристика установки состоит в её влиянии на течение сознания, при этом оставаясь вне его прямого восприятия. Понять установку можно только через логическое осмысление.

Д.Н. Узнадзе связывает понятие установки с ключевыми аспектами личности, такими как потребности, мотивы и направленность. Он разработал уникальную теорию установки, используя метод "фиксированной установки", который представляет собой целостное состояние личности. Это состояние формируется в процессе уравнивания отношений между человеком и окружающей средой и определяет его психическую активность.

Узнадзе Д.Н. утверждает, что существуют определенные факторы, способствующие активации и реализации установки. Одним из таких факторов является воля, которая позволяет личности переключаться на установку, независимо от ее содержания в конкретный момент времени. Воля активизирует установку, позволяя ей "ожить" и начать действовать. Мышление же формирует основу для установки, на базе которой человек, используя волевые усилия, может целенаправленно действовать.

В социальной науке понятие "установки" впервые ввели У.И. Томис и Ф. Знанецкий, которые определили его как предрасположенность человека к определённым социальным ценностям [1]. Д. Старт позже уточнил, что установка, или аттитюд, – это устойчивая готовность реагировать определённым образом на различные явления, которая сохраняется на протяжении длительного времени [10].

Процесс формирования установок происходит в ходе социальных взаимодействий, которые, по мнению М. Вебера, являются поведением, обусловленным действиями других людей. В этом контексте социальное действие рассматривается с учётом установок окружающих [5].

В педагогике установка на образование определяется как устойчивая ориентация на приобретение новых знаний и навыков. Эта ориентация зависит от ценностных установок личности, её образовательного уровня и общей социальной направленности [8]. Д. Кревенс также подчеркивает, что установка представляет собой устойчивую готовность к определённым действиям или оценкам, определяющую поведение человека в конкретных ситуациях и его отношение к различным объектам [6].

Формирование установок также связано с процессом самотипизации, когда человек определяет своё положение в обществе и выстраивает отношения с окружающими людьми и культурными объектами. Эта система типизаций формирует схему восприятия социокультурного и физического мира, что позволяет человеку решать типичные проблемы через типичные действия, основанные на типичных мотивах, и достигать типичных результатов.

Установки формируются через принятие индивидом взглядов и установок других людей по отношению к себе, что ведет к созданию единой установки или точки зрения. Дж. Мид называет это "установкой обобщенного другого" [5, С. 39]. Такие установки становятся частью "естественных установок" человека по отношению к внешнему миру, аналогичных установкам других людей, которые воспринимают мир схожим образом.

Структура установки имеет иерархический характер, что является важным психологическим механизмом, регулирующим поведение и деятельность личности. А.Г. Асмолов предлагает интересную классификацию установок, рассматривая их в контексте взаимодействия деятельности и установки [1]. На одном из ведущих уровней находится смысловая установка, которая выражает личностный смысл в виде готовности к определенной деятельности, придавая ей устойчивый и стабильный характер. Эти установки могут быть как осознанными, так и неосознанными, что подчеркивает их глубинное влияние на поведение человека.

Установки формируют основу для общей направленности деятельности, выступая в качестве ориентира для целевых и операциональных задач более низкого уровня. Целевая установка, следующий уровень иерархии, отражает готовность к действию в соответствии с намеченной целью и имеет сильное влияние на выборочное восприятие.

А.С. Прангишвили утверждает, что цель и установка равнозначны [9], но А.Г. Асмолов и Ф.В. Бассин имеют несколько иную точку зрения. Они рассматривают установку не как эквивалент будущего результата, а как специфическую роль осознанного и предвидимого образа цели [1]. Хотя цель и целевая установка тесно взаимосвязаны, их трудно различить. Однако, целевая установка проявляет свою самостоятельность через стабильность уже сформированной программы действий и склонность к повторению одних и тех же действий.

Целевая установка становится особенно заметной в моменты, когда на пути к достижению цели возникают преграды. Она представляет собой готовность, вызванную превосходящим и осознаваемым образом результата.

На следующем уровне иерархии находится операциональная установка, которая выражает готовность к выполнению определённого способа действия, основанного на прошлом опыте. Узнадзе Д.Н. отмечал, что схемы действий и модели поведения, содержащиеся в социальных нормах, передаются из поколения в поколение [11]. Когда ожидаемое условие совпадает с реальной ситуацией, операциональная установка активируется, обеспечивая выполнение действий, необходимых для достижения цели.

В структуре установок можно выделить три основных компонента:

- Когнитивный компонент связан с рациональным мнением человека об объекте.
- Аффективный (эмоциональный) компонент отражает чувства, которые объект вызывает у человека.
- Конативный компонент ориентирован на вероятное поведение человека по отношению к данному объекту.

Формирование установки включает изменения в убеждениях, чувствах и, в конечном итоге, в поведении человека. Объектом установки может быть всё, что вызывает реакцию у человека: символ, фраза, человек, идея и т.д. Установки могут касаться различных сфер жизни, таких как профессия, политические партии, социальные группы и т.д. Психологические исследования показывают, что симпатии и антипатии формируются не только из-за непосредственного взаимодействия с объектами, но и под влиянием групповых мнений.

В рамках нашего исследования объектом позитивной установки является повышение эффективности освоения студентами вуза будущей профессией.

- Когнитивный компонент позитивной установки выражает рациональное мнение о степени усвоения знаний и приобретения профессионального опыта студентом.
- Аффективный компонент включает эмоциональное отношение студента к освоению профессии, её субъектам и результатам, а также осознание ценности самосовершенствования в этой сфере.
- Конативный компонент направлен на способность студента применять свой социальный и профессиональный опыт в деятельности, а также на формирование потребности в соблюдении профессиональных норм.

Формирование позитивных установок может осуществляться через влияние на когнитивную сферу с применением информационных методов, которые воздействуют на убеждения человека, являющиеся ключевым элементом его установок. Особенно важную роль в создании положительных установок играет эмоциональный компонент. В этом контексте

используются темы, связанные с ощущением счастья, благополучия и стабильности, которые вызывают положительные эмоции. Конативный компонент позитивной установки проявляется в осознанных действиях, где субъект, понимая объект, четко представляет себе цели, средства и последствия своих действий, а также учитывает альтернативные способы достижения целей и их взаимосвязь с другими ожидаемыми результатами.

В психолого-педагогической литературе установка личности рассматривается как готовность к деятельности, выполняющая несколько функций:

1. Познавательная – регулирует процесс получения знаний.
2. Аффективная – управляет эмоциями.
3. Оценочная – определяет, как мы оцениваем.
4. Поведенческая – направляет наше поведение.

Особую значимость в процессе обучения приобретает познавательная установка, которая непосредственно связана с эффективностью освоения профессии. Она выражает готовность студента к учебной деятельности, способствует активному участию в учебном процессе и поддерживает его активность на протяжении всего периода обучения.

Для того чтобы оценить значимость формирования позитивной познавательной установки, необходимо рассмотреть её взаимосвязь с готовностью и деятельностью. Готовность личности обусловлена такими факторами, как интересы, мотивы, потребности, умения, знания и убеждения, и тесно связана с установкой.

В психолого-педагогической литературе выделяют два типа готовности: психологическую и педагогическую. Психологическая готовность отражает внутреннее состояние личности и её установки, тогда как педагогическая готовность определяется наличием необходимых знаний и умений для выполнения задач.

Существует множество подходов к изучению готовности личности к деятельности. Разные авторы трактуют этот феномен по-разному: Д.Н. Узнадзе рассматривает готовность как установку, В.А. Алаберцев, А.Д. Гнюшкин и О.А. Черникова интерпретируют её как предстартовое состояние, а Л.С. Нерсеян и В.Н. Пушкин описывают её как состояние бдительности. Таким образом, готовность, как аспект установки, характеризуется определённым психическим состоянием личности.

Н.Д. Левитов рассматривает психическое состояние как отражение внутреннего мира человека и его готовности к деятельности [7]. Он выделяет длительное и временное состояние готовности, называемое "предстартовым состоянием", и разделяет его на три типа: обычную, повышенную и пониженную готовность.

Таким образом, установка представляет собой состояние личности, которое отражает её направленность и реакцию на возникающие задачи. Она связана с тем, как человек воспринимает и реагирует на ситуацию. Установка и готовность являются индикаторами текущего состояния личности, а И.Т. Бжелава подчеркивает, что готовность составляет важную часть установки, проявляющейся в любом виде активности [2].

Исследования таких учёных, как А.Г. Асмолов, И.Т. Бжелава, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и других, выявили, что готовность к сложным видам деятельности, включая познавательную активность, состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов:

- Осознание личных потребностей и их соответствие общественным интересам.
- Понимание целей познавательной деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей.
- Оценка условий, необходимых для успешного выполнения поставленных задач.
- Выбор альтернативных путей достижения целей.
- Прогнозирование использования интеллектуальных, эмоциональных и волевых ресурсов для реализации поставленных задач.

Выводы. Таким образом, готовность и установка формируют психическое состояние личности. Подготовленность можно рассматривать как устойчивую характеристику личности, отражающую её постоянное отношение к познавательной деятельности. Эта стабильность проявляется в:

- Положительном отношении к обучению.
- Согласованности требований к познавательной деятельности.
- Наличии обобщённых знаний и навыков.
- Устойчивых ценностных ориентациях.
- Определённой познавательной направленности.

В ходе профессионального обучения в вузе целенаправленно формируется профессиональная готовность будущего специалиста к овладению выбранной профессией.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Бжелава, И.Т. Психология установки и кибернетика / И.Т. Бжелава. – М.: Знание, 1966. – 80 с.
3. Готлиб, А.С. Становление маркетинговой ориентации отечественных предприятий / А.С. Готлиб, Г.С. Зеленцова // СОЦИС: Социологические исследования. – 1995. – №8. – С. 60-62
4. Донцов, А.И. Экономические результаты рекламной восприимчивости / А.И. Донцов, А.Н. Овчаренко. – М., ЭКСМО, 2007. – 605 с.
5. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы. (Особенности деятельности студентов-преподавателей) / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1978. – 319 с.
6. Кревенс, Д. Стратегический маркетинг. Изд. 6-е. / Д. Кревенс. – М.: Вильямс, 2003.
7. Левитов, М.Д. Психология характера / М.Д. Левитов. – М.: ИП, 1969. – 424 с.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – М.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
9. Прангишвили, А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангишвили. – Тбилиси, 1967. – 187 с.
10. Стекольников, Т. Реклама: добро и зло в одном флаконе / Т. Стекольников // Вестн. «Прикладная экономика». – 1999. – Вып. 5. – С. 273-275
11. Узнадзе, Д.И. Основные положения теории установки / Д.И. Узнадзе. – Тбилиси: ТГУ, 1961. – 215 с.

УДК 378.2

аспирант Веденева Анна Олеговна

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

доктор педагогических наук, профессор Лешер Ольга Вениаминовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается аксиологический подход как концептуальная основа формирования ценностного отношения будущих переводчиков к иноязычной коммуникации. Целью данной статьи является проведение анализа роли аксиологического подхода в формировании ценностных отношений будущих переводчиков к иноязычной коммуникации. Для достижения данной цели были выделены конкретные задачи. Включено изучение текущего состояния проблемы применения аксиологического подхода в образовательной деятельности в отечественной и зарубежной литературе. Исследователи различных научных областей проводят анализ вопросов, связанных с аксиологией, аксиологическим подходом, ценностями и ценностными ориентациями. Аксиологический подход играет важную роль в педагогических исследованиях, обеспечивая анализ культурных ценностей, формирование ценностных ориентаций у студентов, развитие личности через осознание значимости ценностей, развитие критического мышления и саморефлексии, а также интеграцию различных аспектов образования. Однако аксиологический подход не всегда применим в практической образовательной деятельности без дополнительных адаптаций и модификаций. Это связано с тем, что реализация аксиологического подхода требует значительных усилий и ресурсов как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся. Эффективная интеграция аксиологического подхода в учебный процесс требует изменений в программных документах, методиках преподавания, оценочных инструментах и организации образовательной среды.

Ключевые слова: аксиологический подход, образование, ценности, ценностные отношения, ценностные ориентации, переводчики.

Annotation: This article examines the axiological approach as a conceptual basis for the formation of the value attitude of future translators for foreign language communication. The purpose of this article is to analyze the role of the axiological approach in the formation of value attitudes of future translators to foreign language communication. To achieve this goal, specific tasks were identified. Included is a study of the current state of the problem of applying the axiological approach in educational activities in domestic and foreign literature. Researchers from various scientific fields analyze issues related to axiology, the axiological approach, values and value orientations. The axiological approach plays an important role in pedagogical research, providing the analysis of cultural values, the formation of value orientations in students, the development of personality through awareness of the significance of values, the development of critical thinking and self-reflection, as well as the integration of various aspects of education. However, the axiological approach is not always applicable in practical educational activities without additional adaptations and modifications. This is due to the fact that the implementation of the axiological approach requires significant effort and resources on the part of both teachers and students. Effective integration of the axiological approach into the educational process requires changes in program documents, teaching methods, assessment tools and organization of the educational environment.

Key words: axiological approach, education, values, value relations, value orientations, translators.

Введение. Аксиологический подход сегодня активно применяется в системе образования, охватывая как общее, так и высшее, и дополнительное образование. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, он соответствует развивающейся гуманистической парадигме, где человек признается как ценность и цель социального развития. Во-вторых, он соответствует принципам, закрепленным в Федеральном законе № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", подчеркивающим необходимость формирования культурно осведомленных граждан, уважающих историческое наследие, природные ресурсы и общественные ценности. В-третьих, он соотносится с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, где указывается на необходимость развития ценностных ориентаций учащихся.

Формирование иноязычной коммуникации у будущих переводчиков является одним из ключевых аспектов нашего исследования. Согласно основной образовательной программе высшего образования по специальности "Перевод и переводоведение", будущий лингвист-переводчик должен владеть современными коммуникативными технологиями, включая работу на иностранном языке, для академического и профессионального общения. Эта компетенция предполагает способность устанавливать контакты и организовывать общение с учетом требований совместной деятельности, использовать современные коммуникационные технологии, составлять деловую документацию, создавать тексты на русском и иностранных языках, а также представлять результаты исследовательской и проектной деятельности на публичных мероприятиях и участвовать в дискуссиях.

Достижение этих результатов зависит от ценностного отношения будущих переводчиков к коммуникации, в том числе иноязычной. Недостаточное осознание значения иноязычной коммуникации часто приводит к низкой мотивации у переводчиков к профессиональной деятельности. Аксиологический подход может быть одним из решений этой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем определить аксиологический подход, необходимо понять понятие "подход". В философии под "подходом" понимается набор стратегий и программ, определяющих философские, научные, политические или организационные стратегии [6]. В педагогике понятие "подход" определяется как совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания, регулирующие разрешение конкретных противоречий [3]. Из этого следует, что понятие "подход" включает в себя определенные идеи и принципы, определяющие исследование или организацию определенного процесса, в нашем случае образовательного.

Аксиологический подход определяется содержанием науки "аксиологии". Аксиология изучает природу ценностей, их основания и источники, функции, типы и иерархию. Она занимается вопросами о соотношении ценностей и оценок, которые являются центральными для теории познания, этики и эстетики [3].

Развитие философской теории ценностей, известной как аксиология, в России сопровождалось значительными научными исследованиями и вкладом таких ученых, как С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, В.П. Тугаринов и многие другие. Они систематизировали и классифицировали концепции ценностей, представленные как отечественными, так и

зарубежными исследователями, включая Э. Дюркгейма, А.Г. Здравомыслова, Д.А. Леонтьева, В.А. Ядова и других. Результаты их трудов стали важным этапом в понимании природы ценностей и их роли в человеческой жизни.

Д.А. Леонтьев, один из выдающихся ученых в области психологии, в своих исследованиях выделил три основные формы существования ценностей. Первая форма – это общественные идеалы, которые представляют собой обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни. Они являются своеобразным ориентиром для общества и индивида, указывая на то, что ценно и желанно в данном обществе.

Вторая форма – это предметно-воплощенные ценности, которые могут быть как результатом деятельности, так и самой деятельностью. Процесс создания и производства материальных и духовных ценностей становится важным аспектом общественной жизни. Эти ценности могут включать в себя произведения искусства, научные открытия, технические изобретения, а также культурные традиции и обычаи.

Третья форма – это личностные ценности или "модели должного". Эти ценности представляют собой мотивационные структуры личности, которые побуждают к предметному воплощению общественно ценных идеалов в поведении и деятельности человека. Они выражаются в индивидуальных предпочтениях, выборе и оценке того, что является значимым и ценным для конкретного человека [4].

С.Ф. Анисимов считает, что формирование личной системы ценностей начинается тогда, когда индивид получает "сигналы" от общества, на основе которых он осознает ценности и выбирает из них значимые для себя. Выбор ценностей является индивидуальным отношением к уже существующим ценностям, и здесь ключевую роль играют познание и принятие ценностей, представленных как "мои ценности". Это сознательное предпочтение одних предметов, свойств или форм деятельности перед другими [1].

Психологический аспект роли ценностей в психике личности раскрывается в работах Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, М. Рokeach и других ученых. В психологии ценности рассматриваются как аспекты мотивации, разновидность убеждений, личностно переживаемая связь между людьми и предметами, а также как объекты потребностей.

Понятие "ценность" играет ключевую роль в педагогической аксиологии. Ценности определяются в процессе оценки личностью и помогают осознать значимость предметов потребности. Они выступают как средство освоения объектов и явлений окружающего мира и формируют ценностные ориентации личности [2, 5, 7].

В образовательном процессе формируется система духовных ценностей, регулирующих деятельность и поведение человека. Обучаясь и принимая ценностные ориентиры, индивидум развивает собственную ценностную систему, способствующую его духовному развитию и адаптации к нравственным нормам общества.

Понимание природы ценностей и их роли в человеческой жизни становится ключевым фактором для эффективного функционирования общества и личностного развития. В связи с этим аксиологический подход, ориентированный на развитие ценностного восприятия действительности и формирование знаний о природе ценностей, является неотъемлемой частью образовательного процесса. Он направлен на формирование у обучающихся ценностного отношения к окружающему миру, а также на развитие их способности анализировать и осознавать ценности, их место и роль в обществе и собственной жизни.

Важно отметить, что аксиологический подход в образовании способствует не только формированию ценностного сознания, но и развитию критического мышления у обучающихся. Понимание ценностей и их истоков, а также способность анализировать и оценивать их в контексте общественных и культурных реалий, помогает студентам развивать критическое мышление и принимать осознанные решения. Кроме того, аксиологический подход в образовании способствует формированию у студентов глубокого понимания различных аспектов общественной жизни и культурного наследия. Размышления о ценностях помогают им осознать значимость исторического наследия, природных ресурсов и общественных ценностей. Это способствует формированию у студентов ответственного отношения к окружающему миру и их готовности к участию в общественной жизни. Одним из ключевых аспектов аксиологического подхода в образовании является также развитие личностных качеств студентов. Понимание и осознание ценностей способствует формированию у них таких важных качеств как эмпатия, толерантность, уважение к мнению других людей и готовность к сотрудничеству. Эти качества играют ключевую роль в формировании гражданского общества и построении гармоничных межличностных отношений.

Таким образом, аксиологический подход в образовании играет важную роль в формировании у студентов ценностного отношения к миру, развитии их критического мышления, понимании общественных и культурных ценностей, а также в формировании личностных качеств, необходимых для успешной адаптации в современном обществе. Он направлен на развитие глубокого и осознанного отношения к окружающей действительности, что является важным условием для личностного и профессионального роста будущих переводчиков.

Важным аспектом применения аксиологического подхода в образовании является его способность к анализу культурных ценностей. Культурные ценности играют ключевую роль в формировании ценностных ориентаций индивида и определяют его отношение к образованию, работе, отдыху и другим аспектам жизни. Исследование культурных ценностей позволяет лучше понять, какие ценности преобладают в данном обществе, и как они влияют на формирование ценностных установок у индивидов.

Другим важным аспектом аксиологического подхода является его значимость для формирования ценностных ориентаций в образовательном процессе. Образование не только передает знания и навыки, но и формирует ценностные установки у учащихся. Аксиологический подход помогает определить, какие ценности должны быть приоритетными в образовательном процессе, и каким образом они могут быть успешно интегрированы в учебные программы и методики преподавания. В связи с этим, аксиологический подход представляет собой важный инструмент развития образования, способствующий формированию ценностных ориентаций учащихся и созданию благоприятной обучающей среды. Этот подход способствует не только освоению знаний и навыков, но и развитию личности, формированию гражданской ответственности и уважения к разнообразию культур и мировоззрений.

Тем не менее, внедрение аксиологического подхода в образовательную практику не всегда происходит легко. Возникают сложности, связанные с пониманием и принятием ценностей, согласованием учебных программ с аксиологическими принципами, а также с формированием подходящей образовательной среды. Педагоги и образовательные учреждения должны активно работать над адаптацией учебного процесса и созданием условий для эффективного внедрения аксиологического подхода. Одним из ключевых аспектов аксиологического подхода является развитие у студентов ценностного отношения к образованию и саморазвитию. Это означает, что обучение не должно ограничиваться передачей знаний, но и способствовать формированию у обучающихся ценностей, таких как стремление к знаниям, ответственность, толерантность и уважение к другим.

Интеграция аксиологического подхода в учебный процесс может включать различные методы и приемы. Например, использование образовательных игр, дискуссий, проектной работы, где студенты могут самостоятельно выражать свои

ценностные установки и действовать в соответствии с ними. Также важно создание обучающей среды, которая будет способствовать развитию у будущих переводчиков ценностей сотрудничества, взаимопомощи и уважения. Кроме того, аксиологический подход может быть интегрирован в оценочную систему образования. Важно не только оценивать знания и умения студентов, но и их способность к саморефлексии, эмпатии, а также уважению к мнению других. Это позволит оценить не только результаты обучения, но и процесс формирования личности, будущего профессионала.

Также стоит обратить внимание на то, что аксиологический подход способствует развитию личности через осознание значимости ценностей. Когда человек осознает ценности, которые лежат в основе его деятельности и поведения, он может более осознанно принимать решения и действовать в соответствии с этими ценностями. Поэтому важно, чтобы образовательный процесс не только передавал знания, но и помогал студентам осознать ценности, которые они принимают за свои. Более того, аксиологический подход способствует развитию критического мышления и саморефлексии у студентов. Анализ ценностей, их истоков и влияния на общественные процессы помогает студентам лучше понять себя и мир вокруг них. Этот аспект особенно важен в современном мире, где ценностные ориентации часто подвергаются изменениям под воздействием различных социокультурных факторов.

Наконец, аксиологический подход в педагогических исследованиях способствует развитию интегративного подхода к образованию. Понимание ценностей как ключевых элементов образовательного процесса позволяет связать различные аспекты образования, такие как содержание учебных программ, методы обучения, организация учебной среды и оценка учебных достижений, в единую систему, направленную на развитие целостной личности.

Выводы. Таким образом, реализация функций аксиологического подхода, в рамках нашего исследования, обеспечивает определение и структурирование значимых ценностей иноязычной коммуникации для будущих переводчиков, выявляет способы их усвоения каждым студентом. Все это способствует упорядочению образовательного процесса, а также его ориентации на формирование ценностного отношения будущих переводчиков к иноязычной коммуникации.

Литература:

1. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М., 1988. – 149 с.
2. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: моногр. / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. – 188 с.
3. Крикуненко, Н.И. Аксиологический подход как методологическая основа педагогического исследования: монография / Н.И. Крикуненко. – Ставрополь, 2016. – 42 с.
4. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15-26
5. Лешер, О.В. Развитие аксиологического потенциала студентов технического университета: технологический аспект / О.В. Лешер, Э.С. Аришина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы 80-й международной научно-технической конференции. – Магнитогорск, 2022. – С. 399.
6. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова и Т.Х. Керимова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. – 823 с.
7. Шиянов, Е.Н. Аксиологические основания процесса воспитания / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33-37

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Викжанович Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИНФОГРАФИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СБО

Аннотация. В статье раскрыто понятие инфографики в свете зарубежных и отечественных исследований в области педагогики. Освещена типологическая характеристика инфографики, которая может быть использована в педагогическом процессе. Сообщается об особенностях развития невербальной и вербальной коммуникации школьников с нарушениями слуха и интеллекта. Автор акцентирует внимание на том, что у данной категории детей имеются значительные проблемы с накоплением словарного запаса и умением грамотно строить социально значимые диалоги. Отмечено, что педагоги-дефектологи испытывают недостаток практикоориентированных технологий, направленных на развитие у детей с ограниченными возможностями навыков социальной коммуникации. Описан методический инструментарий, который может быть использован при проведении занятий по курсу "Социально-бытовая ориентировка" в программном разделе "Коммуникативная культура". Предложена технология работы с использованием инфографики в целях развития у обучающихся с нарушением слуха при легкой умственной отсталости коммуникативных умений. Проиллюстрированы задания, которые согласованы с материалом Федеральной адаптированной образовательной программы для обучающихся четвертого класса с нарушенным слухом и интеллектом. В заданиях отражена работа над диалогическим высказыванием со значимой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья социальной тематикой с опорой на инфографику.

Ключевые слова: инфографика, младшие школьники с нарушением слуха и интеллекта, коммуникативные умения, социально-бытовая ориентировка (СБО), вербальная коммуникация, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная коммуникация.

Annotation. The article reveals the concept of infographics in the light of foreign and domestic research in the field of pedagogy. The typological characteristics of infographics are highlighted, which can be used in the pedagogical process. The features of the development of nonverbal and verbal communication of schoolchildren with hearing and intellectual impairments are reported. The author focuses on the fact that this category of children has significant problems with the accumulation of vocabulary and the ability to competently construct socially significant dialogues. It is noted that special education teachers lack practice-oriented technologies aimed at developing social communication skills in children with disabilities. A methodological toolkit is described that can be used when conducting classes in the course "Social and Everyday Orientation" in the program section "Communicative Culture". A technology for working with the use of infographics is proposed to develop communication skills in students with hearing impairment and mild mental retardation. Illustrated are tasks that are consistent with the material of the Federal Adapted Educational Program for fourth-grade students with hearing and intellectual impairments. The assignments reflect work on a dialogical statement with social topics that are significant for students with disabilities, based on infographics.

Key words: infographics, primary schoolchildren with hearing and intellectual impairments, communication skills, social and everyday orientation, verbal communication, children with disabilities, social communication.

Введение. Перед современной дефектологией стоит задача как можно доступнее довести до сознания обучающегося с ограниченными возможностями здоровья сложно структурированную информацию, для того чтобы ребенок смог социализироваться в окружающей его среде. В качестве визуализированной опоры для эффективного усвоения учебного материала учащимися с нарушением слуха при легкой умственной отсталости мы предлагаем использовать инфографику.

Сам термин инфографика известен достаточно давно, под ним понимают графическое отображение информации. Инфографика не может рассматриваться в качестве основного способа иллюстрирования учебного материала на занятии или уроке, а является дополнительным инструментом к тестовому изложению учебного пособия. Инфографика помогает учащемуся логически структурировать информацию, анализировать и запоминать ее, подобное средство визуализации учебного материала упрощает процесс усвоения новых знаний.

Ж.В. Ермолаева, О.В. Лапухова, И.Н. Герасимова выделяют три типа инфографической записи, которая может быть использована в учебном процессе с младшими школьниками:

- *статичную инфографику*, являющуюся элементарной моделью записи. Например, рисунок или серия рисунков без анимации, таблицы, схемы, алгоритмы и пр.;
- *интерактивную инфографику*, т.е. визуальную анимированную опору. Например, интерактивный тренажер с анимированным персонажем, видеоролик, презентация;
- *ведеоинфографику*, представляющую возможность обучающемуся просмотреть небольшой видеоряд, включающий картинный материал, текстовое сообщение, представленное в письменном или озвученном виде.

Авторы (Ж.В. Ермолаева, О.В. Лапухова, И.Н. Герасимова и др.) выделяют требования к оформлению инфографики, используемой в педагогическом процессе. Итак, визуализированная опора должна быть:

- простой, понятной и точно передающей суть учебного материала;
- максимально краткой в изложении информации;
- креативной и образной;
- эстетически привлекательной [3].

Использование такого способа визуализации учебной информации как инфографика позволяет максимально задействовать сохранные тактильный и зрительный анализаторы у обучающихся с сочетанным дефектом слуха и интеллекта. Младшие школьники указанной категории имеют значительные трудности при адаптации в социуме в результате неполноценно сформированного коммуникативного навыка, данный факт в своих трудах подтверждает Н.Ю. Бурова [2].

Так, с целью максимальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в социальной среде в соответствии с ФГОС НОО и ФАОП НОО вариантов 1.3 и 2.3 был внедрен курс "Социально-бытовая ориентировка". Для обучающихся с патологией слуха и интеллекта реализация курса проходит в 3-ем, 4-ом и 5-ом классах. Правильный подбор программного речевого материала и визуализированных опор для организации диалогов в разделе "Коммуникативная культура" решает задачу преодоления коммуникативных барьеров в социуме у описываемого детского контингента.

Изложение основного материала статьи. Многочисленные исследования отечественных сурдопедагогов (Е.Л. Андреева, Э. И. Леонгард, Н.С. Отдельнова и др.) доказывают, что осознание проблем, связанных с социальной коммуникацией наблюдается у детей с нарушенным слухом еще в младшем дошкольном возрасте [1, 4].

Старшие дошкольники с патологией слуха начинают осознанно избегать контактов со слышащими окружающими их взрослыми и сверстниками. Школьники данной категории, испытывая ограниченность вербальных средств речи, в основном используют паралингвистические техники: мимику, жесты, интонационные вокализмы [1].

Решая коммуникативно сложную задачу построения бытового диалога, предусматривающего ежедневное межличностное общение нескольких коммуникантов, слабослышащие и глухие обучающиеся не могут спонтанно развернуть сложную систему реплицирования, инициативно предложить адресату разнообразную палитру обсуждаемых личных, социальных и политических тем. Для их самостоятельных бытовых диалогов характерны частотные отклонения от первоначально выбранной тематики, неуверенность при приеме решения, отказ от выбора целевой установки, активное использование невербальных средств речи. Как известно, бытовой диалог как одна из форм разговорной речи, характеризуется спонтанностью, развернутостью и непринужденностью. Достичь этих характеристик в продуцировании диалогического высказывания на занятиях курса "Социально-бытовая ориентировка" младшим школьникам с нарушенным слухом при легкой умственной отсталости помогают визуализированные опоры, в варианте инфографической записи. Рассмотрим данную задачу на примере технологии коррекционной работы в рамках организации бытового диалога программного раздела "Коммуникативная культура", в подразделах: "Деловое общение в общественных организациях", "Эмоционально-личностное общение со взрослыми и ровесниками", "Речевое поведение при общении со слышащими сверстниками и взрослыми".

Как вариант дополнительного учебного пособия на занятиях с пятиклассниками с нарушениями слуха при легкой умственной отсталости на занятиях по СБО нами разработана рабочая тетрадь, структура которой отвечает программным требованиям.

Текстовый материал рабочей тетради сопровождается различными вариантами статичной инфографики, которая создает визуальную платформу для программы будущего высказывания. Таким образом, школьники самостоятельно способны смоделировать бытовой диалог с опорой на схемы, таблицы и алгоритмы. Для воспроизводства реплик используется устная, жестовая и устно-дактильная формы речи с применением звукоусиливающей аппаратуры.

Важно научить младших школьников в контекст делового сообщения вводить маркеры этикета, например, *добрый вечер, большое спасибо, пожалуйста и т.д.*)

Обучая учащихся пятого класса с ОВЗ продуцированию бытового диалога в формате делового общения в общественных организациях важно определиться с тематикой бытового диалога: "Поездка в транспорте", "Вызов врача на дом", "Покупка товара в магазине", "Парикмахерская", "Заказ блюда в кафе" и пр.

Для того, чтобы ввести ребенка в определенную бытовую ситуацию, с которой он сталкивался в жизни, необходима правильная организация подготовительной работы. В этом случае эффективным будет применение разнообразных вариантов интерактивной инфографики. Возможен показ видеоролика, связанного с тематикой обсуждаемой на занятии ситуации. После просмотра видеоролика рекомендуется проанализировать речевые действия собеседников.

Если на занятии запланирован показ презентации, то следует ее оформить соблюдая методические требования к работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения: ограничить количество слайдов, т.е. создать не более 3-5 слайдов в одной презентации; текстовое сообщение на слайде не должно превышать объема строки; на одном слайде должен быть зафиксирован единичный рисунок; представленный иллюстративный материал должен точно совпадать с текстом.

Наибольший интерес у пятиклассников с нарушением слуха и интеллекта вызывает работа с интерактивным тренажером, где анимированный персонаж инициирует общение с учащимися на заданную тему.

На основном этапе занятия следует переходить к самостоятельному ведению диалога, который отрабатывается в диадах "учитель – ученик", "ученик – учитель", "ученик – ученик" [5].

Проиллюстрируем организацию диалогического сообщения, представленную в рабочей тетради, на примере развертки диалога "Вызов врача на дом", где в качестве статической инфографической записи используется картинные алгоритмы для инициативного (абонент инициирует диалог) и реактивного (собеседник отвечает на вопросы абонента) бытовых диалогов.

Пример алгоритма инициативного диалога медсестры:

- *Поздоровайся;*
- *Попроси больного назвать имя и фамилию;*
- *Попроси больного назвать свой возраст;*
- *Попроси больного назвать домашний адрес;*
- *Выслушай жалобу больного;*
- *Сообщи больному о скором приезде доктора*

Пример алгоритма реактивного диалога пациента:

- *Поздоровайся;*
- *Назови имя, фамилию.*
- *Назови свой возраст,*
- *Назови домашний адрес;*
- *Расскажи о проблеме. Что у тебя болит?*
- *Поблагодари.*

С помощью картинного алгоритма пятиклассники с ОВЗ составляют диалог. Сначала дефектолог является активным инициатором бытового диалога, побуждая детей отвечать на вопросы. Затем инициативная роль в коммуникации передается обучающемуся, учитель формулирует ответные реплики. Далее работа проходит в парах, где учащиеся пятого класса отрабатывают реплики в диадах "ученик" – "ученик".

На заключительном этапе занятия по СБО можно использовать видеоинфографику, где, например, с помощью ресурса "Говорящее зеркало"/"Умное зеркало" обучающиеся имеют возможность прослушать запись диалога, которая сопровождается демонстрацией графической записи реплик. У педагога имеется возможность предложить детям отредактировать свои высказывания и проанализировать речевые ошибки.

Работа над развитием коммуникативных умений в разделе "Эмоционально-личностное общение со взрослыми и ровесниками" рассматривает ведение диалогов с педагогами и сверстниками, имеющими нарушения слуха. Подобные диалоги отрабатываются с помощью жестовой и устно-дактильной речи. Дети учатся правильно дифференцировать эмоции собеседника, усваивают невербальные правила ведения диалога [1]. Для адекватной оценки эмоциональной составляющей участников диалога младшим школьникам предоставляется возможность оценить эмоции героев сказок, или других литературных персонажей из изучаемых программных произведений. С помощью статической инфографики, т.е. иллюстраций сгенерированных нейросетью, дети определяют эмоции персонажей сопоставляя их с пиктограммой (эмодзи). Учащиеся оценивают не только изменения мимики героев, но и анализируют жесты, позу тела предполагаемого собеседника. Так, скрещенные колени, замкнутые пальцы обеих рук, поворот головы должны оцениваться как нежелание собеседника вступать в коммуникацию. Напротив, вытянутые в коленях ноги, повернутые вверх ладони, наклон головы в сторону собеседника подскажут ребенку о желании вступить с ним в диалог.

Усвоение коммуникативных умений в разделе "Речевое поведение при общении со слышащими сверстниками и взрослыми" должно реализовываться в инклюзивной практической деятельности. Занятия могут быть организованы во внеурочной деятельности с нормотипичными сверстниками. На совместных мероприятиях, которые могут носить характер детских развлечений, возможно предложить игровую тематику диалогов. В игровой деятельности у детей с нарушенным слухом и интеллектом отрабатывается спонтанность диалогических высказываний, умение органично использовать устную речь в совместных играх со слышащими. Алгоритмы игр с опорой на инфографическую запись отрабатываются на предыдущих этапах обучения в 3-ем и 4-ом классах. В пятом классе данный навык автоматизируется и не предполагает использование дополнительной наглядности.

Выводы. Резюмируя вышесказанное отметим, что не следует использовать все виды инфографики на одном занятии, необходимо учитывать структуру дефекта сочетанного нарушения слуха и интеллекта при котором наблюдается быстрая истощаемость работоспособности при выполнении учебных заданий, низкая концентрация внимания, ограниченный объем зрительной и слуховой памяти.

Инфографика рассматривается нами как достаточно эффективный способ демонстрации учебного материала на занятии по социально-бытовой ориентировке с пятиклассниками с ограниченными возможностями здоровья.

На разных этапах занятия следует применять дифференцированные формы инфографической записи: статическую, интерактивную и видеинфографику, что позволяет развить коммуникативные умения обучающихся указанной категории.

Литература:

1. Андреева, Е.Л. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении детей с нарушениями слуха: методическое пособие для специалистов [Электронный ресурс] / Е.Л. Андреева, Н.С. Отдельнова. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 80 с.
2. Бутова, Н.И. Организация занятий по социально-бытовой ориентировке как средство социальной интеграции учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста: методические рекомендации для педагогов школ I-II вида / автор-составитель Н.И. Бутова. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера». – 2019. – 58 с.
3. Ермолаева, Ж.В. Инфографика как способ визуализации учебной информации / Ж.В. Ермолаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 11 (ноябрь). – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14302>
4. Леонгард, Э.И. Всегад вместе. Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха. Часть I / Э.И. Леонгард. – Москва.: ООО «Полиграф сервис», 2002. – 80 с.
5. Рогожина, Е.А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков умственно отсталых детей / Е.А. Рогожина, В.А. Иванова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12- 2. – С. 183-185

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Бадьин Михаил Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат географических наук, доцент Астахин Андрей Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСОБЕННОСТИ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЛИНИИ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрыта актуальность темы. Она выявлена с учётом современных вызовов, нормативных документов, психолого-педагогических и методических исследований. Рассмотрены методологические особенности, представленные совокупностью методологических идей, подходов и дидактических принципов, которые обеспечивают реализацию гражданско-патриотического воспитания в школьной географии. Раскрыт духовно-нравственный и мировоззренческий потенциал школьной географии как методическое условие развития гражданско-патриотического воспитания. С учетом выявленных особенностей разработана методическая специфика содержательных линий реализации гражданско-патриотического потенциала географии. Они обеспечивают сопряжение гражданско-патриотических ценностей с географическими ценностями, которые отражают мировоззренческий потенциал учебного предмета «География». Материал может быть использован учителями географии. Он может быть полезен педагогам дополнительного образования при разработке вопросов по проблеме развития гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, географическое образование, содержательные линии, патриотизм, гражданственность.

Annotation. The article reveals the relevance of the topic. It is revealed in the context of modern challenges, normative documents, psychological, pedagogical and methodological research. The article examines the methodological features presented by a set of methodological ideas, approaches and didactic principles that ensure the implementation of civic and patriotic education in school geography. The spiritual, moral and ideological potential of school geography as a methodological condition for the development of civic and patriotic education is revealed. Taking into account the identified features, the methodological specificity of the substantive lines of realization of the civil-patriotic potential of geography has been developed. They ensure the integration of civic and patriotic values with geographical values reflecting the ideological potential of the educational subject "Geography". The material can be used by geography teachers. It can be useful for teachers of additional education when developing questions on the problem of the development of civic and patriotic education.

Key words: civic and patriotic education, geographical education, meaningful lines, patriotism, citizenship.

Введение. Гражданско-патриотическое воспитание в современных условиях рассматривается как стратегический ресурс национальной безопасности страны. Приоритетная роль и значимость развития патриотического и гражданского воспитания в Российской Федерации подчёркивается в ряде нормативных и концептуально-стратегических документах. Так, в Указе президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» отмечается, что в современном мире происходит насаждение чуждых идеалов и ценностей, что приводит к подрыву основ политической стабильности и государственности. В документе особо подчёркивается значимость базовых, формирующихся на протяжении столетий отечественной истории духовно-нравственных ориентиров гражданско-патриотических ценностей, что обеспечивает диалога поколений.

В обновленных ФГОС основного общего и среднего образования эта проблема отражена в личностных результатах, что существенным образом актуализирует тему данной статьи. Особо подчеркнём, что в Федеральных образовательных программах становление патриотизма и гражданственности определены так личностные результаты обучения по каждому учебному предмету, в том числе по географии.

В рамках обозначенных требований изучение географии при реализации гражданско-патриотического воспитания должно быть ориентировано на воспитание чувства патриотизма и гражданственности, любви к своей стране, малой родине, ценностному отношению к культурно-историческому и природному наследию, осознанию российской гражданской идентичности на основе формирования целостного географического образа России, ценностных ориентаций личности. Это существенным образом актуализирует тему данной статьи.

Цель исследования: раскрыть теоретико-методологические особенности гражданско-патриотического воспитания и содержательные линии его реализации в географическом образовании.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

1) Рассмотреть ведущие идеи, подходы и принципы гражданско-патриотического воспитания в контексте современных требований.

2) Раскрыть содержательные линии реализации гражданско-патриотического воспитания в школьном географическом образовании с учётом выявленных методологических особенностей.

Изложение основного материала статьи. В ходе анализа психолого-педагогических работ А.Н. Вырщикова, Е.В. Приводновой, В.В. Серикова, Г.И. Филонова и др. [4, 12, 14, 15] и собственные исследования по данной проблеме [5, 7, 8] позволили выявить методологические особенности гражданско-патриотического воспитания в школьном географическом образовании.

Установлено, что гражданско-патриотическое воспитание личности обеспечивает формирование таких социально значимых качеств как патриотизм и гражданственность, которые являясь базовыми составляющими национального самосознания народа, выражаются во взаимосвязи эмоционально-ценностного отношения к своей Родине. Оно в условиях поликультурной образовательной среды выступает как процесс интериоризации гражданско-патриотических и культурно-исторических ценностей, превращения их в личностное достояние.

Воспитание патриотизма и гражданственности учащихся в процессе обучения географии нами рассматривается как синтез гражданско-патриотических ценностей с географическими ценностями, отражающих мировоззренческий потенциал учебного предмета «География».

Школьная география как мировоззренческая наука и учебный предмет имеют уникальные возможности в развитии гражданско-патриотического воспитания. Различные аспекты этой проблемы рассматривались в исследованиях по культурно-гуманистическим аспектам географии Ю.А. Ведениным, Д.Н. Замятином, В.П. Максаковским [6, 10]. В работах И.И. Бариновой, Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой, А.В. Зулхарнаевой, А.А. Лошиловой, В.В. Николиной, А.А. Лобжанидзе, В.Д. Сухорукова эта проблема раскрывалась в методическом аспекте [1, 5, 8, 11, 13]. В современных условиях с учетом новых нормативных требований к личностным результатам обучения по гражданско-патриотическому воспитанию важно уточнить методологические основания и содержательные линии его реализации.

Нами рассмотрены совокупность методологических идей, подходов и дидактических принципов, которые обеспечивают системно реализовать гражданско-патриотическое воспитание в школьном географическом образовании.

Идея *гуманизации* определяется в исследованиях В.П. Максаковского как сквозное направление развития географии и географического образования. Она отражает человекоцентрическую модель познания современной географии и рассматривает в первую очередь жизнь людей и их общественные отношения, общечеловеческие, общекультурные достояния и духовно-нравственные ценности, в том числе гражданско-патриотического характера.

Важное направление в гражданско-патриотическом потенциале географии – *идея персонализации*. Она обеспечивает преодоление «обезличивания» географической науки и предполагает обращение к историческим корням и традициям, к учёным-географам и их подвигам во имя развития науки и нашего Отечества.

Идея диалога культур и опоры на этнокультурные традиции, ценности, символы и смыслы предполагает мультикультурный диалог, диалог поколений, обеспечивающих осознание эмоционально-ценностной и нормативной связи со своей Родиной, её историей и культурой. Эта идея предполагает развитие чувства сопричастности и принятие системы общенациональных ценностей, обладающих свойством инверсии в пространстве и времени «прошлое-настоящее-будущее».

Рассмотренные идею предполагают реализацию гуманистического и аксиологического подходов. Эти подходы более подробно нами рассмотрены в ряде публикаций [1, 3, 7, 8, 13]. Особо отметим, что в контексте данной статьи *гуманистический подход* ориентирует исследование на субъектности личности воспитанника, развитии его субъектного опыта когнитивного, ценностного и поведенческого характера. При реализации *аксиологического подхода* акцентируется внимание на процесс и результат присвоения личностью гражданско-патриотических ценностей.

Родиеведческий подход является важным условием эффективного гражданско-патриотического воспитания. В методике обучения географии родиеведческий подход ранее рассматривался вместе с краеведческим подходом. На современном этапе родиеведческий подход ориентирует географическое образование на становлении важнейших нравственно-нормативных качеств личности: патриотизм, гражданственность, ответственность и сопричастность к своей стране, родному краю [5].

Пространственно-временной подход в гражданственно-патриотическом воспитании раскрывается через иерархичность и структурирование целостного образа мира и соединения прошлого и настоящего с будущим своей Родины. В этом контексте актуально создание у обучающихся целостного образа географического пространства, а также пространственной иерархии (мир, страна, свой край), которая структурируется в оппозиции «родина-чужбина». Родина имеет наибольшую ценность для личности, а объекты более отдалённые (чужбина) – убывающую ценность.

В основе гражданско-патриотического воспитания лежат универсальные принципы воспитания, а также ряд принципов, отражающих специфику и сущность гражданско-патриотического воспитания в школьной географии: принцип патриотического гражданства, принцип гражданско-патриотической преемственности, принцип гражданско-патриотической самоидентификации [8].

Более подробно раскроем сущность принципа *патриотического гражданства*. При реализации этого принципа учитывается то, что гражданская составляющая принимается как высшая социализированная форма субъектности личности, а патриотическая – как катализатор активной гражданско-патриотической позиции. Таким образом соотносятся социально-нравственные и эмоционально-духовные идеи.

Рассмотренные идеи, подходы и принципы составляют теоретико-методологический базис гражданского и патриотического воспитания в геоэкологическом образовании.

Школьная география в формировании патриотизма и гражданственности имеет значительный воспитательный потенциал. Она занимает уникальное положение в системе общего среднего образования, будучи единственной интегрированной учебной дисциплиной, которая изучает природные, культурные, этнокультурные, социально-экономические, экологические эволюционно развивающиеся процессы и явления в их пространственно-иерархическом единстве и многообразии. Школьная география отражает идеи о взаимодействии природы и человека, их сотворчестве, о способах жизнедеятельности в социоприродном мире, об идеалах и базовых ценностях (патриотизме, гражданственности, ответственности, толерантности, гуманизме). Она включает в своё содержание такие объекты изучения, которые раскрывают многообразие человеческой культуры (ментальность, традиции, быт, устои, моральные представления и ценностные ориентации своей родины и других стран). Поэтому именно географическое образование во многом формирует у обучающихся такие качества как патриотизм и гражданственность.

Нами определены содержательные линии реализации гражданско-патриотического воспитания средствами школьной географии.

1. Средовые идеи, предполагающие изучение жизнедеятельности человека в единстве с окружающей его средой в направлениях «я и среда» и «я в среде», имеют значительный воспитательный потенциал в развитие гражданско-патриотического воспитания. В этом контексте важна самоидентификация личности в окружающей географической среде, тогда объекты социоприродного окружения наделяются универсальной ценностью, деятельность человека в среде оценивается с позиции отрицательного либо положительного результата.

Большим потенциалом для развития гражданского и патриотического воспитания обладает культурный и природный ландшафт, которые рассматриваются как особая среда, «вращивающая и питающая» личность на основе заложенного в нём эмоционально-ценностного, культурно-экологического потенциала. Реализация этой содержательной линии нами была осуществлена и раскрыта в ряде публикаций [1, 3, 13].

2. Аксиологизация, которая предполагает обогащение содержания географического образования элементами этики, эстетики, литературы, искусства. Включение в содержание географического образования насыщенного ценностно-эмоционального материала, обеспечивающего единство познание, переживания и действия, способствует: означиванию территории своей Родины как опорного каркаса для становления патриотизма и гражданственности; самоидентификации (я патриот, гражданин своей страны, малой Родины); осознанию и сопереживанию происходящих на данной территории событий гражданско-патриотического характера.

3. Экологизация географического образования является в современной кризисной экологической ситуации одной из приоритетных содержательных линий реализации гражданско-патриотического воспитания. Связь экологического содержания с гражданским и патриотическим воспитанием находит отражение в известных афоризмах: «Охранять природу

– значит охранять Родину» (М.М. Пришвин), «Кто не любит природы, тот не любит человека, тот не гражданин» (Ф.М. Достоевский) и др.

Экологизация географического образования осуществляется за счёт введение в его содержание таких геоэкологических понятий как: экологическая проблема, антропогенный фактор, охрана природы, ландшафтное планирование, геоэкологический мониторинг, природопользование и его виды, экологическая ситуация, культура природопользования, нормативный и этический кодекс природопользователя [2, 3, 5, 8].

4. Персонафикация, предполагающая изучение персон, известных исторических личностей, их жизненного пути и достижений, рассматривается как пример для подражания и стойкости гражданско-патриотической позиции. Персонафикация связана с гуманистическими и культурологическими идеями в географии. Эти идеи реализуются в страноведении, где, согласно исследованиям Я.Г. Машбица и Н.С. Мироненко, актуально изучение персон как составляющих региональный образ территории, его визитной карточки. В этой связи выдающиеся персоны, связанные с конкретной территорией, могут рассматриваться как носители гражданско-патриотических ценностей. Изучение в школьной географии конкретной знаковой персоны с применением биографического метода и микромодулей персонафицированного анализа позволяет обучающемуся разделить её точку зрения, понять, идентифицировать себя с ней [7].

5. Культурологическое насыщение содержания путём погружения в геокультурное пространство России и своего края на основе использования трансдисциплинарных идей о взаимосвязи гуманитарного и естественнонаучного знания и способов познания. Значительную роль в этой содержательной линии имеет изучение ландшафтов как культурного и природного наследия своей Родины. При этом означенные природные и культурные ценности становятся внутренним эмоционально освоенным обучающимися ориентиром гражданско-патриотического действия [1, 3, 9, 13].

Культурное наследие раскрывается с использованием содержания культурной и исторической географии, на основе представления о культурном ландшафте как объекте наследия, что позволяет включить этот феномен реальной окружающей среды в исторический контекст в качестве своеобразных исторических пластов. Это обеспечивает осознание учащимися роли изучаемого объекта наследия, его значимости на современном этапе развития страны. Большое значение при изучении культурного наследия России имеет насыщение содержания культурно-историческим материалом, что позволяет сформировать целостность восприятия учащимися себя в контексте истории и культуры родной страны.

Выводы. В статье на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы раскрыты методологические особенности и содержательные линии развития гражданско-патриотического воспитания средствами школьной географии. Выявлены и рассмотрены методологические идеи (гуманизации, персонафикации, идея диалога культур и опоры на этнокультурные традиции, ценности, символы и смыслы), система методологических подходов (гуманистический, аксиологический, родиноведческий, пространственно-временной) и принципов, которые в совокупности создают методологический базис развития гражданско-патриотического воспитания в географическом образовании. Раскрыт духовно-нравственный и мировоззренческий потенциал школьной географии как методическое условие развития гражданско-патриотического воспитания. Выявлены, обоснованы и раскрыты содержательные линии реализации гражданско-патриотического потенциала географии, которые обеспечивают синтез гражданско-патриотических ценностей с географическими ценностями, отражающих мировоззренческий потенциал учебного предмета «География».

Литература:

1. Виокурова, Н.Ф. Трансдисциплинарный потенциал культурного ландшафта и его реализация в экологическом воспитании будущих педагогов / Н.Ф. Виокурова, А.А. Лощилова // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2022. – № 2 (38).
2. Виокурова, Н.Ф. Геоэкологическое образование для устойчивого развития: теория и образовательная практика / Н.Ф. Виокурова // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2021. – № 71-2. – С. 96-99
3. Виокурова, Н.Ф. От экологизации географии к геоэкологическому образованию в интересах устойчивого развития: теория, методология и инновационная практика в регионе / Н.Ф. Виокурова, Н.Н. Демидова // 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. Выршиков, А.Н. Педагогический аспект понятия «патриотизм» как методология патриотического воспитания / А.Н. Выршиков // *Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та.* – 2012. – № 5, Т. 69. – С. 8-11
5. География в современной школе / А.А. Лобжанидзе, И.И. Баринаева, Н.Ф. Виокурова, В.В. Николина, В.Д. Сухоруков – Москва: Русское географическое о-во, 2014. – 290 с.
6. Замятин, Д.Н. Гуманитарная география: предмет изучения и основные направления развития / Д.Н. Замятин // *Общественные науки и современность* – 2010. – № 4. – С. 126-138
7. Зулхарнаева, А.В. Формирование гражданской мировоззренческой позиции в курсе "География России" на основе принципа персонафикации / А.В. Зулхарнаева, Н.Ф. Виокурова // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2018. – № 61-4. – С. 118-122
8. Изучение экологического краеведения в школах Нижегородской области: концепция и учебные программы / [Н.Ф. Виокурова и др.]; под ред. Н.Ф. Виокуровой, Н.Н. Демидовой. – Н.Новгород, 2010. – 230 с.
9. Камерилова, Г.С. Ландшафтно-экологический подход к организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / Г.С. Камерилова, А.Е. Асташин, Н.И. Асташина // *Вестник Мининского университета.* – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 3. – DOI:10.26795/2307-1281-2023-11-2-3
10. Максаковский, В.П. Географическая культура / В.П. Максаковский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 416 с.
11. Николина, В.В. Формирование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодёжи России на территориях новых субъектов Российской Федерации: подходы, принципы и направления реализации / В.В. Николина, А.А. Лощилова, С.В. Фролова, С.И. Аксенов // *Вестник Мининского университета* – 2023. – Т. 11, № 4. – С. 6. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-6
12. Приводнова, Е.В. Гражданственность как интегративное качество личности в образовании / Е.В. Приводнова // *Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование.* – 2015. – С. 10-12
13. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс. Монография / Н.Н. Демидова, Н.Ф. Виокурова, А.В. Зулхарнаева, А.А. Лощилова – Нижний Новгород: ООО «Кириллица» – 2019.
14. Сериков, В.В. Патриотическая позиция как вид личностного опыта: условия становления / В.В. Сериков // *Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та.* – 2015. – № 3 (98). – С. 22-26
15. Филонов, Г.И. Феномен гражданственности в структуре личностного развития / Г.И. Филонов // *Педагогика.* – 2007. – №8. – С. 38-44

УДК 378.1

старший преподаватель Волкова Елена Александровна

Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий (г. Стерлитамак);

доцент, кандидат педагогических наук Хаустов Сергей Леонидович

Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий (г. Стерлитамак);

доцент, кандидат педагогических наук Шамсутдинов Шамиль Абдуллович

Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий (г. Стерлитамак)

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА (PQ) У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В данной научной статье рассматривается проблема развития физического интеллекта у студентов бакалавриата. Физический интеллект, или physical quotient, играет важную роль в формировании физического воспитания студентов бакалавриата. В контексте современного образования он является одним из факторов, влияющим на академическую успеваемость и внешнюю конкурентноспособность. Цель данного исследования заключается в изучении влияния развития физического интеллекта на учебную эффективность и общее благополучие студентов в образовательной среде. Для достижения поставленных целей были выделены комплексные подходы. В результате были представлены рекомендательные действия по развитию PQ. Они включают в себя как практические физкультурные занятия, так и теоретические аспекты. Методическая программа на основе изложенных постулатов разрабатывается на базе института. В дальнейшем планируется применить на практике разработанную программу. Симбиоз существующих программ с внедрением исследуемой должен обеспечить повышенную эффективность преподавания.

Ключевые слова: физический интеллект, физическое воспитание, здоровый образ жизни, спортивные мероприятия, когнитивные функции, исследовательские проекты.

Annotation. This research article deals with the problem of developing physical intelligence in undergraduate students. Physical intelligence, or physical quotient, plays an important role in shaping the physical education of undergraduate students. In the context of modern education, it is one of the factors influencing academic performance and external competitiveness. The aim of this study is to investigate the impact of physical intelligence development on students' academic performance and general well-being in an educational environment. In order to achieve the objectives, integrated approaches were highlighted. As a result, recommended actions for the development of PQ were presented. They include both practical PE activities and theoretical aspects. A methodological programme based on the outlined postulates is being developed on the basis of the institute. It is planned to put the developed programme into practice in the future. Symbiosis of the existing programmes with the introduction of the researched one should provide increased efficiency of teaching.

Key words: physical intelligence, physical education, healthy lifestyle, sports activities, cognitive functions, research projects.

Введение. Физический интеллект играет важную роль в развитии личности и успешной адаптации к современному обществу. В контексте обучения студентов бакалавриата он становится ключевым фактором, влияющим на уровень успеваемости и готовность к будущей профессиональной деятельности. Несмотря на это, вопрос развития физического интеллекта редко привлекает должное внимание в учебной среде. Данное исследование направлено на выявление связи между физическим интеллектом студентов и их успехами в учебе. Акцентирование внимания на этом аспекте позволит лучше понять важность развития физического интеллекта в процессе образования и формирования успешной карьеры выпускников. Исследования в области физического интеллекта и его влияния на успех в учебе и профессиональной сфере показывают, что данный аспект играет значительную роль в развитии личности. По мнению экспертов, физический интеллект связан с способностью к физической активности, гибкостью мышления, координацией движений и умением быстро адаптироваться к различным ситуациям.

Исследования Ховарда Гарднера и его теория множественных интеллектов подчеркивают важность признания физического интеллекта как отдельного компонента, не менее важного, чем лингвистический или математический интеллект. Однако, многие образовательные программы и учебные заведения уделяют недостаточное внимание развитию физического интеллекта в учебном процессе.

Некоторые исследования также указывают на связь между физической формой студентов и их учебной продуктивностью. Регулярные физические упражнения способствуют улучшению когнитивных функций и повышают общую работоспособность. Это подтверждает не только важность физического интеллекта для обучения, но и для общего здоровья и благополучия студентов [3].

Таким образом, литературный обзор подчеркивает необходимость учета физического интеллекта в образовательном процессе и его влияния на успеваемость и будущие достижения студентов.

Изложение основного материала статьи. Цель данного исследования заключается в изучении влияния развития физического интеллекта на учебную эффективность и общее благополучие студентов в образовательной среде. Исследование направлено на оценку значимости физического интеллекта в контексте образовательного процесса, выявление связи между физическими упражнениями и когнитивными способностями студентов, а также определение возможных стратегий по интеграции развития физического интеллекта в учебные программы с целью повышения успеваемости и общего здоровья обучающихся.

Для достижения цели исследования предлагается использовать комплексный подход, включающий следующие этапы [6, 8]:

1. Литературный обзор. Оценка существующих исследований по теме влияния физического интеллекта на образовательные процессы и уровень учебной эффективности студентов.
2. Анкетирование и опрос. Проведение опросов среди студентов и преподавателей для выявления их мнения о важности развития физического интеллекта и его влияния на обучение и успеваемость.
3. Интервью. Проведение глубинных интервью с экспертами в области образования и спорта для получения их профессионального мнения по взаимосвязи физического интеллекта и обучения.
4. Наблюдение и анализ данных: Организация наблюдений за студентами, занимающимися физическими упражнениями, и последующий анализ полученных данных для определения влияния физического интеллекта на их учебную деятельность.
5. Эксперимент. Проведение педагогического эксперимента с группами студентов, включающего различные формы развития физического интеллекта и измерение результатов в области успеваемости и общего благополучия.

Проведенное исследование выявило следующие результаты и выводы:

- Положительное влияние физического интеллекта на образовательные процессы. Обнаружено, что студенты с развитым физическим интеллектом демонстрируют более высокий уровень учебной эффективности и лучшую адаптацию к учебной нагрузке.

- Улучшение когнитивных функций: Студенты, активно занимающиеся физическими упражнениями, показали улучшение памяти, внимания и способности к решению когнитивных задач.

- Повышение мотивации и самооценки: Развитие физического интеллекта способствует повышению мотивации к учебе, укреплению самодисциплины и уверенности в себе у студентов.

- Создание позитивной образовательной среды: Программы развития физического интеллекта в учебном процессе способствуют созданию позитивной и здоровой образовательной среды, способствующей общему благополучию студентов.

- Рекомендации для практического применения: На основе результатов исследования выработаны рекомендации по интеграции элементов развития физического интеллекта в образовательные программы для повышения успеваемости и обучаемости студентов.

На основе представленных результатов, обсудим важность развития физического интеллекта в контексте образовательного процесса [2]:

1. Интеграция физических упражнений в учебный процесс. Обсуждение важности включения физических занятий в расписание учебных занятий для поддержания общего физического и психологического здоровья студентов.

2. Роль физического интеллекта в формировании личности. Обсуждение влияния развития физического интеллекта на формирование личностных качеств, таких как настойчивость, целеустремленность и саморегуляция.

3. Создание поддерживающей среды для студентов. Обсуждение важности создания университетской среды, которая стимулирует развитие физического интеллекта и способствует общему благополучию студентов.

4. Практические аспекты внедрения программ развития: Обсуждение вызовов и перспектив внедрения программ развития физического интеллекта в академическую среду, а также обсуждение путей преодоления возможных препятствий.

5. Будущие исследования в области физического и образовательного взаимодействия: Обсуждение перспектив дальнейших исследований в области воздействия физического интеллекта на уровень обучаемости и мотивации студентов для оптимизации учебного процесса.

Для развития физического интеллекта у студентов бакалавриата можно предложить следующие рекомендации [1, 5]:

1. Физическая активность. Поощряйте студентов заниматься спортом или заниматься физическими упражнениями. Это поможет им укрепить здоровье и повысить уровень физической активности.

2. Спортивные мероприятия. Организуйте спортивные мероприятия на кафедре или в университете, чтобы студенты могли проявить себя в различных видах спорта.

3. Физкультурные мероприятия. Проводите различные мероприятия, связанные с физической культурой, например, занятия йогой или беговые марафоны.

4. Исследовательские проекты. Поощряйте студентов участвовать в исследованиях, связанных с физической активностью и здоровым образом жизни.

5. Лекции и мастер-классы. Проводите лекции и мастер-классы по физической активности, чтобы студенты могли получить дополнительные знания в этой области.

Рассмотрим более подробно каждый пункт [4].

Физическая активность:

- Спорт. Поощрите студентов заниматься спортом, таким как футбол, баскетбол, волейбол, теннис и т.д. Организуйте спортивные секции или команды на уровне университета, где студенты смогут регулярно тренироваться и участвовать в соревнованиях.

- Фитнес. Предложите студентам посещать фитнес-залы или заниматься фитнесом на свежем воздухе. Разнообразные тренировки, такие как аэробика, йога, пилатес, помогут развить гибкость, силу и выносливость.

- Прогулки и бег. Поощряйте студентов ходить пешком или заниматься бегом. Организуйте групповые прогулки или беговые тренировки, чтобы сделать физическую активность более приятной и социальной.

- Велосипедные прогулки: Поощрите студентов использовать велосипед для перемещения по территории университета или для участия в велосипедных прогулках. Это отличный способ сочетать физическую активность с передвижением.

- Танцы. Организуйте танцевальные мастер-классы или занятия по различным стилям танцев. Танцы помогут улучшить координацию движений и поддерживать хорошее настроение.

Спортивные мероприятия [9]:

- Интрауниверситетские соревнования. Организуйте внутриуниверситетские соревнования по различным видам спорта, таким как футбол, волейбол, баскетбол и другие. Предложите студентам принять участие в командных играх для укрепления дружеских связей и спортивного духа.

- Турниры и чемпионаты. Проведите турниры и чемпионаты по популярным спортивным видам. Это может быть футбольный турнир, теннисный чемпионат или легкоатлетические состязания. Призовые места и медали могут стать дополнительной мотивацией для студентов.

- Спортивные фестивали. Организуйте спортивные фестивали, на которых студенты смогут познакомиться с новыми видами спорта и активно провести время. Предоставьте возможность принять участие в мастер-классах, соревнованиях и демонстрационных выступлениях.

- Экскурсии на спортивные мероприятия. Организуйте посещение профессиональных спортивных соревнований или мероприятий. Это поможет студентам увидеть высокий уровень спортивного мастерства, а также вдохновит на самосовершенствование и достижение новых спортивных целей.

Исследовательские проекты:

- ✓ Научные конференции и симпозиумы. Организуйте проведение научных конференций и симпозиумов, на которых студенты могут представить результаты своих исследований. Это поможет им развить навыки публичных выступлений, а также обменяться опытом с коллегами и преподавателями.

- ✓ Студенческие исследовательские группы. Создайте малые исследовательские группы из заинтересованных студентов, которые будут заниматься проведением исследований по определенным темам. Поддерживайте их работу, предоставляя доступ к необходимым ресурсам и консультации со стороны научных руководителей.

- ✓ Научно-практические симуляции. Организуйте симуляционные упражнения по проведению исследований, где студенты смогут применить теоретические знания на практике. Это поможет им закрепить навыки работы с научными методами и инструментами.

✓ Публикация научных статей и докладов. Поощряйте студентов публиковать результаты своих исследований в научных журналах и презентовать их на научных конференциях. Это позволит им распространить свои научные открытия, а также повысит их профессиональную репутацию.

Лекции и мастер-классы [7, 10]:

✓ Тематические лекции. Организуйте проведение лекций по различным актуальным темам в области образования и науки. Приглашайте опытных преподавателей, исследователей и специалистов для выступлений перед студентами. Это поможет студентам получить новые знания и перспективы в различных областях.

✓ Практические мастер-классы. Организуйте мастер-классы, на которых студенты смогут отточить практические навыки в конкретной области. Приглашайте гостей из бизнеса, науки и искусства для обучения студентов умениям, которые помогут им успешно вести проекты и достигать поставленных целей.

✓ Интерактивные занятия. Предлагайте студентам интерактивные форматы обучения как часть лекций и мастер-классов. Это может включать в себя групповые проекты, кейс-метод, обсуждение случаев из практики и другие методики, стимулирующие активное участие студентов.

✓ Обратная связь и дискуссии. Создавайте возможности для студентов дать обратную связь по лекциям и мастер-классам, чтобы улучшать качество обучения. Стимулируйте дискуссии и обмен мнениями, что поможет студентам лучше понять изучаемый материал и развить критическое мышление.

Выводы. Исходя из обсуждения важности развития физического интеллекта в образовательном процессе, можно сделать следующие выводы:

1) Физическое здоровье и обучаемость связаны. Развитие физического интеллекта не только способствует улучшению общего физического состояния студентов, но также оказывает положительное влияние на их академическую успеваемость и мотивацию к обучению.

2) Физические упражнения в учебном процессе приносят пользу. Интеграция физических занятий в расписание образовательных учреждений способствует улучшению когнитивных функций, снижению стресса и повышению эффективности учебного процесса.

3) Стимулирование развития физического интеллекта важно для формирования гармоничной личности. Развитие этого вида интеллекта способствует формированию качеств, необходимых для успешной жизни и карьеры, и способствует общему благополучию студентов.

4) Необходимо продолжить исследования в области взаимосвязи физического и умственного развития. Дальнейшие исследования помогут выявить новые подходы к интеграции физического интеллекта в образовательный процесс и оптимизации условий обучения для поддержания здоровья и успеха студентов.

Литература:

1. Ангелова, О.Ю. Основы инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта. Учебное пособие для СПО / О.Ю. Ангелова. – М.: Лань, 2023. – 102 с.

2. Болотин, А.Э. Структура и содержание педагогической концепции физического воспитания студентов на основе ценностей здорового образа жизни / А.Э. Болотин // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 7. – С. 32-34

3. Валиев, А.А. Контроль физического развития студентов на спортивно-оздоровительных занятиях / А.А. Валиев // Вестник науки и образования. – 2020. – №. 22-2 (100). – С. 40-42

4. Григорьев, В.И. Компетентный подход к проектированию индивидуальных образовательных траекторий физического развития студентов / В.И. Григорьев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – №. 1. – С. 35-41

5. Коромыслов, А.В. Значение стандартов физического развития в оценке и повышении эффективности физического воспитания студентов вузов [Текст]: автореф. дис. ... к.м.н. / А.В. Коромыслов. – М., 2013. – 24 с.

6. Лукьяненко, В.П. Теория физической культуры и спорта. Практические занятия. Учебное пособие для вузов / В.П. Лукьяненко. – М.: Лань, 2024. – 116 с.

7. Сайфутдинова, Г.Б. Особенности организации учебного процесса физического воспитания со студентами технических вузов / Г.Б. Сайфутдинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №. 57-1. – С. 188-194

8. Хомутова, Е.В. Актуальные проблемы физического воспитания и образования студентов / Е.В. Хомутова, Д.А. Красноперова // Наука-2020. – 2019. – №. 6 (31). – С. 51-54

9. Чернов, И.В. Организация учебно-тренировочного процесса по физической культуре в высшем учебном заведении (на примере тяжёлой атлетики) / И.В. Чернов. – М.: Лань, 2019. – 104 с.

10. Элективные курсы по физической культуре. Практическая подготовка / под ред. Зайцев А.А. – М.: Юрайт, 2020. 228 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Володина Ольга Васильевна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА ОБ ИНТЕЛЛЕКТЕ

Аннотация. В статье отмечается, что интеллектуализация образования в вузе в большей степени связана с выявлением и развитием внутренних возможностей интеллекта студентов–будущих специалистов при создании психолого-педагогических условий, обеспечивающих личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного взаимодействия. Интеллект выдвигается проявлением эмоционально-волевой сферы и личностной характеристикой, предопределяющей успешность человека в различных обстоятельствах, включая профессиональную деятельность. В статье представлены объяснения сущности интеллекта представителей отечественной психолого-педагогической области научных знаний.

Ключевые слова: высшая школа, социальный заказ, интеллект, знания, мышление.

Annotation. The article notes that the intellectualization of education at university is largely associated with the identification and the development of the internal intellectual capabilities of students as future specialists by means of creating the psychological and pedagogical conditions that ensure the personal and professional development of the individuals in the educational interaction.

Intelligence is identified as the aspect of the emotional-volitional and a personal characteristic that predetermines a person's success in various circumstances, including the professional activity. The article explains the nature of intelligence given by the Russian scientists in the field of the psychological and pedagogical knowledge.

Key words: higher education, social order, intelligence, knowledge, mindset.

Введение. Интеллектуализация образования в высшей школе, нацелена на проявление студентами–будущими специалистами активного стремления расширять и углублять знания, выходить за пределы известного и творчески применять освоенные знания.

В условиях постиндустриального этапа общественного развития знание рассматривает ключевым фактором цивилизационного прогресса, социального благополучия и личного успеха, при этом разнообразные риски и угрозы непрерывно сопровождают и усложняют эволюцию политических, экономических и культурных взаимодействий людей.

Социальный заказ к системе высшего образования связан с профессиональным и личностным становлением квалифицированных специалистов, готовых успешно справляться со сложными проблемными ситуациями, стремящихся к непрерывному самообразованию, творческой самореализации, самосовершенствованию и следующих истинным ценностям и идеалам.

Выполнение учебно-познавательной, профессиональной, научно-исследовательской деятельности требует умений а) проводить анализ и обобщения с формулированием обоснованных выводов; б) давать аргументированную оценку, критически осмысливать и интерпретировать разноплановую информацию, в том числе связанную с профессиональной деятельностью; в) ставить четкие цели и принимать решения; г) поступать разумно, отбирать действенные способы и средства преодоления трудностей; д) проявлять саморегуляцию и эмоциональную устойчивость. В процессе и результате формирования профессиональных компетенций происходит развитие интеллектуальных способностей будущих специалистов.

Интеллект является основополагающей категорией научных исследований, изучающих вопросы когнитивного, ментального, речемыслительного, умственного, психического развития обучающихся в образовательных условиях, включая профессионально ориентированную активность.

Изложение основного материала статьи. Изучая природу интеллектуальных способностей человека как систему умственных свойств, направленных на осмысление явлений действительности и практическое применение освоенных знаний, навыков и умений, отечественные ученые-исследователи в области психоло-педагогического сопровождения образования выдвигают интеллект качеством эмоционально-волевой сферы, компонентом индивидуальности, личностной характеристикой, обуславливающей и предопределяющей успешность в различных социально-экономического и жизненно-бытовых обстоятельствах и т.д.

С точки зрения Б.Г. Ананьева [2; 3] интеллект, являясь сложной многоуровневой интегральной системой когнитивных функций и процессов, обеспечивающих приобретение новых знаний и принятие правильных решений, имеет нейродинамические и вегетативные свойства. Организация познавательного потенциала, обусловленная влиянием метаболических процессов на индивидуальные качества, особенности и состояния, предопределяет степень умственных напряжений при выполнении определенных действий, положительное или отрицательное воздействие приложенных усилий на состояние здоровья человека и в итоге влияет на успешность деятельности.

Б.М. Теплов [8] выделяет а) практический ум, устремляющий сознательные проявления активности от абстрактных понятий, общих идей, ключевых связей и базовых принципов к определенным прикладным проблемам, требующим предметного изучения и практических решений; б) теоретический ум, направляющий процесс мышления от конкретных объективных фактов и существующим явлениям к абстрактным суждениям и рассудочным умозаключениям. Умственные способности проявляются у разных людей по-разному в зависимости от совокупности определенных свойств и качеств личности, раскрывающихся в процессе осуществления деятельности и предопределяющих достижение поставленных целей. Данные переменные индивидуальные поддаются измерению и обуславливают успех осуществляемой деятельности, однако не имеют врожденной природы и не имеют связи с анатомо-физиологическими особенностями нервной системы человека.

Основной вывод В.Д. Шадрикова [12] о том, что интеллект как интегральное проявление способностей, знаний и умений раскрывается посредством системного функционирования различных отделов головного мозга как суперсистемы, являются нейropsихологические исследования И.М. Сеченова и А.Р. Лурии. Интеллектуальные способности имеют врожденную основу; природный интеллект – это биологически обусловленный общий фактор, определяющий все проявления познавательной и умственной активности, а также влияющий на выявление и развитие других естественных задатков и специфических склонностей через социальное взаимодействие. Интеллектуальные способности формируют сложную структуру, воспроизводящую психические связи и функции, регулируемые системной организацией мозга. Успешность и качество оперирования функциональных систем мозга влияет на способность человека к научению, т.е. совершению умственных действий посредством ментальных и деятельных механизмов обработки материала и решения определенных познавательных задач. Активность и межфункциональность психических процессов проявляется на индивидуальном уровне в процессе и результате выполнения деятельности.

М.К. Акимов [1], анализируя составные компоненты практического интеллекта, выделяет следующие аспекты:

а) свойства мышления опосредованного характера, осуществляемого в процессе познания и посредством умозаключений в связи с конкретными отдельными видами практической деятельностью;

б) мудрость в самом широком понимании как способность адаптироваться и ориентироваться в разнообразных социально-практических контекстах.

Концепция ментального опыта, разработанная М.А. Холодной [9; 10], связана с отождествлением интеллекта и личного опыта без отсылки к общему фактору. Фундаментальная связь интеллекта и элементов бытия человека, разъясняющая онтологический статус умственных способностей, прослеживается в организационной структуре ментального опыта, включающего аспекты сознания, а также процессы и явления, не входящие в сферу сознания субъекта (эмоции, память, воля и др.). Умственный опыт предстает в виде ментальных структур, которые в процессе познавательного контакта и взаимодействия субъекта с явлениями и фактами объективной реальности (ментальным пространством), создают ментальные репрезентации внешнего мира.

Ключевыми особенностями интеллекта М.А. Холодная выделяет:

1) уровневые характеристики (достигнутая степень развития и проявления конкретных когнитивных функций, обеспечивающих процесс рационального познания мира); презентации действительности, сформированные при вовлечении механизмов внимания, памяти, сенсорных восприятий, когнитивных реакций и др.;

2) процессуальные признаки (ментальные операции и переработка смысловых единиц в процессе умственной деятельности);

3) комбинаторные качества (многообразие и вариативность соединений и связей категориально-содержательного, причинно-следственного, пространственно-временного аспектов опыта);

4) регуляторные свойства (деятельность мотивационных, координационных, управленческих и контролирующих структур и механизмов психической активности).

Среди основных подходов, обуславливающих трактовку концепций сущности интеллекта, М.А. Холодная обозначила рассмотрение интеллекта как:

1) результата социально-культурного воздействия (социальный интеллект);

2) механизм самомотивации, самоанализа, самоконтроля (регуляционный интеллект);

3) следствия естественной адаптации к условиям окружающей среды (генетический интеллект);

4) проявления сознательного активного взаимодействия (процессуально-деятельностный интеллект);

5) результата реализации системной и целенаправленной учебной, познавательной, исследовательской, воспитательной, лично развивающей, профориентационной деятельности (образовательный интеллект);

6) комплекса компонентов и этапов обработки и переработки информационных сведений (информационный интеллект);

7) содержания ментальных состояний, т. е. сознания (феноменологический интеллект);

8) система когнитивных процессов (структурно-уровневый интеллект).

В.Н. Дружинин [4] утверждал, что большинство выдвинутых другими исследователями классификаций интеллекта имеют теоретический характер, т. е. являются субстанциональными.

По мнению В.Н. Дружинина, осмысление интеллекта должно происходить экспериментальным образом, т.е. посредством операционного подхода, позволяющего изучить организацию ментального опыта с учетом факторных моделей интеллекта, наличием априорной общей способности к интеллектуальной деятельности.

В соответствии с идеологией факторного подхода был утвержден принцип квазиизмерительной процедуры, согласно которому сложность задачи предопределяет требуемый уровень умственных способностей, необходимых для успешного нахождения правильного решения.

Отмечается, что интеллект имеет латентные свойства, т.е. раскрывается опосредованно в ситуациях решения актуальных задач. Уровень трудности является объективным критерием выбора интеллектуальных действий для достижения цели. Для выявления отдельных свойств интеллекта требуются разные задачи и проблемные ситуации, раскрывающие многообразные поведенческие проявления интеллекта. Задача может быть решена правильно / неправильно, или решение может приближаться к правильному. Поиск правильного решения задачи не ограничен временными рамками. Будучи функциональной системой психической структуры и обладая линейными свойствами, интеллектуальные способности поддаются измерению, проявляются одномерно или многомерно.

Связь интеллекта и творчества, по мнению В.Н. Дружинина, отражена в следующих утверждениях:

1) при отсутствии творческих проявлений, ключевую роль выполняют личностные характеристик и черты как глубинные особенности человека, индивидуальные потребности, ценности и смыслы, мотивационные стимулы, побуждающие к действиям;

2) творчество не зависит от уровня интеллекта, является самостоятельным;

3) взаимообусловленность, корреляция и взаимодополняемость высокого уровня интеллектуальных и творческих способностей.

А.Г. Дубинский [5] определяет интеллект как способность человека самостоятельно решать задачи; уровень интеллекта проявляется качеством и эффективностью мыслительных операций и выполняемых действий, т. е. простотой, точностью, надежностью выбранных и используемых способов достижения цели разнообразных проблемных ситуаций при наименьшем расходе ресурсов.

М.П. Челомбичка [11] изучает связь интеллекта как рефлексивно-мотивационных свойств личности, связанных с адаптивностью и соблюдением коммуникативной конвенциональности, и творчества как готовности в короткие сроки создавать и воплощать в действительность нового и оригинального достижения, отвечающего потребностям социума и имеющего общественную значимость. Интеллект и творчество обуславливают успешность социальной адаптации и самоактуализации человека в современном обществе. Комплементарная связь и референтный синтез творческого начала и умственных способностей обеспечивают формирование социального интеллекта, влияющего на успешность межличностных отношений, оптимизацию взаимодействия, установление обратной связи и взаимной ответственности, скоррелированность и стабилизацию различных взаимосвязей в общности людей.

И.С. Ладенко [6; 7] выделяет основные качества интеллекта как самостоятельные ценности, раскрывающиеся, развивающиеся и осваиваемые в рамках образовательной деятельности.

Выделенные качества целостно формируют интеллектуальное начало, определяющее деятельность человека:

а) умение формулировать гипотезы, уточнять свои предположения, проверять и аргументировать суждения, опровергать заблуждения и др.;

б) способность быстро и эффективно ориентироваться и адаптироваться в разных условиях, быть гибким, корректировать действия и мысли в изменяющихся обстоятельствах, быть готовым к непредвиденным сложностям, предпринимать правильные действия в неожиданных ситуациях;

в) способность обучаться на основе полученного собственного или чужого опыта, трансформирующегося в знание, навыки, ценности, убеждения; способность индивида перерабатывать информацию, эффективно усваивать знания; передавать и преобразовывать опыт по решению разнообразных задач;

г) умение ставить конкретные задачи, четко формулировать установки, действовать логично и рационально для решения проблемных вопросов.

Выводы. Соглашаясь с мнением И.С. Ладенко, внесшего существенный вклад в разработку методологии различных интеллектуальных систем, в том числе образования, следует отметить, что создание соответствующих психолого-педагогических условий и постановка конкретных целей обучения и воспитания для учащихся и педагогов обеспечивают раскрытие и развитие интеллектуальных потенциалов.

Интеллектуализация образования связана с выявлением и развитием внутренних возможностей интеллекта субъектов образовательного процесса без необходимости обязательного внешнего воздействия и дополнительного привнесения интеллекта извне в образовательную систему.

Интеллектуализация образования должна охватывать все звенья системы образования, одновременное развитие интеллекта обучающихся и педагогов.

Саморазвитие взаимодействующих личностей выдвигается существенным отличием интеллектуализации от компьютеризации, механизации и электрификации, обеспечивает развитие умственных способностей, энциклопедизма,

творчества, универсальности человека, усиление его энергетических и информационных возможностей в условиях с научно-технической революцией и цифровизации общества.

Литература:

1. Акимова, М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей / М.К. Акимова: дис. ... докт. психол. наук. – Обнинск, 1999. – 387 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 340 с.
3. Ананьев, Б.Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова. – Москва: Педагогика, 1977. – 198 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: современные теории интеллекта и креативности / В.Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 368 с.
5. Дубинский, А.Г. К определению понятия «интеллект» / А. Г. Дубинский // Искусственный интеллект. – 2001. – № 4. – С. 113-121
6. Ладенко, И.С. Диалоговое мышление и организация интеллектуальных систем / И.С. Ладенко // Проблемы эффективного включения человека в интеллектуальные системы. – Новосибирск, 1992. – С. 5-18
7. Ладенко, И.С. Интеллект и логика / И.С. Ладенко. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1985. – 145 с.
8. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Москва: Акад. педагог. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск. ун-та; Москва: Изд-во Барс, 1997. – 392 с.
10. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – № 5. – 1990. – С. 121-128
11. Челомбицкая, М.П. Интеллект и креативность как факторы самоактуализации человека в инновационном обществе / М.П. Челомбицкая: дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2009. – 155 с.
12. Шадриков, В.Д. Способности и интеллект человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Изд-во современного гуманитарного университета, 2004. – 188 с.

Педагогика

УДК 37.08

доктор педагогических наук, доцент Воскресасенко Ольга Александровна

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

магистрант Куликова Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье доказывается необходимость обеспечения успешной адаптации начинающих учителей к профессионально-педагогической деятельности в школах. Обосновывается значимость поиска оптимальных форм организации наставнической деятельности и разработки модели наставничества. Предлагается рассматривать педагогическое сопровождение адаптации как комплекс мер, направленных на эффективное взаимодействие опытных педагогов и молодых специалистов, школы и социума. Осуществлён анализ степени изученности проблемы адаптации начинающих учителей в учреждении общего образования средствами наставничества в научной литературе. Проведён опрос, направленный на выявление состояния проблемы в практике общеобразовательных организаций. В опросе приняли участие педагоги-наставники и молодые педагоги школ г. Пенза и Пензенской области. Опрос педагогов-наставников позволил вскрыть необходимые к разрешению проблемы в организации наставничества. Авторы приходят к выводу о том, что недостаточная разработанность вопросов концептуально-методологического и нормативно-правового статуса наставника в современной школе сводит его к «волонтерскому движению». Ограниченный характер реальных мер поддержки системы наставничества приводят к снижению качества проводимой работы по адаптации молодых специалистов к педагогической деятельности. На основе данных опроса определены условия для успешной профессиональной адаптации начинающих учителей средствами наставничества.

Ключевые слова: адаптация, начинающие учителя, образовательная организация, педагогическое сопровождение, наставничество, профессиональная подготовка.

Annotation. The article proves the need to ensure successful adaptation of beginning teachers to professional teaching activities in schools. The importance of searching for optimal forms of organizing mentoring activities and developing a mentoring model is substantiated. It is proposed to consider pedagogical support for adaptation as a set of measures aimed at effective interaction between experienced teachers and young professionals, schools and society. An analysis of the degree of knowledge of the problem of adaptation of beginning teachers in a general education institution by means of mentoring in the scientific literature was carried out. A survey was conducted aimed at identifying the state of the problem in the practice of educational organizations. Teacher-mentors and young teachers from schools in Penza and the Penza region took part in the survey. A survey of teacher-mentors made it possible to identify problems that needed to be resolved in the organization of mentoring. The authors come to the conclusion that the insufficient development of issues of the conceptual, methodological and regulatory status of a mentor in a modern school reduces it to a "volunteer movement." The limited nature of real measures to support the mentoring system leads to a decrease in the quality of the work carried out to adapt young specialists to teaching. Based on the survey data, the conditions for successful professional adaptation of beginning teachers through mentoring were identified.

Key words: adaptation, beginning teachers, educational organization, pedagogical support, mentoring, professional training.

Введение. Вопросы адаптации молодых специалистов, независимо от специфики их профессиональной деятельности, в современных условиях стоят достаточно остро. Сегодня на работу устраивается молодёжь, представляющая поколение Z, для которых, как правило, характерны проблемы в самоорганизации и мотивации к профессиональной деятельности, отсутствие авторитета «старших товарищей» и нежелание работать на дальнюю перспективу без должного финансового

поощрения и быстрого карьерного роста [4]. В связи с этим, необходимо трансформировать систему сопровождения молодых специалистов в период их адаптации к профессиональной деятельности.

Почти 50 тыс. молодых педагогов вышли на работу в российские школы в 2023-2024 учебном году. В тоже время с 2021 года в каждом третьем регионе число уволившихся учителей выросло больше чем на 50%, часть из которых составляют молодые педагоги, столкнувшиеся с неспособностью самостоятельного решения проблем адаптационного периода. В то же время в системе общего образования актуальна проблема обновления кадрового состава и сохранение в профессии молодых учителей. Это связано с резкими изменениями требований, особенно в цифровом образовании, к педагогическому составу школы. На сегодняшний день высоко востребованы такие, в большей степени характерные для молодёжи, компетенции, как: владение современными информационными технологиями; гибкая профессиональная адаптация; навыки тайм-менеджмента; развитое критическое мышление; способность к научному прогнозированию, профессиональной кооперации и продуктивной коммуникации и др. Однако трудности адаптационного периода приводят к оттоку перспективной молодёжи из системы общего образования, что определяет необходимость поиска эффективных средств педагогического сопровождения адаптации начинающих учителей в системе школьного образования, среди которых значимое место занимает наставничество.

Цель статьи – определить роль наставничества как средства педагогического сопровождения адаптации начинающих учителей в системе школьного образования, основные проблемы его реализации и условия эффективного осуществления.

Изложение основного материала статьи. Актуальность обращения к рассмотрению проблемы педагогического сопровождения адаптации начинающих учителей средствами наставничества подтверждается анализом современной научной литературы и интересом к ней многочисленных исследователей.

Так, например, в работах Я.Е. Исаевой, И.А. Мишуриной, П.А. Мусинова и др. раскрывается специфика процесса адаптации молодых учителей в учреждениях общего образования, вызванная отсутствием реального практического опыта у вчерашних выпускников вуза в сочетании со значительными энергетическими, эмоциональными и физическими затратами молодого работника [2; 6].

Характеристика наиболее часто встречающихся в адаптационный период затруднений, испытываемых начинающим учителем на этапе освоения профессионально-педагогической деятельности в условиях современной общеобразовательной организации, представлены в исследованиях А.Н. Голубевой, М.В. Реймер, А.В. Шеяновой и др. [8; 10].

Роль наставника в профессиональном становлении молодого педагога раскрывается в работах таких авторов, как Л.Н. Данилова, Н.В. Кудрявцева А.П. Чернявская и др. [3; 9].

Формы и технологии, используемые в общеобразовательных организациях с целью успешной адаптации молодых учителей, их педагогического сопровождения, помощи и поддержки в ситуациях профессионально-педагогического затруднения, характеризуются в исследованиях И.Е. Декман, Е.Е. Емельяновой, А.К. Лукиной, Л.А. Овчинниковой, М.В. Чернышковой и др. [1; 3; 7].

Анализ научной литературы и практики показывает, что в современных реалиях происходит «смена поколений» педагогов и в связи с этим возрастает спрос на молодые кадры. Так, согласно подсчетам ТАСС, в 2023 г. дефицит педагогических кадров в большинстве регионов РФ составляет от менее 1% до 10%, в среднем по стране он не превышает 3,7%. Однако на практике мы видим, что каждая 3 школа не укомплектована на 100%. Возникает проблема сохранения контингента молодых педагогов, пришедших на работу в образовательную организацию и оказания эффективной помощи им в процессе адаптации. Каждая образовательная организация имеет свой опыт педагогического сопровождения адаптации молодых специалистов к условиям профессиональной деятельности (школа молодого педагога, модерирование, индивидуальное сопровождение, тренинги и др.) [3]. Традиционно значимое место в обеспечении адаптации начинающих учителей отводят наставничеству [9].

С целью разработки модели наставничества, как средства педагогического сопровождения успешной адаптации начинающих учителей, был проведен опрос среди педагогов-наставников (185 человек) и начинающих учителей (81 человек) г. Пензы и Пензенской области.

Полученные в ходе опроса педагогов-наставников данные позволяют составить «портрет» наставника, отражающий его возраст, образование, существующие проблемы и меры поддержки наставников в общеобразовательной организации.

Стаж педагогической деятельности наставников, принимавших участие в опросе представлен в таблице 1.

Таблица 1

Стаж педагогической деятельности наставников

| Стаж работы наставников | До 10 лет | До 20 лет | До 30 лет | До 40 лет | Более 40 лет | Всего |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|------------|
| Количество человек (%) | 23 (12) | 20 (11) | 60 (32) | 70 (38) | 12 (6) | 185 (100%) |

Как показали результаты опроса, наиболее часто в роли наставников начинающих учителей выступают педагоги, чей стаж профессиональной деятельности составляет до 30 лет (32%) и до 40 лет (38%). Это, с одной стороны, свидетельствует о том, что большинство наставников обладают богатым педагогическим опытом, что составляет одно из важных условий достижения высоких результатов в наставнической работе. С другой стороны, идеальный возраст для наставника – плюс пять-семь лет к возрасту новичка: так он понимает сложности, с которыми в обозримом прошлом встречался сам, и в то же время уже обладает достаточным опытом, чтобы им делиться. Молодому наставнику будет легче довериться и рассказать о психологических проблемах.

Высшее образование имеют 82,5% педагогов, среднее специальное – 11,5%, при этом два и более – 4,9%. Высокие проценты по показателям указывают на опытность педагогов, принявших участие в опросе. При этом 31,5% являются учителями начальных классов, 16% – учителями русского языка и литературы и 11% – иностранных языков, что соответствует средней статистике по стране.

Значительная часть педагогов, принявших участие в опросе (73,8%) проживают и работают в городских школах, 26,2% – в сельских. Подавляющее большинство из них (90,2%) знают о целевой модели в системе наставничества в школе.

У 75,3% педагогов-наставников в школах существует система дополнительной поддержки (стимулирующие выплаты) наставникам. Большой процент школ (24,7%) без системы поддержки наставникам объясняется отсутствием законодательной базы, регулирующей систему доплат. Этот факт свидетельствует о нерешённости проблемы концептуально-методологического и нормативно-правового статуса наставника в современной школе, что сводит его к «волонтерскому движению».

Недостаточность реальных мер поддержки системы наставничества приводят к низкому качеству проводимой работы по адаптации молодых специалистов к педагогической деятельности и достаточно большому проценту учителей, участвующим в опросе – 12,5%, у которых либо совсем такая работа не проводится, либо проводится «для галочки».

Ещё одна проблема наставничества в школе – каждому четвёртому (27%) опытному педагогу назначают наставляемого, не учитывая его мнение. Это существенно снижает эффективность работы, коммуникации, приводит к необъективной оценке совместной деятельности наставника и наставляемого, и как следствие, снижению скорости и успешности адаптации молодых специалистов к педагогической деятельности.

На вопрос «Проходили ли вы обучение, связанное с работой наставника?», отрицательный ответ дали 71,5% из опрошенных педагогов. Среди возможных объяснений может быть: несистемная работа по внедрению целевой модели наставничества и отсутствие курсов повышения квалификации на базе Института регионального развития Пензенской области, как наиболее выбираемого места для прохождения курсов педагогами города и области. При этом необходимость в прохождении обучения наставниками есть. Это подтверждают ответы респондентов – 91,3%.

В рейтинге оказания наставниками возможной помощи в адаптации начинающих учителей в школе на первом месте стоит помощь, связанная с учебным процессом (89%), на втором – помощь, связанная с воспитательным процессом (67,4%), на третьем – помощь, связанная с формированием навыков в работе с документацией (64,1%).

Как показали результаты опроса педагогов-наставников, они хотели бы видеть у наставляемого такие качества, как: ответственность (90,8%); желание развиваться (87%); исполнительность (65,8%); дисциплинированность (61,4%); уважение к наставнику (54,9%). В свою очередь, среди качеств личности наставника, опытные педагоги отметили на первом месте – уважение к личности (88%), на втором – желание развиваться (69%), на третьем – внимательность (55,9%).

Вызывает тревогу тот факт, что только каждый третий из всех опрошенных (36,1%) участвовал с наставляемым в совместных мероприятиях. Тогда как только совместная работа наставника может помочь молодому учителю адаптироваться к школе, ведь наставничество – это дорога с двусторонним движением.

Из 185 респондентов 53,1% оценили свою деятельность в роли наставника на 4 балла (по 5-ти бальной системе), 20% – на 5 баллов, 13% – на 3 балла.

На открытый вопрос с просьбой перечислить предложения по улучшению качества работы в системе наставничества «Учитель-Учитель» наиболее часто встречаемые предложения: организация курсов повышения квалификации по наставничеству, организация совместной работы, обязательные доплаты за данный вид деятельности, проведение специальных тренингов для наставников.

Необходимость обратной связи с наставниками обусловлена самой системой наставничества, которая представляет из себя взаимодействие, основанное на передаче знаний, опыта и ценностей от наставника к наставляемому. Полученные данные помогут разработать планы действий для улучшения профессиональной деятельности наставников и как следствие успешной адаптации начинающих учителей к педагогической деятельности.

Помимо педагогов-наставников в опросе приняли участие молодые педагоги. Стаж их педагогической деятельности представлен в таблице 2.

Таблица 2

Стаж педагогической деятельности начинающих учителей

| Стаж работы | 0,5 года | 1 год | 1,5 года | 2 года | 3 года | 4 года | 5 лет | Более 5 лет | Всего |
|------------------------|----------|---------|----------|---------|---------|--------|-------|-------------|----------|
| Количество человек (%) | 2 (%) | 25 (31) | 1 (1) | 15 (19) | 14 (17) | 7 (9) | 4 (5) | 13 (16) | 81 (100) |

Больше всего среди респондентов учителей начальных классов – 24,4% и иностранного языка – 15,9%, что коррелируется с опросом наставников. Далее следуют педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования, учителя русского языка и литературы, истории, географии и т.д. Из них в городских школах работают 81,9%, в сельских – 18,1%.

Как показали результаты опроса начинающих учителей, у 26,5% не проводятся мероприятия по адаптации молодых педагогов. У 53% в школе отсутствует отдельное сообщество, объединяющее молодых педагогов, где они могли бы общаться. У 33,7% опрошенных начинающих учителей в школах не предусмотрена дополнительная поддержка молодых педагогов. 22,9% молодых педагогов считают, что помощь наставника им не нужна, иногда требуется – 44,6%.

Немного более половины из опрошенных (56,1%) считают, что возраст наставника не имеет значения. Более четверти начинающих учителей (27,2%) указывают на наличие у них формального наставника. И также, как и у педагогов-наставников, мнение молодого специалиста зачастую не учитывалось при составлении пары (57,7%).

Результаты опроса молодых учителей показали следующие запросы с их стороны к наставникам, связанные с помощью в их адаптации в школе: 1 место – работа с документацией (59%); 2 место – работа с родителями (49,4%); 3 место – учебный и воспитательный процесс (43,4%).

На открытый вопрос, «Каким должен быть наставник?» многие отмечали: мудрым, внимательным, открытым к общению, заинтересованным в наставничестве, партнером, компетентным, опытным, мобильным, стрессоустойчивым.

Анализ результатов проведенного среди педагогов-наставников и молодых педагогов опроса позволяет сформулировать ряд условий, необходимых для эффективной организации педагогического сопровождения адаптации начинающих учителей средствами наставничества. К таким условиям относятся:

- совершенствование системы нормативно-правового регулирования статуса наставника в школе и её практическая реализация, включая чёткий функционал и меры материального стимулирования деятельности;
- разработка и реализация региональных программ повышения квалификации наставников;
- организация сети региональных клубов наставников, пропагандирующих их деятельность среди педагогической общественности, способствующих реализации организационно-методической и экспертно-консультативной поддержки начинающих учителей;
- введение в штатное расписание (возможно по принципу «кустов» ОО) ставки HR-менеджера;
- разработка и реализация универсальной практичной модели наставничества (в том числе в малокомплектных сельских школах) и др.

Выводы. Таким образом, одним из традиционных, но не потерявшим свою значимость в современных условиях, средством адаптации начинающих учителей выступает наставничество. Проведённый среди педагогов-наставников и молодых педагогов опрос позволил определить проблемные зоны в организации системы наставничества, а также

сформулировать на их основе ряда условий, необходимых для эффективной организации педагогического сопровождения адаптации начинающих учителей средствами наставничества в учреждениях общего образования.

Литература:

1. Емельянова, Е.Е. Психологическое сопровождение молодых педагогов в условиях трудовой деятельности / Е.Е. Емельянова // Столица науки. – 2020. – №10 (27). – С. 89-98
2. Исаева, Я.Е. Особенности профессиональной адаптации молодых учителей / Я.Е. Исаева // Colloquium-Journal. – 2019. – № 23-3(47). – С. 69-70
3. Кудрявцева, Н.В. Программа деятельности учителя-наставника по сопровождению профессиональной адаптации молодых специалистов «Учитель – учителю» / Н.В. Кудрявцева // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 1. – С. 79-83
4. Логвенчев, И.С. Современные проблемы адаптации молодых специалистов к условиям труда в организации / И.С. Логвенчев, А.В. Мельничук // Материалы Ивановских чтений. – 2016. – № 3 (7). – С. 123-128
5. Лукина, А.К. Профессиональная адаптация молодых учителей и ее сопровождение в муниципальной системе образования / А.К. Лукина, М.В. Чернышкова // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 3. – С. 98-109
6. Мишурина, И.А. Особенности адаптации молодых учителей к работе в школе / И.А. Мишурина, П.А. Мусинов // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Межрегиональной научной конференции, Горно-Алтайск, 14 декабря 2017 года / под ред. Г.Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск, 2018. – С. 375-381
7. Овчинникова, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности / Л.А. Овчинникова, И.Е. Декман // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 2 (31). – С. 354-357
8. Реймер, М.В. К проблеме адаптации молодого учителя в современной школе / М.В. Реймер, А.Н. Голубева // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3, № 12. – С. 117-121
9. Чернявская, А.П. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя / А.П. Чернявская, Л.Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 62-70
10. Шеянова, А.В. Проблемы и условия профессиональной адаптации начинающего учителя / А.В. Шеянова // Учитель и время. – 2018. – № 13. – С. 306-316

Педагогика

УДК 37.011

кандидат педагогических наук, доцент Вязовова Елена Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук, доцент Паршина Тамара Юрьевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОБ УМЕНИИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Современные подходы к организации образовательного процесса, формирование новой образовательной среды, дающей инструменты для индивидуальных образовательных траекторий, обуславливают необходимость развития у обучающихся умений самоорганизации учебной деятельности на всех уровнях образования. Эта же идея нашла свое отражение в социальном заказе «обучение через всю жизнь»: сейчас быть успешным и самореализовавшимся возможно только посредством самоорганизованности в учебном процессе. В предложенной статье выявляется преемственность в целостном рассмотрении самоорганизации учебной деятельности на разных уровнях образования в представленных критериях и показателях этих умений при переходе на следующий уровень образования. Основную цель этой статьи авторы видят в привлечении внимания учёных-педагогов, методистов, педагогов-исследователей к проблеме преемственности в толковании и содержательном компонентном составе умений самоорганизации учебной деятельности обучающихся при переходе на новый уровень образования.

Ключевые слова: самоорганизация, умение самоорганизации учебной деятельности.

Annotation. Modern approaches to the organization of the educational process, the formation of a new educational environment that provides tools for individual educational trajectories, necessitate the development of students' skills in self-organization of educational activities at all levels of education. The same idea is reflected in the social order "lifelong learning": now it is possible to be successful and self-realized only through self-organization in the educational process. The proposed article reveals continuity in the holistic consideration of the self-organization of educational activities at different levels of education in the presented criteria and indicators of these skills during the transition to the next level of education. The main purpose of this article is to attract the attention of scientists, teachers, methodologists, and research teachers to the problem of continuity in the interpretation and content component of the skills of self-organization of educational activities of students during the transition to a new level of education.

Key words: self-organization, the ability to self-organize educational activities.

Введение. Постоянно увеличивающиеся объемы информации, интенсивное развитие техники и технологий требуют новой организации образовательного процесса, связанной с использованием цифровых технологий, электронной образовательной среды, что может легко обеспечить индивидуализацию образовательных траекторий, соответственно возможность постоянного саморазвития на всех уровнях образования. Однако непрерывное саморазвитие в условиях ограниченных ресурсов обуславливает необходимость развития умений самоорганизации, подразумевающей осознанное управление любой деятельностью на основе анализа ситуации, самостоятельно сформированных целей, плана их реализации, контроля и своевременной корректировки получаемых результатов. Эта же идея нашла свое отражение в социальном заказе «обучение через всю жизнь»: сейчас быть успешным и самореализовавшимся возможно только посредством самоорганизованности, в том числе и в учебном процессе. Соответственно под самоорганизацией учебной деятельности обучающихся будем понимать их самостоятельную деятельность по постановке учебных целей и задач для собственного саморазвития, осознанному выбору плана и средств решения данных задач, а также осуществлению самоконтроля для достижения оптимального результата с учетом анализа внешних и внутренних факторов, имеющих

ресурсов.

Необходимо отметить, в настоящее время уже имеется определённый педагогический опыт по исследованию самоорганизации учебной деятельности обучающихся. Многие ученые старались дать понятие и определить структуру самоорганизации учебной деятельности (Н.С. Копейна, С.С. Котова, О.Н. Логвинова, О.Н. Шахматова, Е.А. Чекалева и др.). Взаимосвязь самоорганизации и успешности учебной деятельности определили Г.В. Коган, В.Н. Косырев, М.Н. Шевцов и др. Г.Н. Гмызина в своих работах говорила даже о культуре самоорганизации учебной деятельности, особенности самоорганизации при выполнении различных видов учебной работы подчеркивали С.Н. Капустин, Н.А. Новикова, М.А. Пахмутова.

При этом содержание понятия умения самоорганизации учебной деятельности обучающихся на разных уровнях образования до сих пор остается спорным и требует уточнения и более детального рассмотрения.

Изложение основного материала статьи. Основу рассматриваемого явления – умения самоорганизации учебной деятельности – составляют такие понятия, как учебная деятельность и самоорганизация. Остановимся сначала на понятии учебной деятельности.

Одни из первых определили учебную деятельность Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, как «один из видов деятельности обучающихся, направленный на усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков посредством диалогов и дискуссий в различных сферах общественного сознания». В данном определении слабо выражен мотивационный и целевой компоненты. По мнению авторов, цель учебной деятельности всегда усвоение определенных знаний, умений и навыков, а средства достижения цели – диалоги и дискуссии, что не всегда верно, особенно на уровне профессионального образования.

Согласно Т.В. Габай учебная деятельность – это совместное занятие, в ходе которого один из ее участников приобретает необходимый ему опыт, а другие создают для этого благоприятные условия. Заметим, что данная трактовка учебной деятельности носит более широкий характер, но здесь четко не определён не только целевой компонент, но и способы, средства осуществления учебной деятельности.

В контексте профессионального образования С.С. Котова, О.Н. Шахматова под учебной деятельностью понимают «процесс осознанной, целеполагающей, самоуправляемой деятельности студента по решению учебных задач, включающий овладение необходимыми для этого знаниями, умениями, способами действий». Здесь в отличие от других трактовок появляется мотивационный аспект, заключающийся в понимании и принятии цели учебной деятельности обучающимися, усиливается акцент на самостоятельное управление этой деятельностью, но не показаны возможные способы и средства ее осуществления.

В ключе усиления самости в осуществлении учебной деятельности А.Д. Алферов, Е.С. Рабунский, М.И. Шилова обуславливают ее результаты внутренней дисциплиной обучающихся, с их ответственным отношением к обучению, самостоятельным освоением учебных заданий и т.д.

По мнению Я.О. Устиновой самоорганизация является важным элементом учебной деятельности, т.е. самоорганизация, как структурный элемент учебной деятельности, обеспечивает ее эффективность. Красугольным камнем в этой области выступили наличие и характер связи учебной деятельности и самоорганизации на разных уровнях образования. А.Д. Ишков предложил разные виды диагностики особенностей самоорганизации в соответствие с ее компонентным составом и подробно проанализировал связь уровня самоорганизации и результатов учебной деятельности, в том числе и в исторической ретроспективе. О.В. Логвинова, В.В. Львович процесс развития умений самоорганизации учебной деятельности на уровне основного общего образования связывают с формированием регулятивных универсальных учебных действий: целеполагания, обеспечивающего не только постановку, но и принятие учебной цели, а также прогнозирование результатов с учетом имеющихся ресурсов; планирования, предполагающего выделение необходимых операций для решения учебной задачи, определение их последовательности и приоритета; оценки и контроля, позволяющих самостоятельно определять качество достигнутого результата и сопоставлять его с эталонами, сравнивать адекватность выбранных методов решения; коррекции, направленной на возможность внесения своевременных коррективов как в деятельность, так и в ее цели и задачи.

Таким образом, самоорганизация учебной деятельности школьников предполагает: разносторонний анализ учебной задачи, осознанное целеполагание и планирование своих действий для ее решения, рациональное самостоятельное решение, ответственность за выполненные действия, оценивание результатов собственной деятельности, ее коррекция при необходимости, стремление к развитию и самостоятельности. Соответственно к концу девятого класса у обучающихся должны быть сформированы следующие умения самоорганизации, что в полной мере согласуется с описанием регулятивных универсальных учебных действий согласно ФГОС (см. рис. 1).

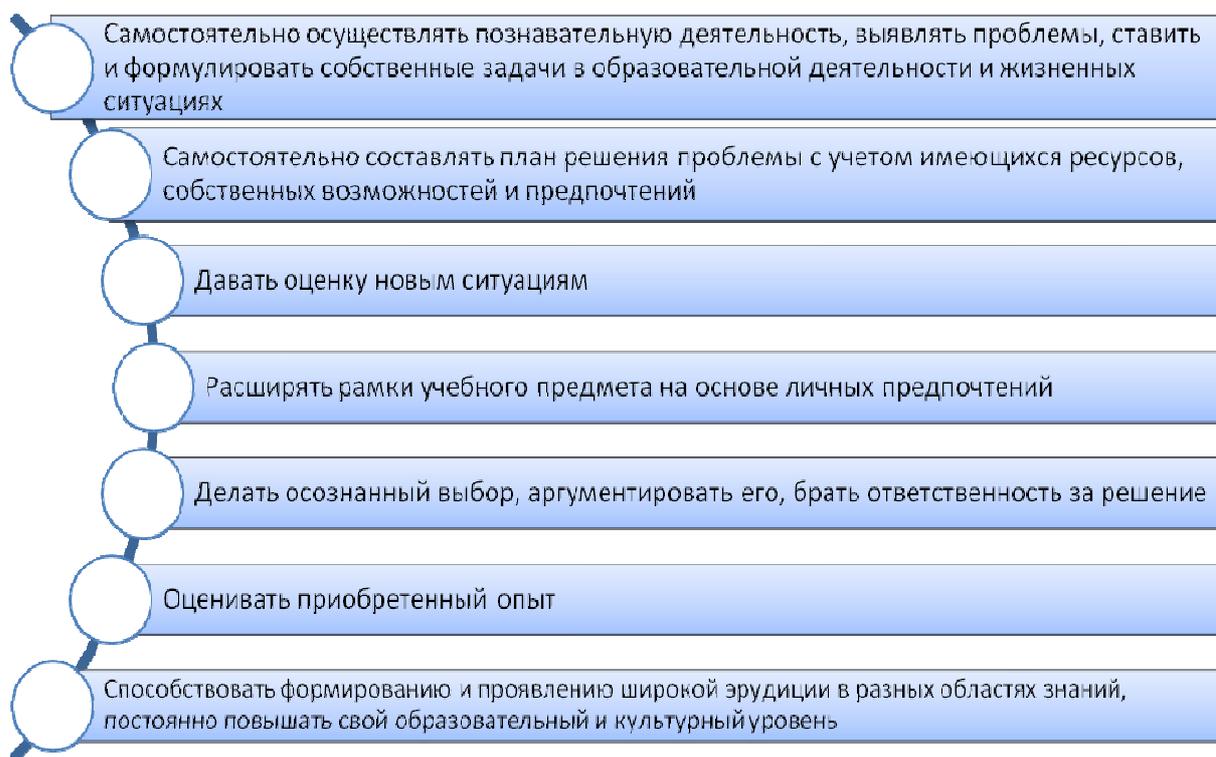


Рисунок 1. Самоорганизация как универсальное учебное действие

Выделенные выше умения В. В. Львович предлагает формировать и развивать покомпонентно и поэтапно. С его точки зрения начинать развитие умения самоорганизации учебной деятельности можно с совместного обсуждения предстоящих познавательных действий, но при этом самостоятельного целеполагания и планирования их. Далее следует развивать навыки предвидения получаемых в ходе деятельности результатов, после этого необходимо развивать умения самоанализа и самооценки. К концу одиннадцатого класса к сформированным учебным действиям согласно В.В. Львович добавляется моделирование, прогнозирование и коррекция. Остается вопрос: обеспечивают ли сформированные действия самоорганизацию учебной деятельности? Аналогично считает О.Н. Логвинова, что самоорганизация учебной деятельности школьников представляет собой совокупность регулятивных универсальных учебных действий, направленных на рефлексивную организацию собственной учебной деятельности и управление ей на основе имеющихся ресурсов [5]. В отличие от В.В. Львович здесь самоорганизация учебной деятельности предполагает управление собственной деятельностью, прогноз возможных результатов и рефлексии способов организации этой деятельности. Однако, непонятно, как находят свое отражение в этом определении такие составляющие, как целеполагание, ответственность, саморазвитие.

В контексте профессионального образования под умением самоорганизации учебной деятельности С.С. Котова понимает способность студента рационально организовывать и поэтапно выполнять свою учебную деятельность, осуществлять ее своевременную коррекцию, учитывать промежуточные и итоговые результаты с целью самосовершенствования на основе осознанного применения накапливаемых знаний, умений и опыта [4]. Здесь находят отражение содержательные и смысловые аспекты рассматриваемой категории. Отличительной особенностью данного определения является рациональная организация своей учебной деятельности, что подразумевает четкое понимание существующих альтернатив, их оценка и принятие ответственности за свой выбор. Вместе с тем неясно, какая роль в умении самоорганизации учебной деятельности отводится прогнозированию. Н.С. Копейна под самоорганизацией учебной деятельности студентов среднего профессионального образования понимает мотивационно-личностные свойства субъекта обучения, согласующиеся с его природными особенностями, оптимально воплощаемыми в приемах и результатах учебной и профессиональной деятельности. На уровне среднего профессионального образования учебная деятельность отличается от школьной, здесь важно показать суть получаемой профессии, ее социальную значимость, сформировать мотивационную готовность к безусловному и качественному выполнению учебных, а после и профессиональных задач. Важнее научить не добывать новые знания самостоятельно, а применять их на практике.

В контексте высшего образования самоорганизация учебной деятельности является и деятельностью, и в то же время способностью личности, связанной с умением организовать себя, считают Т.А. Левченко и Е.Н. Агранович [1]. По их мнению, самоорганизация учебной деятельности студентов высшей школы проявляется в целеустремленности, активности, обоснованности своей деятельности, умения ее детально планировать, самомотивации на выполнение нужных действий, поиска необходимых ресурсов, скорости и самостоятельности принятия наиболее рациональных решений, а также готовности нести ответственность за них; адекватности оценки результатов собственных действий, своевременной корректировке их. Отметим, что в этом проявлении авторы выделяют в отличие от многих других исследователей обоснованность мотивации к учебной деятельности, активность и быстроту принятия решений. Заметим, что в данном определении заложена преемственность в показателях умения самоорганизации учебной деятельности согласно нормативным документам среднего общего образования.

Несмотря на разницу в толковании понятия самоорганизации учебной деятельности на разных уровнях образования, требуемые для нее умения схожи у разных авторов. По мнению А.Д. Ишкова общими компонентами процесса самоорганизации выступают: целеполагание, анализ ситуации, планирование, организация деятельности, оценка ее результатов, самоконтроль; коррекция. Т.В. Крюкова и Е.А. Чекалева выделили более сложные компоненты самоорганизации учебной деятельности (см. табл. 1):

Компоненты самоорганизации учебной деятельности

| Наименование компонента | Содержание компонента | Результат |
|-------------------------|---|---|
| мотивационно-ценностный | проявление интереса к учению, осознание ценности образования, желание самостоятельно развиваться и обучаться с учетом имеющихся потребностей и способностей (осознанный выбор образовательных траекторий) | заинтересованность в саморазвитии, положительное отношение к самообразовательной деятельности в выбранном направлении |
| когнитивный | освоение методов и способов целеполагания, планирования, оценки и коррекции получаемых результатов, овладение методами самопознания | наличие представлений об эффективных способах осуществления самоорганизации |
| деятельностный | комплексное применение знаний и умений от анализа ситуации, целеполагания, детального планирования, поиска необходимых ресурсов до исполнения | рациональное управление своей учебной деятельностью на практике, активная позиция обучающегося |
| оценочно-рефлексивный | Освоение методов контроля и самоконтроля учебной деятельности, а также способов оценивания получаемых результатов | своевременное внесение корректив в организацию и осуществление учебной деятельности с использованием результатов объективной самооценки |

Более детально на отдельные умения разбивают самоорганизацию учебной деятельности С.С. Котова и О.Н. Шахматова: умение самостоятельно определять и формулировать цели и задачи учебной деятельности, ее значимость лично для себя на основе анализа поставленной задачи, собственных потребностей и возможностей; умение планировать и конструировать процесс лично-значимой учебной деятельности на основе имеющихся ресурсов; умение анализировать и диагностировать состояние своей учебной деятельности; умение организовывать осуществление учебной деятельности в соответствии с планом; умение оценивать свою учебную деятельность и ее результаты с выходом на рефлексивную позицию; умение корректировать и совершенствовать организацию и осуществление своей учебной деятельности. Здесь нашли свое отражение все компоненты процесса саморегуляции в соответствии с описанной выше структурой и особенностями именно учебной деятельности. Однако не уделено внимание формированию ответственности за выполняемые действия на каждом этапе, слабо обозначен ценностно-мотивационный компонент. Опыт показывает, что любая деятельность, особенно учебная, не будет осуществляться самостоятельно без мотивации к ней. Для дальнейшего изучения вопроса развития умения самоорганизации учебной деятельности обучающихся целесообразно выделить уровни формирования данной категории.

По мнению А.В. Усовой при выделении уровней самоорганизации учебной деятельности обучающихся лучше всего учитывать ресурсоемкость, качество и сложность решаемых учебных задач и соответственно выполняемых учебных действий, а также рассматривать осознанность выполняемых операций, самостоятельность и рациональность выполнения. С.С. Котова предлагает выделить три уровня развития умений самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов (имитирующе-продуктивный; комбинирующе-продуктивный, творчески-преобразующий). Имитирующе-продуктивный – самый низкий из представленных уровней – предполагает, что у студента лишь частично сформировано умение целеполагания на основе заранее определенного шаблона; развито умение планировать свою учебную деятельность лишь в соответствии со стандартным алгоритмом и реализовывать ее основные этапы самостоятельно; присутствует умение оценивать результаты своей учебной деятельности по заданному эталону. Творчески-преобразующий (высокий) уровень развития предполагает формирование всех описанных выше умений самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в соответствии с компонентами саморегуляции.

При этом переход на следующий уровень развития умений самоорганизации учебной деятельности невозможен без предыдущего. Каждое умение самоорганизации учебной деятельности формируется у студентов параллельно на каждом уровне, в той или иной степени. Опираясь на исследование С.С. Котовой, будем говорить о четырех уровнях развития умений самоорганизации учебной деятельности (низкий, достаточный, продуктивный и творческий), информация о которых более подробно представлена в таблице 2.

Уровни развития умения самоорганизации учебной деятельности

| Уровень | Показатели и критерии определения уровня | Общая характеристика уровня |
|--------------|--|--|
| низкий | наличие отрывочных знаний по самоорганизации; умении организовать самостоятельную учебную деятельность при контроле и оценке со стороны педагога, осознанное отношение к получаемым результатам и мотивация к дальнейшему саморазвитию | частичное владение организацией самостоятельной репродуктивной учебной деятельности, использование помощи сторонних лиц |
| достаточный | наличие целостных знаний по самоорганизации; владение основными приемами организации своей учебной деятельности; осознанная организация самостоятельной работы в рамках учебной деятельности, прогнозирование и целеполагание дальнейших траекторий развития на основе полученных результатов | владение самоорганизацией репродуктивной учебной деятельности, осознанное отношение к потребности в дальнейшем самообучении и саморазвитии |
| продуктивный | умение применять знания по самоорганизации при решении стандартных учебных задач, опыт организации своей учебно-профессиональной деятельности и оценки ее результатов самостоятельно, систематическое стремление к планированию и самоорганизации учебной деятельности | владение самоорганизацией продуктивной учебно-профессиональной деятельности, ограниченной сходством условий ее проявления |
| творческий | умение осознано применять знания по самоорганизации при решении не только учебных, но и профессиональных задач; опыт успешной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, ее оценке и своевременной корректировке; постоянное осознанное стремление к целесообразному выстраиванию индивидуальной траектории учебно-профессиональной деятельности, направленной на саморазвитие; ответственность за получаемые результаты учебной деятельности в целом | владение самоорганизацией продуктивной учебно-профессиональной и творческой деятельности ответственность за полученные результаты и стремление к постоянному самосовершенствованию |

Таким образом, описанные выше уровни развития самоорганизации учебной деятельности, показатели и критерии их оценки позволяют в полной мере соблюдать преемственность переходов по разным уровням образования и согласуются с принятыми ФГОС. По окончании школы у большинства обучающихся формируется достаточный уровень самоорганизации учебной деятельности. Получение высшего образования предполагает творческий или продуктивный уровень самоорганизации учебной деятельности студентов.

Выводы. Умение самоорганизации учебной деятельности обучающихся актуально на всех уровнях образования от среднего общего, среднего профессионального до высшего. Можно говорить об их общем компонентном составе на всех уровнях образования, а также отдельных умениях на разных уровнях обучения. Целостное рассмотрение самоорганизации учебной деятельности на разных уровнях образования позволило выявить преемственность в представленных критериях и показателях этих умений при переходе на следующий уровень образования (рациональность и осознанность целеполагания; подробное планирование деятельности на основе анализа представленной проблемы и имеющихся ресурсов; самостоятельность деятельности и ее направленность на саморазвитие; ответственность за выполненные и невыполненные действия; самооценка и корректировка получаемых результатов; мотивация к дальнейшему развитию).

Литература:

1. Агронович, Е.Н. Самоорганизация учебной деятельности студентов средствами RP-технологий взаимодействия / Е.Н. Агронович // КПУХ. – 2018. – №4 (76). – С. 124-130
2. Воробьева, М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов / М.А. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №6. – С. 184-188
3. Галямина А.В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «иностраный язык»): диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Галямина Анастасия Витальевна. – Калининград, 2017. – 240 с.
4. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.
5. Логвинова, О.Н. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Логвинова Ольга Николаевна. – Москва, 2014. – 26 с.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин Галкина Елена Николаевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма и гостеприимства Перевозчикова Нелли Григорьевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье представлено исследование по применению нейродидактических технологий в образовательном процессе. В работе описываются основы нейрообразования как междисциплинарной области научно-прикладных исследований. Авторами приведены примеры заданий (для запоминания названий формул химических элементов, составления ментальной карты) по дисциплинам «Неорганическая химия» и «Литература», также представлены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: нейрообразование, нейродидактика, образовательные педагогические технологии, нейротехнологии.

Annotation. The article presents a study on the application of neurodidactic technologies in the educational process. The paper describes the basics of neuroeducation as an interdisciplinary field of scientific and applied research. The authors provide examples of tasks (for memorizing the names of formulas of chemical elements, drawing up a mental map) in the disciplines of "Inorganic Chemistry" and "Literature", and also present the results of a pedagogical experiment.

Key words: neural education, neural didactics, educational pedagogical technologies, neural technologies.

Введение. В современном индустриальном (цифровом) обществе наблюдается значительное развитие наук, связанных с изучением работы мозга и нейронных процессов. Достижения в области нейронаук и разработанные на их основе технологии, созданные на базе принципов работы нервной системы, находят широкое применение в промышленности, медицине, средствах массовой информации и, естественно, в сфере образования.

За последние десять лет в области нейропсихологии выросло новое междисциплинарное направление – нейрообразование. Оно изучает образовательные возможности когнитивных функций мозга и нервной системы. Цель данного направления заключается в увеличении эффективности учебной и профессиональной деятельности студентов.

Термин «нейродидактика» был впервые введен в 1988 году в Германии Герхардом Прайсом и означает интегративную науку, объединяющую исследования в области психологии, анатомии, физиологии.

Нейродидактика – один из показателей развития современной цивилизации. Он фокусируется на развитии когнитивных способностей человека и активности его мышления.

Исследования, объединяющие различные дисциплины в изучении функций человеческого мозга, начались во второй половине XX века.

Н.П. Бехтерева подчеркивала важность развития в области физиологии мозга для эффективной организации педагогического процесса в научно-техническую эпоху [2, С. 251]. В работе И.П. Клемантовича нейропедагогика выделяется как отрасль научных знаний, высшая, современная ступень классической педагогики [7, С. 9]. Ее целью, по мнению О.Л. Поддубиняева и К.А. Морнова, является построение системы обучения и воспитания, обеспечивающей учёт индивидуальных особенностей, связанных с функционированием высших психических процессов в мозге обучающихся [11, С. 127]. В исследованиях Э.Ф. Зеера рассматривается применение разнообразных нейротехнологий (на примере технологии виртуальной реальности) в целях создания персонализированных образовательных программ посредством виртуальных мастерских [6, С. 13].

Цель данного исследования заключается в анализе границ современной дидактики при использовании нейродидактических принципов обучения.

Необходимо отметить, что применение нейродидактических технологий в профессиональных образовательных организациях недостаточно распространено, этот факт представляет собой перспективу для исследователей.

Изложение основного материала статьи. Управление образовательным процессом включает следующие основные компоненты: цель, ресурс и участники. Распределение этих элементов определяет концепцию управления учебным процессом, из этого вытекает структура обучающей модели в вузе. Образовательная модель характеризуется своей динамичностью и опирается на: федеральные государственные образовательные стандарты; возможность студентов изменять свою образовательную траекторию, проходить обучение в рамках смежных областей, что позволяет обучающимся получать как фундаментальные знания, так и разнообразный набор актуальных компетенций, необходимых в современном мире; выявление критериев и показателей успешной реализации индивидуальных путей развития обучающихся; выбор инновационных педагогических методов, способствующих улучшению результативности обучения; исследования условий, способствующих функционированию и развитию образовательной модели.

Авторы бы хотели выделить еще несколько критериев, лежащих в основе развивающейся образовательной модели: реализация нейродидактики; создание условий использования ее технологий.

При разработке дидактических технологий необходимо учитывать уровень умственного развития человека, наличие у него сформированных интеллектуальных свойств личности [4, С. 239]. Умственное развитие напрямую связано с развитием мозга и полноценным выполнением его функций.

Нейропедагогика – собирательное понятие, объединяющее различные практические методики, опирающиеся на результаты исследований нейронаук и особенно – на современные исследования мозга [12, С. 6]. Нейропедагогика, в отличие от педологии, не стремится заменить собою всю науку о человеке. Поэтому она призвана тесно взаимодействовать с различными специалистами, прежде всего в областях нейронаук, основываясь на совокупности их данных [8, С. 2465].

Нейротехнологии открывают новые возможности для трансформации образования, поскольку позволяют диагностировать уровень когнитивных функций – внимание, память, а также тренировать эти процессы с помощью нейротренинга [1, С. 107].

Исходя из применяемых в образовательном процессе дидактических методов, авторы проанализировали состав и организацию технологий, связанных с особенностями работы высших психических функций мозга (таблица 1).

Классификация технологий

| Нейродидактические технологии | | |
|--|--------------------------|--|
| Технологии виртуального обучения | Интерактивные технологии | Педагогические технологии |
| Визуализация информации | Групповые дискуссии | Технология интеллект-карт |
| Фреймворковые технологии | Кейс | Рефлексия |
| Виртуальные лаборатории | Форсайт-технологии | Иммерсионные технологии |
| Web-квесты | Геймификация | Когнитивная образовательная технология |
| Виртуальные учебные тренажеры и симуляторы | Проектная деятельность | |
| | Дебаты | |

Рассмотрим применение нейродидактических технологий в процессе обучения, на примере дисциплин «Неорганическая химия» и «Литература».

Для изучения химии, как для любой точной науки, необходимы сформированные у студентов память, внимание и мышление. Последнее время у большого количества, приходящих на обучение студентов, данные познавательные процессы находятся на низком уровне развития. Нейрогимнастика – это упражнения, которые позволяют эффективно тренировать мозг.

Основой химии является изучение веществ и их превращений. Все вещества состоят из химических элементов. Сформировать умение называть вещества и писать их формулы невозможно без знания названий химических элементов и написания знака (символа) их обозначающего. Для лучшего их запоминания, также развития концентрации внимания, памяти можно использовать таблицы. Работа с ними может быть по типу игры «Мемори» или методики работы с таблицей Шульце. Признак, положенный в основу комплектования таблицы, может быть любой. В таблицы могут быть включены химические элементы по группам: галогены, щелочные и щелочноземельные металлы, металлы и неметаллы, инертные газы и т.д. Пример такой таблицы представлен ниже (таблица 2). Данные химические элементы нужно соединить попарно, выбрав название химического элемента и его символ.

Таблица 2

Химические элементы (галогены, халькогены)

| Галогены Халькогены | Полоний | Бром | Хлор |
|------------------------|-----------|----------|-------|
| астат | S | Ts | Te |
| I | теннессин | сера | Br |
| O | Cl | кислород | селен |
| At | фтор | F | Po |
| сера | теллур | Se | йод |

Дополнительно обучающиеся могут распределить их по возрастанию или уменьшению порядковых номеров химических элементов или расставить по алфавиту.

Для развития концентрации внимания достаточно хорошо подходит упражнение «Найди спрятанные слова». Дидактический материал для выполнения упражнения содержит сплошной текст, в котором на скорость нужно найти слова «спрятавшиеся» в буквах:

- А) фывараргоншораврадонрпнолрубидийдорав
 Б) парпрпборкрфермолибденаукекнхромрпыоброматпаър
 В) вврпрмагнийпаппоралюминийпвыпварпрмедьямрчтитит

Знания цвета, агрегатного состояния вещества или химического соединения необходимо для проведения качественных реакций или для распознавания химических веществ. Такие задания кроме памяти, мышления, развивают еще и воображение. Дают возможность представить отсутствующий перед студентом объект, удерживать знания о нем в сознании.

Примером такого упражнения может быть следующее: необходимо записать в тетради как можно больше формул веществ и химических соединений, которые отвечают определенным требованиям (на пример, вещества, имеющие белый цвет; вещества в газообразном состоянии; вещества синего или голубого цвета; вещества в жидком состоянии). Для усложнения или расширения задания студентам предлагается указать условия, при которых вещества имеют данный цвет или такое агрегатное состояние.

Изучение дисциплины «Литература» предоставляет широкие возможности для применения различных дидактических методов, связанных со знанием функциональных возможностей мозга.

Понимание главной идеи романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» связано с психологическими конфликтами в романе, недостаток исторических и социальных знаний об эпохе, описанной в романе, мешают обучающимся точнее понимать его смысл.

Для воссоздания исторического контекста и выявления влияния факторов на формирование личности Ф.М. Достоевского целесообразно применить прием геймификации. Понятие «геймификация» в современных реалиях тесно связано с развитием интернет-технологий, которые способствуют обмену знаниями [3, С. 7].

Геймифицированные методы позволяют успешнее закреплять навыки, повышать уровень запоминаемости, а также положительно влияют на психическое состояние индивидуума [10, С. 23].

На занятии, посвященном художественному своеобразию романа «Преступление и наказание», при помощи ментальной карты моделируется образ дома. Он тесно связан с образом дороги. Пример ментальной карты «Мотив дома в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (рисунок 1).

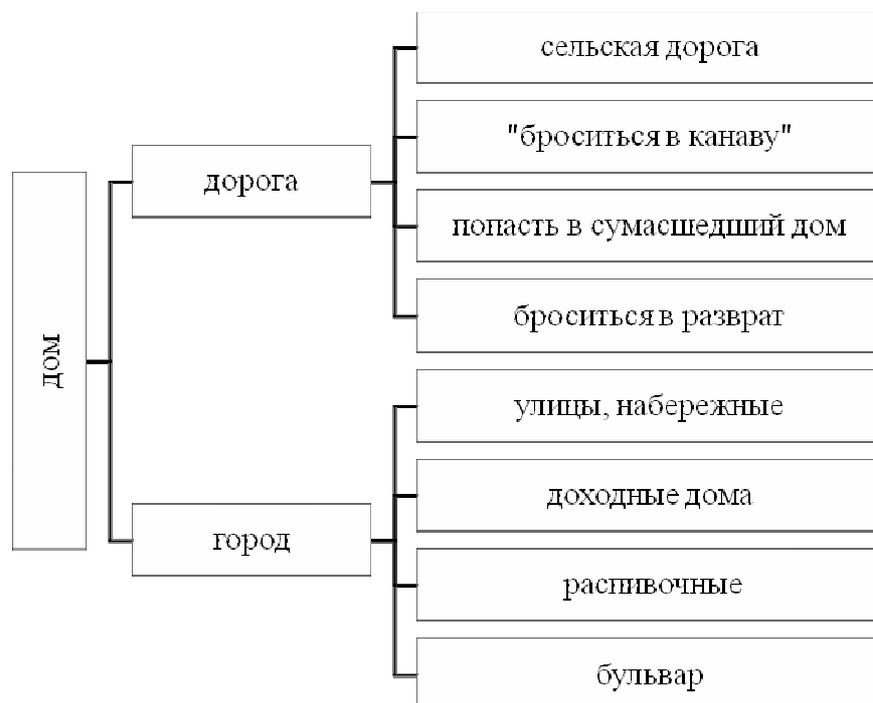


Рисунок 1. Ментальная карта Мотив дома в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Особое значение имеет прием «Индивидуальный ассоциативный образ», он направлен на развитие творческого мышления у обучающихся.

Приведем пример использования данного приема на занятии при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» – «Их воскресила любовь...» (Эпилог романа).

На столе лежат пять цветных листов бумаги: желтый, белый, черный, зеленый, синий – каждый лист несет в себе определенное смысловое значение. На другом столе разложены перевернутые листы с категориальными понятиями: Человек, Страдание, Вера, Рациональность, Смерть, Судьба.

Обучающийся выбирает листок с понятием и в соответствии со смысловым значением цвета раскрывает ассоциативный образ.

Смысловое значение цветных листков: желтый – историко-культурологический, биографический аспект; белый – плюсы, преимущества, черный – минусы; зеленый – чувства, эмоции; синий – выводы, оценки.

В рамках исследования изучалось использование нейропедагогики и дидактических принципов, которые направлены на функционирование мозга, в образовательном процессе Института пищевых технологий и дизайна – филиала ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет».

Был проведен опрос среди научно-педагогических работников института для выявления использования принципов дидактики, способствующих работе мозга, в образовательном процессе. В опросе участвовали преподаватели, обладающие опытом работы в высшем учебном заведении более 10 лет. Всего – 42 человека.

В ходе опроса были заданы следующие вопросы:

1. Вы знакомы с нейропедагогикой?
2. Используете ли вы ее принципы при организации образовательного процесса?
3. Почему вы избегаете использования научных подходов, связанных с особенностями деятельности высших психических функций мозга, в образовании или используете их лишь время от времени?
4. На каком аспекте нейродидактики вы делаете упор во время своих занятий?
5. Думаете ли вы, что она окажет влияние на будущее образование?

Результаты анкетирования представлены на рисунке 2.

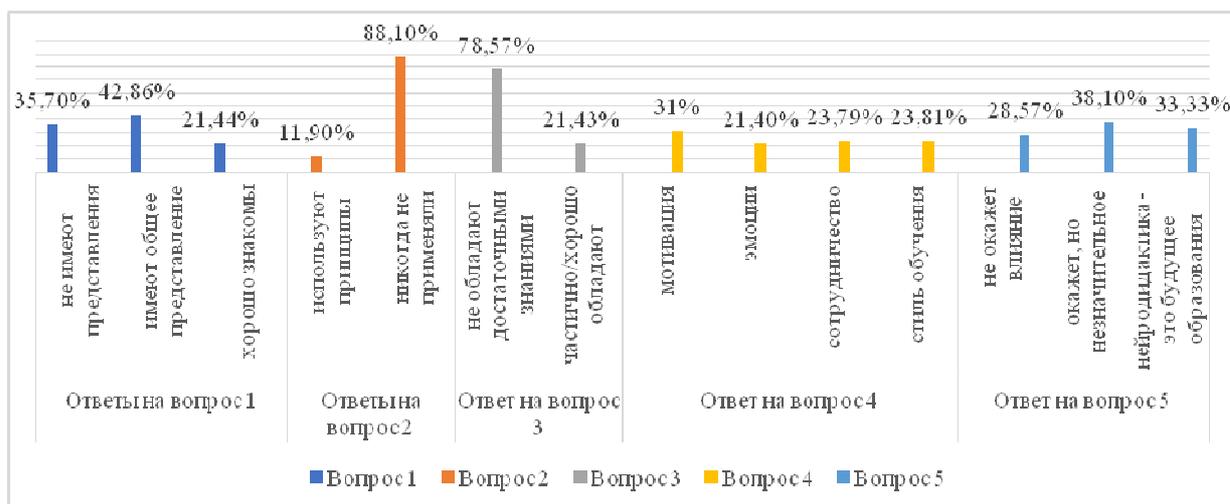


Рисунок 2. Результаты анкетирования

Анализ данных на первый вопрос показал, что количество ответов: «имею общее представление» и «хорошо знаком (а)» с нейропедагогикой составляет немного больше половины от общего количества отвечающих (64,3%), не имеют представления о данной науке 35,7% опрошенных. В дополнение, в ходе опроса авторы выяснили, что 35,7% – преподаватели, которые ведут профильные дисциплины.

Ответы на второй вопрос показали, что 11,9% опрошенных используют принципы нейродидактики при организации образовательного процесса, а 88,1% – никогда не применяли их в своей работе. Данный показатель иллюстрирует низкий процент применения принципов нейродидактики в учебном процессе.

Изучив ответы участников исследования на третий вопрос, можно сделать вывод, что большинство из них не обладает достаточными знаниями в области нейродидактики (78,57%). В связи с этим они предпочитают традиционный метод обучения, ориентированный на запоминание, а не на развитие мышления.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости кардинального изменения взглядов преподавателей на интеграцию нейродидактики в образовательный процесс.

Полученные ответы на четвертый вопрос отражают использование преподавателями основных принципов нейродидактики: мотивация, эмоции, сотрудничество, стиль обучения.

Мнения преподавателей о влиянии нейродидактики на систему образования отражены в ответах на пятый вопрос. Было установлено, что 28,57% считают, что она не окажет влияние на будущее образования, 38,10% опрошенных – окажет, но незначительное и 33,33% уверены в значительном влиянии на будущее образования данной области науки.

Успешность педагогической работы в значительной степени зависит от готовности преподавателей решать актуальные задачи на основе мотивации. Нейротехнологии могут помочь современному образованию справиться с тем натиском объема информации, знаний и умений, которые необходимы современному человеку и выстроить персональную образовательную траекторию [9, С. 202]. Для проведения и сопровождения данного образовательного процесса необходимо наличие у педагога соответствующей образовательной подготовки. Умение понять индивидуальность каждого обучающегося, его сильные и слабые стороны, обусловленные врожденными особенностями функциональной организации его мозга – это одна из составляющих профессионализма педагога [5, С. 95].

Выводы. Внедрение нейродидактического подхода крайне важно в современном образовании, так как основная цель его заключается в разностороннем развитии личности, включая когнитивные функции, индивидуальные черты и социальные навыки обучающихся. Для достижения этой цели необходимо применять наиболее эффективные методы и технологии обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Рассмотренные аспекты практики не ограничиваются изучением новых технологических решений в применении принципов обучения, связанных с функционированием психических процессов в мозге, как части дидактической системы.

В образовательном процессе все дидактические технологии глубоко взаимосвязаны друг с другом. Тем не менее, они позволяют осуществлять обучение таким образом, чтобы оно соответствовало логике процесса познания.

Задачей нейропедагогике является эффективное решение обучающих задач на основе знания об уникальных особенностях организации мозга и его влиянии на высшие психические функции, способствующие активизации восприятия, внимания, памяти и мышления. Именно эти концепции в области педагогики определяют границы современной дидактики при использовании нейродидактических принципов обучения.

Следовательно, не вызывает сомнения необходимость внедрения данного подхода в образовательный процесс в настоящее время.

Литература:

1. Александрова, Л.Д. Нейротехнологии как фактор трансформации образовательного процесса / Л.Д. Александрова, Р.А. Богачева, Т.А. Чекалина [и др.] // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 4(47). – С. 98-113
2. Бехтерева, Н.П. Здоровый и больной мозг человека / Н.П. Бехтерева. – Ленинград: Наука, 1988. – 260 с.
3. Богданова, Е.В. Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик / Е.В. Богданова. – Новосибирск: Немо Пресс, 2021. – 154 с.
4. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогические технологии: учебное пособие/ М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков. – Москва. – Ростов-на-Дону: ИКЦ «МарТ», 2006. – 336 с.
5. Еремеева, В.Д. О теории и практике дифференцированного обучения (Методологические функции нейропсихологии в совершенствовании педагогической практики) / В.Д. Еремеева // Вестник практической психологии образования. – 2011. – Т. 8. – № 1. – С. 89-96
6. Зеер, Э.Ф. Нейротехнологии в профессиональном образовании: рефлексия их возможностей / Э.Ф. Зеер, Э.Ф. Сыченко, Е.В. Журавлева // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 8-15
7. Клемантович, И.П. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний / И.П. Клемантович И.П., Е.А. Леванова, В.Г. Степанов // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 8-18

8. Клемантович, И.П. Нейропедагогика: предмет исследования / И.П. Клемантович, В.Г. Степанов // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-11. – С. 2464-2468. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37469> (дата обращения: 10.07.2024)
9. Лыжин, А.И. Тренды применения нейротехнологий в образовании / А.И. Лыжин, А.В. Феоктистов, А.А. Шаров // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции, 19-20 апреля 2022 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2022. – С. 201-204
10. Полицинская, Е.В. Концептуальные основы внедрения нейропедагогики в образовательный процесс вуза / Е.В. Полицинская, В.Г. Лизунков // Инженерное образование. – 2023. – № 34. – С. 17-28
11. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
12. Хамраева, Е.А. Нейролингводидактический аспект в обучении русскому языку: технологии нового поколения в обучении детей и взрослых / Е.А. Хамраева // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 6. – С. 4-9

Педагогика

УДК 378.12

кандидат педагогических наук, доцент Гвильдис Татьяна Юрьевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Николашкина Виолета Евгеньевна

Аккредитованное образовательное частное образовательное учреждение высшего образования

«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА) (г. Москва);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Современная педагогическая деятельность в высшем учебном образовании требует от преподавателей гибкости и способности адаптироваться к разнообразным условиям и задачам. Наряду с традиционной передачей знаний и формированием навыков, все более актуальными становятся такие направления, как разработка эффективных стратегий обучения, проведение учебно-педагогической диагностики, а также индивидуальное консультирование студентов. Эти формы работы позволяют не только учитывать разнообразные потребности обучающихся, но и развивать их критическое мышление и самостоятельность. Для успешного выполнения этих задач преподаватели должны обладать высокой профессиональной компетентностью. Ключевым элементом этой компетентности выступает профессиональная рефлексия, которая позволяет анализировать и оценивать собственную практику, выявлять сильные и слабые стороны своих методов, а также адаптировать подходы в зависимости от изменений в образовательной среде.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, профессиональная рефлексия, личность, профессия, преподаватель, педагогическая деятельность.

Annotation. Modern pedagogical activity in higher education requires teachers to be flexible and able to adapt to a variety of conditions and tasks. Along with the traditional transfer of knowledge and the formation of skills, such areas as the development of effective learning strategies, conducting educational and pedagogical diagnostics, as well as individual counseling of students are becoming increasingly relevant. These forms of work allow not only to take into account the diverse needs of students, but also to develop their critical thinking and independence. To successfully complete these tasks, teachers must have high professional competence. A key element of this competence is professional reflection, which allows you to analyze and evaluate your own practice, identify the strengths and weaknesses of your methods, as well as adapt approaches depending on changes in the educational environment.

Key words: reflection, pedagogical reflection, professional reflection, personality, profession, teacher, pedagogical activity.

Введение. Требования, предъявляемые в современных экономических условиях к специалисту в любом виде профессиональной деятельности, вызывают необходимость непрерывного образования. Специалист в ходе своей трудовой жизни зачастую сталкивается с необходимостью пересмотреть смыслы, цели и способы деятельности, профессиональные перспективы, собственные особенности и возможности личностного и профессионального роста. Модернизация образовательной деятельности требует глубоких преобразований в педагогическом проектировании, что связано с необходимостью переосмысления подходов к обучению и воспитанию. Важным аспектом данного процесса является профессиональная педагогическая рефлексия, позволяющая анализировать свою практику и вырабатывать новые стратегии обучения, ориентированные на индивидуальные потребности обучающихся.

В условиях изменяющегося общества и быстрого развития технологий, обучение должно стать более динамичным и адаптивным. Это включает в себя использование инновационных методов и ортодоксальных подходов, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов. Важно внедрять проектное обучение, исследовательскую деятельность и элементы геймификации, что способствует развитию критического мышления и формирования жизненных навыков у обучающихся.

Педагоги должны активно сотрудничать, обмениваться опытом и апробировать новые идеи, чтобы создать среду, в которой возможно внедрение образовательных изменений. Таким образом, модернизация образовательной деятельности становится не только вызовом, но и возможностью для профессионального роста каждого участника образовательного процесса.

Соотнесение себя и своих возможностей, требований профессии и способностей и пр. составляет сущность профессиональной рефлексии. Развитая профессиональная рефлексия создает условия для профессионального роста личности.

Рефлексия в отечественной психологии представляет собой глубоко многогранное явление, изучение которого было возведено в ранг научной дисциплины благодаря усилиям известных отечественных ученых. Б.Г. Ананьев подчеркивал рефлексия как активный процесс самосознания, благодаря которому индивид может осознать свои собственные мысли и действия, а также их влияние на окружающий мир. Л.С. Выготский, в свою очередь, рассматривает рефлексия как важнейший механизм развития высших психических функций, способствующий формированию личности.

С.Л. Рубинштейн добавляет к этому концепцию рефлексии как осознания самого процесса деятельности, что позволяет интегрировать его в более широкий контекст человеческого существования.

Актуальность изучения рефлексии находит свое продолжение в трудах О.С. Анисимова, который исследует ее значение в рамках общей теории деятельности. В.В. Давыдов и А.Н. Леонтьев также акцентируют внимание на ее роли в образовательном процессе, подчеркивая связь рефлексивной деятельности с ученическим развитием. Таким образом, рефлексия становится ключевым элементом, способствующим не только самосознанию, но и развитию социальной и культурной идентичности.

Как отмечают многие исследователи педагогическая деятельность по своей сути является рефлексивной. В ряде работ: А.А. Бизяевой, Э.Ф. Зеера, Л.М. Митиной, А.А. Реана, Б.П. Ковалёва, С.Л. Рубинштейна, выделены функции педагогической рефлексии, среди которых основной считается обеспечение осознанного отношения субъекта к выполняемой деятельности. В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др., изучают феномен рефлексии как смысловой центр всей человеческой деятельности в рамках теории духовного сознания и самосознания. В концепции С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова рефлексия понимается как процесс переосмысления и эвристического преодоления субъектом шаблонов мышления, в результате которого происходит становление нового опыта, развитие творческого мышления.

Изложение основного материала статьи. Определим содержание понятия «рефлексия». Дж. Локк считал, что рефлексия составляет внутренний опыт человека, и практически сводил ее к источнику знаний. Базой внутреннего опыта является способность человека анализировать собственное мышление. Источником же внешнего опыта являются ощущения. Благодаря работам Р. Декарта и других философов того времени, проблема рефлексии становится одной из центральных, обсуждаемых проблем в философии. Можно выделить четыре вида рефлексии: эмпирическую, логическую, трансцендентальную и абсолютную.

Рефлексия, как ключевой компонент психологического процесса, представляет собой важнейший механизм, позволяющий индивиду осмысливать собственные мысли, чувства и действия. Этот процесс не только способствует глубокому пониманию личного опыта, но и создает пространство для самокритического анализа, что в свою очередь ведет к росту личности и изменению поведения.

Самоанализ позволяет человеку выявить свои внутренние конфликты и ресурсы, в то время как самопознание открывает двери к осознанию своих потребностей и стремлений. Самооценка, в свою очередь, формирует представления о собственных способностях и ценности, что напрямую влияет на уровень уверенности и мотивации. Наконец, самоопределение помогает установить жизненные цели и ориентиры, следуя которым человек может раскрыть свой потенциал и реализовать заложенные в нем возможности.

Таким образом, рефлексия представляет собой многоуровневый процесс, который не только обогащает личный опыт, но и обуславливает качественные изменения в самом человеке, способствуя его личностному и профессиональному развитию.

Рефлексия занимает центральное место в психологическом понимании сознания и его развития. Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн внесли значимый вклад в теоретическую базу этого понятия, подчеркивая, что рефлексия – это высшая форма психической активности, способствующая организации и развитию сознания.

Ананьев утверждал, что рефлексия позволяет человеку осмысленно воспринимать окружающий мир, анализировать собственные мысли и действия, формируя тем самым более глубокое понимание себя и своего места в социуме. Выготский рассматривал рефлексю как процесс, способствующий развитию высших психических функций, благодаря которому личность может обретать новый опыт и узнавать о своих внутренних мотивах. Рубинштейн подчеркивал, что рефлексия включает в себя не только осознание, но и преобразование собственного опыта, что ведет к личностному росту.

Таким образом, рефлексия способствует не только самосознанию, но и развитию критического мышления, что является ключевым в процессе обучения и адаптации к изменяющимся условиям жизни. Этот процесс является важным условием для гармоничного развития личности и ее социальной интеграции.

Она позволяет индивиду осмысливать собственный опыт, анализировать свои действия и чувства, а также формировать целостное представление о мире и о себе в нем. Рефлексия не только способствует осознанности, но и выступает двигателем личностного роста, помогая преодолевать внутренние конфликты и достигать более глубокого понимания своих мотиваций.

Ананьев акцентировал внимание на том, что рефлексия связана с деятельностью и, в частности, с ее результатами, позволяя человеку выстраивать более сложные и адаптивные модели поведения. Выготский рассматривал рефлексю как механизм, который помогает индивиду перейти от внешних форм усвоения знаний к внутренним, глубоким структурным изменениям в сознании. Рубинштейн подчеркивал, что рефлексия влияет на формирование личностной идентичности, что делает ее ключевым элементом в психологии развития. Таким образом, рефлексия служит важным инструментом для постижения внутреннего мира и самопознания.

А.М. Матюшкин, в своих исследованиях, акцентировал внимание на рефлексивных механизмах саморегуляции мышления, которые становятся особенно актуальными в контексте учебной и профессиональной деятельности. Л.С. Выготский, рассматривая рефлексю как условие саморазвития личности, выделял два типа структуры: нерелексирующую, ограниченную внешними факторами, и релексирующую, способную к глубокому анализу собственных мыслей и действий. Это различие подчеркивает значимость рефлексии для развития креативности, способности к самообучению и адаптации к новым условиям. В конечном счете, рефлексия выступает не только как механизм самоанализа, но и как основа для формирования целостной и гармоничной личности, способной к самостоятельному развитию [6].

Рефлексия, согласно мнению С.А. Павловой, представляет собой ключевой элемент в формировании профессионального образа педагога. Она служит основным фактором в развитии профессионализма, позволяя педагогам не только осознать свои сильные и слабые стороны, но и направить усилия на их улучшение.

Способность к рефлексии отражает внутренний мир педагога, его стремление к непрерывному личностному и профессиональному совершенствованию. В этом контексте рефлексия способствует реализации творческого потенциала, обеспечивая развитие гибкости мышления и открытости к новым идеям [7].

Рассмотрим различные трактовки понятия «педагогическая рефлексия». В педагогическом словаре педагогическая рефлексия рассматривается как способность педагога, которая заключается в умении дать себе и своим поступкам объективную оценку и в понимании механизмов восприятия участниками образовательного процесса друг друга.

В словаре Новикова А.М. при выделении таких видов рефлексии, как авторефлексия и рефлексия второго рода (функционирует при межличностном взаимодействии) указывается, что для изучения педагогической рефлексии важной составляющей является рефлексия второго рода. Подчеркивается аспект понимания обучающегося, но упускается из виду рефлексия собственной деятельности педагога. Кроме того, коррекция деятельности достигается только путем рефлексии

второго рода, автор не обнаруживает взаимосвязи между личностной рефлексией и эффективностью педагогической деятельности. Как нам думается, с подобной позицией весьма сложно согласиться [3].

В словаре педагогического обихода педагогическая рефлексия трактуется как способность, заключающаяся в понимании учащихся и умении дать объективную оценку своим действиям. Как видим, содержательно данное понятие практически ничем не отличается от понятия, данного в словаре Коджаспировой Г.М. [5].

В словаре Воронина А.С. выделена только социально-психологическая рефлексия, раскрываемая как понимание другого путем размышления за него. В данном определении отсутствует содержательная характеристика понятия, нет четкой дифференциации от таких понятий как идентификация и эмпатия [8].

Общее понятие профессиональной рефлексии было впервые введено Б.З. Вульфовой, и, согласно его толкованию, «профессиональная рефлексия – это соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия» [2].

Б.З. Вульфов подчеркивает, что активное вовлечение механизмов рефлексии является краеугольным камнем в подготовке профессионалов. Рефлексия не только помогает осознать собственные ошибки, но и служит важным инструментом для саморазвития. Каждый человек должен стремиться к осмыслению своих действий, анализу достигнутых результатов и выявлению недостатков.

Этот процесс требует от индивида внутренней мотивации – желания понять себя и мир вокруг. Противостояние равнодушию, как со стороны окружающих, так и внутреннему, становится неотъемлемой частью этого пути. Зачастую самоосознание приходит через сомнения и критическое переосмысление своих поступков. Эти состояния не следует бояться; напротив, они открывают двери к новым возможностям и вариантам исправления ошибок.

В конечном итоге, развитие духовной жизни через рефлексию приводит к качественной трансформации личности и профессиональной компетенции. Этот процесс требует регулярной практики и настойчивости, но именно он способствует формированию глубокого понимания своей профессии и собственной роли в ней [10].

Рефлексия, как подчеркивает Б.З. Вульфов, представляет собой ключевой элемент личностного самоуправления, который позволяет человеку осознать свои мысли, чувства и действия. Она открывает дверь к глубокому самоанализу, способствуя пониманию собственного внутреннего мира и его связи с внешней реальностью. Отсутствие рефлексии не только ведет к духовной трагедии и безжизненности, но и связывает человека с рутинной, лишает его возможности учиться на собственном опыте. В этом контексте рефлексия становится мощным инструментом для индивидуального и профессионального развития, позволяя интегрировать знания и навыки в единое целое.

Процесс саморазмышления помогает выявить сильные и слабые стороны, на основе чего можно строить планы по развитию. Более того, рефлексия способствует формированию критического мышления и повышению эмоционального интеллекта, что особенно важно в условиях быстроменяющегося мира. Таким образом, рефлексия не только помогает человеку осознать себя, но и становится основой для стремления к постоянному совершенствованию, личностному и профессиональному росту.

Общий обзор исследований проблемы профессиональной рефлексии показывает, что под профессиональной рефлексией понимается, главным образом, соотношение субъектом деятельности собственных личностных и профессиональных возможностей с требованиями избранной профессии. Это включает в себя анализ своих навыков, опыт работы и личных качеств, а также их соответствие требованиям профессии и ожиданиям окружающих. Профессиональная рефлексия становится важным инструментом для развития карьеры и самоопределения, позволяя специалистам видеть свои сильные стороны и выявлять области для улучшения [1].

Кроме того, исследования подчеркивают, что эффективная профессиональная рефлексия способствует повышению качества работы. Она помогает выявить не только недостатки, но и возможности для профессионального роста, что, в свою очередь, ведет к повышению уровня удовлетворенности работой и снижению профессионального выгорания. Такой процесс позволяет не только адаптироваться к изменяющимся условиям на рынке труда, но и активно участвовать в собственном развитии, формируя проактивный подход к своей карьере [9].

Профессиональная рефлексия, или рефлексивность, действительно занимает центральное место в формировании успешной личности и ее деятельности. Это не просто инструмент анализа собственных действий, а мощный механизм, способствующий развитию креативного мышления и увеличению уровня профессионального мастерства. Высокая степень личностной и профессиональной рефлексии позволяет индивиду более осознанно подойти к решению задач, выявлению своих сильных и слабых сторон, что, в свою очередь, является основой для шага на более сложные профессиональные ступени [4].

Рефлексия процесс саморазвития, стимулируя постоянное стремление к новому знанию и инновациям. Когда специалист анализирует свои ошибки и успехи, он не просто учится на своем опыте, но и формирует способность к критическому мышлению, адаптации к изменениям и нахождению нестандартных решений. Это углубление креативности мышления не только обогащает личный опыт, но и вносит свежий взгляд в коллективную работу, способствуя общему прогрессу в профессиональной сфере. Таким образом, рефлексия становится основой, на которой строится успешная профессиональная карьера.

Выводы. Профессиональная рефлексия – это важный аспект деятельности преподавателя, позволяющий ему анализировать и оценивать свою практику, принимать осознанные решения и развиваться в своей профессии. Рефлексивная практика помогает учителю осмысливать причины и последствия своих действий, а также адаптировать методы и подходы в зависимости от потребностей учеников.

Значение профессиональной рефлексии в преподавательской деятельности заключается в том, что она способствует повышению качества образования. Понимание своих сильных и слабых сторон, а также открытость к обратной связи помогают педагогу эффективно совершенствовать образовательный процесс. Рефлексия позволяет выявлять успешные стратегии и корректировать неэффективные методы преподавания, а также работать над профессиональными целями и задачами.

Литература:

1. Асильдерова, М.М. Профессиональная рефлексия как профессионально важное качество социального педагога / М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова, А.М. Громова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 27-30
2. Вульфов, Б.З. Педагогика рефлексии: взгляд на профес. подготовку учителя / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – Москва: Магистр, 1999. – 112 с.
3. Головчин, М.А. Влияние педагогической рефлексии на проектирование образовательно-профессиональных планов будущих учителей / М.А. Головчин // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 12. – С. 65-87
4. Журко, В.Н. Профессиональная рефлексия, ее сущностные и формальные характеристики / В.Н. Журко // Вестник университета. – 2012. – № 1. – С. 127-129

5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
6. Маркина, Н.В. Профессиональная рефлексия педагогов в условиях цифровой трансформации образования: Учебно-методическое пособие / Н.В. Маркина, С.А. Ларюшкин, И.А. Менщикова. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. – 64 с.
7. Ракитина, Л.А. Важность профессиональной рефлексии у современного педагога / Л.А. Ракитина // Студенческий вестник. – 2021. – № 12-1(157). – С. 41-42
8. Словарь педагогического обихода / Псковский гос. пед. ун-т им. С.М. Кирова. – Псков: ПГПУ, 2009 (Псков: Участок малой полиграфии ПОИПКРО). – 119 с.
9. Худяков, Е.Е. Рефлексия и ее роль в процессе получения профессионального образования / Е.Е. Худяков // Вопросы педагогики. – 2019. – № 5-2. – С. 332-335
10. Шустова, И.Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога / И.Ю. Шустова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1(28). – С. 61-68

Педагогика

УДК 371.314.6

аспирант Гладких Владислав Игоревич

Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва)

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ: РОЛЬ ПЕДАГОГА

Аннотация. Основы педагогического управления проектной деятельностью акцентируют внимание на ключевой роли педагога в процессе организации и реализации проектов. Педагог становится не только посредником между знаниями и учащимися, но и активным участником, который формирует образовательную среду, способствующую развитию критического мышления и творческого подхода у обучающихся. Успешное управление проектами также требует от педагога навыков планирования и мониторинга, а также способности адаптировать подходы в зависимости от возникающих вызовов. Педагог должен поддерживать обратную связь, помогать участникам проектной деятельности в анализе результатов и рефлексии, что способствует глубинному пониманию учебного материала и развития навыков самостоятельной работы. Таким образом, роль педагога в проектной деятельности становится определяющей для качественного образовательного процесса.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, проектная культура, управленческая культура, педагог, обучающийся.

Annotation. The fundamentals of pedagogical management of project activities focus on the key role of the teacher in the process of organizing and implementing projects. The teacher becomes not only an intermediary between knowledge and students, but also an active participant who forms an educational environment conducive to the development of critical thinking and creativity among students. Successful project management also requires the teacher to have planning and monitoring skills, as well as the ability to adapt approaches depending on emerging challenges. The teacher should maintain feedback, help the participants of the project activity in the analysis of results and reflection, which contributes to a deep understanding of the educational material and the development of independent work skills. Thus, the role of a teacher in project activities becomes crucial for a high-quality educational process.

Key words: project activity, project, project culture, management culture, teacher, student.

Введение. Распространение разных средств цифровых технологий, ставит вопрос ориентации на личность, которая способна продуктивно работать со сведениями, которая владеет разными методами ее получения, также совершенствует свои умения в согласовании с непрерывным развитием информационных и образовательных технологий. Чертами современного обучения является процесс и итог образовательной работы, стимулирующее создание изменений. Интенсивно развивающиеся процессы совершенствования российского образования предъявляют все более строгие требования к профильным качествам современных педагогов. Справедливо будет увидеть, что профессия преподавателя, как никакая иная, по работе сродни управленческой работы. Смысл управления заключается в том, что оно нацелено на обеспечение беспристрастных и личных критерий в этой пропорции и таком сочетании, что дает возможность достигать поставленные цели. Содержание управленческой работы раскрывается через понятие «управленческая культура». Сластенин В.А., Исаев И.Ф., изучая управленческую культуру как часть образовательной культуры преподавателя, отмечают ее интегративный характер. В содержании понятия отражено как обычное представление о нормах, правилах образовательной работы, образовательной техники и мастерства, так и передовые позиции педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

Изложение основного материала статьи. Как считают ученые, управленческая культура представляет из себя меру и метод творческой самореализации личности преподавателя в различных видах работ. Управленческая культура в образовательной сфере представляет собой сложный и многослойный феномен, состоящий из трех ключевых элементов: аксиологического, технологического и личностно-творческого.

Аксиологический элемент управленческой культуры формирует основные ценности, которые могут быть разделены на ценности-цели, направленные на достижения и результаты; ценности-познания, способствующие развитию знаний и навыков; ценности-отношения, подчеркивающие важность взаимодействия между участниками образовательного процесса; и ценности-качества, акцентирующие внимание на стандартах и этических норм, определяющих поведение и взаимодействие в сообществе.

Технологический элемент включает методы и приемы, посредством которых педагоги организуют учебный процесс. Он требует от преподавателя умения в областях педагогического анализа, планирования, контроля и регулирования, что способствует более эффективному управлению образовательной деятельностью.

Личностно-творческий элемент рассматривает управление как творческий акт, в котором важным становится не только выполнение заданий, но и инновационный подход к созданию и внедрению новых идей и методов. Этот аспект делает процесс управления гибким и адаптивным, что особенно актуально в современном образовательном контексте.

Осваивая ценности и технологии управления, преподаватель преобразовывает, трактует их.

Составляющие управленческой работы раскрываются в содержании управленческих умений. Мезина О.Н. обозначает дилемму формирования управленческих умений преподавателя школы. «Управленческие умения преподавателя» школы,

являясь интегративной категорией, рассматриваются как профильное новообразование личности, которое включает освоенные преподавателем методы реализации управленческих действий, обеспеченные совокупными обретенными знаниями и адекватным внедрением этих познаний в процессе решения задач управления образовательной работой.

Показателями сформированности управленческих умений преподавателя могут выступать: отношение преподавателя к формированию управленческих умений; объём управленческих познаний; управленческая активность и самостоятельность.

В контексте компетентного подхода управленческая грамотность проявляется в управленческой работе. Управленческая грамотность преподавателя представляет из себя систему внутренних ресурсов, нужных для организации действенного управления обучаемыми в согласовании со всеми составляющими работы преподавателя. Как считают О.Ю. Заславская, аспектами сформированности управленческой грамотности преподавателя являются: аспект сбалансированности нужных познаний и умений, аспект инструментальности управленческих познаний, умений и способностей, которые проявляет и показывает преподаватель в процессе обучения и использования педагогических технологий в учебном процессе, также аспекты, которые отражают изменения эффективности (качества) обучения обучающихся.

Баженова К.А. вводит понятие «организационно-управленческой грамотности» преподавателей. Применительно к предмету исследования – управлению научными проектами учащихся школ организационно-управленческая грамотность преподавателей понимается как профильная черта, проявляется в возможности и готовности выделять, точно формулировать, целостно и глубоко рассматривать трудности развития научной работы учащихся школ и отыскивать более целесообразные и действенные пути их решения относительно определенной ситуации.

Современный образовательный процесс представляет собой динамичное преобразование подходов к обучению, где акцент смещается с простой передачи знаний на развитие умений и навыков учащихся. Переход от репродуктивной к продуктивной учебной работе основывается на активном вовлечении ученика в процесс познания. Методы, направленные на организацию действенного обучения, играют ключевую роль в этой трансформации.

Главным аспектом является формирование учебной мотивации, которая влияет на активность ученика. Чем выше уровень мотивации, тем более активно и глубоко учащийся участвует в познавательном процессе. Важно учитывать индивидуальные особенности каждой личности, так как они определяют не только уровень познавательной активности, но и стиль и подходы к обучению.

Следовательно, реализация продуктивного обучения требует от педагогов умения создавать условия для проявления активной позиции учащихся, поддерживая их интерес и желание исследовать. Эти изменения способствуют не только успешному усвоению материала, но и формированию всесторонне развитой личности, готовой к самостоятельному и критическому мышлению в быстро меняющемся мире.

Современный образовательный процесс – это переход от репродуктивной к продуктивной учебной работе. Ведущим фактором задачи действенного обучения является методы организации процесса обучения, для активизации личности ученика. Уровень проявления активности личности в обучении обуславливается уровнем развития учебной мотивации, которая определяет почти во всем не сколько уровень познавательной активности человека, своеобразие его личности. Выделяют 3 уровня активности:

- активность познания – характеризуется рвением обучаемого осознать, уяснить, воспроизвести знания, завладеть методами внедрения по эталону;
- активность интерпретации – связана с усилиями обучаемого понять смысл изучаемого, установить связи, завладеть методами внедрения познаний;
- творческая активность – подразумевает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению познаний, самостоятельный поиск урегулирования вопросов, интенсивное проявление познавательных интересов [2, 4].

Главным в процессе обучения считается усвоение познаний. А.Н. Леонтьев думает, что для усвоения познаний учащийся должен принимать объект (методы деяния с ним), осознать характеристики объектов в их сходствах и различиях (выполнить деятельность по установлению параметров и методов действий с ними), применять усвоенные знания для поиска, проверки и разъяснения приобретенных познаний. Для интеллектуального развития учащиеся должны завладеть мыслительными операциями, при помощи которых случается усвоение познаний и оперирование ими. Современному преподавателю, на пути увеличения продуктивности управлением процесса обучения, нужно уделять свое внимание на развитие обучаемости, для которой свойственны: обобщенность мыслительной работы; самостоятельность и упругость мышления; смысловая память; связь наглядно-образных и словесно-закономерных компонент мышления [6]. Теория поэтапного формирования интеллектуальных действий отлично согласуется с деятельностным подходом к развитию личности, главный тезис которого заключается в том, что человек проявляет характеристики и связи частей настоящего мира в процессе и на базе разных видов работы (предметной, интеллектуальной, коллективной, персональной) [5]. Ученик отлично понимает то, что выступает как прямой предмет той либо другой работы. Потому нужна реализация обучающимися соответственных действий с учебным материалом (а не попросту его наблюдения и прослушивания). Активное формирование учебной работы, организованное преподавателем, ведет к значительным изменениям личности ученика [1].

Педагогическое управление проектно-исследовательской деятельностью учащихся представляет собой многогранный процесс, который требует от педагогов не только глубокого понимания предметной области, но и навыков организации, мотивации и координации работы учащихся. В современных исследованиях вопрос управления проектами становится все более актуальным, поскольку традиционные подходы к обучению постепенно уступают место активным методам, основанным на исследовательской деятельности.

Одним из ключевых аспектов педагогического управления является его системность. Оно предполагает гармоничное сочетание различных компонентов: образовательных целей, содержания и методов обучения, а также условий, в которых происходит взаимодействие участников образовательного процесса. Важно учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интересы, способности и мотивацию, что позволяет создавать продуктивную среду для исследования и творчества [7].

Специфика проектной деятельности учащихся требует четкого управления, основанного на принципах системного подхода, деятельностного взаимодействия и субъект-субъектных отношений. Ключевым аспектом является целостность процесса управления, что позволяет гармонично интегрировать все компоненты проектной работы. Деятельностный подход акцентирует внимание на активных формах, которые не только вовлекают учащихся в процесс, но и обогащают содержание проекта, обеспечивая реальную практическую его значимость [8].

Важнейшими субъектами проектной деятельности являются учащиеся и преподаватели, чьи взаимодействия должны строиться на принципах диалогичности и функциональности. Совместная работа требует от участников открытости к идеям друг друга, что создает атмосферу доверия и способствует эффективному обмену информацией [9]. Демократичность в отношениях между учениками и преподавателем играет решающую роль, позволяя каждому выражать свои мысли и

предлагать решения, что в свою очередь обогащает проектное пространство идеями и возможностями для креативного роста. Таким образом, выполнение проектов становится не только образовательным, но и развивающим опытом, способствующим формированию активной позиции учащихся в обучении.

Учебный проект или исследование, основанное на убеждениях обучающегося, представляет собой уникальную возможность для раскрытия творческого потенциала. Эта форма деятельности позволяет учащимся проявить себя как индивидуально, так и в коллективе, испытать свои силы и применить имеющиеся знания. Важно отметить, что итогом такой работы является не просто теоретическая концепция, а практическое решение поставленной задачи, что придаёт работе реальную значимость [3].

Проекты часто возникают из увлекательных вопросов, заданных самими обучающимися, что способствует глубокому вовлечению в процесс. Учащиеся становятся не только исполнителями заданий, но и настоящими исследователями, стремящимися найти эффективные методы решения проблем. Практическое значение итогов таких работ неоспоримо: они могут быть использованы в реальной жизни, внося вклад в сообщество и развивая личные навыки участников. Таким образом, учебный проект становится не просто академическим заданием, а творческим процессом, в котором каждый участник испытывает радость открытия и гордость за свои достижения.

Управление проектной деятельностью учащихся играет ключевую роль в формировании навыков критического мышления, командной работы и креативности. Эффективная организация таких мероприятий требует четкого планирования и координации. Прежде всего, необходимо определить цели проекта, которые должны быть ясными и достижимыми. Учащиеся должны понимать, что именно они будут исследовать или создавать.

Следующим шагом является формирование групп, где каждый участник сможет предложить свои идеи и распределить роли на основе индивидуальных сильных сторон. Это не только способствует глубокому вовлечению, но и развивает лидерские качества и умение работать в команде.

Важно также установить четкие сроки и промежуточные контрольные точки, где учащиеся смогут оценить прогресс своей работы. Регулярные встречи для обсуждения результатов и возникающих трудностей помогут сохранить мотивацию и улучшить коммуникацию в группе.

Не менее значимым является возврат к обратной связи после завершения проекта. Рефлексия позволяет учащимся осознать полученные знания и опыт, а также выявить области для дальнейшего развития. Таким образом, управление проектной деятельностью способствует всестороннему развитию учеников и углублению их знаний.

Выводы. Основным итогом в научной и проектной работе для преподавателя – формирование и воспитание личности обучающегося, которая владеет научными и проектными технологиями на уровне грамотности. Изменяется роль преподавателя в проектно-научном обучении. Преподаватель из носителя определенной суммы предметных познаний преобразуется в управляющего познавательной работы, ориентируя ее на ценность научного, поискового, творческого характера. Переходя к управленческому типу работы, увеличивается способность к рефлексии, улучшению, переобучению работы на базе итогов самоанализа. Все это преподавателю дает осваивать процедуры проектирования собственной работы, организуя ее на рефлексивной базе, умения решать каждую педагогическую задачу как неповторимую, создавать условия и методически сопровождать развитие личных свойств обучающихся, и улучшать свои личностно-профильные компетенции, уровень образовательной культуры [3].

Литература:

1. Гилядов, С.Р. Исследовательская и проектная деятельность как комплексный инструмент учебной деятельности школьников / С.Р. Гилядов // Тенденции развития естественных и гуманитарных наук: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 22 июля 2015 года. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Приоритет», 2015. – С. 45-49
2. Дюков, В.М. Педагог – руководитель проектов. Модуль "Системный подход к проектной деятельности педагога" / В.М. Дюков; В.М. Дюков. – Красноярск: Изд-во ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010. – 107 с.
3. Лычагина, А.Г. Инновационная проектная деятельность как средство формирования готовности будущих учителей технологии к реализации проектной деятельности / А.Г. Лычагина, В.П. Тигров // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 2. – С. 66-69
4. Михайлова, Л.В. Изменения в позиции педагога в связи с наставнической деятельностью в ходе проектной деятельности в школе / Л.В. Михайлова // Вопросы современной филологии и теории обучения иностранным языкам: Сборник тезисов I Международной студенческой конференции, Коломна, 23-24 марта 2022 года / Под общей редакцией Н.И. Хомутской, Ю.С. Черняковой. Том Часть II. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2022. – С. 20-23. – EDN KGXGHJ.
5. Проектная деятельность как фактор приобретения опыта деятельности студентами / Е.А. Челнокова, Н.В. Фролова, А.С. Челноков, Е.О. Уткина // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 225-229
6. Проектная деятельность в образовательном процессе: Коллективная монография / Под общей редакцией Е.В. Везетиу. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2019. – 128 с.
7. Русинова, Н.П. Формирование у студентов педагогического вуза компетенций по организации проектной деятельности обучающихся: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Русинова Надежда Петровна. – Улан-Удэ, 2019. – 23 с.
8. Сафонов, И.А. Модель формирования проектно-технологической культуры курсантов военных вузов / И.А. Сафонов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 148-156
9. Сергеева, Д.А. Проектная деятельность как результат активизации учебной деятельности / Д.А. Сергеева, Л.Г. Садыкова // Новые технологии в учебном процессе и производстве: Материалы XXI Международной научно-технической конференции, посвященной 35-летию полета орбитального корабля-ракетоплана многоразовой транспортной космической системы "Буран", Рязань, 12-14 апреля 2023 года / Под редакцией А.Н. Паршина. – Рязань: Рязанский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский политехнический университет», 2023. – С. 872-873

УДК 378.1

кандидат сельскохозяйственных наук,**старший преподаватель Голованова Елена Геннадьевна**

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

доктор педагогических наук, профессор Егорова Юлия Николаевна

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного

бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВЫЗОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема влияния на профессиональный имидж студента социокультурной среды вуза, являющейся неотъемлемой частью современного социума. Авторами представлены некоторые вызовы современной социокультурной среды вуза, влияющие на формирование профессионального имиджа студента. Важным аспектом профессионального имиджа, по мнению авторов, является его отличие от персонального, личностного и других, но более активно влияющего на достижения в профессии. В статье актуализирована значимость имиджа в целом, выступающего в современном мире своеобразным инструментом, позволяющим достигать успехов в процессе межличностного взаимодействия, особенно в контексте профессиональной деятельности. Авторами рассмотрена сущность профессионального имиджа. Также в статье проанализирован ряд вызовов современной социокультурной среды вуза, которые необходимо учитывать в проектировании и реализации процесса формирования профессионального имиджа студента как будущего специалиста. Авторами рассмотрен опыт внедрения в подготовку специалистов информационных технологий. Освящены некоторые возможности дистанционного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и его результаты, влияющие на профессиональный имидж студента. Представлен анализ использования современных мессенджеров в образовательном процессе вуза, несомненно оказывающих влияние на формирование образа Я в профессионально ориентированных ситуациях выбора, позиционирование себя и своих профессионально важных качеств в социальной действительности. В статье обосновано, что успешность организации стратегии формирования профессионального имиджа студента напрямую зависит от учета вызовов современной социокультурной среды вуза.

Ключевые слова: социокультурная среда вуза, студент, профессиональный имидж, вызовы социокультурной среды, игровые технологии, виртуальное пространство.

Annotation. The article considers the problem of the influence of the socio-cultural environment of the university, which is an integral part of modern society, on the professional image of a student. The authors present some challenges of the modern socio-cultural environment of the university, affecting the formation of a student's professional image. An important aspect of the professional image, according to the authors, is its difference from personal, personal and others, but more actively influencing achievements in the profession. The article actualizes the importance of the image as a whole, acting in the modern world as a kind of tool that allows you to achieve success in the process of interpersonal interaction, especially in the context of professional activity. The authors consider the essence of the professional image. The article also analyzes a number of challenges of the modern socio-cultural environment of the university, which must be taken into account in the design and implementation of the process of forming a student's professional image as a future specialist. The authors consider the experience of introducing information technology into the training of specialists. Some possibilities of remote interaction of all subjects of the educational process and its results affecting the professional image of the student are consecrated. The analysis of the use of modern messengers in the educational process of the university is presented, undoubtedly influencing the formation of the image of the Self in professionally oriented choice situations, positioning oneself and one's professionally important qualities in social reality. The article proves that the success of the organization of a strategy for the formation of a student's professional image directly depends on taking into account the challenges of the modern socio-cultural environment of the university.

Key words: socio-cultural environment of the university, student, professional image, challenges of the socio-cultural environment, gaming technologies, virtual space.

Введение. В современном социуме профессий и внимания исследователей и практиков к вопросу инновационного потенциала личности возрастает роль формирования профессионального имиджа как важного фактора и условия успешного продвижения специалиста по карьерной лестнице, продуктивного функционирования личности в ситуациях многозадачного наполнения и выбора из множества ценностных альтернатив современной действительности.

Имидж в целом, выступает в современном мире своеобразным инструментом, позволяющим завоевать аудиторию, организовать сообщество единомышленников, достигая доверия аудитории и влиять на процессы межличностного взаимодействия. Многие исследователи подчеркивают важность профессионального имиджа как составляющей профессиональной компетентности специалиста и показатель профессионального мастерства в целом.

Изложение основного материала статьи. Имиджология как область научного знания получила активное развитие в России с 2002 года (Л.Ф. Адилова, Е.Б. Перельгина, Г.Г. Почепцов, И.Ф. Симонова, В.М. Шепель и др.) [9; 11].

Проблема создания имиджа специалиста активно рассматривалась в современных научных исследованиях, где нашло отражение создание имиджа преподавателя вуза (М.А. Лукашенко, А.А. Ожгихина). Исследователи отмечают что, имидж является важной компетенцией преподавателя. При этом, с позиции студентов, он проявляется в профессионализме в конкретной предметной деятельности, и умении организовать продуктивный образовательный процесс [6].

Исследование С.В. Бунчук, посвященное профессиональному имиджу офицера-преподавателя военного вуза, обнаруживает позицию характеристики термина как статусно-личностного образования, акцентируется важность педагогического сопровождения формирования имиджа, в который вовлечены все субъекты образовательного процесса, включая студентов, преподавателей, специалистов методической службы [1].

Безусловным вкладом в обогащение научных представлений о профессиональном имидже вносят исследования: К.И. Юрина о формировании имиджа студента-медика; Н.А. Глузман о формировании профессионального имиджа будущего социального педагога и других [2].

Профессиональный имидж в отличие от персонального, личностного, политического ориентирован на поведение, действия, восприятие, обуславливающие профессиональную востребованность, профессиональное признание, достижение профессионального успеха [7].

Профессиональный имидж – обобщенный образ типичного профессионала, который обладает позитивным воздействием на окружающих, генерализирующий черты профессиональной группы, выступающий средством идентификации своего профессионального сообщества и усвоения групповых норм и ценностей [9; 10].

Обращение авторов многих исследований к тематике профессионального имиджа подчеркивает актуальность феномена в современной образовательной практике и активизирует изучение данного явления с позиции системного анализа для конструирования образовательного процесса вуза в данном направлении с учетом вызовов современной социокультурной среды [11].

Особенности развития современной социокультурной среды вуза выявляют ряд вызовов, которые необходимо учитывать в проектировании и реализации процесса формирования профессионального имиджа студента как будущего специалиста [5; 6].

Так, внедрение в подготовку специалистов информационных технологий, организация образовательного процесса в дистанционном формате, использование ресурсов глобальной сети «Интернет» как студентами, так и преподавателями, создает прецедент новых требований к знаниям, умениям всех субъектов образовательного процесса. Возможность всем субъектам образовательного процесса взаимодействовать дистанционно определяет необходимость владения умениями позиционировать себя в виртуальном пространстве, позитивно осуществлять коммуникации, успешно реализовывать свои цели при условии критичности мышления и восприятия информации в многообразном потоке методической, справочной литературы, которую предлагают электронные ресурсы [8].

Современное студенчество стремится получить образование, совмещая его одновременно с работой, что обуславливает внедрение в практику подготовки любого специалиста онлайн-обучения, которое призвано не заменить традиционную систему образования, но дополнить его новыми возможностями. Нацеленность студенчества на получение моментального доступа к любой информации, преобразование коммуникаций в сторону виртуальных взаимодействий определяет ценности современной личности и соответственно отражается на имидже будущего профессионала.

Следует отметить, что современные мессенджеры (WhatsApp, «ВКонтакте», Viber, Telegram и др.) активно используются в образовательном процессе современного вуза, за счет функциональных возможностей (обмен текстовыми сообщениями, электронными учебными материалами, голосовыми сообщениями, видеозвонками, создание группы пользователей).

Регистрация личности в данных системах и осуществление коммуникации актуализирует формирование и транслирование желаемого образа Я, способного в определенном направлении действовать, влиять, создавать свой имидж для определенной аудитории, для поставленных целей [3].

Субъекты образовательного процесса создают свой профессиональный имидж в виртуальной среде, при этом он может совпадать с реальным, или нет, скрывая недостатки, преумножая его привлекательные стороны. Включение цифровых технологий в социокультурную среду вуза дополняет ролевые позиции преподавателя вуза, добавляя роль архитектора цифрового образовательного пространства [4].

Все субъекты образовательной деятельности имеют свои электронные портфолио, средством создания которых выступает виртуальная активность, которая в свою очередь влияет и на формирование профессионального имиджа в целом. Правильно созданный и транслируемый профессиональный имидж преподавателя и студента в виртуальном пространстве определяет успешность их взаимодействий в виртуальных профессиональных взаимодействиях, сообществах, поиске работы и определяет конкурентоспособность личности на рынке профессиональных вакансий, известность в профессиональной среде.

Как показывает практика, все субъекты образовательной деятельности имеют определенные трудности в конструировании и транслировании способов поведения и коммуникативных действий в виртуальной среде, формировании образа Я в профессионально ориентированных ситуациях выбора, позиционирования себя и своих профессионально важных качеств в социальной действительности, подборе адекватных ситуаций способов самопрезентации.

Профессиональный имидж субъектов образовательной деятельности при этом приобретает пространственную свободу коммуникации, актуализации и капитализации информации.

Одним из трендов современного образования становится увеличение доли практической подготовки и самостоятельной работы студентов. Современные студенты, получая знания одновременно реализуют умения и приобретают навыки в практической деятельности на предприятиях в рамках практик и практических занятиях, организованных на отраслевых предприятиях и организациях. Значимыми фигурами в данном аспекте становятся наставники, которые помогают будущим специалистам осваивать профессию непосредственно на производстве, в реальной профессиональной среде, адаптироваться и корректировать профессиональные стратегии, выстраивать перспективы карьерного роста и повышения квалификации. В связи с этим, значимыми становятся характеристики личности будущего специалиста в структуре его профессионального имиджа.

Роль наставника в совместной деятельности с преподавателями вуза должна быть нацелена на формирование умений идентификации себя с профессиональным сообществом, нормативными требованиями профессии; умениями конструирования деловой и межличностной коммуникации; формировании навыков коллегальности в конструировании имиджа организации и профессионального имиджа личности как члена определённого профессионального сообщества; осмысления имиджформирующих элементов, собственного имиджевого потенциала и возможностей его применения и транслирования в зависимости от профессиональных задач и ситуации.

Значимая доля самостоятельной подготовки в профессиональной подготовке современного специалиста актуализирует его действия в поиске информации, наставника. Современный студент в большей степени использует виртуальное пространство для нахождения необходимой информации. В этой связи приобретает актуальность и важность критичность мышления при отборе, анализе сведений. Палитра информационного наполнения электронных ресурсов обнаруживает многовариативность мировосприятия и миропонимания. В связи с чем, возрастает актуальность создания непротиворечивого образа Я, способного критично анализировать, оценивать, создавать в условиях множественности выборов моделей профессионального поведения свой индивидуальный стиль при неприменном осознании своей тождественности с выбранной профессией.

Тенденцией современного образования становится внедрение игровых методик, виртуальных лабораторий, мастерских в образовательный процесс с целью формирования профессиональных компетенций.

Необходимо отметить, что использование игровых технологий, техник усиливает интерес будущих специалистов к освоению профессии, создает возможности полного погружения, вовлечения в контекст будущей профессиональной деятельности, что, несомненно, находит отражение и на формирование имиджа студента как будущего профессионала.

Игровые методики в рамках рассматриваемой проблемы дают возможность студенту, «проиграть» возможные варианты решения профессиональных ситуаций и выбрать оптимальные способы, учитывая ошибки проб; «примерить» разные образы стиля поведения, руководства производственными процессами; освоить способы самовыражения, самопредъявления; выбрать адекватные способы самопрезентации; выстраивать свою имиджформирующую активную деятельность на основе самоанализа в соответствии с запросами целевой аудитории с целью продуктивного позиционирования себя в профессиональной сфере. Необходимость использования данного ресурса игровых технологий в русле формирования профессионального имиджа будущего специалиста позволит максимально раскрыть потенциал образовательной организации и усилить ее имидж на рынке образовательных услуг.

Выводы. Таким образом, на наш взгляд, учет вызовов современной социокультурной среды вуза (вследствие применения в образовательном процессе вуза виртуальных технологий, мессенджеров, обострение риска ухода взаимодействий студентов в виртуальное пространство и создание самопрезентационных моделей, образов, далеких от реальной жизни; недостаточное использование ресурсов практической подготовки и часов самостоятельной работы студентов для формирования знаний об имидже профессионала с целью формирования адекватных моделей самопредъявления, самовыражения, раскрытия имиджевого потенциала; фрагментарность использования потенциала игровых технологий с целью формирования продуктивных моделей и способов индивидуального профессионального стиля и самовыражения) позволит успешно организовать стратегии формирования профессионального имиджа студента, что безусловно, станет важным аспектом в развитии имиджа образовательной организации в целом.

Литература:

1. Бунчук, С.В. Профессиональный имидж как фактор профессионально-личностного развития преподавателя вуза: Монография / С.В. Бунчук. – Невинномысск; Краснодар: НГТИ, 2021. – 171 с.
2. Глузман, Н.А. Формирование профессионального имиджа социального педагога / Н.А. Глузман // Образование и наука. – 2017. – № 19 (9). – С. 52-69
3. Игнатъева, О.А. Цифровое поведение и характеристики личности поколения Z в условиях глобальной цифровизации / О.А. Игнатъева, И.И. Толстикова, К.С. Кондратенко, А.В. Плетнев // Информационное общество: образование, наука, культура и технология будущего. – 2020. – № 4. – С. 103-115
4. Илалтдинова, Е.Ю. Роль педагога в цифровом мире образования / Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова // Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – С. 34-39
5. Лашкина, И.А. Формирование профессионального имиджа студента в образовательной организации высшего образования / И.А. Лашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77 (3). – С. 127-130
6. Лукашенко, М.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов / М.А. Лукашенко, А.А. Ожгихина // Высшее образование в России. – 2018. – № 28(1). – С. 46-56
7. Маматова, С.И. Психологическая культура как личностный предиктор психологического благополучия / С.И. Маматова // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сб. матер Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф (Белгород, 18 февр. 2022 г.): в 5 т. / под ред. Н.В. Посоховой. – Белгород: 2022. – Т. 3. – С. 356-360
8. Пак, Л.Г. Социокультурная среда образовательной организации как регулятив формирования профессионального имиджа будущего специалиста / Л.Г. Пак, И.А. Лашкина // Стратегия развития школ с низкими образовательными результатами: аналитика, сопровождение, окна возможностей: сб. ст. по результатам междунар. науч.практ. конф. – Оренбург: 2023. – С. 58-63
9. Почепцов, Г.Г. Имиджеология / Г.Г. Почепцов. – Москва: Рефл-бук: Ваклер, 2001. – 698 с.
10. Сысоева, Е.Ю. Имидж педагога / Е.Ю. Сысоева. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 148 с.
11. Шепель, В.М. Имиджеология: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – Москва: Культура и спорт, 1994. – 319 с.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Голуб Владимир Витальевич

Ростовский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
Высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Ростов на Дону);

кандидат педагогических наук Голуб Елена Витальевна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Ростовской области «Донской педагогический колледж» (г. Ростов на Дону);

курсант Голуб Алексей Владимирович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого»
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

АККУМУЛЯТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье представлены актуализированные грани непрерывности развития педагогических функций педагога в процессе совместной образовательной деятельности преподавателя и обучаемого в современных условиях перманентного инновационного развития профессионально-отраслевого образования. Аккумулятивные функции, раскрываемые в статье, могут дополнить уже имеющиеся знания о проблемах наставничества и функциях педагога в сфере профессионального образования.

Ключевые слова: инновации, профессионализм, модерирование, образовательный маршрут, педагогическое консультирование, компетентность.

Annotation. The article presents the updated pedagogical boundaries of the continuity of development of the pedagogical functions of the teacher in the process of joint educational activities of the teacher and the student in modern conditions of permanent innovative development of vocational and industrial education. The accumulative functions disclosed in the article can complement existing knowledge about the problems of mentoring and the functions of a teacher in the field of vocational education.

Key words: innovation, professionalism, moderation, educational route, pedagogical consulting, competence.

Введение. Динамичные социокультурные и научно-технологические изменения XX века, гуманизация, дифференциация и информатизация образования актуализировали проблемы обновления профессионально-личностной подготовки будущего профессионала, сделав систему образования более гибкой, вариативной и открытой. Запрос на обновление содержания и повышение/углубление качества образования определен Указом Президента РФ В.В. Путина, в части достижения стратегических целей общего образования [22]. В связи с этим актуализируется необходимость решения возникающих проблем: способен ли будущий педагог обеспечить достижение обучающимися новых образовательных результатов, не используя новые технологии обучения, и насколько они мотивируют молодого педагога на непрерывное индивидуальное профессионально-личностное развитие. Авторы считают, что в решении данной проблемы на современном этапе большую роль играет системность реализации функции наставничества, которая способна обеспечить достижение новых образовательных результатов.

Изложение основного материала статьи. В истории отечественной педагогики идеи профессионально-личностного развития воплощены в педагогической антропологии К.Д. Ушинского, концепциях В.А. Сухомлинского, Л.И. Анцыферовой, Л.С. Выготского, Е.В. Бондаревской, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, В.В. Серикова, Е.В. Ткаченко и др.

Но сегодня необходимы и новые модели подготовки, которые учитывают как положительный отечественный ресурс, так и современные вызовы трансформации общества. Актуализируются проблемы вариативного практического использования имеющихся теоретических и практических организационно-педагогических условий, расширяющих возможность выбора непосредственно обучающимися индивидуальных образовательных траекторий, которые бы наиболее полно отвечали личностным потребностям и стремлениям обучающихся. В исследовании проблем личности обучающихся авторы опираются на концепции развития образования, воспитания, профессиональной деятельности (В.И. Блинов [5], В.И. Байденко [4], М.А. Горшкова, И.Ф. Исаев, М.В. Никитин, И.М. Осмоловская, В.М. Полонский); идеи формирования индивидуальных образовательных траекторий обучаемых. И.А. Алехина, Р.С. Вайсмана [8], В.В. Давыдова, И.А. Зимней [15], И.С. Лернера и С.В. Воробьева, В.Д. Шадрикова, И.О. Якиманской, А.В. Хуторского; теории развития личности, ее профессионального самосознания, личностного роста (Н.В. Веремева, А.О. Муругова, С.Г. Разуваев, И.Ю. Шустова); идеи влияния образовательного пространства на развитие личности (В.В. Голуб [11], С.В. Иванова, Т.Ю. Ломакина, Н.Л. Селиванова, Е.А. Чекунова, И.Г. Шендрик) и формирования персональной индивидуальной образовательной траектории.

Обогащение/изменение/расширение функций педагога основаны на положениях, посвященных формированию и развитию профессиональной компетентности педагога (А.И. Бермус, З.А. Богомаз, Е.В. Голуб, Н.А. Максимова, Н.П. Сенченков); теоретические разработки по вопросам сопровождения профессиональной социализации (А.Ю. Бушуев, М.А. Горшкова, В.И. Горшенин, О.Н. Куткина, О.Е. Луценко, Л.Б. Осипова, В.И. Петрищев, А.В. Поляков, С.Г. Разуваев).

Базовыми понятиями являются понятие «профессиональная компетентность, индивидуальная образовательная траектория, адаптивная профессионально-личностная компетентность». Авторы разделяют точку зрения В.В. Голуб [11], А.Я. Данилюка [13] и И.А. Зимней, которые характеризуют профессиональную компетентность как интегративное профессионально-личностное качество, представленное в единстве теоретических знаний, практической подготовленности, имеющегося опыта и значимых для специалиста личностных качеств. Адольф В.А. и Кондратюк Т.А. [1; 2] считают, что необходимы новые/обновленные модели подготовки, которые должны учесть накопленный положительный отечественный ресурс и современные вызовы трансформации общества в изменяющемся мире. В условиях динамичного развития общества актуализируется модель педагогической функции наставничества, направленная на овладение духовно-нравственными педагогическими смыслами в процессе профессионального становления молодежи. При проведении научного исследования по обозначенным авторами проблемам приняты следующие авторские научно-теоретические понятия.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) – персональный образовательно-профессиональный маршрут, создаваемый совместно обучающимся (учеником/студентом/курсантом/слушателем) и педагогом (преподавателем, методист, наставник, мастер, модератор, тьютор, коуч) на основе последовательно осваиваемых элементов учебной программы для достижения собственных (дополнительных) образовательных целей, которые соответствуют мотивации, потенциалу, способностям, возможностям обучаемого [14].

Сегодня учеными, педагогами и психологами индивидуальная образовательная траектория рассматривается как последовательное изучение базовых и дополнительных дисциплин и модулей, овладение технологиями научно-исследовательской и проектной деятельности, повышение роли самостоятельной работы (в т.ч.-с использованием научно-педагогических достижений и возможностей искусственного интеллекта) и создания персонально-отраслевого «портфеля» (банка личных профессиональных достижений и потенциальных личностных возможностей).

В отношениях обучаемого и работодателя возрастает роль персонализированного обучения – личностно-профессиональная технология, которая может быть реализована в развитом самодостаточном пространстве, где обучающиеся самостоятельно выбирают образовательную траекторию, ресурсы и методы персонализированного обучения, используя дистанционные образовательные технологии, онлайн-курсы, технологии проектного обучения и искусственного интеллекта [16].

Максимова М.В., Фролова О.В., Этуев Х.Х., Александрова Л.Д. [18] используют понятие адаптивное обучение, как технологию, основанную на уровне знаний и индивидуальных особенностях обучающихся. Адаптивная профессионально-личностная компетентность – это совокупность процессуальных и институциональных характеристик, имеющая потенциальные возможности повышения качества и создания вариативных моделей непрерывного профессионального образования, специально сформированных для расширения и реализации личностно- социально-деятельностных и профессионально-культурных функций образования [8].

И хотя в педагогике XX-XXI века присутствует исследование по проблемам обновления содержания и технологий подготовки профессионала, остаются ряд ключевых проблем, требующих обновления/пересмотра/корректировки методологии и технологии выстраивания собственных траекторий обучающимися профессионально-личностного развития на основе системного самоанализа и планирования. В их числе проблемы развития способности обучающихся управлять собственным обучением; формирования конвергентного мышления и междисциплинарного характера получаемых знаний; развития гибких практических умений, навыков и компетенций на основе отбора индивидуального содержания, средств, методов, темпов обучения, которые исследованы недостаточно.

Также ключевой характеристикой выпускника профессионального образовательного учреждения принято утверждение авторов о том, что актуализировалась значимость воспитания у выпускника способности адаптировать получаемую профессиональную подготовку, личностные возможности и профессиональные требования к объективным условиям и требованиям общества. На основе имеющегося опыта обучения и работы в многопрофильных и многоуровневых образовательных учреждениях высшего, среднего профессионального и среднего общего образования, участия в ряде инновационных образовательных проектов «адаптивная профессионально-личностная компетентность» трактуется как системное интегративное качество, включающее когнитивную и деятельностную составляющую, личностные

характеристики и опыт, конвергентное мышление, обеспечивая развитие творческих способностей будущих специалистов. Особенно актуально развитие функции наставничества в военно-профессиональной деятельности в работе офицера с личным составом. При этом компетентный подход как ведущий подход к подготовке специалиста в условиях глобализации, информатизации, многополярности и поликультурности общества актуализирует новые грани профессионально-личностной деятельности. Компетентный подход во главу угла ставит способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Традиционное проф. обучение включало в себя следующие функции: организация учебного процесса; преподавание; воспитание и внеучебная деятельность; методическая деятельность; научно-исследовательская; самообразование и повышение квалификации [19; 20]. Цифровая модель (модель дистанционного обучения), существуя параллельно с традиционными моделями, интегрирует: цифровой формат (техническое обеспечение), цифровое образовательное пространство отрасли образования (региональное, конкретно-средовое по конкретной специальности образования), цифровые обучающие ресурсы (учебно-программное и методическое обеспечение), цифровую платформу (комплексное организационно-педагогическое, учебно-программное и научно-методическое обеспечение), позволяя существенно сократить аудиторную нагрузку, многократно использовать готовый теоретический и практический материал, выбирать различные образовательные маршруты, виды и содержание мониторинга и самомониторинга, обеспечивающих возможность варьировать методики обучения и выбирать дополнительные учебные материалы. В процессе формирования профессионально-личностной компетентности студент и преподаватель выступают как партнеры, имеющие определенный жизненный и профессиональный опыт. На основе рекуррентности содержания и технологий профессионального образования ведущей функцией профессионально-педагогической деятельности преподавателя выступает создание педагогических условий освоения новых функций и путей получения образования. К настоящему времени в понятии «адаптивная профессионально-личностная компетентность», актуализировалась такая грань данного понятия как метакультурная компетентность, которая интегрирует комплекс личностных и профессиональных компетенций [8; 10].

В условиях постоянного развития образовательных стандартов, усиления практической направленности обучения, реализации профессиональных модулей и квалификационных экзаменов, усиления роли владения студентами навыками проектной деятельности все более возрастает роль преподавателя педагогического образовательного учреждения как наставника, консультанта и модератора, сопровождающего развитие метапредметных компетенций студента. И чем больше обучаемый получает знаний, навыков и опыта по изучаемым дисциплинам, чем больше он самостоятелен в их изучении и комплексном использовании в процессе практической части обучения, но одновременно тем больше усложняется функция преподавателя. У студента развивается способность к вариативности и разнообразию субъективных путей совершенствования формируемых компетенций, способствуя перспективному видению студентом своей деятельности, что создает разнообразие выбора возможностей планирования дальнейшей карьеры. С функцией содействия становлению профессиональной компетентности неразрывно связана функция проектирования – совместное со студентом проектирование индивидуального профессионального образовательного маршрута. Отдельно выделяется управленческая функция преподавателя, которая реализуется в координации деятельности субъектов образовательного процесса. Функция взаимодействия преподавателя и студента аккумулирует их творческое сотрудничество, способствует расширению и установлению деловых связей с профессиональными образовательными организациями, расширению контактов с социальными партнерами, представителями общественных организаций, учреждений науки и культуры и др. Именно поэтому программы профессиональных модулей, основанные на компетентном подходе в целом, усиливают значимость рефлексивной функции студента и функции самообразования преподавателя. Главный инструмент оценки уровня компетентности – комплексная задача, сформулированная преподавателем как проблема, решение которой требует сформированности профессионально-личностной компетентности и ее проявления студентом. В процессе совместной деятельности преподаватели совершенствуют собственное методолого-технологическое педагогическое мастерство, выполняя последовательно следующие функции: учитель, организатор, лектор, методист, консультант, наставник, модератор и тьютор. Обучение строится на основе замены части обучающей функции вышеупомянутыми функциями для того, чтобы научить студента творческому освоению теоретического и практического материала и выстраиванию индивидуальной траектории личностного и профессионального развития.

Педагогический коллектив выступает посредником между содержанием теоретического материала действующих стандартов и его практической личностно-профессиональной реализацией формируя социально-культурные, инновационно-проектные, ценностно-мировоззренческие компетенции обучающихся. Руководитель практики от работодателя (практикующий наставник) и методист образовательного учреждения (тьютор) осуществляет педагогическое сопровождение практического профессионального обучения студентов в период прохождения всех видов практики при освоении профессиональных модулей, а также- при обучении с использованием дистанционных технологий обучения (тьюториалы, квесты, семинары-дискуссии, мини-группы, видео конференции и др.).

Выводы. Учет индивидуальных особенностей избранной траектории и характера обучения позволяет студентам создавать авторскую учебно-методическую и проектно-конструкторскую продукцию и пополнять личный методический персональный «портфель». Индивидуальная образовательная траектория, персонализированное и адаптивное обучение, цифровая образовательная среда (платформа) позволяет реализовать имеющиеся права и возможности обучаемого на выбор целей в каждом учебном предмете/дисциплине; личные траектории и понимание фундаментальных понятий и категорий; составление мини программ (разделов, проектов); выбор индивидуального темпа учения и способов самооценки, тем самым обеспечивая индивидуальную картину мира и личностные мировоззренческие позиции обучаемого. В тоже время индивидуальная образовательная траектория дает право будущему педагогу на индивидуальный отбор тематики изучаемых предметов, творческих, лабораторных и практических занятий, опережение или углубление осваиваемого содержания.

Организация обучения с использованием индивидуальной образовательной траектории требует особой методики и технологии, направленной на обеспечение индивидуальной зоны творческого развития обучаемого. Но продвижение по индивидуальной траектории требует выбора оптимальных форм, темпов, способов и методов освоения специальности; рефлексии полученных результатов и корректировку индивидуальной образовательной траектории сохраняя индивидуальные особенности, уникальность и способность к развитию.

Литература:

1. Адольф, В.А. Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов / В.А. Адольф, М.С. Зайцева, А.И. Кондратюк, Т.А. Кондратюк // Народное образование. – 2022. – № 3. – С. 115-120
2. Адольф, В.А. Компетентность педагога в условиях трансформации образования / В.А. Адольф, Т.А. Кондратюк, Н.Ф. Яковлева. – Красноярск: КрГПУ, 2022. – 160 с.

3. Дистанционные технологии в формировании индивидуальной образовательной траектории студентов / Э.С. Анисимова // European Scientific Conference. Сборник статей победителей IV Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.). – 2017. – №3. – С. 67-69
4. Байденко, В.В. Компетенции в профессиональном образовании / В.В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 22-26
5. Блинов, В.И. Развитие среднего профессионального образования в свете стратегических национальных целей на период до 2030 года / В.И. Блинов, Е.Н. Геворкян, М.Н. Стриханов, Н.Д. Подуфалов. – М.: Экон-Информ. – 2020. – 114 с.
6. Богомаз, З.А. Формирование профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения системы среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Богомаз Злата Анатольевна. – Красноярск, 2021. – 24 с.
7. Буйло, Е.В. Педагогические условия формирования профессионально-культурной компетентности студентов / Е.В. Буйло. – Ростов-н/Д.:Изд-воАкадемЛит. – 2010. – 212 с.
8. Буйло, Е.В. Концептуальные основания формирования профессионально-культурной компетентности как личностно-ориентированной модели / Е.В. Буйло // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. – 2008. – №9. – С. 12-16
9. Вайнштейн, Ю.В. Индивидуализация обучения в электронной среде. Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, приуроченной к 45-летию подготовки педагогических кадров для начальной школы в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина. Елец / Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин // Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. – 2020. – С. 8-17
10. Голуб, Л.В. Процессуальные и институциональные характеристики непрерывного профессионального образования / Л.В. Голуб // Среднее профессиональное образование. – 2014. – №2. – С. 3-7
11. Голуб, В.В. Основные аспекты рекуррентности в профессиональном образовании / В.В. Голуб // Глобальный научный потенциал. – № 6 (99). – 2019. – С. 33-37
12. Данилов, С.В. Логистика педагогических инноваций на основе кластерного подхода: диссертация ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Данилов Сергей Вячеславович. – Саратов, 2021. – 536 с.
13. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / Я.А. Данилюк. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 440 с.
14. Есин, Р.В. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в адаптивном электронном образовательном курсе. Развивающий потенциал образовательных Web-технологий / Р.В. Есин // Сборник статей участников Международной научно-практической конференции. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ. – 2018. – С. 348-352
15. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование в России сегодня. – 2003. – № 5. – С. 24-31
16. Колясникова, Л.В. Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по образовательным программам высшего образования. Наука. Информатизация. Технологии. Образование / Л.В. Колясникова // Материалы XII международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2019». – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет. – 2019. – С. 332-339
17. Комаровская, Е.П. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза / Е.П. Комаровская, В.А. Пивоваров // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – №2. – С. 16-19
18. Максимова, М.В. Адаптивное персонализированное обучение: внедрение современных технологий в высшем образовании / Л.Д. Александрова, М.В. Максимова, О.В. Фролова, Х.Х. Этуев // Информатика и образование. – 2023. – №38(4). – С. 14-27
19. Мальков, А.Д. Развитие темы «непрерывные преобразования в образовании» / А.Д. Мальков // Тенденции развития науки и образования. – Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина). – 2024. – №106-1. – С. 181-184
20. Микерова, Г.Ж. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения / А.С. Жук, Г.Ж. Микерова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №11-1. – С. 138-142
21. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.
22. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 31.05.2024)

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Горбачева Диана Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
аспирант Ахтямов Роман Ряшитович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. В представленной к обсуждению статье изложены основные теоретические положения базисных категорий «мировоззрение», «профессиональное мировоззрение», «ценности». Принимая во внимание различные точки зрения учёных, авторы статьи понимают профессиональное мировоззрение будущих юристов как составляющую часть общего мировоззрения. Рассматривают в нём совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, убеждений, нравственно-этических установок. Активный этап формирования профессионального мировоззрения происходит на всех этапах обучения в соответствии с требованиями юридических практик. Авторами изложены теоретические аспекты создания модели профессионального мировоззрения будущих юристов. На основе аналитического обзора современных исследований выделены и описаны компоненты профессионального мировоззрения: когнитивно-содержательный, практико-

ориентированный, а также эмоциональный и волевой. Изложены педагогические условия реализации, критерии и уровни сформированности основ профессионального мировоззрения, ожидаемые результаты.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, профессиональное мировоззрение, юридическое образование, личностно-развивающий подход, аксиологические ценности, педагогические условия, критерии, уровни сформированности, методологические основания.

Annotation. The article presented for discussion outlines the main theoretical provisions of the basic categories "worldview", "professional worldview", "values". Taking into account the different points of view of scientists, the authors of the article understand the professional worldview of future lawyers as an integral part of the general worldview. It considers a set of special knowledge, value orientations, beliefs, moral and ethical attitudes. The active stage of the formation of a professional worldview occurs at all stages of training in accordance with the requirements of legal practices. The authors set out the theoretical aspects of creating a model of the professional worldview of future lawyers. Based on an analytical review of modern research, the components of a professional worldview are identified and described: cognitive-meaningful, practice-oriented, as well as emotional and volitional. The pedagogical conditions of implementation, criteria and levels of formation of the foundations of a professional worldview, and expected results are outlined.

Key words: pedagogical modeling, professional worldview, legal education, personal development approach, axiological values, pedagogical conditions, criteria, levels of formation, methodological foundations.

Введение. Формирование профессионального мировоззрения будущих юристов следует признать актуальной проблемой на этапе профессионализации в вузе. Важной социально-педагогической задачей, реализуемой в юридических вузах, является создание необходимых условий для интеоризации студентами профессионально значимых ценностей, входящих в структуру мировоззрения.

В процессе учебно-профессиональной деятельности студенту, как субъекту образовательного процесса, необходимо развить в себе качества, востребованные будущей профессией. Важное значение при этом отводится нравственно-ценностной характеристике личности: ответственности, честности, долженствованию, гуманности, толерантности, эмпатии.

Особую актуальность при этом приобретает создание условий образовательной среды, способствующей наращиванию и укреплению ценностных позиций студентов. Эффективность формирования основ профессионального мировоззрения будущих юристов во многом детерминирована чёткой организацией учебно-профессиональной деятельности студентов, готовностью преподавательской команды, её профессионализмом и достойным нравственно-этическим уровнем. Современные действующие государственные образовательные стандарты высшего образования по юридическим направлениям подготовки декларируют достаточно высокие требования к формированию компетенций студентов, формирование которых предполагает наличие сложившейся мировоззренческой позиции обучающихся.

Цель нашей работы состоит в аналитическом обзоре феномена «профессиональное мировоззрение» и выделении его структурных компонентов, как предполагаемой модели формирования основ юридического мировоззрения в педагогической практике вуза.

Методологическим обоснованием исследования является аксиологическая теория образования, теория ценностей, теория развития личности и соответственно подходы: аксиологический, личностно-развивающий и деятельностный.

Изложение основного материала статьи. Фундаментальной основой личностного и профессионального развития будущего юриста на этапе обучения в вузе считается мировоззрение. Оно включает, по мнению И.В. Вострикова, систему принципов, убеждений, ценностей, которые являются направляющими в поведении и деятельности [2, С. 5]. Профессиональное мировоззрение юриста задаёт основу для определения целей и аксиологических ценностей. Изучив различные точки зрения учёных на изучаемый феномен, будем исходить из положения о том, что профессиональное мировоззрение является частью общего мировоззрения человека; что его составляющими является совокупность знаний, ценностных ориентаций, убеждений, нравственно-этических установок [5; 11]. Автор работы о профессиональном мировоззрении Д.Ю. Тарасов, полагает, что оно формируется в профессиональной деятельности и задаёт её направленность [11, С. 8].

Перейдём к характеристике основных понятий, базовых для понимания нашей работы: ценности, ценностные основания, ценностные ориентации. Учёными доказано, что нравственные идеалы человека формируются на основе образцов поведения, которое в свою очередь определяется моральными принципами. Посредством влияния на сознание у личности формируются нравственные знания [9]. Знания и понятия о нравственных категориях: добро, смысл жизни, счастье, ответственность, любовь – это является базой созревания у молодёжи, например, ценностных оснований, наполняющих смысл жизни.

И.И. Ирхен, О.А. Орешкова в работе о ценностно-мировоззренческой ориентации личности пишут о том, что ценность – это фиксированная в сознании человека характеристика его отношения к объекту. Ценность для человека имеют предметы, которые доставляют ему положительные эмоции: удовольствие, радость, наслаждение и так далее [5, С. 9]. Учёные утверждают, что ценность – это общепризнанная норма, сформированная в определенной культуре, которая создает образцы и стандарты поведения и оказывает влияние на выбор между возможными поведенческими альтернативами [5, С. 16].

Мы выявили, что в исследованиях учёных даются разные аспекты понимания ценности. Например, ценность жизни – как признание человеческой жизни величайшей ценностью, что реализуется в отношении к другим людям и к природе. Ценность добра – как направленность на развитие и сохранение жизни через сострадание и милосердие как проявление любви [6, С. 12]. Ценность свободы, чести и достоинства – как основа современных принципов и правил межличностных отношений [3, С. 11]. Обратимся к работе М.Хайдеггера о том, как он трактует понятие «ценностные основания». «Основание есть то, на чем все покоится, что предлагает всякому существу в качестве того, что его несёт. «Потому» указывает на сущность основания, на сущность бытия» То, что имеет смысл и есть свое собственное основание, но не имеет названия и не может мыслиться [2].

По мнению философа А.А. Радугина феномен «мировоззрение» характеризуется как совокупность убеждений, норм, идеалов и системы знаний в формате эмоционально-волевого освоения этих идеалов личностью и далее практического их применения [9]. Такой подход к толкованию термина даёт нам возможность выделить некоторые компоненты, которые могут быть теоретическими основаниями при построении модели формирования профессионального мировоззрения будущих юристов. Ссылаясь на исследования психологов А.Н. Леонтьева, Г.Е. Залесского о компонентах мировоззрения, соглашаясь с ними, обозначим собственную позицию в выборе компонентов формирования профессионального мировоззрения юристов [7]. Первый компонент – когнитивный или содержательный. Он предполагает создание педагогических условий для системного формирования теоретических знаний, являющихся базой в развитии юридического сознания. Усвоение научных знаний дополняется жизненно-эмпирическими, основанными на личном опыте обучающихся.

Следующим компонентом является эмоциональный и волевой. Развитие его обеспечивает определённое отношение к мировоззренческим позициям и способствует воспитанию волевых качеств для решения жизненных проблем, активного включения в изучение и изменения различных ситуаций. Зрелость и позитивный настрой эмоций способствует формированию уверенности в собственных возможностях к личностному росту, активизирует процессы самоактуализации. По мнению К.Ю. Якубенко, к будущим юристам предъявляются повышенные требования к устойчивости и выдержке эмоциональных и волевых качеств [12, С. 4]. Этот компонент формируется в длительном процессе учебно-профессиональной деятельности студента, зависит от множества факторов: типологических индивидуальных характеристик самого субъекта образовательной среды, от отношения преподавателей и их профессионально-этических качеств, от культуры выражения эмоций студентом и базовых личностных волевых качеств, заложенных в условиях семейного воспитания.

Третий компонент профессионального мировоззрения будущего юриста – практико-ориентированный, который характеризуется способностью субъекта к реализации в жизни, в практической деятельности следовать сложившимся убеждениям, нормам и ценностям. Реализация ценностных установок в жизни – это сложный и болезненный вопрос для человека. Способность не только знать правовые, этические и нравственные нормы, но и следовать им, реализуя в профессиональной деятельности – есть всегда борьба мотивов, волевой акт. Формирование этого компонента, как и предыдущих, происходит в условиях образовательной среды вуза. По мнению Д.Ю. Тарасова, большие возможности для проявления сложившихся ценностей предоставляет участие студента в различного рода учебных и производственных практиках [11]. Им приходится погружаться в профессионально-производственную среду и выстраивать служебные отношения с будущими коллегами. В коммуникативном взаимодействии, в процессе общения, при выполнении производственных поручений и проявляются все компоненты профессионального мировоззрения.

Отметим, что деятельность по формированию мировоззрения будущих юристов на этапе обучения в вузе мы будем трактовать как специально организованный педагогический процесс в профессиональной подготовке студентов. Зная компоненты мировоззрения, педагоги могут подбирать соответствующие методики и технологии, стимулирующие процесс созревания сознания. Для организации диагностической процедуры в опытно-экспериментальной работе в качестве критериев формирования основ профессионального мировоззрения, могут быть определены выделенные нами компоненты: когнитивно-содержательный, практико-ориентированный, а также эмоциональный и волевой.

Представим условную схему модели формирования профессионального мировоззрения будущих юристов на основе лично-развивающего подхода. Гуманизация образования, по мнению Р.Р. Ахтямова, В.Г. Мелояна, предполагает внедрение в практику философско-педагогических идей, обращённых к личности обучающихся, его потенциалу, индивидуальным качествам [1, С. 2].

В научной литературе по педагогике под термином «модель» понимается схематичное отображение учебного процесса. Он осуществляется педагогом. В.В. Гузев понимает модель как последовательность действий, ситуационно обусловленных. Анализ литературы позволил нам выявить достаточно обширный массив исследований, посвящённых разработке моделей для образовательной практики [9]. Проблемой моделирования занимались, например, учёные В.И. Загвязинский, А.М. Новиков, А.В. Петровский, В.В. Краевский [4; 7; 8].

Таким образом, работа с моделью дает возможность исследователю проанализировать сущность изучаемого феномена и спрогнозировать его реакции в различных условиях. В свою очередь, моделированием называется исследование изучаемых объектов, систем и процессов посредством построения их моделей [10]. Заметим, что реальные объекты, системы и процессы, как правило, отличаются большой сложностью, которую ни одна модель не может воспроизвести во всей полноте. В них учитываются лишь те структурные элементы моделируемого объекта, которые актуальны с точки зрения конкретного исследования. Вот почему любая модель носит частичный характер и опирается на методологические (мировоззренческие, теоретические) установки исследователя, чем и объясняется существование различных моделей одного и того же феномена. Попытки построения модели без опоры на ту или иную теорию часто приводят к научной несостоятельности и незрелости результата. Так, в современной психологии существует свыше двадцати различных моделей личности (например, модели А. Адлера, З. Фрейда, К. Хорни, В. Франкла, К. Роджерса и др.), причем, невозможно сказать – какая из этих концепций правильная, поскольку каждая из них имеет собственное теоретическое основание.

Метод моделирования в последние годы нашел широкое применение в практике психолого-педагогических исследований. В результате моделирования педагогических явлений создаётся некая идеальная модель исследуемого феномена, в основу которой кладутся определенные теоретические установки или педагогические парадигмы. Педагогическое моделирование направлено на достижение определенной цели путем выстраивания «траектории» (то есть форм, средств, методов) и содержания образовательного процесса. В нашем случае – это педагогический процесс по формированию профессионального мировоззрения будущих юристов с учётом лично-развивающего подхода в обучении. А.М. Новиков в основу педагогического моделирования включает такие этапы:

- 1) учёт стандартов ВО, социального заказа и востребованность специалистов на рынке труда;
- 2) подбор методологических подходов для конструирования модели;
- 3) конструирование педагогической модели, показывающей зависимости и взаимосвязи структурных элементов;
- 4) определение параметров, критериев, методик, с помощью которых регистрируются изменения объекта или процесса;
- 5) реализация модели в практической педагогической деятельности;
- 6) интерпретация полученных результатов, оценка степени научной обоснованности моделирования [8].

В ходе разработки нашей модели мы опирались на такие методологические теории:

а) положения лично-ориентированной педагогической парадигмы (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), согласно которым не знания, умения и навыки (так называемые, ЗУНы) должны быть в центре внимания педагогов, а именно эволюционирующая личность, проходящая определенные этапы своего развития. Эта педагогическая парадигма выступает в нашей работе как методологическая платформа, как ориентир в разработке стратегии анализа предмета исследования [6];

б) принцип ведущей роли самостоятельной активности личности в процессе ее развития (Н.А. Менчинская, Л.С. Рубинштейн, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили, А.Г. Спиркин и др.);

в) понимание педагогического процесса как целенаправленно организованного, опирающегося на некоторую систему социальных, психолого-педагогических и научных воззрений, поэтапно развернутого во времени взаимодействия его участников, в ходе которого достигаются цели воспитания, обучения, развития, преобразования личностных качеств и свойств, а также социализации воспитанников (В.И. Загвязинский, Л.А. Левшина и др.).

Важной теоретической предпосылкой, определившей направления нашего поиска, явились выводы о лично-развивающем подходе в обучении [6]. Личностная сторона педагогического взаимодействия опосредуется тем, что педагог неизбежно транслирует свою неповторимую субъектность, создавая, таким образом, условия для развития субъектности обучающихся. Эта сторона педагогического взаимодействия непосредственно связана с мотивационно-смысловой и

ценностной сферами, поэтому, как правило, сопровождается эмоциональной реакцией. С точки зрения организации педагогического процесса, оптимальным является гармоничное сочетание субъектной и личностно-деятельной стороны.

Достижение планируемого результата возможно при учете ряда педагогических условий:

1. Педагогический процесс, направленный на формирование основ профессионального мировоззрения будущих юристов, должен опираться на педагогическую технологию сотрудничества и предполагает оптимальное сочетание традиционных и интерактивных методов обучения в учебно-профессиональной деятельности. Содержание дидактических материалов должно соответствовать ценностным отношениям к будущей профессии. Активные и интерактивные методы обучения погружают обучающихся в атмосферу сотрудничества, развивается рефлексивная ориентация на выраженность своих профессионально значимых ценностей.

2. В процессе учебно-профессиональной деятельности необходимо создавать с обучающимся комфортный эмоционально-психологический климат на основе конструктивного диалога и коммуникации, что обеспечивает поддержку и доверие. Развивая субъектность, студент обосновывает и защищает свою позицию, проявляя отношение к жизненным и профессиональным ценностям. При этом выступая в роли и слушателя, и оратора, и критика, и генератора идей.

3. Необходимо обеспечить формирование у студентов рефлексивно-аналитического опыта при решении кейсовых производственных ситуаций и задач, а также в ситуациях деловых и ролевых игр, где они получают опыт погружения в мотивы и психологию персонажей, опыт переживания ситуаций выбора. В этом актуализируются не только когнитивные, хорошо осознаваемые, но и этические мотивы деятельности.

4. Использование возможностей внеаудиторной деятельности для актуализации профессионально-значимых личностных качеств, формирующих основы профессионального юридического мировоззрения студентов. Именно профессиональному становлению будущего специалиста отводится большая роль внеаудиторной работе, имеющей огромный потенциал для проявления ценностных качеств. Формы внеаудиторной работы разнообразны: волонтерская деятельность, консультативная помощь населению, работа в центрах реабилитации для военнослужащих, участников ВСО, в центрах оказания социальных и юридических услуг семьям участников ВСО и др. В такого рода деятельности у обучающихся усиливаются такие ценности как гуманизм, милосердие, гражданственность, справедливость, законность. Добровольческая помощь населению способствует формированию личностной потребности в защите прав и свобод граждан, усиливает значение собственного морального и нравственного долга, способствует кристаллизации профессионального мировоззрения. Таким образом, изучив литературу по теме исследования, выделив структурные компоненты мировоззрения, прописав педагогические условия для реализации сконструированной модели, определим критерии оценки сформированности основ профессионального мировоззрения будущих юристов.

К ним относятся следующие:

– достойный уровень профессиональных и гуманитарных знаний, способность полно выражать свои мысли, интеллектуальные способности, мировоззренческий кругозор, развитые когнитивные функции (память, внимание, мышление);

– эмоционально-волевая устойчивость, саморегуляция, культура общения и соблюдение этических норм поведения, способность выстраивать общение в соответствии со статусно-ролевыми позициями взаимодействующих субъектов;

– социально полезная общественная деятельность, участие в конкурсах и проектах, волонтерская деятельность и гуманитарная помощь гражданам.

Мы предполагаем, что представленные к обсуждению теоретические основания педагогической модели формирования основ мировоззрения будущих юристов, в структуру которой входит целевой компонент, содержательный и прогностический, при соблюдении педагогических условий и критериев оценки будут полезны в оптимизации юридической подготовки студентов. Добавим, что ссылаясь на исследования В.В. Семак, следует охарактеризовать уровни сформированности основ юридического мировоззрения. Автор их обозначает как вполне удовлетворительный, недостаточно удовлетворительный и слабо выраженный [10]. Соглашаясь с этой позицией учёного, кратко опишем уровни в контексте нашей работы.

Вполне удовлетворительный уровень (высокий) соответствует тому, что обучающийся достойно овладевает профессиональными знаниями, убеждён в гражданской ответственной миссии юриста, проявляет в деятельности и поведении патриотические и гражданские качества, направлен на самосовершенствование, владеет навыками стрессоустойчивости и культуры общения, проявляет активность и самостоятельность.

Недостаточно удовлетворительный (средний) уровень выраженности основ юридического мировоззрения проявляется у обучающихся в следующем: несистемное и неполное владение профессиональными компетенциями, нечёткая выраженность гражданской и патриотической позиции, сомнения в правильности выбора будущей профессиональной деятельности юриста, не выражена установка на самосовершенствование и профессиональное развитие.

Слабо выраженный уровень (низкий) проявляется у обучающихся в фрагментарном владении профессиональными компетенциями, нечёткой или ошибочной их интерпретацией, способен не учитывать принципы справедливости и законности, предпочитая личное благо, не проявляет интереса и активности к общественно-гражданской деятельности. Профессионально значимые личностные качества для работы в этой сфере слабо выражены, требуют высокой самоорганизации и способности к рефлексии будущего юриста.

Считаем, что в качестве ожидаемых результатов внедрения сконструированной модели в педагогическую практику обучения студентов юридического профиля активизируется процесс формирования профессионального мышления обучающихся за счёт реализации специальных педагогических условий.

Выводы. Целью реализации сконструированной модели является психолого-педагогическое обеспечение формирования основ профессионального мировоззрения будущих юристов на основе личностно-развивающего подхода в условиях учебно-профессиональной деятельности. Обосновано, что педагогическое моделирование отражает текущие актуальные направления исследований в образовании. Обобщённый краткий теоретический анализ литературных источников позволил нам сконструировать модель педагогического процесса формирования основ профессионального мировоззрения будущих юристов. Данная конструкция включает такие составляющие: цель, методологические подходы и принципы, педагогические условия реализации, критерии и уровни сформированности основ профессионального мировоззрения, ожидаемые результаты.

Литература:

1. Ахтямов Р.Р. Личностно-развивающий подход в профессиональном юридическом образовании / Р.Р. Ахтямов, В.Г. Мелоян – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Выпуск 82(3). – С. 28-30

2. Востриков, И.В. Проблема структуры мировоззрения / И.В. Востриков, С.И. Сулимов. – Текст: непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1. – С. 147-150

3. Гузеев, В.В. Технологии. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 122 с.
4. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании: сб. научн. трудов / В.И. Загвязинский. – Тюмень: ТГУ, 1990. – 98 с.
5. Ирхен, И.И. Ценностно-мировоззренческая ориентация личности: опыт культурной концептуализации / И.И. Ирхен, О.А. Орешкова. – Текст: непосредственный // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – № 7. – С. 257-259
6. Краевский, В.В. Методологические характеристики научного исследования / В.В. Краевский // Народное образование. – 2010. – № 5(1398). – С. 135-143
7. Леонтьев, Д.А. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного / Д.А. Леонтьев, А.Н. Моспан. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2017. – № 2 (90). – С. 12-19
8. Новиков, А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.
9. Радугин, А.А. Философия: Курс лекций / А.А. Радугин. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Центр, 2004. – 333 с.
10. Семак, В.В. Формирование понятия «профессиональное мировоззрение личности» как теоретическая проблема: генезис и современное состояние / В.В. Семак. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4 (77). – С. 232-234
11. Тарасов, Д.Ю. Некоторые теоретические аспекты профессионального мировоззрения / Д.Ю. Тарасов. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 63-65
12. Якубенко, К.Ю. Проблемы формирования правового мировоззрения юристов и общества в XXI веке / К.Ю. Якубенко. – Текст: непосредственный // Евразийская адвокатура 2020. – 2 (45). – С. 110-115

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна

Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь);

кандидат технических наук, доцент Горденко Дмитрий Владимирович

Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Кузьмина Елена Анатольевна

Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Современное образование постоянно развивается и изменяется, появляются новые информационные технологии и возможности. Преподавательскому составу постоянно приходится подстраиваться под новые реалии образования и новые возможности. В результате, в первую очередь, профессорско-преподавательский состав должен иметь кроме глубоких знаний еще и практические навыки использования современных инфокоммуникационных технологий, пользоваться различными образовательными технологиями и программными платформами. В основу традиционного подхода в образовании положено получение большого количества знаний. Но любые знания необходимо использовать на практике. В образовании сформировалось понятие «компетентностный подход», характеризующийся поиском новых путей развития и изменения образования. Исходя из того, что специалисту не нужны лишние знания и умения его необходимо ориентировать на освоение тех компетенций, которые будут востребованы им как профессионалом. В свете этого изучение компетенций, необходимых для успешной деятельности выпускника можно считать профессионально-ориентированным обучением. При этом компетенции, формируемые у него в процессе обучения – профессиональными. Парадигмой данного процесса обучения можно считать то, что данный специалист, если ему сформировать только профессиональные компетенции не будет способен на выполнение каких-либо ситуаций, выходящих за область его профессиональных компетенций. В связи с вышесказанным возникла необходимость моделирования компетентностно-ориентированной личности будущего специалиста.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, методы обучения, компетентностно-ориентированная личность, знания, умения.

Annotation. Modern education is constantly evolving and changing, new information technologies and opportunities are emerging. The teaching staff constantly has to adapt to the new realities of education and new opportunities. As a result, first of all, the teaching staff should have, in addition to deep knowledge, practical skills in using modern information and communication technologies, use various educational technologies and software platforms. The traditional approach in education is based on obtaining a large amount of knowledge. But any knowledge must be put into practice. The concept of a "competence-based approach" has been formed in education, characterized by the search for new ways to develop and change education. Based on the fact that a specialist does not need extra knowledge and skills, it is necessary to focus on the development of those competencies that will be in demand by him as a professional. In light of this, the study of the competencies necessary for the successful activity of a graduate can be considered professionally oriented training. At the same time, the competencies formed by him in the learning process are professional. The paradigm of this learning process can be considered that this specialist, if he forms only professional competencies, will not be able to perform any situations beyond the scope of his professional competencies. In connection with the above, it became necessary to model the competence-oriented personality of a future specialist.

Key words: kompetentsii, kompetentnost', metody obucheniya, kompetentnostno-oriyentirovannaya lichnost', znaniya, umeniya.

Введение. Каждый желающий получить профессию, образование должен определиться с направлением подготовки и обучения, выбрать из представленного министерством образования специальность, в соответствии ФГОС. Необходимо четко понимать, что наличие каких-либо знаний еще не является критерием высокого умственного развития человека, однако последнее без них невозможно. Являясь всего лишь составной частью мировоззрения человека, знания выступают фундаментом для дальнейшего формирования всесторонне развитой образованной личности с твердыми моральными взглядами, убеждениями, интересами, склонностями и способностями [1].

В процессе проведения занятий обучаемый, помимо знаний и умений приобретает некие практические навыки, связанные с его предстоящей деятельностью. С этой же целью необходимо проведение постоянных стажировок обучаемых в реальных условиях, предусматривающих выполнение обязанностей по предназначению в качестве будущего специалиста.

Необходимо отметить, что компетентностный подход к обучению не отменяет необходимости приобретения знаний, умений и навыков в изучаемой области научного или профессионального познания, но и реализует деятельностную направленность образования.

Еще одной особенностью компетентностного подхода к образованию является комплексное овладение знаниями и умениями. Данный факт требует нового построения методов обучения, в основе которых лежит структура соответствующей компетентности и выполняемой ей функции. Немаловажным аспектом в данном контексте является интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство, повышение конкурентоспособности специалистов на рынке труда и владение профессией на уровне мировых стандартов.

Изложение основного материала статьи. В соответствии Федеральным образовательным стандартом представлены основные направления подготовки и специализация для будущих специалистов в той или иной сфере деятельности. Работодатели выработали ряд критериев, необходимых для успешного выполнения своих обязанностей – компетенции. В процессе реформирования профессионального образования в России, учебные заведения ориентируются на внедрение компетентностного подхода в подготовке специалистов высшего и среднего звена.

Реализуя основную профессиональную образовательную программу в области профессиональной деятельности, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) профессионального образования, формирует различные виды компетенций в рамках освоения определенных видов профессиональной деятельности.

Компетенция – это способность субъекта образовательной и профессиональной сфер деятельности (далее субъекта), целесообразно применять имеющиеся у него знания, умения и навыки в конкретной ситуации для эффективного решения поставленной задачи.

Компетенция – это круг вопросов и полномочий, в которых человек обладает познанием и опытом в конкретной сфере деятельности, которые позволяют успешно выполнять свои должностные обязанности [2].

Компетенция описывает требования к профессиональным, личностным и другим качествам работника. Но в процессе обучения, обучающиеся имеют разный первоначальный уровень подготовки. Не все в состоянии в полном объеме освоить программу обучения, поэтому в учебных заведениях есть и «отличники» и «хорошисты», «троечники» и даже неуспевающие. Важно понимать, что в зависимости от особенностей личности, есть обучающиеся, которым легко дается теория и практика, а есть такие, кому только теория, а кому – только практика.

Компетенция есть определённая область вопросов, в которых личность осведомлена и может осуществлять деятельность посредством известных ей знаний об этой области. Компетенция – интегрированный результат владения содержанием образовательного процесса. Мы можем говорить о компетенции обучающегося посредством выполнения и усвоения им содержания образовательного процесса и результатов его практической деятельности, ее анализа и полученного, посредством неё, практического опыта. Педагогическая компетенция или компетенция педагога есть совокупность знаний в области педагогики, психологии, педагогической психологии и других науках, связанных с педагогической деятельностью у педагога, которая используется непосредственно во время практической деятельности педагога, то есть в педагогической деятельности. Компетенция как интегрированный результат включает в себя некоторые компоненты: мотивационный, функциональный, ориентационный, оценочный, целевой и контрольный.

В соответствии с вышесказанным, можно сделать вывод о том, что не все обучающиеся могут обладать всеми компетенциями в полном объеме. В результате появляется понятие компетентность.

Компетентность субъекта – это способность осуществлять определенный вид деятельности, с использованием определенных профессиональных качеств.

Компетентность определяют, как качество личности, необходимое для плодотворной работы в той или иной деятельности. Другими словами, компетентность есть владение или обладание человеком определённых компетенций для осуществления профессиональной деятельности.

Компетентность – это способность применять на практике полученные знания и умения, уметь их трансформировать в ситуации неопределенности. В соответствии с этим подходом на первый план выходят личностные качества каждого обучаемого. Необходимо не только иметь знания, – необходимо уметь их применять на практике.

Так же понятие компетентности можно рассматривать как обладание человеком определёнными знаниями и умениями, опытом собственной деятельности без педагога, наставника и руководителя, позволяющими принимать решения для выполнения поставленной проблемы.

Современное образование постоянно развивается и изменяется, появляются новые информационные технологии и возможности. Преподавательскому составу постоянно приходится подстраиваться под новые реалии образования и новые возможности. В результате, в первую очередь, профессорско-преподавательский состав должен иметь кроме глубоких знаний еще и практические навыки использования современных инфокоммуникационных технологий, пользоваться различными образовательными технологиями и программными платформами.

В основу традиционного подхода в образовании положено получение большого количества знаний. Но любые знания необходимо использовать на практике. В образовании сформировалось понятие «компетентностный подход», характеризующийся поиском новых путей развития и изменения образования.

Компетентностный подход в образовании заключается в умения решать сложные задачи, опираясь на полученные знания, не имеющие конкретного типового алгоритма решения, разрешения проблем разной степени сложности и достижения конечного результата. Другими словами, ценны не столько сами знания, сколько способность их применения на практике [3].

Компетентностный подход к профессиональному образованию – это взаимодействие между заказчиком из профессиональной сферы и учебным заведением из образовательной сферы, осуществляемое в целях подготовки специалиста, где:

- заказчик определяет какие необходимо сформировать компетенции у субъекта (специалиста), для овладения им способности осуществлять определенный вид деятельности;
- учебное заведение формирует у субъекта (специалиста) установленные заказчиком компетенции, через приобретение определенных знаний, умений и навыков.

Компетентностный подход в обучении, в свою очередь, подразумевает принципы становления целей обучения, структурирование и выборка содержания образования, принципы осуществления образовательного процесса и оценки его результатов, направленные на получение обучающимися определенных компетенций, которые будут необходимы для их дальнейшей профессиональной деятельности.

Высшее образование в России направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных конкурировать на рынке труда как в Российской Федерации, так и за рубежом и свободно владеть своей профессией на высоком профессиональном уровне [4].

Профессионально-ориентированное обучение подразумевает под собой совокупность педагогических,

психологических, дидактических процессов и процедур взаимодействия педагога с обучающимися, с учетом их особенностей, склонностей и талантов для реализации методов, содержания и форм обучения и формирования важных компетенций будущих профессиональных работников. Одним из главных компонентов содержания профессионально-ориентированного обучения считают мотивацию обучающегося, точнее её формирование. Под профессионально-ориентированным обучением мы понимаем обучение, основанное на учете потребностей обучающихся в получении знаний, умений и навыков, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения.

Обучение должно быть направлено на каждого обучаемого с учетом его личностных характеристик, интересов и способностей. Для профессионально-ориентированного обучения должны применяться новые технологии обучения с учётом профессиональной специализации.

В свете вышесказанного, на первое место в системе подготовки специалистов выходят профессионально-ориентированные образовательные технологии, которые способствуют организации подготовки кадров с учетом особенностей предстоящей профессии или специальности, а также с учетом ориентации на конкретную личность, ее склонности, интересы и способности. При этом наиболее ценным результатом при реализации данного подхода к образованию является способность специалиста применять полученные компетенции для решения конкретных познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных задач и проблем, возникающих в реальных условиях трудовой деятельности.

Технология профессионально-ориентированного обучения предполагает предоставление обучающимся широких возможностей для самостоятельного обучения, профессиональной специализации и углубленного образования на основе индивидуальных планов и программ обучения. Она должна способствовать формированию у обучаемого способности самостоятельного ориентирования в новых процессах и явлениях выбранной им сферы деятельности, предоставляя широкие возможности для творчества.

Профессиональное становление будущего специалиста предполагает оптимизацию образовательного процесса за счет методически рациональной организации занятий, создания благоприятного коммуникативного комфорта, использования многообразия форм и методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, широкого использования технических средств и интерактивных методов обучения, правильного подбора и организации учебного материала, активизации и интенсификации интеллектуальной деятельности обучаемых путем вовлечения их в научно-исследовательскую деятельность, создания благоприятных условий для обучения [5].

Формирование компетентно-ориентированной личности имеет важную роль, для обучаемого, который должен быть конкурентоспособным на российском и зарубежном рынках труда. Процесс получения знаний умений и навыков, связан с созданием определенных условий для развития личности, в которых указанная личность будет приобретать эти самые необходимые профессиональные знания, умения, навыки. И эти знания, умения, навыки позволяют обучаемому получить компетенцию, т. е. быть достаточно сведущим, грамотным в своей деятельности.

Основными условиями формирования компетентно-ориентированной личности являются: содержательные условия (содержание программы обучения с учетом компетенций); методические условия (методы и средства обучения); психологические условия (личностные особенности обучаемых).

Компетентно-ориентированная личность – это субъект с полученными знаниями, развитыми умениями и навыками в процессе обучения, способный решать профессиональные задачи, саморазвиваться, формировать профессионально-специализированные компетенции, в процессе своей профессиональной деятельности.

Формирование компетентно-ориентированной личности, в первую очередь, связано с профессионально-ориентированным обучением в главной цели формирования у обучающегося мотивации и развитие его способностей посредством получения им новых компетенций для реализации профессиональной деятельности. Компетентно-ориентированная личность – это личность, которая умеет грамотно применять в своей профессиональной деятельности, полученные ей во время обучения и практики компетенции, сформировав профессиональную компетентность.

Формирование компетентно-ориентированной личности заключается в создании условий и целевых установок для приобретения в процессе обучения личности необходимых навыков и умений при выполнении свойственных той или иной профессии каждодневных разносторонних задач с надлежащим качеством и без необходимости прибегать к помощи наставников, руководителей и коллег по работе.

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что для успешности формирования компетентно-ориентированной личности нужно учесть много разнообразных факторов, и невыполнение некоторых из них может привести к потере конкурентности на рынке труда.

Существует множество методов, которые направлены на формирование компетентной личности в современном мире. Однако для развития образования как социального института, подготовки настоящего профессионала на современном рынке труда, преподавателю необходимо владеть методами и методиками информо-развивающего обучения, которые сейчас уже не включают только традиционные виды: лекции, научную и другого вида литературные и дидактические источники. Современный мир богат на способы донесения информации до обучающихся, в том числе потребность в использовании интернет-ресурсов и интернет-платформ в современном мире. Соотнеся современные технологии и метод информационно-развивающего обучения, можно прийти к выводу, что современному педагогу в своей деятельности необходимо использовать продукты интернета для глубинного понимания мира обучающихся. На данный момент, существует множество платформ, которые не только будут упрощать жизнь, как учащихся, так и преподавателя, но и способствуют интегральному изучению, профундуальному обучению обучающихся. Результатом этого может быть высокая успеваемость учащихся, повышение авторитета преподавателя и развитие современного образование, в масштабном применении изложенных выше предложений.

В условиях скоротечности развития научного и технического прогресса на одно из первых мест выходит способность обучающегося к своевременному саморазвитию и самосовершенствованию, умению «быть в тренде», т. е. обладать возможностью добычи и анализа информации передовых и инновационных технологий, не только отечественного, но и зарубежного передового опыта, быть современным, технологичным и конкурентно способным специалистом на рынке труда.

Разобьем на этапы и функциональные связи, составляющие формирование компетентно-ориентированной личности, которые взаимосвязаны между собой в зависимости от уровня развития личности. Этапы формирования компетентно-ориентированной личности в зависимости от уровня знаний, умений и навыков формируются в социальной сфере по мере развития личности и ее становления.

Полученные знания и приобретенные умения, от рождения до становления личности являются фундаментом формирования компетентно-ориентированной личности. Рассмотрим подробнее функциональные связи, составляющие формирование компетентно-ориентированной личности.

Функциональные связи модели формирования компетентностно-ориентированной личности строятся от простого к сложному, исходя из ФГОС, квалификационных требований заказчика, программ подготовки специалистов, учебных планов, рабочих программ, которые должны учитывать требования к знаниям, умениям, навыкам и самосовершенствованию личности с возможностью формирования новых профессионально-специализированных компетенций.

Одним из основных составляющих компонентов формирования компетентностно-ориентированной личности, является учебно-познавательные компетенции.

Под учебно-познавательными компетенциями подразумеваем способность и стремление обучающегося к самосовершенствованию, расширение своего кругозора, способность проведения анализа и самооценки своих действий, умения отстаивать свою позицию на основе полученных знаний, поиск основополагающих аспектов в различной проблематике, возникающей в процессе изучения дисциплин, имеющих свою специфику. В состав учебно-познавательных компетенций входят информационные компетенции, научная организация учебного труда, языковые компетенции и самостоятельная работа обучающегося.

Исследования, проведенные и представленные в данной статье авторами, позволяют заключить, что современному рынку труда необходимы специалисты, обладающие не только определенным набором профессиональных знаний, они должны быть максимально адаптированы к профессии и рабочему месту, быстро включаться в рабочий процесс с момента своего трудоустройства, быть компетентными в решении всех профессиональных вопросов в своей области и ориентированными на максимальный результат своей деятельности. В этих условиях на вузы возлагается задача формирования компетентностно-ориентированной личности, обладающей необходимыми знаниями, навыками и умениями получаемой профессии.

Литература:

1. Горденко, Д.В. Формирование компетенций инновационными методами обучения / Д.В. Горденко, Д.Н. Резеньков, Н.В. Горденко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 116-118
2. Горденко, Д.В. Формирование профессиональных компетенций на основе инновационных методов обучения / Д.В. Горденко, Н.В. Горденко // В сборнике: Общество и личность: гуманизация в условиях информационной и коммуникационной культуры. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. – 2018. – С. 530-534
3. Горденко, Н.В. Особенности самостоятельной работы по изучению иностранного языка / Н.В. Горденко, Д.В. Горденко, Д.Н. Резеньков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 63-66
4. Коняев, В.М. Формирование компетенций обучающихся с учетом психологических свойств личности в рамках компетентностного подхода / В.М. Коняев, В.В. Белевцев, Н.В. Горденко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 404-407
5. Куцев, П.М. К вопросу оценивания сформированности компетенций / П.М. Куцев, С.Ю. Рожков, Д.В. Горденко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 251-253

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогике, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогике и психологии Гребенникова Вероника Михайловна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогике и психологии Игнатович Владлен Константинович
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
директор, руководитель инновационного образовательного проекта «Технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и психолого-педагогические условия ее реализации в учреждении дополнительного образования детей» реализуемого педагогическим коллективом Чолакян Каринэ Дживановна
Центр дополнительного образования «Хоста» (г. Сочи);
преподаватель математики
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
преподаватель кафедры педагогике и методике начального образования Гукасян Анаит Артуровна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Формирование метакогнитивной компетентности представляет собой необходимое условие для полноценной интеграции учащихся в процесс социокультурного развития современного российского общества. Однако для ее решения необходимы новые образовательные ресурсы, не представленные в традиционных системах обучения. В качестве одного из таких ресурсов рассматривается интеграция общего и дополнительного образования. Проблеме научного обоснования эффективных моделей этой интеграции посвящено проведенное исследование. Цель настоящей статьи состоит в обосновании модели интеграции общего и дополнительного образования, базирующейся на выборе социокультурной практики в качестве проектной единицы индивидуальной образовательной траектории учащихся.

Ключевые слова: метакогнитивные компетентности, учащиеся, педагогические технологии, образование, образовательная траектория.

Annotation. The formation of metacognitive competence is a necessary condition for the full integration of students into the process of sociocultural development of modern Russian society. However, its solution requires new educational resources that are not represented in traditional learning systems. The integration of general and supplementary education is considered as one of such resources. The research is devoted to the problem of scientific substantiation of effective models of this integration. The purpose of this article is to substantiate the model of integration of general and supplementary education based on the choice of sociocultural practice as a project unit of individual educational trajectory of students.

Key words: metacognitive competencies, students, pedagogical technologies, education, educational trajectory.

Введение. Развитие современных педагогических технологий, начиная со времен становления таких актуальных направлений психолого-педагогических исследований как проблемное и развивающее, педагогика сотрудничества, «обучение в исследовании» и т. п. во многом опирается на представления о возрастании роли субъектности обучающихся в целостном образовательном процессе. В современных исследованиях выделяются качественно новые уровни этой субъектности, выходящие за рамки ставших уже традиционными представлениями об ученике как о субъекте учебной деятельности. Развитие субъектности, в частности, изучается в контексте представлений об образовательной самостоятельности, которая, как было показано в наших предшествующих исследованиях, характеризуется способностью старшеклассника самостоятельно проектировать индивидуальную образовательную траекторию в открытом социокультурном и информационном пространстве [10].

В свою очередь выход на новые уровни проявления субъектности учащихся сопряжен с обретением ими новых ментальных и деятельностных средств, открывающих принципиально новые возможности субъекта образовательной деятельности в широком смысле этого слова. К их числу относится формирование метакогнитивной компетентности, лежащей в основе способности учащихся не только самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность, но и управлять процессом ее развития во взаимодействии с достаточно широким кругом партнеров. Как показано в современных исследованиях, понятие метакогнитивной компетентности относится к числу становящихся, пребывающих в стадии активной теоретико-методологической разработки. Так, в своем исследовании П.В. Смирнова, исходные представления о метакогнитивной компетентности как о «знании о своем познании» в настоящее время существенно расширены. Помимо собственно метакогнитивного компонента в ее состав вводятся и другие: исследовательский (построение предположений, понимание проблемы, осуществление поиска и анализа информации, формулирование доказательств собственных идей и выводов из них); управляющий (планирование, самомониторинг, рефлексия, саморегуляция; коммуникативный (сотрудничество, умение работать в коллективных проектах, умение сформулировать вопрос и обратиться к наставнику, эксперту) [15, С. 142].

Более того в современных исследованиях авторами предпринимаются попытки дальнейшей детализации этих компонентов, что приводит к еще большему усложнению структуры метакогнитивной компетентности как интегративного качества субъекта. Представляется очевидным, что по уровню сложности метакогнитивная компетентность как образовательный результат далеко выходит за пределы даже требований Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых предусматривается три вида таких результатов (предметные, метапредметные и личностные) [17]. Метакогнитивная компетентность представляет собой своего рода синтез образовательных результатов разного уровня, включая образовательную самостоятельность, инициативность и ответственность (такие синтезированные результаты определяются как «сквозные») [20]. В этой связи возникает научная проблема выявления и обоснования новых образовательных ресурсов, обеспечивающих выход учащихся на столь высокий уровень субъектности и их институционального оформления в региональных и Федеральном образовательных пространствах. В качестве одного из таких ресурсов может выступать интеграция общего и дополнительного образования, к которой научно-исследовательский интерес проявлялся еще с 90-х годов прошлого столетия.

Цель настоящей статьи состоит в теоретико-методологическом обосновании модели интеграции общего и дополнительного образования, обеспечивающей эффективное формирование метакогнитивной компетентности учащихся.

Исследование проведено с использованием методов анализа научной литературы и моделирования процесса продвижения учащихся по индивидуальной образовательной траектории в условиях интеграции систем общего и дополнительного образования. Апробация созданной модели осуществлялась на базе МБУ ДО Центр дополнительного образования «Хоста», МОБУ гимназия № 5 и МОБУ Лицей № 3 г. Сочи, в ней приняли участие 60 учащихся 6-х – 8-х классов и 10 педагогов общего и дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Как показывает проведенный анализ научной литературы, интеграция общего и дополнительного образования рассматривается авторами как важное условие повышения качества образования и формирования единого образовательного пространства. Однако сущность этого явления в разных контекстах трактуется неоднозначно. Одним из распространенных подходов к пониманию сути интеграции общего и дополнительного образования выступает одностороннее взаимодействие, когда одна организация (школа либо учреждение дополнительного образования) привлекает образовательные ресурсы своих партнеров, используя их в целях собственного развития [2]. Собственно интеграция как обоюдосторонний процесс здесь не представлена, речь в лучшем случае идет о расширении спектра предоставляемых образовательных услуг. Достаточно часто термин «интеграция» используется авторами не в строгом научном смысле, а лишь как указание на совмещенное освоение учащимися образовательных программ общего и дополнительного образования. Это совмещение рассматривается как условие, обеспечивающее повышенный уровень качества образования, в частности, более высокую эффективность образовательной деятельности учащихся. При этом существенное различие систем общего и дополнительного образования практически не учитываются. Под дополнительным образованием авторы склонны понимать все, что выходит за рамки основной образовательной программы школы [9].

В таком ключе вопросы интеграции общего и дополнительного образования решаются, в основном, на организационно-управленческом уровне путем создания формальных структур (лабораторий, кружков и т. п.), а также посредством передачи определенного количества учебных часов учебного плана школы на изучение дополнительных образовательных программ [11]. Педагогическая сущность данного феномена отражена недостаточно, кроме того формализм в его трактовке приводит к размыванию границ между собственно дополнительным образованием и внеурочной деятельностью учащихся.

Еще один способ интеграции общего и дополнительного образования, описанный в научной литературе связан с созданием общих ресурсных баз. Эти базы обеспечивают свободный доступ для представителей различных образовательных организаций, в чем, по всей видимости, автор видит сущность интеграции [1]. В последнее время в решении вопросов интеграции общего и дополнительного образования акцент делается на их сетевых взаимодействиях. В пределе между интеграцией и сетевыми взаимодействиями фактически ставится знак равенства. При этом главный акцент делается на решении проблем управления. Выделены главные виды сетевого взаимодействия образовательных организаций, позволяющих совместными усилиями с более высокой степенью эффективности решать управленческие задачи: информационное, административное, социальное, организационное, обеспечивающее и развивающее обеспечение этого процесса. Вводится понятие и предметности сетевого взаимодействия образовательных организаций как о совместно реализуемых проектах. Выделены ключевые понятия, характеризующие сетевое взаимодействие образовательных организаций: доверие, кооперация, адаптация, обязательства, сетевая позиция [13]. Однако следует признать, что в этих и других исследованиях внимание авторов в большей степени сосредоточено на организационной стороне вопросов

управления сетевыми взаимодействиями образовательных организаций. Проявления их субъектности охарактеризованы лишь в самом общем виде как указание на наличие некоторых (неуточненных) потребностей и соответствующих им возможностей. Именно недостаточность проработки проблемы субъекта сетевых взаимодействий, по нашему мнению, не позволяет в полном смысле отождествить эти взаимодействия с интеграционными процессами. Работ, в которых эти проблемы рассматриваются, значительно меньше. В работах, в которых проблеме субъекта сетевого взаимодействия все же уделяется некоторое внимание, авторы часто ссылаются на идеи А.И. Адамского, А.М. Лобка и других участников «эврикского» движения в российском образовании конца XX – начала XXI столетия. Так, в работе говорится: «В центре сетевого взаимодействия, по мнению А.И. Адамского, находится не информация сама по себе, а персона (авторские коллективы, носители новаторских педагогических технологий) и событие (ориентация на решение некоторой задачи, для чего оно и инициируется лицами, заявляющими таковым образом об актуальной потребности в решении данной задачи)» [13, С. 39].

Таким образом, можно утверждать, что проблема интеграции общего и дополнительного образования проработана недостаточно. Это затрудняет обоснование данного феномена как ресурса развития метакогнитивной компетентности учащихся.

Наиболее перспективной представляется концепция интеграции общего и дополнительного образования, основанная на создании целостных образовательных систем, ориентированных на развитие новых видов совместной деятельности педагогов и учащихся без их условного разделения на общий и дополнительный компоненты. В современной практике такие инновационные образовательные системы, как правило, создаются на базе высших учебных заведений. Одним из ярких примеров может служить деятельность центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования при Томском государственном педагогическом университете, где педагоги и учащиеся под научным руководством сотрудников университета разрабатывают и реализуют различные сетевые проекты в соответствующих образовательных областях [19].

Методологическими основаниями созданной модели интеграции общего и дополнительного образования служат принципы индивидуализации, событийности, продуктивности субъект-субъектных взаимодействий и геймификации.

Принцип индивидуализации. Согласно данному принципу, учащийся представляет собой «самодостаточный институт, носителя образовательных потребностей, лежащих в основе выстраивания его индивидуальной образовательной траектории» [3, С. 93]. Для реализации этого принципа необходимы особые педагогические условия, обеспечивающие учащимся возможность выбора и освоения разнообразных образовательных и информационных ресурсов, в том числе и за пределами базовой образовательной программы, реализуемой школой. Меняется и роль педагога, который становится, как отмечает Т.М. Ковалева, для ученика своего рода «навигатором» в открытом информационно-образовательном пространстве [5].

Принцип событийности. Как было показано представителями научной школы Л.С. Выготского, событийность представляет собой одно из главных условий взаимодействия взрослого и ребенка в процессе его развития. По нашему мнению, этому принципу должен быть подчинен и весь целостный процесс формирования метакогнитивной компетентности учащихся в условиях сетевого взаимодействия систем общего и дополнительного образования. Это означает, что в процессе такого взаимодействия должна возникнуть со-бытийная общность педагогов и учащихся, выходящих в пространство освоения новых творческих возможностей. При этом необходимо учитывать, что как показано в исследованиях Г.А. Цукерман «понять неаддитивный характер взаимодействия в ЗБР чрезвычайно трудно, если рассматривать отношение “ребенок – взрослый” как отношение неумелого и незнающего с умелым и знающим» [18, С. 64]. Событийность возникает в ситуациях, когда учащийся действует самостоятельно, используя уже имеющийся опыт и творческие возможности его расширения, а педагог обеспечивает успех этого действия и приходит на помощь только в том случае, когда учащийся приближается к границе того, что ему в настоящий момент доступно.

Таким образом, совместное действие педагога и учащегося становится целостным, то есть, событийным. «Уравниванию» позиций педагога и учащегося способствует пробный характер этого совместного действия, обладающего определенными внутренними закономерностями. В частности, результат совершаемой пробы становится для субъекта инструментом совершення последующих проб.

Как отмечает Б.Д. Эльконин, «но главное – совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действия другого есть одновременно ориентация своего действия» [21]. Принцип продуктивности субъект-субъектных взаимодействий, как было показано в работах О.В. Гребенникова, имеет глубокие философско-педагогические основания, далеко выходящие его за рамки простого требования создания социально значимого продукта [12]. Этот принцип был заложен в основу концепции «Преобразующей педагогики» Г.Б. Корнетова [6]. По его мнению, процесс образования должен органично встраиваться в широкий контекст творческой преобразовательной деятельности субъекта. Эта деятельность должна иметь реальное социальное значение, быть направленной на решение конкретных социальных проблем. С этих позиций продуктивный характер совместной деятельности субъектов проявляется прежде всего в поиске оригинальных идей и подходов к решению этих проблем. Этот принцип отрицает традиционные взгляды на педагогическую деятельность как предъявление учителем готовых образцов и их репродуктивное усвоение учащимися.

Принцип геймификации получил в последнее время широкое распространение в мировой практике обучения и школьников и студентов. В современной практике обучения он реализуется в виде особой технологии, обеспечивающей более высокие образовательные результаты. Его основу составляет использование игровых элементов, лежащих в основе взаимодействия субъектов образовательного процесса [22].

Однако в концепции нашего исследования данный принцип не носит характера строгой технологии, а представляет собой некую психологическую основу взаимодействия участников проектной деятельности. Согласно этому принципу, образовательная деятельность учащихся должна содержать внутренний план игры. Это обеспечивает достижение эффектов такого взаимодействия как обретение субъектом личностного опыта «быть кем-то другим». Проводя научные исследования, реализуя социальные проекты, занимаясь литературным творчеством, учащийся в своем внутреннем воображаемом плане играет роли ученого, артиста, изобретателя, художника и т.д.

В качестве главного теоретического основания созданной модели использовано понятие социокультурной практики [4], которая в концепции нашего исследования выступает проектной единицей индивидуальной образовательной траекторией учащегося, реализуемой им в условиях интеграции общего и дополнительного образования.

В самом широком смысле под социокультурной практикой мы понимаем как педагогически целесообразно организуемую предметность индивидуально-групповой деятельности учащихся, в процессе освоения которой ими при помощи обретаемых культурных, проектно-преобразовательных средств моделируются проблемно насыщенные сферы общественной жизни [4, С. 44].

Культурную сущность практики мы определяем как предоставляемую учащимся возможность познания окружающей действительности в логике культуры и средствами культуры, то есть, как указывает В.Т. Кудрявцев, путем ее творческого преобразования и определения своего индивидуального ценностно-смыслового отношения к ней [7].

Именно в этом видится залог событийности субъектов образовательной деятельности, каждый из которых осуществляет свою индивидуальную образовательную траекторию. Социальная сущность практики состоит в моделировании социальных взаимодействий, в процессе которых учащийся осознает свою принадлежность обществу и создающего предварительный образ своего будущего социального Я. Другими словами социальная «сторона социокультурной практики» представляет собой совокупность условий, в которых инициируется процесс личного самоопределения учащегося.

В организационном плане социокультурная практика представляет собой определенным образом выстроенную во времени и пространстве деятельность учащихся, в которой реализуются их познавательные и социальные мотивы. До известной степени аналогом социокультурной практики может служить «погружение», введенное в педагогический обиход как инновационная форма организации образовательного процесса еще А.Н. Тубельским [16].

Схематично процесс освоения учащимся социокультурной практики представлен на рис. 1.

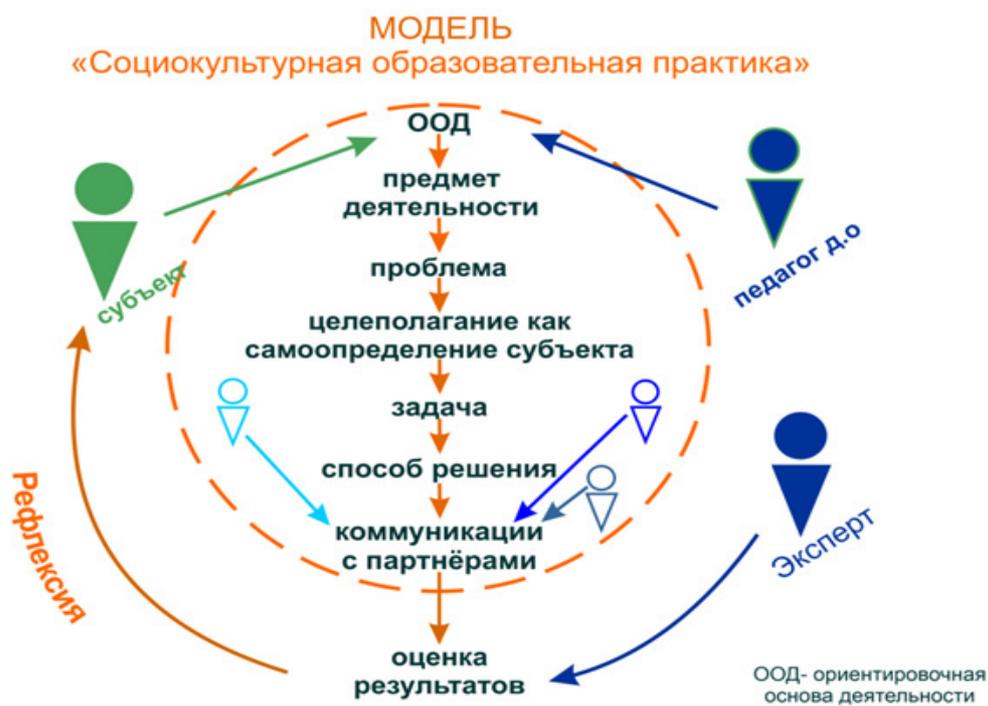


Рисунок 1. Модель социокультурной практики как проектной единицы ИОМ (Источник: составлено авторами совместно с О.И. Дубовой (Дубовая, О.И. Развитие образовательной самостоятельности старшеклассников в педагогическом процессе / О.И. Дубовая, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Том 6. – №5. – С. 27-40)

Социокультурная практика содержит в себе проблемную ситуацию, требующую деятельностного преобразования существующей действительности. Эта ситуация должна быть осмыслена и решена субъектом (учащимся) именно с этих позиций. Для этого ему необходимо самостоятельно решить комплекс взаимосвязанных задач, показанных на рисунке:

- совместно с педагогами осуществить общую ориентировку в предъявленной ситуации, осмыслить и оценить ее проблемность;
- обнаружить в ней предмет последующей преобразовательной деятельности (с какой точки зрения она нуждается в преобразовании?);
- выделить конкретную проблему, которую необходимо решить в процессе преобразования ситуации;
- самоопределившись в качестве субъекта предстоящей деятельности (то есть выявить свою внутриличностную позицию) и поставить перед собой цель преобразований;
- трансформировать цель в конкретную проектную задачу;
- выдвинуть оригинальную, продуктивную идею по поводу способа решения этой задачи и согласовать ее с другими партнерами по освоению социокультурной практики;
- реализовать выбранный способ действия, выстраивая для этого соответствующие коммуникации с партнерами;
- оценить полученные результаты во взаимодействии с экспертами.

Обратим внимание на то, что в процессе освоения учащимися социокультурной практики профессиональная позиция педагога претерпевает закономерные изменения. Если вначале этого процесса он выступает своего рода «навигатором», помогая учащимся сориентироваться в ситуации и открыть возможности ее творческого преобразования, то на заключительной фазе он становится экспертом, который дает субъектам деятельности обратную связь, помогает оценить полученный результат и осмыслить его социальную и личностную значимость.

Такая постановка решаемых задач освоения социокультурной практики определяет последовательность необходимых для этого этапов. Первый из них осуществляется как погружение в проблему. На этом этапе учащимися обсуждаются и анализируются проблемы, с решением которых связаны возможности творческого освоения определенных социокультурных практик (научно-исследовательских, инженерных, игровых и т.д.). На втором этапе осуществляется разработка и запуск проектов, направленных на решение выявленных проблем. На третьем этапе происходит презентация и

оценка достигнутых результатов. И на четвертом этапе осуществляется групповая рефлексия новообразования социального опыта, полученного участниками совместной деятельности.

Исходя из сказанного, мы можем выделить базовые характеристики сетевых взаимодействий, лежащих в основе интеграции общего и дополнительного образования.

В процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории учащегося школа и учреждение дополнительного образования договариваются о том, какие образовательные области он будет осваивать в общеобразовательной школе, а какие в учреждении дополнительного образования. В составлении этого договора также принимают участие родители учащегося. На основе достигнутой договоренности педагогами общеобразовательной школы и учреждением дополнительного образования разрабатывается индивидуальная образовательная программа для каждого учащегося, реализующего индивидуальную образовательную траекторию.

Со своей стороны учреждение дополнительного образования разрабатывает, утверждает и реализует образовательные программы освоения этими учащимися избранных социокультурных практик, соответствующих образовательным областям, которые школа «делегировать» учреждению согласно заключенному договору.

Далее школа и учреждение дополнительного образования совместно организуют процедуры защиты творческих проектов учащихся, реализующих индивидуальную образовательную траекторию. Помимо собственно оценки предъявляемых результатов школа составляет экспертное заключение на предмет соответствия этих результатов требованиям ФГОС. В этих целях школа может привлекать внешних экспертов из числа работников высшей школы и представителей методических служб и управленческих структур.

По результатам проведенных защит и представленных индивидуальных портфолио школа принимает решение об аттестации учащихся, реализующих индивидуальную образовательную траекторию.

В ходе апробации созданной модели в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования были реализованы три пилотных проекта, созданные учащимися на предметности образовательных областей: биология, иностранный язык и математика. Дадим их общую характеристику.

В первом случае социокультурная практика оформляется как научно-исследовательская экспедиция – воображаемое путешествие к истокам жизни на земле. В начале учащиеся «погружаются» в океан и исследуют обнаруженных там рыб, изучают их строение, учатся выделять существенные признаки, отличающие их от других видов. Следующим шагом они выходят на сушу, обнаруживают там земноводных и устанавливают их отличие от рыб. И так далее по все этапам эволюции животного мира. По итогам проведенной экспедиции учащиеся проводят научную конференцию, выступая на ней с докладом о проведенных исследованиях.

Во втором случае изучение иностранного языка встроено в контекст проектирования культурных объектов с учетом особенностей культуры народов – носителей этих языков. В частности таким объектом может выступать дом, в котором наиболее комфортно будет жить представителям этого народа либо арт-объекты, запечатлевающие сюжеты известных литературных и художественных произведений, составляющих культуру этих народов. Все коммуникации между участниками этих проектов осуществляются на изучаемых иностранных языках.

В третьем случае предметом проектирования выступают наглядные и учебные пособия по математике, с помощью которых дети могут передать полученные ими знания другим людям.

Выводы. Формирование метакогнитивной компетентности учащихся – одна из актуальных, но недостаточно решенных проблем, стоящих перед наукой и практикой современного образования. Для ее решения необходимо выявить и научно обосновать качественно новые ресурсы и условия, не представленные в традиционной дидактике. Как показало проведенное исследование, одним из таких эффективных ресурсов может стать интеграция общего и дополнительного образования. Однако существующие модели этой интеграции не обеспечивают достижение учащимися необходимого уровня субъектности своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории, на котором их метакогнитивная компетентность органично впишется в систему достигаемых образовательных результатов. Для того чтобы действительно стать таким ресурсом, интеграция общего и дополнительного образования не должна ограничиваться некоторой комбинацией основных и дополнительных образовательных программ и взаимообменом образовательными ресурсами. Необходимо обеспечить целостность образовательной системы, в условиях которой происходит синтез основного и дополнительного компонентов содержания образования. В концепции проведенного исследования результатом этого синтеза становится самопроектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся как новый вид субъектной их деятельности. Именно в этом процессе может эффективно формироваться их метакогнитивная компетентность. Особо важным условием выступает в этом случае выбор учащимся социокультурной практики как проектной единицы индивидуальной образовательной траектории, поскольку именно ее творческое освоение делает востребованными основные слагаемые метакогнитивной компетентности: осмысление этой практики как сферы самоопределения и приложения творческих сил, самоуправление процессом ее освоения и выстраивания продуктивных коммуникаций с партнерами. В свою очередь для этого необходима система гибкого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования, в которой они становятся целостным сетевым субъектом. Такое взаимодействие предполагает выход на новый уровень профессионализма участвующих в нем педагогов общего и дополнительного образования, чему могут быть посвящены дальнейшие исследования по данной проблеме.

Литература:

1. Герасименко, Н.А. Организация непрерывного профессионального образования на основе интеграции систем общего и дополнительного образования / Н.А. Герасименко, В.Г. Герасименко // Наука и современность. – 2011. – № 10-1. – С. 191-195
2. Гущина, Т.Н. Модель развития учреждения дополнительного образования детей за счет возможностей интеграции общего и дополнительного образования / Т.Н. Гущина, Н.Г. Иобидзе, Т.М. Талова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 3 (56). – С. 66-73
3. Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей: монография / В. Игнатович, П. Бондарев, С. Игнатович, В. Курочкина. – Краснодар: Кубанский государственный университет НОЧУ ДПО «КМИДО», 2020. – 200 с.
4. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / В. Игнатович, С. Игнатович, В. Гребенникова, П. Бондарев. – Москва: Ритм, 2015. – 144 с.
5. Ковалева, Т.М. Проводник в потоке возможностей (о тьюторстве в современном российском образовании) / Т.М. Ковалева // Минская школа сегодня. – 2013. – № 9. – С. 36-41
6. Корнетов, Г.Б. Что такое преобразующая педагогика / Г.Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 4(48). – С. 13-16
7. Кудрявцев, В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев. – Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. – 174 с.

8. Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2023. – № 1 (17). – С. 87-92
9. Новикова, А.В. Интеграция общего и дополнительного образования как основа непрерывного естественно-научного образования / А.В. Новикова, А.А. Липчинский, А.В. Земцова // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2023. – № 1 (59). – С. 57-60
10. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / В. Игнатович, П. Бондарев, В. Гребенникова, С. Игнатович, В. Курочкина; под науч. ред. канд. пед. наук, доцента В.К. Игнатовича. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. – 168 с.
11. Пензина, Н.А. Интеграция общего и дополнительного образования в общеобразовательной организации как один из механизмов эффективного управления качеством образования / Н.А. Пензина, К.М. Кирова // Современное дополнительное профессиональное образование педагогов. – 2023. – № 1 (17). – С. 87-92
12. Развитие креативности старшеклассников и студентов средствами организации их совместной творческой деятельности в неформальной образовательной среде: Метод. Пособие / [О.В. Гребенников и др.]. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. – 80 с.
13. Симонова, А.А. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / А.А. Симонова, М.Ю. Дворникова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 35-40
14. Смирнова, П.В. Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одарёнными учащимися / П.В. Смирнова, В.П. Песков // Acta Biomedica Scientifica. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 139-146
15. Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей в массовой школе) / [А.Н. Тубельский]; под ред. А.Н. Тубельского. – Москва: Издательство Московского центра Вальфдорской педагогики, 1996. – 336 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17.05. – 2012) – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 25.05.2024)
17. Цукерман, Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61-73
18. Червонный, М.А. Деятельность центра дополнительного физико-математического образования как инновационная модель интеграции общего и дополнительного образования / М.А. Червонный, А.А. Власова, Т.В. Швалева // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С. 116-123
19. Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / А. Воронцов, Б. Эльконин, В. Заславский, [и др.]; под ред. А.И. Адамского. – Москва, 2013. – 286 с.
20. Эльконин, Б.Д. Действие как единица развития / Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 35-49
21. Barber, C.S. When students are players: toward a theory of student-centric edu-gamification systems / C.S. Barber. – Journal of Information Systems Education. – 2021. – 32(1). – P. 53-65

Педагогика

УДК 372.851

студент Гуляева Чэмэлиинэ Ивановна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕЛЕГРАММ-БОТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматривается разработка образовательного бота, его функционал, методика, взаимодействие с обучающимися и результаты его внедрения в образовательный процесс. Бот предлагает уникальный подход к обучению, объединяя в себе интерактивные упражнения, теоретические материалы и возможность получения обратной связи. Важным аспектом использования бота является его доступность для обучающихся 24/7, что позволяет им изучать материал в удобное время и темпе. Использование образовательного телеграмм-бота в образовании позволяет создать более индивидуализированный подход к каждому ученику, учитывая их индивидуальные потребности и темп усвоения материала. Авторы исследуют удобство использования бота в обучении математике, его влияние на обученность и интерес учащихся. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать разработке новых методик работы с образовательными ботами.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность по математике; телеграмм-бот; информационные технологии; образовательные технологии; чат-боты.

Annotation. The article discusses the development of an educational bot, its functionality, methodology, interaction with students and the results of its implementation in the educational process. The bot offers a unique approach to learning, combining interactive exercises, theoretical materials and the opportunity to receive feedback. An important aspect of using the bot is its availability to students 24/7, which allows them to study the material at a convenient time and pace. The use of an educational telegram bot in education allows you to create a more individualized approach to each student, taking into account their individual needs and the rate of assimilation of the material. The authors explore the usability of the bot in teaching mathematics, its impact on learning and student interest. Further research in this area may contribute to the development of new methods of working with educational bots.

Key words: educational and research activities in mathematics; telegram bot; information technology; educational technologies; chatbots.

Введение. Современное образование стремится к внедрению инновационных образовательных технологий для повышения эффективности обучения. Развитие технологий искусственного интеллекта и машинного обучения позволяет создавать более инновационные и эффективные образовательные решения такие как телеграмм-бот. Использование телеграмм-бота в качестве дополнительного ресурса подчеркивает важность адаптации учебного процесса к современным цифровым требованиям. Телеграмм-бот представляет собой программу, способную общаться с пользователями через мессенджер Telegram и предоставляет им образовательный контент.

Таким образом, исследование данной темы может принести вклад в развитии электронных образовательных ресурсов (ЭОР) сделав процесс обучения более эффективным, интерактивным и увлекательным для обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями ФГОС внедрение электронных образовательных ресурсов в учебный процесс требует разработки научно-методического материала.

Роберт И.В., Лавина И.А., Мартиросян Л.П., Тихонов А.Н. и др. определяют «электронный образовательный ресурс как электронные издания, имеющие образовательное назначение, включающие в себя научно-педагогические, учебно-методические материалы, или электронные средства, реализующие дидактические возможности» [4]. В исследовании Миняевой А.Г. ЭОР определяется как «образовательный ресурс в электронно-цифровой форме, включающий в себя: структуру, предметное содержание и метаданные о них. ЭОР может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения» [3]. По классификации Миняевой А.Г. образовательный телеграмм-бот можно включить по типу к дополнительным информационным материалам, по функции ЭОР в образовательном процессе к практикумам и тестам, по виду образовательной деятельности к самостоятельным работам и самообразованию.

Применение электронных образовательных ресурсов в обучении может быть многообразным. Интерактивные учебники и курсы: ученики могут изучать материал, выполнять задания и тесты прямо в электронной форме, что делает процесс обучения более интерактивным и захватывающим. Видеоуроки и вебинары: видео формат обучения позволяет лучше и нагляднее объяснить сложные понятия, демонстрировать примеры и случаи из практики. Онлайн-платформы для дистанционного обучения: такие ресурсы позволяют получать знания независимо от места проживания и присутствовать на лекциях в реальном времени. Цифровые учебные пособия и материалы: они удобны для хранения, поиска и использования в любое удобное время, что сокращает затраты времени на подготовку к урокам. Электронные тесты и задания: они позволяют автоматизировать процесс проверки знаний учащихся, делая его более эффективным и быстрым. Таким образом, электронные образовательные ресурсы обогащают и совершенствуют процесс обучения, делая его более эффективным, доступным и увлекательным для учащихся.

Само слово «бот» представляет собой сокращение от привычного «робот». Эти специальные аккаунты, которые создаются автоматически, дают пользователям возможность выполнять разные задачи посредством мессенджера. Телеграмм-бот – это программа, которая автоматизирует определенные задачи и взаимодействие с пользователями в мессенджере Telegram [6].

Образовательный телеграмм-бот – это специально разработанное приложение, интегрированное в мессенджере Telegram, которое предлагает различные образовательные функции и контент для пользователей [1]. Образовательный телеграмм-бот позволяет учиться в любое время и в любом месте, усиливает заинтересованность обучающихся предметом, осуществляется контроль с обратной связью, тем самым влияет на мотивацию к учебе.

Для использования образовательного телеграмм-бота на уроках следует выполнять данные условия:

1. Образовательный телеграмм-бот применяется только во время урока в компьютерных классах и в целях самостоятельного обучения вне учебного заведения. По новым правкам в закон «Об образовании в РФ» запрещают использование детьми мобильного устройства на уроках даже в образовательных целях [5].

2. По требованию СанПиН общая продолжительность использования электронных средств обучения на уроке для 5 классов – 30 минут [5].

3. Для применения образовательного телеграмм-бота на уроках и в целях самообучения нужно согласие от родителей и включение «Родительского контроля» в приложении.

Для разработки образовательного телеграмм-бота «Mathematics_bot» по теме «Натуральные числа» для обучающихся 5 класса был использован алгоритм создания чат-ботов в конструкторе [2]. Мейнкард бота представлен на рисунке 1.

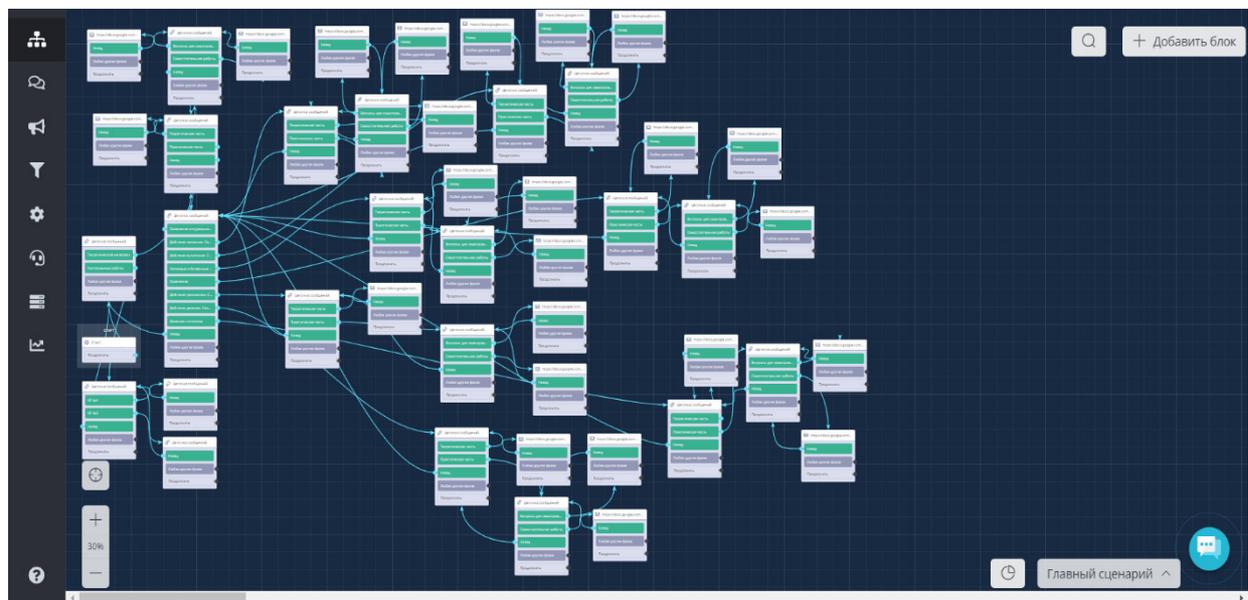


Рисунок 1. Мейнкард телеграмм-бота

Образовательный телеграмм-бот является комплексным информационным источником, который связан с гиперссылками. Учителю его можно использовать как ЭОР во время учебного процесса в компьютерных классах на разных этапах урока отработки умений и рефлексии, для проведения контрольных и самостоятельных работ. Так же можно использовать как инструмент для самопроверки полученных знаний для обучающихся. Обучающиеся заходят в образовательный телеграмм-бот для повторения изученной темы или проверки своих знаний. Они изучают теоретический материал, затем отвечают на вопросы по теме и выполняют самостоятельные задания. Если результаты удовлетворяют ученика, он переходит к следующей теме, либо, если результаты неудовлетворительны, повторяет материал (см. рис. 2, 3).

Таким образом, образовательный телеграмм-бот представляет собой эффективный инструмент, который может быть использован в учебном процессе в компьютерных классах. Кроме того, любой учитель может разработать своего собственного чат-бота по готовому алгоритму.

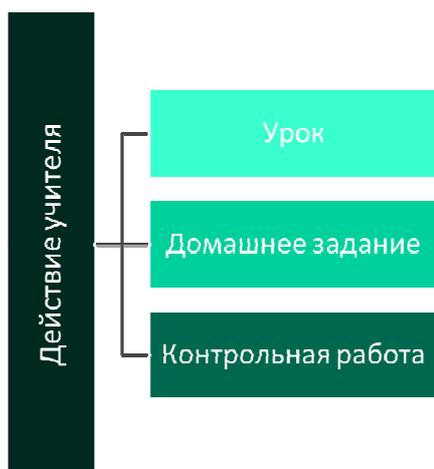


Рисунок 2. Схема действия учителя

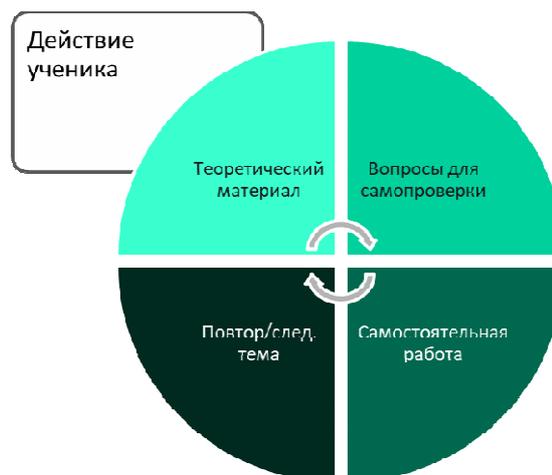


Рисунок 3. Схема действия ученика

В ходе исследования была проверена эффективность использования образовательного телеграмм-бота «Mathematics_bot» в обучении теме «Натуральные числа» в 5 классе. На констатирующем этапе были проведены беседы с учителями и наблюдение за учебным процессом обучающихся в школе, а также входное анкетирование и анализ успеваемости.

Результаты анкетирования по Аvezовой О.Г показали, что 29% обучающихся нет интереса к предмету математика, у 42% – нейтральное отношение и 29% – предмет математики не интересен. В начале эксперимента успеваемость класса – 100%, качество – 86%, степень обученности – 56%.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы проведено экспериментальное обучение с применением образовательного телеграмм-бота «Mathematics_bot» на уроках отработки умений и рефлексии. С разрешения родителей обучающихся бот использовался для предоставления учебного материала, проведения тестирования знаний обучающихся, а также для анализа результатов обучения. Благодаря интерактивным заданиям и учебным материалам, представленным через бот, ученики более заинтересованно и активно взаимодействовали с учебным материалом.

На контрольном этапе эксперимента повторно проведено анкетирование обучающихся на выявление интереса к предмету математика. По сравнению с результатами анкетирования констатирующего этапа замечается положительная динамика: интерес к предмету повысился на 28% (см. рис.4).



Рисунок 4. Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного этапа

Так же проведен контрольный срез с целью выявления качества знаний обучающихся. Контрольная работа проводилась после изучения темы «Уравнения», рассчитан на 1 урок, содержит 5 заданий.

Контрольная работа

1. Сравните числа: 2 386 и 2 412.
2. Вычислите: $367 + (93 - 46)$.
3. Найдите сумму $x + y$, если $x = 1\,473$ и $y = 32\,995$.
4. Найдите корень уравнения: $(133 - 78) + x = 111$.
5. Решите уравнение: $3\,055 - x = 1\,978$.

С третьим и четвертым и пятым заданием справилось 71% обучающихся. Умение решать буквенные выражения, находить корень решать уравнения в целом усвоены, но дальнейшем нужно рассмотреть допущенные ошибки и проработать их. С первым и вторым заданием справилось 86% обучающихся. Умение сравнивать многозначные натуральные числа, понимать сочетательное свойство усвоены, но необходимо рассмотреть допущенные ошибки.

Сравнивая результаты контрольной работы с промежуточными контролями можно заметить, что умения, выработанные во время обучения, подтвердились результатами контрольной работы (рис. 5).

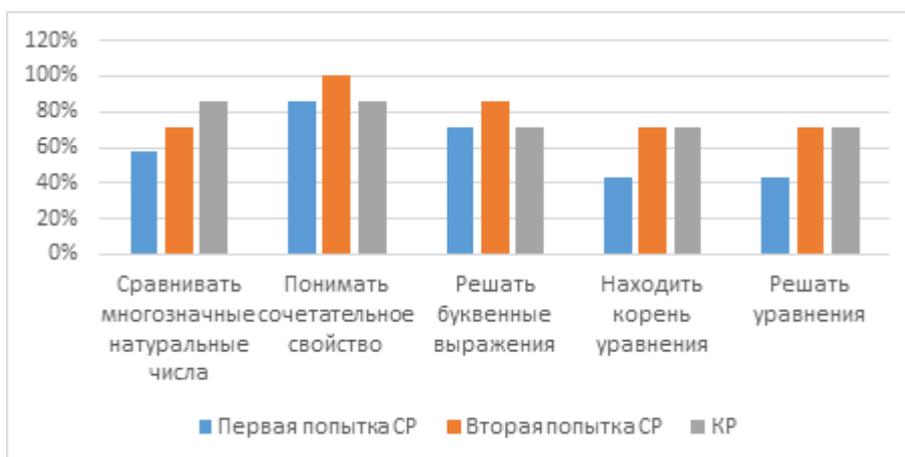


Рисунок 5. Уровень усвоения знаний и умений

Итоги контрольной работы: успеваемость – 100%, качество – 100%, степень обученности – 90%. Сравнительный анализ результатов годовых оценок и результатов контрольной работы (см. рис. 6) свидетельствует о том, что степень обученности повысился. Конечная беседа с учащимися показала, что интерес к учебной деятельности заметно повысился.

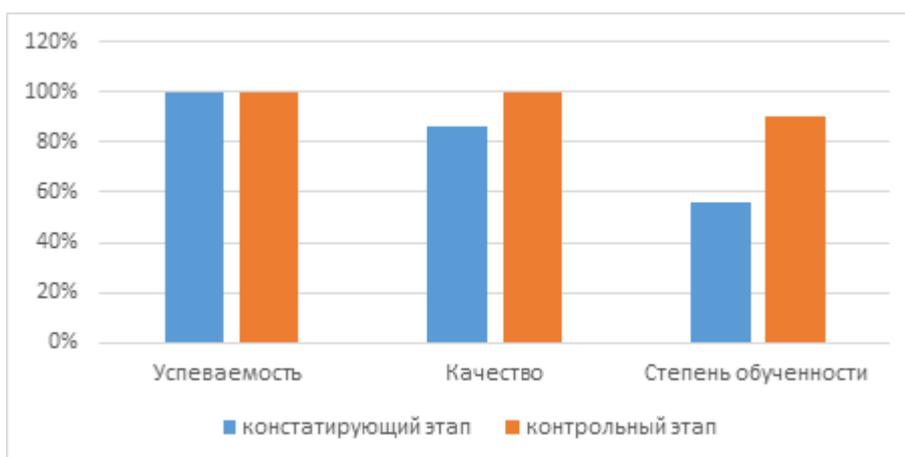


Рисунок 6. Сравнительный анализ

Обучающиеся проявляли заинтересованность к углублению своих знаний, улучшилось качество усвоения пройденного материала. Уроки математики с применением образовательного телеграмм-бота «Mathematics_bot» проходили намного оживленно, чем в традиционной форме.

Выводы. Интеграция образовательного телеграмм-бота в курсе математики является актуальным и перспективным подходом, который способствует эффективному обучению и повышению качества образования в условиях цифровизации образовательного процесса. Полученные результаты исследования подтвердили, что применение образовательного телеграмм-бота «Mathematics_bot» в курсе математики способствует повышению интереса обучающихся к предмету, за счет чего улучшается результативность усвоения изученного материала.

Литература:

1. Гуляева, Ч.И. Образовательный телеграмм-бот в курсе математики 5 класса / А.М. Попова, Ч.И. Гуляева // Современные информационные технологии, инновации и молодежь. – «СИТИМ – 2024». – Ульяновск, 2024.
2. Как создать чат-бота в Telegram // Конструктор чат-ботов LEADTEX URL: <https://leadteh.ru/> (дата обращения: 24.04.2023)
3. Миняева, А.Г. Виды электронных образовательных ресурсов / А.Г. Миняева // Молодой ученый. – 2021. – № 27 (369). – С. 258-261
4. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
5. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи [Электронный ресурс]: СанПиН 2.4.3648-20; утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=602107773&backlink=1&&nd=102955243>
6. Что такое бот в Telegram: виды и функции // GeekBrains. – URL: <https://gb.ru/blog/chto-takoe-telegram/> (дата обращения: 15.05.2023)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Деспамес Лидия Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Никитина Надежда Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается процесс влияния особенностей современного дизайна на профессиональную подготовку будущих специалистов в этой области, обосновывается необходимость внедрения в систему обучения дизайнеров актуальных образовательных компонентов, направленных на формирование у обучающихся компетенций, которые обеспечили бы им в дальнейшем устойчивый профессиональный рост и дали бы конкурентные преимущества на рынке труда. Приводятся определения понятий “дизайн” и “дизайн-мышление”. Устанавливается связь в процессе проектирования между применением методов дизайн-мышления и созданием востребованного инновационного продукта дизайна. Аргументируется необходимость для дизайнера быть универсальным специалистом, работающим на стыке ряда дисциплин. В статье рассматривается метод дизайн-мышления, приводятся его этапы в процессе дизайн-проектирования. На примерах показывается, как дизайн-мышление работает на практике в решении поставленных бизнес-задач и социально-общественных проблем. Обосновывается необходимость внедрения метода дизайн-мышления в систему профессиональной подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-мышление, дизайн-образование, методика дизайн-проектирования, компетенции.

Annotation. The article examines the process of influence of the features of modern design on the professional training of future specialists in this field, substantiates the need to introduce relevant educational components into the training system for designers aimed at developing competencies in students that would provide them with sustainable professional growth in the future and would give them competitive advantages in the future labor market. Definitions of the concepts “design” and “design thinking” are provided. A connection is established in the design process between the application of design thinking methods and the creation of a sought-after innovative design product. The need for a designer to be a universal specialist working at the intersection of a number of disciplines is argued. The article discusses the design thinking method and describes its stages in the design process. Examples show how design thinking works in practice in solving business problems and social problems. The necessity of introducing the design thinking method into the system of professional training of future designers is substantiated.

Key words: design, design thinking, design education, design methodology, competencies.

Введение. В современном, стремительно меняющемся мире дизайн, как одна из форм человеческой жизнедеятельности, также претерпевает существенные изменения. Эти изменения обусловлены рядом факторов, среди которых можно выделить интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, научно-технический прогресс, социально-политические и экономические факторы.

Дизайн, в свою очередь, также оказывает существенное влияние на все стороны жизни общества, занимая, таким образом, важное место в социально-культурной, экономической, экологической и других сферах. Расширение границ влияния дизайна приводит к необходимости модернизации профессиональной подготовки будущих дизайнеров, с тем чтобы их профессиональные компетенции соответствовали актуальным требованиям рынка труда.

Становится необходимым внедрение в систему подготовки дизайнеров таких компонентов, которые развивали бы творческое мышление, аналитические способности, умения широко мыслить.

Цель исследования – обосновать необходимость применения методологии дизайн-мышления в профессиональной подготовке будущих дизайнеров и необходимость развивать навыки и умения дизайн-мышления в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. Дизайн (англ. design – проект, чертеж) определяется как вид проектной междисциплинарной художественно-технической деятельности по созданию промышленных изделий с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами, по формированию гармоничной предметной среды жилой, производственной и социально-культурной сфер [10].

Будучи относительно молодым видом деятельности человека, сформировавшимся на стыке XIX и XX вв., в период широкомасштабного распространения промышленного производства, дизайн продолжает бурно развиваться и трансформироваться, затрагивая все новые аспекты жизни социума. В свою очередь, расширение сферы влияния дизайна приводит дизайнеров к необходимости получения новых навыков и компетенций, использования современных инструментов дизайнерской деятельности, для того чтобы соответствовать конъюнктуре и оставаться конкурентноспособными.

На каждом этапе развития дизайна появлялись свои образовательные концепции, отображающие изменения в обществе того времени и дававшие вектор дальнейшему движению дизайна. Так, на начальном развитии дизайна передовые образовательные концепции подготовки дизайнеров были выработаны, например, в Баухаузе (1919-1933 гг.), в немецком Веркбунде (1907-1934), в нашей стране внедрением передовых методов обучения в области дизайна занимался ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН (1918-1930 гг.). Выпускники этих учебных заведений могли решать сложные проектные задачи, поскольку к этому их эффективно подготавливала сама образовательная система.

Современный дизайнер, если он хочет оставаться востребованным на рынке труда, должен являться дизайнером-универсалом, обладающим широким спектром компетенций; он должен быть специалистом, обладающим гибкостью, адаптивностью, экспертностью в различных областях, подчас напрямую не связанных со сферой дизайна, например, иметь познания в области поведенческой психологии, маркетинга, экологии и ряда др.

В то же время, учебные программы подготовки дизайнеров во многих образовательных учреждениях ориентированы на практику дизайна прошлых времен и не отображают актуальные тенденции дизайна, в связи с чем уровень подготовки выпускников таких учебных заведений не позволяет им в полной мере решать современные проектные задачи и быть конкурентноспособными в России и за рубежом.

Таким образом, наблюдается противоречие между существующей методологией образования в области дизайна и реальными потребностями рынка труда в этой сфере.

В число эффективных способов повышения качества профессиональной подготовки будущих дизайнеров входит применение методологических принципов одного из наиболее актуальных методов дизайнерской деятельности – дизайн-мышления.

Дизайн-мышление – это специфический метод проектирования товаров и услуг, основанный на нестандартном творческом подходе, использующем инструменты дизайнера, удовлетворяющий потребности человека и бизнеса, учитывающий возможности технологий. Отличительной чертой дизайн-мышления является ориентация на человеке, выявление его потребностей и проблем.

Дизайн-мышление, как действенный метод решения поставленных бизнес-задач, активно используют в своих дизайн-стратегиях такие крупные компании, как Google, Samsung, Apple.

В качестве отдельной учебной дисциплины дизайн-мышление преподается в Гарвардском университете, Стэнфордском университете, Массачусетском технологическом институте, др.

Теоретическое обоснование метода можно встретить в исследованиях Джона Арнольда, Герберта Саймона, Брюса Арчера, Хорста Риттеля, Тима Брауна, Барри Катца, Дэвида Келли.

Как метод, дизайн-мышление сформировался во второй половине XX в., когда возникла необходимость создания универсального алгоритма творческого проектирования для решения сложных проблем на основе анализа подходов к решению поставленных задач в архитектуре, промышленном и графическом дизайне, инженерном деле [2].

Полноценно, в качестве концепции, дизайн-мышление оформилось внутри студии дизайна IDEO (США). IDEO была основана в 1991 г., и, взяв метод дизайн-мышления за основу своей деятельности, компания стала лидером в своей области. IDEO работает с компаниями, которым нужны инновации и креативные решения.

Существуют различные вариации деления процесса дизайн-мышления на этапы. Согласно одной из них, выработанной специалистами Стэнфордского университета, этот процесс включает следующие этапы: эмпатию, выявление проблемы, решение проблемы, прототипирование и тестирование дизайн-решения. Остановимся на них более подробно.

Первый этап – эмпатия – подразумевает глубокий интерес к потребностям людей, для которых создается дизайн, дизайнер пытается взглянуть на будущий продукт их глазами. На этом этапе зачастую создаются т.н. персоны, искусственно созданные персонажи, которые обладают типическими чертами, присущими будущим потребителям продукта. Здесь в задачи дизайнера входит получение разнообразной информации об этих типах людей. Учитываются, например, их возраст, уровень дохода, образования, семейное положение, то, где они оживут, что им нравится, есть ли у них домашние животные, занимаются ли они спортом и т.д. Таким образом, находят связи между разными людьми, которые будут использовать продукт, моделируются сценарии взаимодействия этих людей с продуктом. Способами получения информации могут быть интервью, тестирование, опросы реальных людей, пользующихся сходными продуктами дизайна.

На втором этапе, после анализа полученной информации, выявляется проблема, которую необходимо решить посредством дизайнерской деятельности.

На следующем этапе предлагаются различные варианты решения проблемы. Нередко в рамках метода дизайн-мышления для решения собирается команда дизайнеров, которые совместно генерируют идеи, используя в том числе такой метод, как мозговой штурм.

После нахождения оптимального решения создается прототип продукта, который затем тестируется на различных группах потребителей.

Нужно отметить, что обозначенные этапы метода дизайн-решения не обязательно идут в строгой последовательности. После каждого этапа можно переходить к другому, что-то уточняя и дорабатывая, пока продукт дизайна не станет в полной мере соответствовать решению проблемы.

В настоящее время метод дизайн-мышления активно используется практически во всех направлениях дизайна, от промышленного дизайна до социального проектирования. Так, этот метод применяется в ряде дизайн-программ против ожирения, городского насилия, обеспечения мобильности пассажиров.

Покажем на некоторых примерах принципы действия дизайн-мышления для решения проблем потребителей.

В Нью-Йорке (США) был создан проект по борьбе с ожирением под названием «активный дизайн». Суть этого проекта в том, что была выявлена проблема ожирения у части городского населения, связанная с малоподвижным образом жизни. В качестве решения этой проблемы предлагается создание такой городской среды, которая стимулировала бы физическую активность. Этот проект фокусируется на изменении архитектуры зданий и дизайна общественных пространств. В частности, речь ведется об устройстве сети удобных тротуаров и велодорожек, организации легкого доступа к лестницам в многоквартирных зданиях, шаговой доступности спортзалов. Предполагается, что такая программа, помогающая бороться с ожирением, приведет также к уменьшению роста числа связанных с ним заболеваний, например, сахарного диабета. Как мы видим, посредством дизайна решаются в том числе и общественно-социальные проблемы.

В качестве другого примера приведем выпущенную компанией «Пятёрочка» коллекционную серию фигурок, олицетворяющих типичных сотрудников и покупателей этой сети магазинов. Среди них: «Та самая Галя», «Бабушка с сумкой», «Лояльный покупатель», «Студент опаздывающий», «Супруг растерянный». К фигуркам прилагаются соответствующие атрибуты, к примеру, длинный список продуктов, корзина для продуктов, карта лояльности.

Автором проекта стал российский 3D-дизайнер, работающий под ником Nidgus. Описывая процесс создания фигурок, дизайнер говорит, что он отталкивался от места – магазина у дома, в котором практически каждый бывал, а в качестве

одного из персонажей использовал ставшим мемом яркий образ «той самой Гали», которая отменяет своей карточкой ошибочные покупки.

Очевидно, что если бы авторы проекта использовали оторванные от массовой культуры типажи людей, продукт дизайна не нашёл бы отклика у покупателей. Между тем, использование типичных узнаваемых характеров, а также стилистики 90-х годов (основную долю покупателей в продуктовых магазинах в данное время составляют люди, чья молодость приходится на 90-е годы) сделали проект успешным, и сейчас такие коллекционные фигурки стоят довольно дорого. Именно верное использование принципов дизайн-мышления позволило дизайнеру реализовать успешный дизайн-проект.

Этот же метод дизайн-мышления использовался в дизайн-стратегии первой в мире «цифровой пекарни» Sugar Lab (Лос-Анджелес, США). Дизайнеры компании создают десерты, вдохновленные поп-культурой, мультфильмами, временами года, то есть используют в дизайне общепринятые паттерны массовой культуры. Сами изделия печатаются на специальных 3D-принтерах. Это пример грамотного изучения целевой аудитории, выявления ее потребностей и создания в конечном итоге продукта успешного дизайна, совмещающего креативный подход и инновационные технологии.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, что применение методологии дизайн-мышления в дизайнерской деятельности приводит к созданию востребованного продукта дизайна, решающего выявленные проблемы потребителя.

В свою очередь, внедрение методологических принципов дизайн-мышления в образовательные программы будущих дизайнеров будет способствовать формированию профессионалов, умеющих решать задачи широкого спектра и способных работать над самыми разными проектами, в том числе, социально-общественной значимости.

Дизайнеры, овладевшие методом дизайн-мышления, приобретут необходимые компетенции системного и креативного мышления, что позитивно скажется на их будущей профессиональной деятельности и обеспечит им конкурентоспособность на рынке труда.

Литература:

1. Абоимова, И.С. Инновационные тенденции в подготовке графических дизайнеров в вузе / И.С. Абоимова, А.А. Порфирьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 4-6
2. Богомолова, И.С. Взаимодействие процессов архитектурного проектирования и дизайн-мышления с помощью категориально-системной методологии / И.С. Богомолова // Приволжский научный журнал. – 2023. – № 4. – С. 204-213
3. Взятыхшев, В.Ф. Введение в методологию инновационной проектной деятельности: учеб. для вузов / В.Ф. Взятыхшев. – М.: ЕЦК. – 2002. – С. 245.
4. Депсамес, Л.П. Формирование аналитических умений у будущих дизайнеров в вузе / Л.П. Депсамес, С.Ю. Дудкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 181-182
5. Лидтка, Ж. Думай, как дизайнер. Дизайн-мышление для менеджеров / Ж. Лидтка, Т. Огилви. – Москва: Манн, Иванов и Фарбер, 2015. – С. 240.
6. Ковешникова, Н.А. История дизайна. Краткий курс лекций: учеб. пособие для вузов / Н.А. Ковешникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Лань. – 2023. – С. 136.
7. Малин, А.Г. Теория и методология дизайна: конспект лекций / А.Г. Малин, И.М. Ушкина, И.С. Гурко. – Витебск: УО «ВГТУ». – 2014. – С. 276.
8. Томич, М. Придумай. Сделай. Сломай. Повтори. Настольная книга приемов и инструментов дизайн-мышления / М. Томич, К. Ригли, М. Бортвик. – Москва: Манн, Иванов и Фарбер, 2019. – С. 208.
9. Халиуллина, Л.Р. Методика определения уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) / Л.Р. Халиуллина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 5.
10. Эстетика: Словарь / под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат технических наук, доцент Дмитренко Галина Александровна

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);

кандидат технических наук, доцент Емелина Татьяна Николаевна

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);

старший преподаватель Скоробогатова Татьяна Евгеньевна

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

УЧАСТИЕ В ОЛИМПИАДАХ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается возможность повышения мотивации студентов при изучении графических дисциплин на примере участия в предметных олимпиадах. Проблема повышения мотивации студентов в преподавании графических дисциплин представляет значительный интерес. Участие в олимпиадах помогает преподавателям выявить талантливых студентов, а студентам понять, насколько они хорошо усваивают учебный материал. Олимпиады по графическим дисциплинам требуют от участников максимальной подготовки и профессиональных знаний. В статье приведены различные техники и методы подготовки к олимпиадам по графическим дисциплинам. Выявлены преимущества и недостатки таких конкурсов. Приведены данные тестирования студентов, свидетельствующие о том, что участие в олимпиадах – это полезный опыт. Благодаря олимпиадам преподаватель может оценить эффективность своих методик обучения и скорректировать их с целью достижения лучшего результата. Показано, что участие в олимпиадах повышает профессиональный уровень студентов.

Ключевые слова: графические дисциплины, олимпиады, мотивация.

Annotation. The article discusses the possibility of increasing the motivation of students in the study of graphic disciplines by the example of participation in subject Olympiads. The problem of increasing students' motivation in teaching graphic disciplines is of considerable interest. Participation in Olympiads helps teachers identify talented students, and students understand how well they assimilate educational material. Olympiads in graphic disciplines require maximum education and professional knowledge from participants. The article presents various techniques and methods of preparation for Olympiads in graphic disciplines. The advantages and disadvantages of such contests are revealed. The data of students' tests are presented, indicating that participation in Olympiads is a useful experience. With the help of the Olympiad, the teacher can evaluate the effectiveness of his teaching methods and adjust them in order to achieve a better result. It is shown that participation in Olympiads increases the professional level of students.

Key words: graphic disciplines, competition, motivation.

Введение. Современное образование требует от студентов не только знаний, но и умения применять их на практике. В этом контексте графические дисциплины играют важную роль, так как они помогают студентам развивать творческое мышление и приобретать навыки работы с графическими программами. Графические дисциплины, такие как начертательная геометрия, инженерная графика, основы графического моделирования, компьютерная графика являются базовыми для студентов начальных курсов технических направлений обучения в высших учебных заведениях. Эти дисциплины традиционно считаются трудными для изучения [1].

Одним из способов повышения мотивации студентов при изучении графических дисциплин является участие в олимпиадах. Однако не все понимают, насколько участие в таких соревнованиях может быть полезным для их карьеры и профессионального развития.

Олимпиады по графическим дисциплинам – это соревнования, на которых студенты могут продемонстрировать свои знания и навыки в области графического дизайна, архитектуры, инженерной графики и других смежных областей. Участие в олимпиадах помогает студентам не только проверить свои знания в аспектах связанных с теоретическим материалом и с уровнем освоения программ для 3D моделирования, но и повысить мотивацию изучения графических дисциплин [2].

Олимпиады по графическим дисциплинам представляют собой состязания высокого уровня конкуренции и сложности, которые требуют от участников максимальной подготовки и профессиональных знаний. Такое соревнование является отличной возможностью для студентов продемонстрировать свой потенциал в данной области. Успех на олимпиаде может также послужить отличным стимулом для дальнейшего развития. В случае успеха на олимпиаде, студент получает признание со стороны профессионалов и работодателей, что может значительно повысить его шансы на успешную карьеру в будущем. Кроме того, победа в конкурсе по графическим дисциплинам может стать отличным дополнением к резюме при поиске работы, связанной с техническим профилем [3].

Целью данного исследования являлось изучение влияния участия студентов в олимпиадах по графическим дисциплинам на их мотивацию при обучении таким дисциплинам, как начертательная геометрия, инженерная графика, основы графического моделирования, компьютерная графика и др.

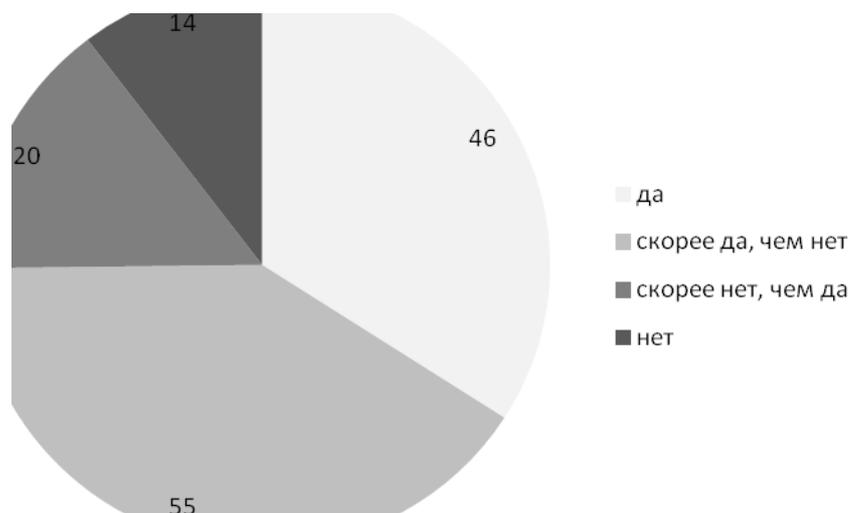
Изложение основного материала статьи. Участие в олимпиадах помогает преподавателям выявить талантливых студентов, а студентам понять, насколько они хорошо усваивают материал, который был рассмотрен на лекциях и практиках. Кроме того, это дает возможность проверить им свои знания в условиях жесткой конкуренции. Конкуренция за победу и призовые места подталкивает участников к более серьезному и глубокому изучению тем, которые будут представлены на олимпиаде. Это помогает не только повысить активность студента в процессе обучения, но также способствует развитию его личности. Олимпиады также способствуют развитию навыков работы студентов в условиях стресса и сжатых сроков, что очень полезно для будущих профессионалов.

На кафедре инженерной графики Сибирского государственного университета науки и технологий им. М.Ф. Решетнева ежегодно в течение многих лет проводятся студенческие олимпиады по графическим дисциплинам различного уровня (внутривузовская, региональная). С внедрением дистанционных технологий расширилась география участников региональной олимпиады (Красноярск, Новосибирск, Тюмень, Москва). Помимо российских студентов в олимпиаде принимают участие обучающиеся из стран СНГ (Казахстан, Туркменистан).

Для отбора студентов к участию в региональной олимпиаде в СибГУ им. М.Ф. Решетнева силами преподавателей кафедры инженерной графики проводится внутривузовская олимпиада, которая проходит в 2 тура. Как правило, в первом туре участие принимает от 30 до 50% студентов первого курса. По результатам первого тура ко второму этапу внутривузовской олимпиады допускается около 50 участников, получивших наибольшее количество баллов.

Для оценки уровня подготовленности и мотивированности к учебе в ВУЗе на кафедре инженерной графики ежегодно проводится входное тестирование. В этом тестировании принимают участие студенты первого курса, только приступившие к изучению графических дисциплин. Так, в 2023-2024 учебном году в тестировании приняло участие 135 человек. Помимо вопросов об имеющихся знаниях в области графических дисциплин и предполагаемых проблемах при обучении, был задан вопрос: считаете ли вы, что участие в предметных олимпиадах – это полезный опыт?

Результаты тестирования показаны на следующей диаграмме:



Из полученных данных видно, что около 73% опрошенных считают, что полезно принимать участие в таких соревнованиях.

Для исследования влияния участия студентов в олимпиадах по графическим дисциплинам на их мотивацию к углубленному изучению этих дисциплин, в начале второго семестра было проведено еще одно тестирование. В этом

тестировании приняло участие 112 человек, изучавших графические дисциплины в течение полугода. Число студентов, считающих, что участие в олимпиадах – это полезный опыт и считающих, что знания, полученные при изучении графических дисциплин, пригодятся им в дальнейшем обучении и профессиональной деятельности выросло незначительно (до 75%).

Из этих 112 человек принимали участие во внутривузовой олимпиаде по графическим дисциплинам (1 и 2 этап) 53 студента. Выборка ответов участников олимпиады показывает, что пользу таких испытаний признают уже 96%.

Участие в олимпиадах такого уровня повышает авторитет студента перед преподавателями и однокурсниками. Признание со стороны экспертов-жюри на олимпиаде демонстрирует высокий уровень знаний и позволяет студенту выделиться в глазах окружающих.

Важно отметить, что участие в олимпиадах не только помогает повысить мотивацию студента, но также является полезным инструментом для преподавателей. Ведь благодаря олимпиадам преподаватель может оценить эффективность своих методов обучения и корректировать их с целью достижения лучшего результата.

Большинство олимпиадных заданий по начертательной геометрии, инженерной или компьютерной графике требуют от участников не только знаний, но и применения их на практике. Важно понимать, что на олимпиадах не только проверяются знания, но и способность к аналитическому мышлению, креативности и самостоятельной работе. Графические дисциплины помогают развить все эти навыки. Например, при выполнении заданий по компьютерной графике участникам нужно будет проявить свою творческую интуицию и находчивость. Участие в олимпиадах по графическим дисциплинам может помочь понять, какие аспекты нужно улучшить и какие навыки развивать [4].

Таким образом, участие в олимпиадах по графическим дисциплинам – это не только отличный способ повысить мотивацию студентов, но и получить признание за свои достижения и проверить эффективность методик обучения.

Чтобы успешно справиться с задачами на олимпиаде применяют различные техники и методы подготовки:

а) первый этап – изучение правил проведения и требований конкретной олимпиады, формата заданий. Необходимо понимать, какие типы задач могут встретиться на олимпиаде (например, по начертательной геометрии встречаются задачи, решаемые с применением методов преобразования комплексных чертежей, и задачи, которые необходимо решать без применения этих методов), как оцениваются ответы и так далее. Это позволит более эффективно распределить свое время и подготовку. Некоторые соревнования по компьютерной графике могут иметь специальные требования к формату работы или используемому программному обеспечению. Поэтому важно заранее узнать все детали, чтобы быть готовым к выполнению заданий;

б) второй этап – выбор учебных материалов. Рекомендуется использовать учебники и пособия, которые рассчитаны специально на подготовку к олимпиадам по графическим дисциплинам. Также полезно решать задачи из прошлых олимпиад или аналогичных испытаний для закрепления знаний;

в) третий этап – тренировка практических навыков. Помимо теоретической подготовки, необходимо научиться быстро и точно выполнять задания. Чтобы успешно выполнить задание на олимпиаде, нужно иметь определенный уровень навыков работы с соответствующим инструментарием. Также необходимо освоить работу с различными программами для создания чертежей или моделей (Компас 3d, NanoCAD, SolidWorks и т.д.). Можно использовать материалы из интернета или приобрести специальные учебники для подготовки к олимпиадам по графическим дисциплинам;

г) четвертый этап – коммуникация с опытными участниками олимпиад. Общение с опытными олимпиадниками позволяет получить полезные советы и рекомендации по подготовке. Также можно обсуждать сложности задач и способы преодоления трудностей. Полезными будут занятия с преподавателями или опытными профессионалами в данной области. Они могут дать советы по работе и помочь отточить навыки;

д) пятый этап – мотивация и настрой на успех. Не менее важно иметь правильную мотивацию к участию в олимпиаде, верить в свои возможности и стремиться к успеху. Например, можно поставить перед собой цель выиграть призовое место или просто доказать свои знания.

Следуя этим рекомендациям и регулярно практикуясь, можно значительно повысить свой уровень мастерства в области графики и успешно выступать на олимпиадах. Однако, следует отметить, что участие в олимпиадах имеет как преимущества, так и недостатки.

Одно из основных преимуществ участия в олимпиадах – это возможность проверить свой уровень знаний и навыков в сравнении с другими студентами и профессионалами в данной области. Также, успешное выступление на олимпиаде может стать значимым элементом резюме при поиске работы или продолжении образования. Участие в олимпиадах также помогает развивать командные навыки и лидерский потенциал. В состязании участвуют не только индивидуальные участники, но и команды, что позволяет развиваться не только как отдельная личность, но и как член коллектива. Кроме того, участие в олимпиадах может быть дополнительным стимулом для получения новых знаний и развития профессиональных навыков. При подготовке к олимпиаде студенты обычно изучают дополнительную литературу и углубляются в тему, что позволяет расширить кругозор и повысить профессиональный уровень [5].

Однако, следует отметить, что участие в олимпиадах также имеет некоторые недостатки. Например, не всегда есть достаточно времени или ресурсов для подготовки к состязанию в сочетании с выполнением обязательной программы обучения. Также, высокий уровень конкуренции на олимпиадах может повысить уровень стресса. Кроме того, при постоянном участии в олимпиадах может возникнуть опасность заикленности на этой форме проверки знаний и игнорирование других методов развития профессиональных навыков.

В целом, участие в олимпиадах по графическим дисциплинам является эффективным способом повышения мотивации в обучении. Однако, необходимо балансировать между подготовкой к состязанию и выполнением обязательной программы обучения, а также не игнорировать другие методы развития профессиональных навыков.

Выводы. Участие в олимпиадах по графическим дисциплинам может стать не только отличной возможностью для личностного роста и раскрытия творческого потенциала, но также повысить мотивацию в изучении данных предметов. Успех на олимпиаде может стать своеобразным "толчком" к профессиональной карьере.

Участие в олимпиадах помогает студентам углублять свои знания и навыки, развивать творческие способности и профессиональные навыки, получать ценный опыт и стимулировать дальнейшее обучение в области графических дисциплин. Кроме того, они способствуют развитию конкурентной среды и повышению уровня подготовки студентов в области графических дисциплин. Студенты должны понимать, что сертификаты за участие в этапах олимпиад разного уровня могут стать огромным преимуществом среди других людей, отправивших свой резюме в престижную компанию, ведь они могут стать показательным фактором, который доказывает ваши знания.

Таким образом, участие в олимпиадах позволяет выделиться среди конкурентов и привлечь к себе внимание работодателей. Оно демонстрирует высокий уровень знаний и умений, а также стремление развиваться. Такой опыт может быть полезен при поиске работы или продвижении по карьерной лестнице.

Кроме того, победители олимпиад получают возможность принять участие в международных конкурсах, где можно поделиться своим опытом с коллегами из разных стран мира. Это помогает расширить профессиональные контакты и обзор новых тенденций в индустрии.

Наконец, участие в олимпиадах по графическим дисциплинам может стать мотивацией для саморазвития и совершенствования своих навыков. При подготовке к олимпиаде приходится изучать новые техники и методы работы, а также углубляться в теорию предмета. Это помогает расширить свой профессиональный багаж и повысить уровень компетенции.

Литература:

1. Бабичева, Т.А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов / Т.А. Бабичева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 12-17
2. Дмитренко, Г.А. Применение творческих задач по графическим дисциплинам как фактор повышения качества учебного процесса / Г.А. Дмитренко, Т.Н. Емелина, Т.Е. Скоробогатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 104-106
3. Олимпиада как способ мотивации к углубленному изучению предметов / С.Ф. Андрусенко, А.М. Филиппова, И.К. Куликова [и др.] // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 3(72). – С. 125-131
4. Пахарева, И.В. Инновационные подходы к формированию графической компетентности студента ВУЗа / И.В. Пахарева // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 2. – С. 38-47
5. Сулина, О.В. Совершенствование образовательного процесса в рамках проведения олимпиады по начертательной геометрии / О.В. Сулина, Е.А. Жукова // Гуманитарный вестник. – 2015. – №10 (36). – С. 1-11

Педагогика

УДК 378.14.014.13

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна
ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Исмагилова Гулюса Курбангалиевна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Популярность искусственного интеллекта в онлайн-образовании растет стремительными темпами, и, судя по всему, рано или поздно он произведет революцию в образовательной сфере. Благодаря своему потенциалу, позволяющему предлагать наиболее качественный и персонализированный опыт обучения, технология искусственного интеллекта одинаково выгодна как педагогам, так и обучающимся. Можно отметить тенденцию: если раньше с ИИ экспериментировали преимущественно в секторе экономики, то сейчас технология активно проникает в образовательный и научно-исследовательский сферы. Системы искусственного интеллекта (ИИ) предлагают эффективную поддержку онлайн-обучения и преподавания, включая персонализацию обучения для студентов, автоматизацию выполнения преподавателями повседневных задач и обеспечение функционирования систем адаптивного оценивания. Тем не менее, несмотря на многообещающие возможности ИИ, влияние систем ИИ на культуру, нормы и ожидания, связанные с взаимодействием между студентами и преподавателями, все еще остается неясным.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение, взаимодействие студент преподаватель, онлайн обучение, культура общения.

Annotation. Popularisation of artificial intelligence in online education is growing at a rapid pace, and it is expected to revolutionise the educational field sooner or later. Through its potential to offer the best and most personalised learning experience, artificial intelligence technology is equally beneficial for educators and learners alike. We can observe a trend: while AI was previously experimented with mainly in the economic sector, the technology is now actively penetrating the educational and research spheres. Artificial Intelligence (AI) systems provide effective support for online learning and teaching, including personalising learning for students, automating instructors' daily tasks and enabling adaptive assessment systems. Nevertheless, despite the promising capabilities of AI, the impact of AI systems on the culture, norms, and expectations of student-faculty interactions is still unclear.

Key words: artificial intelligence, learning, student-teacher interaction, online learning, communication culture.

Введение. В современных условиях благодаря решениям на основе искусственного интеллекта обучающиеся могут получать индивидуальные рекомендации, быстрые ответы на вопросы, эффективно оценивать задания и даже пользоваться предиктивной аналитикой, которая помогает предотвратить «отсев». ИИ уже стал бесценной технологией, помогающей специалистам в преподавании основных предметов, таких как иностранные языки или математика. Однако подготовка обучающихся к эпохе автоматизации полезна для развития навыков творческого мышления, когнитивного и эмоционального интеллекта. Хотя внедрение ИИ в онлайн-образование все еще рассматривается сравнительно недавно, необходимы дальнейшие исследования и эксперименты, чтобы обеспечить плавный переход к быстрому развитию программ на основе ИИ.

И при этом никогда не забывайте об этических нормах. Необходимо учитывать этические соображения, чтобы информировать обучающихся об использовании данных в сценариях тестирования в реальном времени. Инструменты для написания ИИ, такие как ChatGPT и многие другие, прошли через множество обновлений, чтобы исключить возможность говорить «неправильные вещи». Однако отрицательные моменты, вероятно, перевесят положительные моменты использования ИИ в онлайн-образовании. Использование искусственного интеллекта в онлайн-образовании позволяет повысить доступность и персонализацию обучения, а также упростить процесс оценивания, поддержать преподавателей и выявить потенциально «опасных» студентов.

В интерактивном обучении взаимодействие студента и преподавателя (в частности, общение, поддержка и присутствие) оказывает огромное влияние на удовлетворенность студентов и результаты обучения. Таким образом, определение того, как студенты и преподаватели воспринимают влияние систем ИИ на их взаимодействие, важно для выявления любых пробелов, проблем или барьеров, мешающих системам ИИ реализовать заложенный в них потенциал и ставящих под угрозу безопасность этих взаимодействий.

Искусственный интеллект в онлайн-образовании способен произвести революцию в онлайн-образовании, персонализируя учебный процесс, автоматизируя задачи и предлагая обучающимся информацию об их успеваемости.

Технологии искусственного интеллекта сегодня используются для создания адаптивных обучающих платформ, которые дорабатывают контент и набор инструкций с учетом интересов каждого обучающегося. Такой персонализированный подход повышает вовлеченность и улучшает результаты онлайн-обучения.

Дополнительно инструменты на базе ИИ могут работать над автоматизацией административных задач, освобождая более значимое взаимодействие с обучающимися: оценка основных заданий, создание систем обратной связи и управление основными материалами курса. Алгоритмы искусственного интеллекта также могут выполнять качественную проверку большого количества данных для выявления тенденций и закономерностей в успеваемости обучающихся, что позволяет педагогам заблаговременно вмешиваться и предоставлять «адресную помощь». Интеграция ИИ в онлайн-обучение открывает широкие возможности для повышения эффективности и результативности онлайн-обучения, а также для обеспечения равенства и доступности.

Таблица 1

Пятифакторная модель взаимодействия обучающегося и преподавателя в среде онлайн-обучения

| Фактор взаимодействия обучающегося и преподавателя | Определение |
|---|--|
| <i>Коммуникация</i> | Инструктивное общение (вопросы и ответы) между учащимися и преподавателем по темам, непосредственно связанным с содержанием обучения |
| <i>Поддержка</i> | Управление обучением со стороны преподавателя, включая поддержку учебных материалов и предоставление обратной связи, непосредственно связанной с содержанием обучения |
| <i>Сопровождение</i> | Воспринимаемая связь между студентами и преподавателями во время процесса онлайн-обучения |
| <i>Руководство</i> | Руководство со стороны преподавателя, выражающееся в поощрении и положительных реакциях, не связанных непосредственно с содержанием обучения |
| <i>Социальная близость</i> | Социальное взаимодействие со стороны преподавателя, такое как знакомство, приветствие и обмен личной информацией, которые не имеют прямого отношения к содержанию обучения |

«Коммуникация» и «поддержка» являются ключевыми факторами взаимодействия между студентами и преподавателем для разработки содержательного совместного онлайн-обучения (Таблица 1).

Цель данного исследования – выяснить, как студенты и преподаватели воспринимают влияние систем искусственного интеллекта на взаимодействие ученика и преподавателя в онлайн-обучении. Наша цель заключалась не в оценке конкретных технологий ИИ, а в изучении областей, где системы ИИ вносят положительный вклад во взаимодействие ученика и преподавателя и где требуется больше внимания.

Ознакомление с многочисленными потенциальными областями применения ИИ, которые могут появиться в будущем, помогает участникам сформировать собственную точку зрения и оценить системы ИИ более тонко. В целом, мы решаем следующий исследовательский вопрос: *как студенты и преподаватели воспринимают влияние систем искусственного интеллекта на взаимодействие ученика и преподавателя (в частности, общение, поддержку и сопровождение) в онлайн-обучении?*

Изложение основного материала статьи. Наш вопрос был направлен на изучение того, как студенты и преподаватели воспринимают влияние систем искусственного интеллекта на взаимодействие ученика и преподавателя (в частности, общение, поддержку и присутствие) в онлайн-обучении.

Несмотря на растущий объем исследований в области ИИ, направленных на изучение полезных функций систем искусственного интеллекта, мало что было сделано для понимания проблем студентов и преподавателей, связанных с системами искусственного интеллекта. Недавнее использование систем искусственного интеллекта в онлайн-обучении показало, что небрежное применение может привести к слежке и проблемам с конфиденциальностью, что заставляет студентов чувствовать себя некомфортно. В этом исследовании мы обнаружили, что студенты и преподаватели воспринимают влияние систем искусственного интеллекта как обоюдоострый меч.

В результате, несмотря на то что системы искусственного интеллекта получили положительную оценку за улучшение количества и качества общения, за предоставление своевременной персонализированной поддержки крупным студентам и за улучшение чувства связи, возникли опасения по поводу ответственности, полномочий и вопросов наблюдения. На самом деле то, что студенты и преподаватели воспринимают негативно, часто проистекает из положительных аспектов систем ИИ.

Например, студенты и преподаватели высоко оценили возможность мгновенного общения с помощью ИИ, но в то же время они были обеспокоены тем, что ИИ может ввести в заблуждение. Хотя студенты и преподаватели ценили индивидуальную поддержку, оказываемую ИИ в режиме реального времени, они опасались, что ИИ ограничит их способность учиться самостоятельно. Студенты и преподаватели ценят подсказки по социальному взаимодействию, предоставляемые ИИ, но им неприятна потеря конфиденциальности из-за чрезмерного сбора данных ИИ. Как показано в таблице 2, данное исследование предоставляет широкие возможности для определения границ, за которыми системы ИИ воспринимаются как «инвазивные».

Факторы взаимодействия обучающегося и преподавателя, названия сценариев и краткое содержание сценариев

| Фактор взаимодействия обучающегося и преподавателя | Сценарий | Краткое содержание сценария |
|--|-------------------------------------|---|
| Общение | ИИ – помощник преподавателя | ИИ отвечает на вопросы студентов до, вовремя или после онлайн-курсов, основываясь на ответах на вопросы, полученные на предыдущих курсах |
| | ИИ – компаньон | ИИ эмоционально поддерживает студентов, обеспокоенных своими оценками и нагрузкой, и оказывает помощь, когда студенты используют формулировки, связанные с само разрушительным поведением |
| | ИИ – помощник в оценивании | ИИ помогает преподавателям быстро оценивать задания, предлагая предложения, которые они должны принять или изменить для каждого вопрос |
| | ИИ – помощник в рецензировании | ИИ нормализует оценки за рецензирование, учитывая целостные профили студентов и сравнивая историю рецензирования каждого студента с другими, а также с рецензиями предыдущих итераций курса |
| Поддержка | Аналитика ИИ | ИИ предоставляет преподавателям анализ потоков кликов, тестов, входов/выходов и данных отслеживания студентов |
| | Интеллектуальные предложения | ИИ предлагает студентам учебные материалы и стратегии, основываясь на анализе данных о кликах студентов и выполнении тестов |
| | ИИ – организатор групповых проектов | ИИ помогает составлять протоколы собраний с помощью распознавания речи, предлагает планы действий по результатам групповых обсуждений с помощью обобщения текста и дает советы по редактированию на основе данных о заданиях из предыдущих итераций курса |
| | Адаптивная викторина | ИИ предлагает студентам индивидуальный набор задач с упражнениями, соответствующий их уровню знаний |
| Присутствие | Виртуальная аватарка | ИИ передает мимику и язык тела без явного использования камеры студента с помощью виртуального аватара |
| | ИИ подбирает комнаты для отдыха | ИИ распределяет студентов по секциям таким образом, чтобы оптимизировать дискуссию, анализируя данные микрофона (например, частоту, длину и тон) |
| | Аналитика лица с помощью ИИ | ИИ оценивает эмоции студентов без обмена видеозаписями и уведомляет преподавателя в режиме реального времени, когда конкретный студент выглядит особенно расстроенным или не вовлеченным в процесс |

Практические выводы. Это исследование имеет практическое значение как для студентов, так и для преподавателей. Интересно, что большинство негативных впечатлений от работы с системами искусственного интеллекта связано с нереалистичными ожиданиями студентов и их неправильным пониманием систем искусственного интеллекта. Ответ системы ИИ – это не более чем алгоритм, основанный на накопленных данных, однако студенты обычно ожидают от системы ИИ точности. Эти заблуждения могут стать препятствием для эффективного использования систем ИИ студентами и преподавателями. Чтобы решить эту проблему, важно развивать грамотность в области ИИ у студентов и преподавателей, не имеющих технического образования. Чтобы минимизировать негативное влияние систем ИИ на взаимодействие обучающихся и преподавателей, важно устранить противоречия, когда системы ИИ нарушают границы между студентами и преподавателями (например, ответственность, полномочия и вопросы наблюдения).

Мы предположили, что будущие системы ИИ должны обеспечивать объяснимость, участие человека в процессе обучения, тщательный сбор и представление данных.

Таким образом, системы ИИ будут более тесно интегрированы в будущее онлайн-обучение. Важно отметить, что в данном исследовании не утверждается, что системы ИИ полностью заменят роль преподавателей-людей. Скорее, в онлайн-обучении будущего системы ИИ и люди будут работать в тесном сотрудничестве, и для этого важно использовать эти системы с учетом воспринимаемых возможностей и недостатков. Рассмотрим возможные вопросы:

Вопрос 1. Как технология ИИ в онлайн-обучении влияет на роль преподавателей или инструкторов?

Ответ: Воздействие ИИ в онлайн-обучении заключается в модернизации роли преподавателей или инструкторов. Внедрение технологий ИИ в образование рассматривается как революционный способ автоматизации обычных задач, персонализации обучения и предоставления персонализированной обратной связи, что позволяет преподавателям или наставникам сосредоточиться на более высоком уровне вовлечения и руководства индивидуальными потребностями студентов.

Вопрос 2. Каковы некоторые потенциальные проблемы внедрения ИИ в онлайн-обучение?

Ответ: некоторые потенциальные проблемы внедрения ИИ в онлайн-обучение учитывают необходимость проведения обширных исследований и экспериментов, опасения по поводу использования и конфиденциальности данных, а также сложность нахождения правильного баланса между ИИ и взаимодействием с человеком в онлайн-образовании.

Вопрос 3. Как ИИ может поддерживать персонализированный опыт обучения для студентов?

Ответ: Технология ИИ в целом может поддерживать персонализированный опыт обучения для учеников, анализируя их индивидуальный прогресс, потребности и предпочтения. Согласно популярному исследованию, 87% онлайн-педагогов, работающих в сфере преподавания, считают, что платформы на базе ИИ могут эффективно работать над адаптацией образовательного контента к уникальным требованиям каждого студента.

Вопрос 4. Каковы этические соображения, связанные с использованием ИИ в онлайн-обучении?

Ответ: Этические аспекты использования ИИ в онлайн-обучении включают конфиденциальность, безопасность данных, предвзятость алгоритмов, прозрачность и подотчетность. Важно обеспечить защиту данных учащихся, справедливость и беспристрастность алгоритмов, а также объяснить и обосновать решения, принимаемые системами ИИ.

Вопрос 5. Как системы ИИ могут улучшить взаимодействие ученика и учителя при онлайн-обучении?

Ответ: Системы искусственного интеллекта могут улучшить взаимодействие ученика и учителя в среде онлайн-обучения, обеспечивая персонализированный опыт обучения, автоматизируя задачи и предлагая ценную обратную связь. Эти системы улучшают вовлеченность и каналы связи, повышая удовлетворенность и улучшая качество обучения.

Теоретические выводы. В этом исследовании представлены теоретические выводы для системы взаимодействия обучающегося и преподавателя путем выделения и отображения ключевых проблем, связанных с этическими вопросами ИИ (т.е. ответственность, полномочия и наблюдение) в онлайн-средах обучения. Чтобы системы ИИ случайно не навредили людям, исследователи требуют четких этических рекомендаций для будущих исследовательских работ. В настоящее время разработано несколько этических рамок и профессиональных кодексов поведения для снижения потенциальных опасностей и рисков ИИ в образовании, однако продолжаются серьезные дебаты о его специфическом влиянии на студентов и преподавателей. Результаты этого исследования расширяют наше понимание границ, определяющих доверие и принятие систем ИИ студентами и преподавателями, и обеспечивают теоретическую основу для разработки систем ИИ, которые положительно поддерживают взаимодействие ученика и преподавателя в различных учебных ситуациях.

Выводы. В дальнейшем роль ИИ в электронном обучении будет продолжать развиваться. Поскольку он меняет способ нашего обучения, будущие тенденции ИИ постоянно развиваются и создают инновационные интерактивные симуляции, чтобы студенты лучше понимали сложные концепции. ИИ будет играть важную роль в будущем онлайн-образовании, предоставляя преподавателям мощные инструменты, которые они смогут использовать для быстрого, простого и эффективного создания увлекательного контента. Искусственный интеллект революционизирует индустрию онлайн-обучения, и потенциал онлайн-обучения на основе искусственного интеллекта огромен. В будущем он продолжит преобразовывать индустрию электронного обучения и откроет широкие возможности как для студентов, так и для преподавателей. При наличии правильных стратегий и ресурсов ИИ может революционизировать процесс обучения и преподавания, открывая новую эру электронного обучения.

Литература:

1. Васильев, А.А. Термин «искусственный интеллект» в российском праве: доктринальный анализ / А.А. Васильев, Д. Шпоппер, М.Х. Матаев // Юрислингвистика. – 2018. – №7-8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-iskusstvennyy-intellekt-v-rossijskom-prave-doktrinalnyy-analiz> (дата обращения: 03.06.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Колесникова, Г.И. Искусственный интеллект: проблемы и перспективы / Г.И. Колесникова // Видеоанализ. – 2018. – №2 (10). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 03.06.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
3. Киберфизические, кибербиологические и искусственные когнитивные системы: сущность и юридические свойства / Д.Л. Кутейников, О.А. Ижаев, С.С. Зенин, В.А. Лебедев // Российское право: образование, практика, наука. – 2019. – №3 (111). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberfizicheskie-kiberbiologicheskie-i-iskusstvennye-kognitivnye-sistemy-suschnost-i-yuridicheskie-svoystva> (дата обращения: 03.06.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
4. Уоссермен, Ф. Нейрокомпьютерная техника: теория и практика / пер. с англ. А. Зуева, В. А. Точенова. – М.: Мир, 1992. – С. 5.
5. Утегенов, Н.Б. Искусственный интеллект на сегодняшний день / Н.Б. Утегенов // Universum: технические науки. – 2022. – №7-1 (100). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-na-segodnyashniy-den> (дата обращения: 03.06.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
6. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М., 2009. – С. 311.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 215.
8. Braun, V. Using thematic analysis in psychology / V. Braun, V. Clarke // Qualitative Research in Psychology. – 2006. – № 3(2). – Pp. 77-101
9. Crawford, K. There is a blind spot in AI research / K. Crawford, R. Calo // Nature. – New York, 2016. – Pp. 311-313
10. Holstein, K. A conceptual framework for human-AI hybrid adaptivity in education / K. Holstein, V. Aleven, N. Rummel // In: International conference on artificial intelligence in education. – 2020. – № 6. – Pp. 240-254
11. Kang, M. Factors of learner-instructor interaction which predict perceived learning outcomes in online learning environment / M. Kang, T. Im // Journal of Computer Assisted Learning. – 2013. – № 29(3). – Pp. 292-301

Педагогика

УДК 796.01

кандидат педагогических наук, доцент Думов Сергей Борисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук, доцент Нагайцева Ирина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук Думов Александр Сергеевич

Автономная Некоммерческая Профессиональная Образовательная Организация «Академический колледж» (г. Волгоград)

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы, связанные с проблемами социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях. На основании теоретического анализа системно-целостного подхода и собственных исследований, определена система мероприятий практической деятельности. Мероприятия направлены на совершенствование нравственно-правового, интеллектуального и общекультурного воспитания несовершеннолетних. Выявлены факторы риска, обуславливающие высокую вероятность совершения правонарушений и преступлений связанные с педагогической запущенностью детей и подростков. Обобщение научных позиций, позволило разработать систему предупреждения девиантного поведения детей и подростков. Качественными

характеристиками, которой является ряд мероприятий, направленных на решение проблем несовершеннолетних с отклоняющимся поведением. Создана модель социально-педагогической профилактики, которая соответствует задачам модернизации образования на современном этапе развития российского общества. Социально-педагогическая профилактика рассматривается нами как вид педагогической деятельности. Организация социально-педагогической деятельности несовершеннолетних, направлена на преодоление дисгармонии в формировании активной социальной позиции личности. Для наиболее полного и успешного осуществления социально-педагогической профилактики реализована совместная творческая деятельность педагогов и обучающихся.

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетний, деятельность, профилактика, социально-педагогическая.

Annotation. The paper considers issues related to the problems of socio-pedagogical prevention of deviant behavior of minors in modern conditions. Based on the theoretical analysis of the system-holistic approach and our own research, a system of practical activities has been determined. The events are aimed at improving the moral, legal, intellectual and general cultural education of minors. Risk factors that cause a high probability of committing offenses and crimes related to the pedagogical neglect of children and adolescents have been identified. The generalization of scientific positions made it possible to develop a system for preventing deviant behavior of children and adolescents. The qualitative characteristics of which are a number of measures aimed at solving the problems of minors with deviant behavior. A model of socio-pedagogical prevention has been created, which corresponds to the tasks of modernizing education in the modern the stage of development of Russian society. Socio-pedagogical prevention is considered by us as a type of pedagogical activity. The organization of social and pedagogical activities of minors is aimed at overcoming disharmony in the formation of an active social position of the individual. For the most complete and successful implementation of socio-pedagogical prevention, joint creative activities of teachers and students have been implemented.

Key words: deviant behavior, juvenile, activity, prevention, socio-pedagogical.

Введение. В российском обществе крайне остро стоит вопрос о необходимости совершенствования системы социально-педагогической профилактики отклонений в поведении детей и подростков. Это связано с тем, что количество несовершеннолетних, демонстрирующих проявления девиантного поведения различных типов и на разных уровнях, постоянно растет.

Современное состояние девиантного поведения среди несовершеннолетних и элементы, которые ему способствуют, показывают, что педагогическая запущенность ребенка или подростка является одним из наиболее значимых факторов риска. В большинстве случаев именно этот фактор влияет на вероятность участия в преступном поведении и правонарушениях в будущем. Еще одно противоречие, на котором заострили внимание, – это противоречие между потребностью педагогов и учащихся в творческой деятельности и чрезмерными ограничениями, которым она подвергается. В условиях, когда необходимо улучшить морально-правовое, интеллектуальное и общекультурное образование несовершеннолетних, существует огромный формализм прав и обязанностей субъектов образовательного процесса.

Подобные несоответствия возможно разрешить на основе гуманитарного подхода, который начинается с признания индивидуальности каждого несовершеннолетнего как наивысшей возможной общественной ценности и переходит к созданию идеальных условий для развития гражданина, обладающего высокими моральными и интеллектуальными качествами. В этих условиях совершенствование педагогической профилактики, которая является одной из основ процесса обучения, выходит на передний план.

Изложение основного материала статьи. Вопросы теории и методики педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних представлены в психолого-педагогических исследованиях М.А. Алемаскина, А.С. Белкина, Ю.В. Гербеева, Л.Б. Филонова, Д.И. Фельдштейна, раскрывающих ведущие идеи предупреждения и преодоления отклонений в поведении несовершеннолетних. К вопросам педагогической профилактики относятся также исследования В.В. Будыхо, Н.В. Берцинской, Н.В. Касярум, И.В. Козубовской, посвященные педагогическим условиям предупреждения педагогической запущенности школьников в различные возрастные периоды, а также работы Е.М. Данилина, Р.В. Овчаровой, В.Г. Сенько, раскрывающие основные направления в коррекции и профилактики девиантного поведения, вызванного педагогической запущенностью обучающегося. Для рассмотрения нашей проблемы особое значение имеют результаты исследований в юридической области Н.И. Ветров, В.В. Устинова посвященные анализу основных звеньев профилактической работы с несовершеннолетними, методики организации индивидуальной профилактической работы Г.М. Миньковского, воспитательных функций социальной профилактики Г.А. Аванесова, К.Е. Игошева, Н.Г. Кобец, системного подхода к предупреждению правонарушений И.И. Карпец, А.Б. Сахарова [3].

Различные аспекты процесса профилактики позволяют говорить о профилактике социальной, индивидуальной, моральной, ранней, социально-педагогической, профилактики рецидива. Социально-педагогическая деятельность является самостоятельной, поскольку выступает в качестве частной цели по отношению к общевоспитательной [6].

Особенностью цели социально-педагогической профилактики является то, что она выступает в качестве частной цели по отношению к общей воспитательной цели – формированию активной социальной позиции личности. Последующий ее анализ в аспекте педагогической конкретизации, свидетельствует о том, что цель социально-педагогической профилактики может быть конкретизирована с учетом возрастного развития несовершеннолетнего, особенностей региона его проживания и успешности реализации ранее поставленных педагогических задач. Необходимо, однако, отметить, что в работах, посвященных такому вопросу как девиантное поведение и его возможности коррекции со стороны социально-педагогической профилактики, они рассматриваются с точки зрения развития нормативного поведения и в аспекте нормативно-личностной регуляции социального поведения, где описание нормативно обусловленных способов деятельности в психологическом анализе поведения представляется как присвоение, распрямление личностью несовершеннолетнего общественного опыта, в результате которого формируется индивидуальный способ поведения и развивается индивид [5]. В педагогике, условия правового воспитания, формирования правосознания несовершеннолетнего, воспитание сознательной дисциплины, организация воспитательного коллектива рассматриваются с учетом знаний о процессе отражения социальных норм поведения в сознании и деятельности несовершеннолетнего. В этих условиях возникает аспект "нормативной" педагогики, которая изучает особенности освоения детьми и подростками норм и правил поведения, а также отклонения от них, проявляющиеся в девиантном поведении несовершеннолетних.

Анализ результатов, посвященных данной проблеме исследований, свидетельствует о том, что они редко соотносятся между собой. Общим для большинства из них являются изолированные друг от друга выводы об основных проявлениях педагогической запущенности как факторе риска [7]. При этом чаще всего указываются недостатки школьного и семейного воспитания, наличие отрицательных качеств личности – лени, лживости, эгоистичности, эгоцентризма. Общим является и методическое указание на необходимость включения педагогически запущенных обучающихся в совместную социально позитивную деятельность [2]. Методики включения обучающихся в деятельность, в различных исследованиях, разрабатываются на основе выявленных конкретных особенностей личности педагогически запущенных школьников и ошибок воспитания, без достаточного учета результатов других исследований и обострившихся внешних противоречий,

которые сдерживают модернизацию образования и усиливают несоответствие между возрастающими требованиями общества и реальными результатами воспитания и обучения школьников [1].

В то же время, к перечисленным выше ограничениям необходимо добавить социально-педагогическую профилактику как еще одну форму образовательной практики, направленную на координацию деятельности молодых людей и воспитание проективных социальных установок [4]. Более того, будет интересно провести анализ основных элементов содержания и структуры социально-педагогической профилактики и указать основные закономерности их взаимодействия друг с другом на разных уровнях организации деятельности детей и подростков.

Именно разработка проблемы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях выдвигает на первый план настоятельную необходимость широкого обобщения научных положений, на основе которых была сформирована методология профилактики девиантного поведения у детей и подростков, и последующего построения модели социально-педагогической профилактики, соответствующей задачам модернизации образования на данном этапе развития российского общества.

Для успешной реализации заявленной цели необходимо создание целостной системы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Качественными характеристиками указанной системы является:

- всеобщий охват несовершеннолетних;
- ранняя диагностика поведенческих проблем детей и подростков;
- оперативная и всесторонняя помощь;
- географическая доступность несовершеннолетних;
- учет социально-педагогических проблем местного уровня и их эволюции;
- межведомственное сотрудничество для принятия мер в отношении поведенческих отклонений несовершеннолетних.

Эти характеристики благоприятствуют практической деятельности, поскольку способствуют эффективному оказанию социальной и образовательной поддержки несовершеннолетним.

Выводы. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних является наиболее эффективной в том случае, когда она осуществляется различными образовательными и социально-педагогическими учреждениями на муниципальном уровне, где объективно существуют необходимые для нее условия.

Построение системы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних на муниципальном уровне основывается на следующих принципах. Остановимся более подробно на их характеристике. Общеметодологические принципы обеспечивают реализацию для построения целостной системы профилактики на основе гуманистического подхода. Организационно-педагогические принципы направлены на обеспечение реализации общеметодологических принципов в конкретной организационной структуре системы. Деятельностно-функциональные принципы направлены на практическую реализацию вышеизложенных общеметодологических и организационно-педагогических принципов при организации социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, обеспечивающих целенаправленное и целесообразное функционирование системы.

Литература:

1. Буйневич, Т.В. Психопрофилактическая и психокоррекционная работа с учащимися девиантного поведения: методическое пособие / Т.В. Буйневич, Э.Л. Ратникова. – Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2014. – 88 с.
2. Гиенко, Л.Н. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения: учебное пособие / Л.Н. Гиенко. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2020. – 100 с.
3. Думов, А.С. Педагогика девиантного поведения: учебное пособие / А.С. Думов, С.Б. Думов, И.А. Столярчук. – Волгоград: Учитель, 2015. – 179 с.
4. Думов, С.Б. Насилие как форма проявления девиантности среди несовершеннолетних. Современные проблемы девиантологии: перспективы развития. Коллективная монография 1 Международного Конгресса девиантологов 20-23 апреля 2017 г. / Под ред. Ю.А. Клейберга и Kwami S. Dartey. – София, 2017. – С. 96-107
5. Зиннуров, Ф.К. Педагогическая система профилактики девиантного поведения подростков в условиях социокультурной деятельности: монография / Ф.К. Зиннуров. – Казань: Казанский юридический институт МВД России, 2011. – 438 с.
6. Клейберг, Ю.А. Социальная работа и профилактика девиантного поведения подростков / Ю.А. Клейберг, Н.В. Шахзадова. – Тверь; Нальчик, 2000.
7. Ковальчук, М.А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – Москва: Наука, 2021. – 286 с.

Педагогика

УДК 37.091.3

кандидат филологических наук, доцент Евсеева Ольга Александровна
ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел РФ» (г. Воронеж)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОРЕСУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Цель исследования – разработка системы заданий к профессионально ориентированным видеоматериалам, способствующим развитию коммуникативных и профессиональных компетенций инофонов. В статье проведен анализ научной и методической литературы по проблеме исследования. В результате данного анализа отмечается, что вопрос усвоения языка специальности остаётся концептуальным и многоплановым в методике преподавания РКИ. В работе обосновывается значимость использования видеоресурсов при изучении русского языка как иностранного. В статье описан практический опыт по формированию профессиональных компетенций на занятиях РКИ. Автором предложена система работы с профессионально ориентированными учебными фильмами. В результате исследования выявлены условия наиболее эффективного и качественного усвоения профессиональной лексики и лексики терминологического характера на занятиях РКИ. Практическая значимость данной работы состоит в том, что определены приемы обучения и представлены учебные задания, использование которых позволяет подготовить конкурентоспособного специалиста. Реализация разработанной системы заданий для работы с видеоматериалами обеспечила эффективность подготовки специалиста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, видеоресурсы, профессиональные компетенции, языковой барьер, система упражнений.

Annotation. The purpose of the research is to develop a system of tasks for professionally oriented texts and videos that contribute to the development of communicative and professional competencies of foreign speakers. The article analyzes the scientific and methodological literature on the problem of research. As a result of this analysis, it is noted that the issue of mastering the language of the specialty remains conceptual and multifaceted in the teaching methodology of the RCT. The paper substantiates the importance of using video resources in learning Russian as a foreign language. The article describes practical experience in the formation of professional competencies in RCT classes. The author proposes a system for working with professionally oriented educational films. As a result of the study, the conditions for the most effective and high-quality assimilation of professional vocabulary and terminology of a terminological nature in RCT classes were revealed. The practical significance of this work lies in the fact that teaching methods are defined and training tasks are presented, the use of which makes it possible to prepare a competitive specialist. The implementation of the developed task system for working with video materials ensured the effectiveness of specialist training.

Key words: russian as a foreign language, video resources, professional competencies, language barrier, exercise system.

Введение. Визуализация в педагогическом процессе в той или иной форме осуществляется постоянно и способствует его интенсификации. В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) информация, как правило, может поступать по одному из двух каналов: слуховому или зрительному. Очевидно, что при подключении обоих каналов освоение русского языка иностранными обучающимися будет проходить наиболее успешно.

Согласно научным исследованиям, наибольшее количество информации (около 90%) человек получает с помощью зрения [8, С. 23]. Второе место по значимости занимает слуховое восприятие. Нельзя исключать и другие возможности получения информации. Ещё К.Д. Ушинский говорил о том, что «если вы хотите, чтобы дитя усвоило что-нибудь прочно, то заставьте участвовать: <...> зрение, <...> голосовой орган, <...> слух, <...> мускульное чувство руки, <...> призовите к участию осязание, обоняние и вкус...» [12, С. 525]. Тем не менее, языковая наглядность – зрительная и слуховая – находит широкое применение в преподавании русского языка как иностранного (РКИ).

Российские и зарубежные учёные внесли большой вклад в решение проблемы использования видеоресурсов для развития различных видов речевой деятельности на иностранном языке (О.В. Барменкова [1], И.Л. Бим [2], Л.С. Жоглина [6], И.А. Зимняя [7], А.В. Макаровских [9], Е.Н. Соловова [10], И.А. Щербакова [14] и др.).

В последние годы методические исследования по проблемам отбора и применения видеосредств обучения обогатились достижениями смежных наук: психологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики (М.И. Еникеев [5], С.Г. Тер-Минасова [11], И.В. Халеева [13] и др.).

Изложение основного материала статьи. Исследование психологических особенностей восприятия видеоконтента при обучении РКИ дало возможность методистам более детально взглянуть на процесс понимания увиденного и услышанного. И всё же вопрос усвоения русского языка как иностранного при помощи видеоресурсов остаётся многоплановым в методике преподавания РКИ и требует пристального внимания. В частности, недостаточно внимания уделялось системе заданий к видеоматериалам, профессионально ориентируемым и стимулирующим развитие коммуникативной и профессиональной компетенций инофонов. В настоящем исследовании постараемся наметить пути решения данной проблемы.

Приступая к планированию занятия с использованием видеоматериалов, преподаватель должен опираться на важнейшие дидактические принципы, определяющие цель, структуру и содержание обучения РКИ. В свете главных образовательных и воспитательных задач современного обучения выделяют 7 основополагающих принципов, относящихся ко всему процессу обучения и распространяющихся на все учебные дисциплины. Однако несмотря на то, что в каждом элементе обучения задействованы все дидактические принципы, в зависимости от конкретной задачи обучения превалирует один из них. В процессе обучения РКИ, в ходе которого интенсивно используются видеоресурсы, прежде всего реализуются дидактические принципы наглядности и систематичности в связи с тем, что при осуществлении каждого из них наиболее полно раскрываются специфические свойства и дидактические преимущества видеоматериалов как эффективного средства обучения.

Устойчивая тенденция представлять материал более ярко и ёмко диктует преподавателям РКИ необходимость использования мультимедийных и различных визуальных средств представления информации. Кроме того одновременная стимуляция звукового и зрительного канала восприятия посредством представления аудиовизуальных средств повышает мотивацию обучающихся к изучению нового материала и помогает легче его усваивать. Видео позволяет объединить такие различные виды информации, как изображение, текст, аудио, анимация, – все для того, чтобы повышать познавательную деятельность инофонов.

Важно отметить и технические преимущества работы с видео на занятиях РКИ: на занятиях можно компоновать материал, ставить на паузу, добавлять субтитры или текст-сопровождение и т.д.

Преподавателю важно при планировании занятий с использованием видеоресурсов учитывать психологические аспекты восприятия инофонами обучающего контента. В связи с этим полезны будут следующие рекомендации:

1. Материал, предлагаемый обучающимся, должен быть тщательно отобранным и доступным для восприятия иностранцами.
2. Видеоматериалы должны быть актуальными и вызывать интерес.
3. Важным является вопрос о длительности представленных видеороликов. Продолжительность видео на занятиях по РКИ не должна превышать 10 минут.
4. Использование видеоресурсов должно быть систематическим.
5. Видеоконтент должен сопровождаться системой заданий и упражнений.

Следует отметить необходимость тщательной подготовки преподавателя, использующего на своих занятиях видеоресурсы. Также и инофоны должны пройти соответствующую подготовку для того, чтобы эффективно работать с видеоматериалами, иметь возможность воспринимать их. Обучающимся необходимо уже уметь анализировать тексты научного стиля, определяя их специфические черты, структурные особенности; овладеть навыками самостоятельного поиска научной информации; иметь значительный словарный запас.

Алгоритм работы с профессионально ориентированным фильмом (фрагментом) при обучении РКИ имеет трёхчастную структуру.

I. Преддемонстрационные задания, целью которых является погружение обучающегося в предложенную тему. Важная задача преподавателя на данном этапе – предложить упражнения, призванные минимизировать проблемы восприятия профессионально направленных видеоматериалов (прежде всего фонетические и лексико-грамматические). В качестве упражнений рекомендуются задания на семантизацию лексики, актуализацию знаний, полученных ранее. В преддемонстрационной части занятия особенно важна работа с терминами (общеспециальными, если они являются

элементами пассивного словарного запаса, и узкоспециальными). Все задания преддемонстрационного этапа направлены на системное восприятие видео.

Например, при работе над фильмом «Изобретение радио А.С. Поповым. Принципы радиосвязи» [15] предлагаются следующие преддемонстрационные задания:

1. Какие виды связи вам известны?

2. Что вам известно об изобретении радио А.С. Поповым?

В качестве материала для справок предлагается грамматический материал по теме «Квалификация предмета»:

Квалифицировать предмет (понятие, явление) – значит объяснить, растолковать, раскрыть его сущность.

Необходимо продемонстрировать обучающимся грамматические конструкции для квалификации предмета:

1) *Кто (что) (И.п.) + это (есть) + кто (что) (И.п.).*

Оптикоэлектронные средства – это приборы и устройства, действие которых основано на приёме и передаче информации в оптическом диапазоне электромагнитных колебаний. Динамичность есть способность к изменению состояния для адекватного реагирования на изменения внешней среды.

2) *Кто (что) (И.п.) + является + кем (чем) (Т.п.).*

Информационно-управляющая система является цифровой системой контроля или управления некоторым реальным объектом, называемым «объект управления».

3) *Кто (что) (И.п.) + представляет собой + что (В.п.).*

Аудиометр представляет собой прибор для получения аудиограммы [4, С. 120].

Грамматическая тема усваивается путём выполнения следующих предтекстовых заданий:

3. Прочитайте определение основных понятий, запомните их.

Антенна – устройство для излучения и приёма электромагнитных волн в радиосвязи, радиолокации, радионавигации, радиоуправлении, РЭБ и акустических волн в гидроакустике.

Когерер – особый тип детектора электромагнитных колебаний, применявшийся в первых приёмниках беспроводного телеграфа. Прибор изобретён А.С. Поповым и представляет собой устройство для периодического встряхивания железных опилок.

Радио – 1) способ передачи информации на расстояние с использованием радиосигналов; 2) «область науки и техники, связанная с изучением физических явлений, лежащих в основе этого способа и его практического использования» [3, С. 143].

Радиосвязь – 1) информационный обмен с помощью радиоволн. Род электрической связи, который осуществляется между двумя или несколькими пунктами посредством излучения и приёма электромагнитных волн при помощи радиостанций. Предназначена для передачи и приёма телефонных, телеграфных, факсимильных и других сообщений; 2) электросвязь, осуществляемая посредством радиоволн.

Резонанс – явление, при котором происходит резкое возрастание амплитуды установившихся вынужденных колебаний колебательной цепи при приближении частоты периодического внешнего воздействия к частоте его собственных колебаний, что определяется созданием условий когерентного сложения амплитуд отдельных колебаний.

4. Используя грамматический материал, дайте квалификацию предмету или явлению, составив предложения со следующими словами: канал связи, радиоприёмник, радиосигнал, радиовидимость, электромагнитная волна.

Материал для справок:

– передача радиоволн по прямому пути от источника к приёмнику;

– физическая среда, через которую происходит доставка информации потребителю;

– «техническое устройство, которое в сочетании с антенной служит для приёма радиосигналов и преобразования их в вид, позволяющий использовать содержащуюся в них информацию» [3, С. 171];

– материальный носитель информации;

– электромагнитные колебания, распространяющиеся в пространстве и переносящие энергию.

Таким образом, перед просмотром учебного фильма преддемонстрационные упражнения снимают языковые и смысловые трудности, способствуют освоению типизированных грамматических структур, развитию лингвистической догадки. Предложенные задания моделируют фоновые знания.

На данном этапе важно умение работать со словарём. Это и технический навык использования справочных пособий (словарей), и языковой грамматический, ретрансформационный навык. В связи с этим педагогу необходимо актуализировать знания обучающихся о правилах составления словарей и, соответственно, правилах нахождения требуемой словарной статьи: а) определяем начальную форму слова; б) классифицируем часть речи; в) идентифицируем значение слова, актуальное для данного текста; г) если слово сложное, его значение возможно определить по элементам, составляющим его.

На данном этапе также важна работа со «словесным полем» видеоконтента в контексте лексики и морфологии, которые, в свою очередь, тесно связаны с синтаксическим контекстом.

II. Задания на этапе просмотра видеоматериалов.

Следующий этап работы с видеоматериалом – это работа на этапе просмотра. Целью заданий этого этапа является выработка умений инофонов ориентироваться в информационном поле фильма.

Здесь возможно использование субтитров, сопроводительного текста. Достоинство обращения к видеоресурсам заключается в том, что на данном этапе возможно сделать паузу, повторно прослушать фрагмент видео, совместить просмотр с освоением новой лексики путём перевода, определения понятия, подбора синонимов или антонимов. На данном этапе проводится работа над темпом восприятия видеоконтента (от замедленного до ускоренного) с целью автоматизации узнавания слов, словоформ и словосочетаний. Рекомендовано проговаривание предложений, отрывков из видео.

Продуктивным преддемонстрационным заданием может стать работа по заполнению таблицы информацией из видеоматериалов, определение основной мысли видеофрагмента, фиксирование информации, позволяющей ответить на вопросы к отдельным эпизодам фильма и т.д.

В качестве преддемонстрационного задания к фильму «История развития систем связи» можно предложить следующее:

Соотнесите дату с событием:

1. В 1803 г. ...

2. В 1837 г. ...

3. В 1876 г. ...

4. 7 мая 1895 г. ...

Задачей преподавателя РКИ на этапе преддемонстрационной работы является работа по определению векторов, способствующих самостоятельному освоению обучающимися информации видеofilьма. Задача инофонов – создать индивидуальную проекцию текстовой информации фильма.

III. Последемонстрационные задания направлены на контроль понимания и усвоения увиденного и прослушанного материала и способствуют ретрансляции информации фильма в виде текстового сообщения. Среди данных упражнений могут быть предложены задания на определение темы, основной мысли видеофрагмента, вопросно-ответные задания, работа по составлению плана видео, пересказ содержания фильма или его покaдровое воспроизводство. Рекомендовано здесь введение и грамматических заданий, позволяющих свободно ориентироваться в изучаемой теме.

Выполнение последемонстрационных заданий представляет собой творческий процесс. Инофонам важно отделять главное от второстепенного, владеть навыками обобщения и синтеза нового материала. Важным умением становится умение пересказать просмотренный материал «своими словами».

Предлагается следующий порядок выполнения последемонстрационных заданий:

1. Определение темы просмотренного видеоматериала.

Пример формулировки задания на определение темы профессионального видео: *Используя грамматические конструкции: в данном видеоролике даётся описание чего; в фильме говорится о чём; просмотренный видеофрагмент посвящается чему и т.д. – сформулируйте тему фильма.*

2. Вопросно-ответные упражнения.

Формируя продуктивные грамматические навыки (способность к ситуативному варьированию речи) преподаватель ставит своей целью включение изучаемого материала в ситуативную речь инофонов. Упражнения данного типа помогают достичь свободного варьирования языковыми средствами обучающимися, которые исходя из интенции подбирают соответствующий языковой материал. Грамматический навык, формируемый данными упражнениями, становится автоматическим и расширяет лингвистические способности обучающихся. Особенностью упражнений последемонстрационного этапа является также то, что сознание инофонов направляется на решение профессиональных коммуникативных задач. Упражнения данного этапа актуализируют содержание прочитанного текста.

На данном этапе целесообразно выполнять задания на определение основной идеи просмотренного фильма, составление плана, обсуждение технических деталей видео, представление собственного проекта фильма на предложенную тему, включение в дискуссию.

Наибольшую актуальность в высшем образовании получает умение вести профессионально ориентируемые дискуссии, в ходе которых стороны должны уметь не только выразить и защитить свою позицию относительно каких-либо фактов и суждений, продемонстрированных в фильме, но и предложить совместный план действий в заданной ситуации или представить рекомендации относительно принятого решения, дать оценку предложенным (альтернативным) действиям.

Следует отметить важность того, что все предемонстрационные, придемонстрационные и последемонстрационные задания должны быть расположены по возрастанию уровней сложности. Они направлены на изучающий просмотр учебных видеоматериалов, на активное усвоение лексико-грамматического материала занятия, на совершенствование речемыслительной деятельности инофонов, и, безусловно, на развитие профессионального мастерства.

Работа с профессиональным ориентированным видеоконтентом способствует интенсификации занятия, повышает интерес к нему, расширяет профессиональный вокабуляр инофонов, насыщает занятие различными методическими приемами по совершенствованию навыков построения текстов научного стиля, формирует умение монологического высказывания на профессионально актуальную тему и умение вести научную дискуссию.

Выводы. Таким образом, очевидная устойчивая тенденция представлять учебный материал наиболее ярко и ёмко диктует преподавателю РКИ необходимость использования различных визуальных средств представления информации. Одновременное задействование звукового и зрительного каналов восприятия путём представления аудиовизуальных средств вовлекает эмоциональный фактор в педагогический процесс и таким образом повышает мотивацию обучающихся к изучению нового материала и помогает легче его усваивать.

Аудио-визуальные дидактические материалы обеспечивают создание на занятии определённой или желаемой ситуации для общения, стимулируют речевую реакцию обучающихся, способствуют интенсификации учебного процесса посредством повышения интереса к изучаемому материалу и активизации психической деятельности обучающихся.

Литература:

1. Барменкова, О.В. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.В. Барменкова // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 3. – С. 20-25
2. Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранный язык в школе. – 1989. – № 1. – С. 19-26
3. Геннадиева, Е.Г. Краткий энциклопедический словарь по радиоэлектронике и радиопромышленности / Е.Г. Геннадиева; под ред. В.Н. Саблина. – М.: ДИВО, 2006. – 283 с.
4. Евсеева, О.А. Профессионально ориентированные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе / О.А. Евсеева – Проблемы современного педагогического образования». – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 2. – С. 119-122
5. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М.: Норма – ИНФАРМ, 2007. – 386 с.
6. Жоглина, Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Г.Г.Жоглина. – Пятигорск, 1998. – 309 с.
7. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
8. Линдгрэн, Н. Органы чувств животных и их электронные аналоги / Н. Линдгрэн // Электроника. – 1962. – № 7. – С. 22-27
9. Макаровских, А.В. Формирование интереса к изучению иностранного языка и будущей профессии через аутентичные видеоматериалы: на примере обучения студентов-химиков Томского политехнического университета / А.В. Макаровских // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2012. – № 7 (18). Ч. II. – С. 106-108
10. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2008. – 238 с.
11. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
12. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Учпедгиз, 1945. – 567 с.
13. Халеева, И.В. Основы теории обучения понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.В. Халеева. – М.: Высшая школа, 2004 – 239 с.
14. Щербакова, И.А. Кино в обучении иностранным языкам / И.А. Щербакова. – М.: Высшая школа, 1984. – 93 с.
15. Онлайн школа инфоурок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://school.infourok.ru/videoouki/d3d12712-815f-41f2-bfec-e714de7a97a0> (дата обращения: 16.07.2024)

УДК 373

доктор педагогических наук, доцент Ежова Татьяна Владимировна

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

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В настоящей статье представлен анализ понятия «командное взаимодействие», названы основные принципы успешности командного взаимодействия. Раскрыты особенности групповой формы организации учебной деятельности на уроках иностранного языка в школе, названы личностные качества, необходимые для работы в команде. Автор акцентирует внимание на том, что имеется широкая палитра средств, способов, методов, технологий, которые показали свою эффективность в образовательном процессе. Однако педагогический потенциал проектной технологии зарекомендовал себя как наиболее эффективное средство формирования умений командного взаимодействия обучающихся. Сформированность умений командного взаимодействия как личностный и метапредметный результат освоения основной образовательной программы отражена в требованиях ФГОС ООО и ФГОС СОО и предполагает овладение обучающимися рядом необходимых компетенций и универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных). Статья содержит ряд рекомендаций по организации проектной деятельности школьников на уроках иностранного языка. В заключение статьи автор перечисляет социально- и лично значимые риски, которые можно минимизировать при грамотной организации проектной деятельности школьников на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: командное взаимодействие, проектная технология, умения командного взаимодействия, обучение иностранному языку, принципы командного взаимодействия, проект, групповая работа.

Annotation. This article presents an analysis of the concept of "team interaction", the basic principles of the success of team interaction are named. The features of the group form of organizing educational activities in foreign language lessons at school are revealed, the personal qualities necessary for teamwork are named. The author focuses on the fact that there is a wide range of tools, methods, methods, technologies that have shown their effectiveness in the educational process. However, the pedagogical potential of the project technology has proven itself to be the most effective means of forming the skills of team interaction of students. The formation of team interaction skills as a personal and meta-objective result of mastering the basic educational program is reflected in the requirements of FGOS LLC and FGOS SOO and assumes the mastery of students with a number of necessary competencies and universal educational actions (cognitive, communicative, regulatory). The article contains a number of recommendations on the organization of project activities of schoolchildren in foreign language lessons. In conclusion, the author lists socially and personally significant risks that can be minimized with the competent organization of project activities of schoolchildren in foreign language lessons.

Key words: team interaction, project technology, team interaction skills, foreign language teaching, principles of team interaction, project, group work.

Введение. Тенденции развития социальной и педагогической реальности свидетельствуют о том, что решение большинства задач требует коллегиальности и коллективных усилий, в индивидуальном порядке решать сложные профессиональные и даже личностные задачи неэффективно и нецелесообразно. Поэтому проблема формирования умений и навыков командного взаимодействия становится чрезвычайно актуальной и требует нового научного осмысления. Прежде чем проанализировать сущность понятия «командное взаимодействие», обратимся к новым федеральным государственным образовательным стандартам основного общего (далее – ФГОС ООО) и среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) в части планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы [6, 7].

В качестве планируемых результатов школьного образования в ФГОС ООО и ФГОС СОО заявлены личностные, метапредметные и предметные результаты. Личностные результаты отражают те требования к развитию личности обучающегося, которые позволяют ему в процессе школьного образования сформировать свою внутреннюю позицию и приобрести профессионально и лично значимые качества, необходимые для дальнейшей жизнедеятельности подростка. Метапредметные результаты по своему характеру наиболее универсальны, поскольку подросток сможет использовать их в своей учебной, познавательной и социальной практике, по сути во всех областях и сферах жизнедеятельности. Предметные результаты выражаются в виде конкретных универсальных учебных действий, формируемых в рамках изучаемого предмета [6, 7].

В контексте темы нашего исследования можно говорить о двух группах планируемых результатов, когда умения командного взаимодействия, формируемые посредством использования в образовательном процессе проектной технологии, становятся одновременно и личностным, и метапредметным результатом. В качестве личностного результата в данном контексте выступает интериоризация субъектом системы социально одобряемых ценностных ориентаций и расширение на ее основе опыта самостоятельной деятельности, а также развитие процессов самопознания, самовоспитания и саморазвития. Метапредметные результаты находят выражение в универсальных учебных коммуникативных действиях, таких как принятие целей совместной деятельности, коллективное выстраивание стратегии и тактики их достижения, использование преимуществ командной работы и групповых форм взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Понятие «взаимодействие» является одной из базисных онтологических категорий. Традиционно под этим термином понимается диалогический (или полилогический) по своей сути процесс, отражающий воздействия различных объектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Приведем дефиницию базового понятия нашего исследования: *командное взаимодействие* – это особый тип взаимоотношений, основанный на личностном принятии друг друга, взаимном уважении и признании, высоком уровне мотивации, общих групповых ценностях и разностороннем деловом сотрудничестве, характерном для членов команды [5, С. 37]. Умения командного взаимодействия как требование ФГОС и метапредметный результат освоения основной образовательной программы требуют формирования у обучающихся различных групп универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных).

Достижение целей командного взаимодействия во многом зависит от того, созданы ли необходимые условия для совместной учебной деятельности всех субъектов образовательного процесса, выполняются ли принципы организации групповой работы. В учебном процессе участвуют несколько субъектов образовательных отношений: это учитель, ученик, класс (группа) как коллективный субъект. Поскольку в контексте данного исследования речь идет о формировании умений командного взаимодействия посредством осуществления проектной деятельности, целесообразно говорить о групповых формах работы, когда учитель на базе класса создает небольшие рабочие группы для совместного выполнения

школьниками поставленных учебных задач. Участие в командной работе в ходе подготовки и проведения проектов способствует формированию у обучающегося таких личностных качеств, как целеустремленность, коммуникабельность, инициативность, эмпатия, адаптивность, экстравертность, рефлексия, психологическая гибкость, коммуникативное понимание, способность к сотрудничеству, самокритика и умение работать над собой.

Назовем основные принципы успешности командного взаимодействия участников образовательного процесса:

- принцип коллективной ответственности;
- принцип добровольного вхождения в команду;
- принцип субъектной активности;
- принцип субъект-субъектного диалогического взаимодействия;
- принцип повышенной исполнительской дисциплины;
- принцип рефлексивности;
- принцип обратной связи.

Существует широкая палитра средств, способов, методов, технологий, которые показали свою эффективность в формировании умений командного взаимодействия обучающихся. Это технологии обучения в сотрудничестве, технология обучающей поддержки/сопровождения (Scaffolding), игровые, информационно-коммуникационные, проектные, технологии проблемного обучения и др. Методы «мозговой атаки», «погружения», «информационного поиска», «коллегиального обсуждения», «кейс-стади», «метод инцидента» также показали свою эффективность в решении названной задачи [3]. Одной из наиболее эффективных и часто применяемых образовательных технологий является технология проектного обучения, положительно зарекомендовавшая себя в обучении школьников, поскольку проектная технология придает процессу обучения деятельностный характер и в полной мере соответствует целям обучения.

Проанализировав различные дефиниции данного понятия, дадим собственное определение *проектной технологии*: это одна из образовательных технологий, представляющая собой комплекс взаимосвязанных форм, методов, приемов и средств обучения, основанный на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве всех участников образовательных отношений, обусловленный необходимостью решения поставленных в ходе реализации проекта целей и задач.

Проектная методика выполняет те же *функции*, что и образование в целом, но они получают свою специфику. Это следующие функции: обучающая, воспитательная, развивающая. Обучающая функция направлена на формирование набора базовых компетенций, обеспечивающих функциональную грамотность школьника (языковую, компьютерную, информационную, правовую, экономическую и др.). Воспитательная функция проектной методики состоит в развитии личностных качеств обучающихся, таких как целеустремленность, ответственность, инициативность, самостоятельность, адаптивность, рефлексия, психологическая гибкость, способность к сотрудничеству, субъектная активность и т.д. Развивающая функция находит отражение в том, что создаются условия для развития способности школьника к самопознанию, самовоспитанию и саморазвитию, к формированию внутренней позиции личности, проявлению творческих способностей обучающегося.

Эффективное использование ресурсов и возможностей проектной технологии обеспечивает достижение следующих результатов совместной деятельности субъектов образовательного процесса, задающих вектор целенаправленного формирования умений командного взаимодействия обучающихся:

- повышается мотивация школьников к обучению и к коллективному достижению поставленных целей;
- снимается напряженность и максимально создается ситуация успеха, способствующая активному, сознательному, творческому отношению обучающихся к собственной деятельности;
- достигается высокий уровень субъектности и самостоятельности учащихся;
- вырабатываются умения работать в команде, вести групповое обсуждение различных вопросов;
- происходит сплочение детского коллектива;
- предупреждаются проявления негативных психических состояний, часто являющихся причинами межличностных и внутригрупповых конфликтов, неадекватного поведения школьника;
- подросток получает возможность наиболее полного раскрытия и проявления способностей и талантов, чему способствует создание ситуации успеха при подготовке и представлении проекта.

Данные результаты, в частности повышение мотивации и развитие творческих способностей, достигаются благодаря наличию в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора.

При осуществлении проектной деятельности педагогу следует уделять должное внимание реализации принципов и стратегий командообразования, т.е. акцент следует делать на формирование команды, способной к конструктивному взаимодействию для достижения общей цели. В контексте данного исследования команда будет представлять собой группу обучающихся, объединенных в рамках совместной проектной деятельности общими целями, дополняющих и при необходимости взаимозаменяющих друг друга при выполнении распределенных функциональных ролей, обеспечивающих наиболее полное раскрытие способностей и возможностей каждого участника команды. Команды создаются для выполнения конкретного проекта и характеризуются четким и результативным распределением ролей на основе самоорганизации. Командообразование (тимбилдинг) – это «процесс отбора членов команды и эффективного распределения ролей, налаживания конструктивных рабочих взаимоотношений и определения методов достижения общекомандных целей» [4, С. 104-105].

При этом члены команды руководствуются в своей деятельности следующими принципами:

- добровольного вхождения в команду;
- повышенной исполнительской дисциплины;
- избегания конкуренции и соперничества внутри команды;
- коллективной ответственности за результаты совместного труда;
- освоения основ тайм-менеджмента в целях обеспечения достаточного резерва времени для выполнения и представления проекта.

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе можно выделить определенные стадии, на которых решаются конкретные задачи, определяется характер деятельности обучающихся и учителя. Не будем детально останавливаться на содержательном наполнении этих этапов, этот аспект проектной деятельности достаточно подробно описан в научной литературе. Отметим лишь, что этапность и логика подготовки и реализации проекта подчинены определенной схеме: подготовка к проекту → организация участников проекта → выполнение проекта → презентация проекта → подведение итогов проектной работы.

Опыт студентов факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» в период прохождения производственной (педагогической) практики в школе по организации проектной деятельности в старших классах свидетельствует о том, что метод проектов является наиболее эффективным методом в развитии умений командного взаимодействия старшеклассников. В 11 классе МОАУ «Лицей №9» г. Оренбурга в

рамках изучения тем «Здоровый образ жизни и забота о здоровье: режим труда и отдыха, спорт, сбалансированное питание, посещение врача. Отказ от вредных привычек» (раздел 3, модуль 4) студенткой Смагиной Е. С. был подготовлен и проведен проект «Опасности» («Danger»), где каждая команда сначала представила результаты собственных изысканий с ответом на вопросы «Какие опасности могут подстергать людей в экстремальных и обычных жизненных ситуациях? Какими знаниями и навыками должен обладать человек, чтобы помочь окружающим в случае опасности?» Затем каждая команда подготовила собственный квиз/викторину под названием «Экстренные ситуации» («Accidents and Emergences Quiz» (Spotlight 11) [2].

В рамках изучения этой же темы, но в образовательной организации с углубленным изучением иностранного языка («Гимназия №2» г. Оренбурга) студентка Ромашкина Н. В. выступила в роли организатора и координатора проекта «Ответственное отношение к здоровью» («Being Responsible for Your Health») (раздел 3, модуль 2). В ходе реализации проекта несколько команд осуществили поиск информации и создание буклета и видеоролика с советами и рекомендациями о том, как разумно выстраивать собственное пищевое поведение, взаимоотношения с окружающей средой без ущерба для здоровья. Участники одной из команд акцентировали внимание на профилактике наиболее часто встречаемых заболеваний, таких как болезни пищеварительного тракта, сахарный диабет, ожирение и пр. Участники другой команды представили статистические данные в виде диаграмм и графиков, подтверждающих опасность пренебрежительного отношения к собственному здоровью. Старшеклассники подготовили уникальные творческие задания, смогли максимально использовать потенциал цифровых образовательных сервисов и платформ, продемонстрировали грамотное дидактическое использование дополнительного материала (Starlight 10) [1].

Проанализировав ход и результаты реализации названных проектов, мы пришли к выводу, что при организации проектной деятельности школьников на уроках иностранного языка учителю следует придерживаться следующих рекомендаций:

1. Участие в проектной деятельности носит творческий характер и позволяет школьникам реализовать свой творческий потенциал, поэтому степень координации и контроля со стороны учителя должна быть ограничена и не снижать самостоятельность и субъектную активность участников проекта.

2. Проекты могут выполняться как индивидуально, отдельными школьниками, так и коллективно, но проект будет максимально продуктивным, если он выполняется в минигруппах (оптимальный состав группы – 3-5 человек).

3. Учитель должен учитывать психолого-возрастные особенности детей старшей ступени обучения: развитие логической памяти и дивергентного мышления; доминирование творческого характера деятельности; изменения в мотивационной сфере, потребностях и интересах индивида; актуализацию самосознания и самоопределения личности; формирование образа собственного «Я»; усиление сознательного отношения к учению как виду деятельности.

4. Необходимо распределить функциональные роли среди участников команды с учетом их психологических особенностей, уровня языковой подготовки, индивидуальных качеств в целях создания ситуации успеха для каждого ученика.

5. Учитель может предложить учащимся дополнительные источники информации для выполнения проекта, такие как литература на иностранном языке, проверенные Интернет-платформы и сервисы, цифровые образовательные ресурсы, аутентичные аудио- и видеоматериалы.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим, что ретроспективная рефлексия участников реализации названных проектов свидетельствует о том, что грамотная организация проектной деятельности старшеклассников способствует формированию умений командного взаимодействия (например, умения целеполагания, расстановки приоритетов, коммуникативного понимания, кооперативного сотрудничества, поиска и нахождения компромиссных решений, соотнесение общего запланированного результата и личных амбиций, оказание помощи и поддержка других членов команды и др.) Результаты исследования свидетельствуют о том, что участие школьников в проектной деятельности в качестве педагогического средства формирования умений командного взаимодействия снижает такие лично значимые риски как неуверенность в себе и своих силах, неудовлетворенность своей ролью и функцией в учебном коллективе. В образовательном аспекте снижаются риски низкой успеваемости, обособленности в классном коллективе, непродуктивного учебного взаимодействия.

Литература:

1. Английский язык. 11 класс: углубленный уровень: учебник / [К.М. Баранова, Дж. Дули, В.В. Копылова и др.]. – 12-е изд., стер. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2024. – 215 с.: ил. – (Звездный английский).
2. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева и др.]. – 10-е изд., доп. и перераб. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. – 256 с.: ил. – (Английский в фокусе).
3. Ежова, Т.В. Интерактивные технологии обучения иностранному языку в школе / Т.В. Ежова, Е.А. Стуколова // Вестник педагогических наук. – Белгород, 2022. – № 5. – С. 189-194
4. Ермолаева, М.В. Принципы командообразования в проектной деятельности / М.В. Ермолаева, Ж.М. Кокуева, А.В. Погодина // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 103-119
5. Кабанов, М.М. Командное взаимодействие в управленческой психологии / М.М. Кабанов // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2020. – № 1. – С. 36-38
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: base.garant.ru (дата обращения: 11.07.2024)
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс]. – URL: base.garant.ru (дата обращения: 22.07.2024)

УДК 377.1

заместитель директора Ермохина Марина Анатольевна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение педагогический колледж № 1 имени Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В последние десятилетия внимание к профессиональной ориентации учащихся приобрело особую значимость в контексте их подготовки к выборам, которые определяют их будущее. Педагогическая направленность профессионального выбора становится доступнее и эффективнее, особенно в свете увеличивающейся потребности в высококвалифицированных специалистах в области образования. Педагоги играют ключевую роль в формировании завершенной личности и развитии навыков, необходимых для успешной карьеры. Ранняя профориентация на педагогические профессии не только помогает учащимся осознать свои склонности и интересы, но и способствует оптимизации кадровой политики в системе образования. Знакомство с профессиями, связанными с обучением и воспитанием, через практические занятия, стажировки и экскурсии, становится важной частью образовательного процесса. Эффективным способом ранней профориентации является проведение профессиональных проб по педагогическим специальностям. Психолого-педагогический класс обладает потенциалом не только для решения текущих проблем, но и для формирования устойчивых и положительных изменений в образовательной среде, что в свою очередь ведет к развитию целеустремленных и уверенных в себе личностей.

Ключевые слова: профессиональная проба, профессиональное самоопределение, рефлексия, наставник, профессиограмма, профессия.

Annotation. In recent decades, attention to the vocational guidance of students has become particularly important in the context of their preparation for the elections that will determine their future. The pedagogical orientation of professional choice is becoming more accessible and effective, especially in light of the increasing need for highly qualified specialists in the field of education. Teachers play a key role in the formation of a complete personality and the development of skills necessary for a successful career. Early career guidance for teaching professions not only helps students realize their inclinations and interests, but also helps to optimize personnel policy in the education system. Getting to know the professions related to education and upbringing through practical classes, internships and excursions becomes an important part of the educational process. An effective way of early career guidance is to conduct professional tests in pedagogical specialties. The psychological and pedagogical class has the potential not only to solve current problems, but also to form sustainable and positive changes in the educational environment, which in turn leads to the development of purposeful and self-confident individuals.

Key words: professional test, professional self-determination, reflection, mentor, professionogram, profession.

Введение. Профессиональные пробы играют ключевую роль в процессе профессионального самоопределения, предоставляя обучающимся возможность не только узнать о различных профессиях, но и погрузиться в реальную трудовую деятельность. Это позволяет им осознанно осмыслить свои интересы, склонности и способности в контексте современного рынка труда. Профессиональное самоопределение требует осознания индивидуальных желаний и потребностей, а также способности адаптироваться к требованиям общества.

Данная деятельность формирует у молодежи навыки, необходимые для успешной самореализации, что, в свою очередь, позволяет избежать разочарования в выборе профессии. Пробы предоставляют важную платформу для сближения теории и практики, оказывая влияние на развитие профессиональной идентичности у обучающихся. Истинное профессиональное самоопределение не только обогащает личный опыт, но и способствует гармоничному взаимодействию с окружающим миром. В конечном итоге, осознание своего места в обществе и значимость выбранной профессии становятся основополагающими для создания успешной и удовлетворительной карьеры.

Изложение основного материала статьи. В 70-х годах XX века японский ученый и ректор университета Асия С. Фукуяма ввел термин «профессиональные пробы», который революционизировал подход к профориентации. Основанная на его идеях система F-тест стала важным инструментом в образовательной практике, направленным на помощь школьникам в осознании их будущей карьеры. Фукуяма подчеркивал, что раннее знакомство с различными профессиями позволяет молодежи не только расширить горизонты возможностей, но и развить навыки, способствующие осознанному выбору своего жизненного пути [6].

Согласно системе F-тест, ученики получают возможность пройти стажировки, участвовать в мастер-классах и конкурсах, что позволяет им на практике испытать свои интересы и способности. Такой опыт дает им возможность не только лучше понять, какие профессии им нравятся, но и оценить свои сильные и слабые стороны. Таким образом, к окончанию школы у молодых людей формируется более четкое представление о своем будущем, что, в свою очередь, способствует целеустремленности и уверенности в своих выборах. В результате, концепция «профессиональных проб» становится важной частью образовательной системы, открывая новые горизонты для будущих поколений.

Работа С.Н. Чистяковой подчеркивает значимость активного вовлечения школьников в процесс выбора будущей профессии. Профессиональные пробы позволяют не только обрести практический опыт, но и лучше понять свои интересы и способности, что способствует формированию осознанного подхода к карьерному выбору. Авторы, следуя концепции С.Н. Чистяковой, акцентируют внимание на необходимости индивидуализированного подхода в процессе профориентации, учитывающего личные качества и предпочтения учащихся [7].

Кроме того, в исследованиях представлено, что профессиональные пробы могут значительно повысить мотивацию школьников к учебной деятельности. Участие в реальных профессиональных ситуациях способствует развитию навыков самоопределения, что особенно актуально в условиях современного быстро изменяющегося рынка труда. Переход от теоретических знаний к практическому применению формирует более устойчивое представление о будущей профессии и ее требованиях.

Таким образом, работы отечественных ученых, включая труд С.Н. Чистяковой, продолжают быть основополагающими в области профориентации. Их вклад в разработку эффективных методов и технологий помогает создавать систему, максимально способствующую развитию личностных и профессиональных качеств школьников.

Г.Н. Некрасова подчеркивает, что разработка системы проб требует целостного подхода, включающего несколько ключевых этапов. Первым шагом является социальный анализ профессии, который позволяет оценить ее востребованность и перспективы в конкретном регионе. Важно сопоставить текущее состояние рынка труда с будущими тенденциями, обращая внимание на роль профессии в современных технологиях и необходимых профессиональных навыках [2].

Следующий этап – профессиографический анализ, где выделяются основные профессиональные задачи, а также конкретные действия, составляющие содержание этих задач. Это разбитие на составляющие позволит создать четкую картину необходимых умений и навыков для выполнения работы.

Последним этапом становится разработка профессиональной пробы, которая включает не только практические задания, но и описание методических условий ее реализации. Важно, чтобы проба была ориентирована на реальную практику и соответствовала современным требованиям, позволяя участникам получить опыт, который будет полезен в их будущей карьере. Всесторонний подход к этим этапам обеспечивает эффективное внедрение системы проб, способствующей подготовке квалифицированных специалистов.

В ходе профессиональной пробы участники погружаются в реальные условия труда, что позволяет им оценить свои навыки и способности. Это важный этап, на котором решаются практические задачи, характерные для выбранной профессии. Участники работают с разнообразными материалами и инструментами, используя оборудование и программное обеспечение, что позволяет им получить практический опыт.

Процесс выполнения рабочих операций происходит под руководством опытных наставников, которые делятся своими знаниями и помогают избегать распространенных ошибок. Такой подход не только улучшает понимание профессии, но и вызывает интерес к дальнейшему обучению.

Работа в условиях, близких к реальным, формирует чувство ответственности и уверенности у участников. Каждое успешно выполненное задание служит подтверждением их навыков и потенциала. В конечном итоге, профессиональная проба становится важным шагом на пути к выбору карьеры, позволяя понять, насколько интересна и востребована та или иная профессия. Участники возвращаются с новыми идеями и вдохновением, готовые сделать осознанный выбор своего будущего [1].

В ряде случаев необходимо соотносить программу профессиональных проб с описаниями, заимствованными из профессиональных стандартов. Это позволяет создать смысловые концепты, которые обеспечивают определение ресурсного обеспечения и проектирование программы пробы. Профессиональные стандарты служат основой, на которой строится критическая оценка компетенций и навыков, необходимых для различных профессий.

Этапы реализации профессиональной пробы с обучающимися включают два ключевых аспекта: теоретический и практический.

На теоретическом этапе обучающиеся знакомятся с основными понятиями профессии, такими как профессиограмма, виды деятельности и актуальные компетенции, необходимые для успешного выполнения рабочих задач. Обсуждаются преимущества и ограничения профессии, а также ее востребованность на рынке труда. Важным элементом этого этапа является анализ перспектив: будущие специалисты изучают, будет ли их профессия актуальной в будущем, рассуждая о возможных изменениях в отрасли и влиянии технологий.

Практический этап включает в себя непосредственные профессиональные пробы, где обучающиеся применяют теоретические знания на практике. В ходе выполнения заданий они получают возможность увидеть настоящие рабочие процессы, взаимодействовать с профессионалами, а также выявить свои сильные и слабые стороны. Этот этап позволяет не только углубить знания, но и сформировать конкретные результаты своей деятельности. Итогом становится уверенность в правильности выбора профессии и осознание необходимых шагов для дальнейшего профессионального роста.

Рефлексия после профессиональной пробы играет ключевую роль в понимании своих стремлений и возможностей. Участники, анализируя свои переживания и эмоции, могут более четко осознать, насколько данный опыт был для них значимым. Выражение мыслей помогает выявить не только уровень усвоения информации, но и общее отношение к профессии. При этом стоит обратить внимание на степень мотивации: некоторые могут осознать, что эта сфера не вызывает у них интереса, в то время как другие, наоборот, вдохновляются новыми открытиями и видят для себя перспективы [3, 4].

Анализ самих участников позволяет понять, какие навыки им удастся развить, и какие аспекты профессии требуют дополнительного внимания. Важной частью рефлексии является также поддержка обмена мнениями между участниками, что содействует формированию более глубокой картины о выборе профессии. Такой подход способствует более осознанному решению о будущем профессиональном пути и мотивации к обучению. Эмоциональная наполненность опыта делает рефлексию незаменимым инструментом в процессе самопознания и развития карьерных устремлений [5].

Кроме того, профессиональная проба включает в себя элемент обратной связи, которые помогают обучающемуся осознать свои сильные и слабые стороны. Эти отзывы могут поступать как от преподавателей, так и от самих участников процесса. Такой подход позволяет глубже анализировать полученные результаты и улучшать навыки в дальнейшем.

Важно отметить, что профессиональная проба также способствует развитию критического мышления и навыков саморефлексии. Обучающиеся учатся анализировать свои действия и принимать обоснованные решения, что является ключевым аспектом в любой профессиональной деятельности. Проба предоставляет уникальную возможность протестировать теоретические знания на практике, что способствует закреплению учебного материала.

Наконец, через профессиональную пробу формируется и укрепляется мотивация к познанию выбранной профессии. Взаимодействие с реальными задачами, возможность трудового участия и осознание своей роли в общем процессе укрепляют интерес к будущей карьере, что, в свою очередь, повышает шансы на успешное трудоустройство после завершения обучения.

Рекомендуется организация и ведение (размещение в портфолио результатов профессиональных проб и рефлексивный анализ прохождения пробы) портфолио самоопределения обучающегося и внедрение практики использования портфолио для построения образовательного и профессионального маршрута.

Как создать профессиональную пробу.

В ряде случаев необходимо соотносить программу профессиональных проб с описаниями, заимствованными из профессиональных стандартов. Это позволяет создать смысловые концепты, которые обеспечивают определение ресурсного обеспечения и проектирование программы пробы. Профессиональные стандарты служат основой, на которой строится критическая оценка компетенций и навыков, необходимых для различных профессий.

Эффективное соотношение программ проб и стандартов создает синергетический эффект, позволяя выявлять основные направления для развития и обучения. Это также способствует подготовке специалистов, соответствующих требованиям современного рынка труда. Важным аспектом является адаптация содержания программ проб к динамично меняющейся профессиональной среде, что требует постоянного мониторинга и обновления стандартов. Результатом этого взаимодействия становится создание более качественных и актуальных образовательных программ, которые не только отвечают требованиям стандартов, но и учитывают реальный опыт практической деятельности. Таким образом, соотношение между программами проб и профессиональными стандартами становится важным инструментом для достижения профессионального роста и повышения эффективности подготовки специалистов.

Задание для членов рабочей группы.

1. Выбрать из любого профессионального стандарта трудовое действие или умение.

2. Составить программу профессиональной пробы для обучающихся.

Программа профессиональной пробы содержит следующие компоненты:

авторы программы пп; профессия; трудовое действие или умение из профстандарта; вид (ознакомительный или базовый); формат (очный или он-лайн, смешанный); время (подготовка, демонстрация, оценка и т.д.); возраст участников; профессиограмма (основные компоненты); постановка цели и задачи в рамках пробы (задание); подробная инструкция по выполнению задания; критерии оценки выполнения задания; процедура и содержание рефлексии; инфраструктурный лист; информационные ресурсы; рекомендации для наставника по организации процесса выполнения задания; кто может выступить в роли наставника.

Выводы. Таким образом, систематическая и продуманная профориентационная работа в виде профессиональных проб в школах позволит не только повысить интерес к педагогическим специальностям, но и сформировать новый взгляд на профессию учителя как на значимую и востребованную деятельность, что в конечном итоге отразится на качестве образования в стране.

Литература:

1. Альшевская, А.М. Профессиональные пробы как одна из эффективных форм профессиональной ориентации подростков / А.М. Альшевская, Н.В. Байгулова // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 22 ноября 2023 года. – Красноярск: Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева, 2023. – С. 7-10

2. Некрасова, Г.Н. Проектирование системы профессиональных проб для школьников / А.А. Белоусов, Г.Н. Некрасова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 10. – С. 85-98

3. Пищенко, Н.В. Виртуальные профессиональные пробы как значимая составляющая профессионального самоопределения / Н.В. Пищенко // Виртуальные мастерские – технология умножения профессионально-познавательных возможностей обучающихся СПО: Сборник материалов Всероссийского научно-практического форума, Екатеринбург, 31 марта 2021 года / Под редакцией Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – С. 166-168

4. Ротова, Н.А. Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы / Н.А. Ротова // Северный регион: наука, образование, культура. – 2022. – № 2(50). – С. 22-27

5. Тищенко, О.В. Педагогический класс как пример реализации профессионально-трудовой пробы школьников в контексте профессионального самоопределения / О.В. Тищенко // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 1(12). – С. 98-102

6. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова" Издательский Дом (типография), 1989. – 108 с.

7. Чистякова, С.Н. От учебы к профессиональной карьере : учебное пособие / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев; С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – Москва: Академия, 2012. – (Профессиональная ориентация). – 176 с.

Педагогика

УДК 372

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Жигалова Майя Роландовна
Автономное негосударственная организация высшего образования (АНОВО)
«Московский международный университет» (г. Москва);

доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка института международного образования Погребняк Юлия Владимировна
Университет Чжэнчжоу (г. Чжэнчжоу);

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Блохина Татьяна Рашидовна

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

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЕДИНИЦ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ХЕДЖИРОВАНИЯ

Аннотация. В отечественной лингводидактике не уделяется достаточного внимания способам передачи хеджинга как неотъемлемого компонента языкового выражения отрицательной вежливости при работе с текстами общественного и политического дискурсов. В статье рассматривается проблематика перевода прагмалингвистической единицы «seem», план содержания которой имеет двойственную природу, обладая эпистемической модальностью и значением перцепции. В статье авторы приходят к выводу, что такая двойственность должна учитываться при обучении студентов-переводчиков переводу общественных или политических текстов, так как такие единицы в большей степени характерны для английской лингвокультуры, нежели русской, а при интерпретации переводчиками переводимых текстов прагмема «seem» может быть коммуникативной помехой и, как следствие, причиной вариативности перевода при переводе на русский язык.

Ключевые слова: лингвистическое хеджирование, хеджинг, отрицательная вежливость, прагмема, эпистемическая модальность, seem, лингводидактические принципы, методика обучения, TESOL.

Annotation. In Russia, in modern linguodidactics, not enough attention is paid to the methods of conveying hedging as an integral component of the linguistic expression of negative politeness when working with texts of public and political discourses. The article researches into the problem of translating such a linguistic pragmatic unit as "seem", the plane of content of which has dual nature: it possesses epistemic modality and the meaning of perception. The authors conclude that such units are more characteristic of English linguoculture than Russian, and when interpreting translated texts by translators, the "seem" pragmeme can be a communicative hindrance and, as a result, the reason for the variability of translation when translated into Russian.

Key words: linguistic hedging, hedging, negative politeness, pragmeme, epistemic modality, seem, linguistic and methodic principles, teaching of English as a second language, TESOL.

Введение. Общеизвестно, что речевое общение считается одним из важнейших видов человеческой деятельности, в том числе межкультурной. Именно поэтому изучение огромного круга вопросов, которые могли бы раскрыть существенные характеристики языковых норм культуры общения в том или ином языке при обучении иностранным языкам, является чрезвычайно необходимым. Внимание ученых и преподавателей, занимающимися лингводидактическими аспектами процессов кросскультурной коммуникации, привлекает поиск возможностей преодоления непохожести культур на основе

анализа языковых воплощений ментальности и обнаружение специфики вербального поведения в межкультурном диалоге: среди прочего, например, что есть языковое выражение приветливости или неприветливости, вежливости или невежливости, дружелюбия или недружелюбия, а также что есть речевой этикет и система коммуникативных стратегий. Одним из инструментов, способствующим успешности коммуникации, является хедж как единица выражения стратегии вежливости [5]. Введение данного аспекта в курс переводоведения является, на взгляд авторов статьи, необходимым в условиях современных требований к подготовке переводчиков.

Хеджинг как явление – относительно новое в лингвистике. В силу функциональных возможностей и прагматической обусловленности хеджинг традиционно находит свое применение в текстах устной и письменной речи в политическом, медийном, маркетинговом, общественном и научном дискурсах. Однако, большинство научной литературы, посвященной вопросам важности хеджинга при подготовке переводчиков в языковой паре английский – русский и русский – английский, основано на научном дискурсе, как например в работах С. Алги [7], Л.П. Алма [8], Б.В. Светайлова [16], остальные типы текстов с точки зрения лингводидактики не изучены вовсе.

Лингвистическое хеджирование в каком-то смысле созвучно хеджированию в сфере экономики, где оно осуществляется с целью страхования рисков. В контексте речевой коммуникации хедж-маркеры как бы подстраховывают говорящего, снимая его ответственность за неверность пропозиции.

Следует отметить, что хеджи не могут быть отнесены к определенному грамматическому классу. Они могут быть выражены лексически, синтаксически, так и даже морфологически [17].

Например, Кромптон [14] предлагает типологию, в которую включает глаголы-связки помимо *be* (e.g. *The result appears to be that...*); лексические глаголы (e.g. *The result suggests that...*); модальные глаголы (e.g. *The result might be that...*); вероятностные наречия (e.g. *The result possibly is that...*); вероятностные прилагательные (e.g. *It is possible that the result...*).

Чан Сви и Х. Тан [10] расширяют типы хеджирования посредством собственного анализа, согласно которому все хеджи можно разделить на обстоятельства (*adverbials*); эпистемические глаголы, такие как *suggest*, *seem*, *appear*; модальные глаголы (*may*, *can*, *would*, etc.); глаголы восприятия *believe*, *suppose*, *think*, *surmise*; гипотетические конструкции (*if-clauses + adjectives, adverbs, nouns expressing modality*); предложения с прогнозом типа *it* и *there is/are*.

К синтаксическим хеджам общепринято относить вводные фразы и выражения (*to our knowledge*, *is our view that*, *I believe*, *we feel that*); условные придаточные предложения (*if true*, *if anything*); разделительные вопросы (*..., isn't it?*); отрицательные конструкции (*didn't...?*); пассивно-безличные конструкции (*it might be suggested*) и т.д.

Однако, при переводе материалов общественной и политической направленности переводчики не всегда различают между собственно словарным значением таких единиц и эпистемической модальностью, которая «выражает отношение говорящего к информации с позиции достоверности» [4] и характеризует степень обоснованности знания (в таком случае, прямо является хеджем), и. Вместе с тем, дифференцировать эти компоненты не сложно, если провести дистрибутивный анализ и выделить коллокативные связи. Например, в случае “*She doesn't seem happy*” несомненным является перцептивный аспект, в то время как в предложении “*It seems to me the only route through this conundrum...*” «*It seems*» не выражает зрительное умозаключение, а «нивелирует категоричность суждения, создает дистанцию между автором и изречением» [2].

Изложение основного материала статьи. Для авторов данной статьи представляет интерес возможность сохранения в политическом и общественном дискурсе такого важного эпистемического элемента коммуникации, как хедж, при передаче с английского языка на русский (следует опираться на принятые в ООН и иных международных организациях правила, в которых закреплено, что письменный перевод предпочтительно выполняется на родной, активный язык).

В качестве объекта исследования авторами было отобрано 20 статей политической направленности и 20 статей общественного дискурса на базе онлайн изданий англоязычных газет и журналов, с их официальными переводами на русский язык на официальном сайте ИноСМИ [3].

Наиболее употребимым в отобранных материалах для исследования является прагмема «*seem*» (28 примеров в 40 статьях на английском языке).

Данная единица представляет из себя глагол-связку, имеющее значение перцептивного восприятия: «*seem / si:m / verb 1. copula to appear to the mind or eye; look: this seems nice; the car seems to be running well*» [11].

В оксфордском словаре [13] указывается: «*seem, linking verb /si:m/ (not used in the progressive tenses) to give the impression of being or doing something...*». Это же в качестве первичного значения находим в словаре Macmillan: «*seem, /sim/, verb [never progressive]... 1. to appear to be something or appear to have a particular quality: John seems nice. ...*» [12]. Данные дефиниции сообщают о перцептивной составляющей в плане содержания. Одновременно, там же, в Macmillan Dictionary мы находим вторичное значение: “...2. *used to suggest that something is true when you are not certain or when you want to be polite*” [12].

Данное значение обладает ярко выраженной эпистемической модальностью. Помимо выраженного хеджирующего компонента, словарь приводит также следующее: “...*to appear to be something or appear to have a particular quality <...> saying that something appears to exist or be true*”, т.е. «*seem*» используется, чтобы предположить, что что-то является правдой, когда нет уверенности. Сравнивая с определениями в других доступных лексикографических источниках, как, например, Thesaurus.com [11] и Cambridge Dictionary [9], мы приходим к выводу, что общим значением является состояние неуверенности в истинности высказывания; впечатление, что что-то похоже на правду; вероятность, возможность, предположительность. Cf.:

“*as in appear; give the impression*” (Thesaurus.com),

“*to appear to be a particular thing or to have a particular quality; to give the effect of being; to be judged to be; to appear to be true, probable, or evident*” (Cambridge Dictionary).

По классификации Ф. Салагер-Мэйер [15] единица «*seem*» является шитом, т.е. он помогает автору «защитить» себя, выражая неуверенность в точности сказанного. Данное утверждение согласуется со словарным толкованием выше в Macmillan Dictionary [12].

В рамках проанализированного материала у единицы «*seem*» при переводе на русский язык обнаружено 9 вариантов в исследуемой выборке [3]: 1) кажется, 2) похоже, 3) судя по всему, 4) очевидно, 5) выглядит, 6) создается впечатление, 7) представляется, 8) с моей точки зрения, 9) можно подумать. Для наглядности, данные исследования приведены в диаграмме (Рисунок 1).

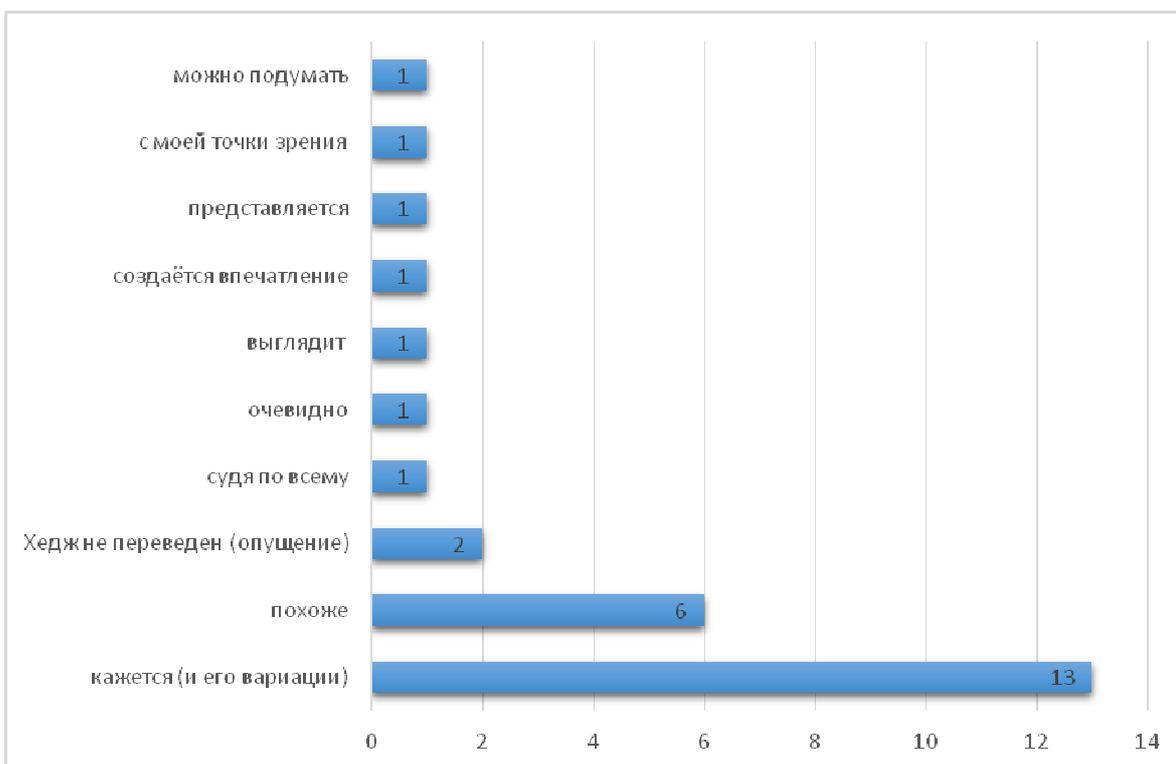


Рисунок 1. Вариативность перевода хеджа «seem»

Подтверждением вышеперечисленных результатов служат следующие примеры:

- *Because that seems like a central point of her article.* – Потому что это, кажется, является центральной частью ее статьи (*'The American Conservative'*, статья «Подростки-трансгендеры и социальное заражение» [3]);
- *The ailing Joe Biden seems to be the embodiment of American confusion and decline.* – Джо Байден, у которого здоровье уже не то, кажется, является воплощением американского смятения и упадка (*'The Telegraph UK'*, статья «Страх и ненависть разрушают основы американского могущества» [3]);
- *<...> Turkish civil society seemed to have been freed from the secular but repressive state...* – *<...>* турецкое гражданское общество, казалось, освободилось от светского, но репрессивного государства... (*'Project Syndicate'*, статья «Турция использует туман войны» [3]);
- *For now, hope seems to be prevailing over despair.* – Сейчас надежда, похоже, сильнее отчаяния (*'The Economist'*, статья «Пока конфликт замедлился, украинские беженцы возвращаются домой» [3]);
- *Russia's protest politics, it seems, is really starting to change from a negative agenda to a positive one.* – Протестная повестка, судя по всему, действительно начинает меняться с «мы против всего плохого» на «мы за все хорошее» (*'Open Democracy'*, статья «Случай Хабаровска — это тот пример, на котором режим учится» [3]);
- *It seems pretty clear that in these so-called progressive enclaves that this is more common <...> it just seems to be catching on as ...* – Очевидно, что в таких так называемых прогрессивных анклавах подобные примеры встречаются намного чаще... и отчасти, с моей точки зрения, это объясняется тем, что ... (*'The American Conservative'*, статья «Подростки-трансгендеры и социальное заражение» [3]);
- *By the standard of proportionality, the reaction of the United States, the European Union, and their allies seems appropriate.* – Если судить по стандартам пропорциональности, реакция США, Евросоюза и их союзников выглядит надлежащей (*'Project Syndicate'*, статья «Ошибочный подход Запада к санкциям против России» [3]);
- *Even with <...>, trying to look ahead beyond the war's end seems like a fool's errand...* – Даже с учетом того, *<...>*, попытка заглянуть в будущее после окончания российской спецоперации представляется дурацкой затеей... (*'Time'*, статья «Центральная Азия может сыграть ключевую роль во вбивании клина между Россией и Китаем» [3]);
- *Everything the Biden White House does seems designed to make everything in the nation worse, not better.* – Создается впечатление, что все решения и действия Белого дома Байдена направлены на то, чтобы ухудшить положение нашей страны, а не улучшить его (*'The Federalist'*, статья «Если бы Байден сознательно пытался уничтожить Америку, его политика была бы точно такой же» [3]);
- *Amid Ukraine's apparent big victory in Kharkiv, this high-stakes strategy seems to be paying off.* – Если учесть, что Киев, вероятно, одержит крупную победу в Харькове, можно подумать, что США не зря пошли на такой риск (*'The Telegraph UK'*, статья «Страх и ненависть разрушают основы американского могущества» [3]).

Главным открытием авторы считают тот факт, что все изученные переводы значительно вариативны с преобладающим эпистимическим модальным компонентом плана содержания, реже – в значении перцепции, и переводы зависят от того, правильно ли интерпретируется переводчиком фактор синтаксической валентности. Опираясь на дефиниционный и контекстуальный анализ, переводные англо-русские словари, а также толкования в моноязычных словарях русского языка, становится очевидным, что варианты «кажется» и «похоже» наиболее адекватно передают эпистемическую силу прагмемы-хеджа «seem».

Если подробно рассмотреть наиболее часто используемый эквивалент, используемый при переводе исследуемых текстов политической или общественной направленности русскоязычными переводчиками – «кажется», то становится понятным, что ядерным значением данной лексемы, согласно толковому словарю С.И. Ожегова [6], является – «иметь какой-л. вид, производить впечатление <...> как будто, по-видимому, выражает неуверенное подтверждение»; в Большом

толковом словаре русского языка акцент также ставится на эпистемический компонент – «...иметь какой-л. вид, производить впечатление» [1].

Синонимичной лексеме «кажется» является «похоже»: согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова [6], она представляет из себя просторечный вариант (cf.: «2. похоже, вводн. сл. Кажется, как будто (прост.). <...> 3. похоже, частица. Выражает неуверенное подтверждение, кажется, что так...»). Так же трактует данную единицу и Большой толковый словарь [1]: «...в функц. сказ. Разг. Кажется, как будто. <...> III. вводн. сл. Можно предположить, вполне вероятно...». Словарь Д.Н. Ушакова приводит следующее: «...2. Кратк. форма ср. р. похоже употр. также как вводное слово в знач. кажется, Как будто (простореч.). <...> Похоже на то, что (разг.) - кажется, по-видимому» [18].

Также, проанализированные примеры перевода подтверждают значение перцепции, что говорит о том, что несмотря на преобладающую отнесенность к эпистемическим глаголам, «seem» присуща дуальность: с одной стороны, это прагмематический компонент, значение которой основано на синтаксической сочетаемости.

Примечательно, что в ряде случаев при переводе на русский язык исследуемый хедж остался непереверждённым, как, например, в «*Few Finnish elites seem to think they will be manifestly safer in NATO...*» (пер.: «Очень немногие представители финской элиты считают, что в НАТО им будет намного спокойнее и безопаснее...») («*The Guardian*», статья «Финляндия и Швеция могут вступить в НАТО — но нет никакой гарантии, что это укрепит их безопасность» [3]).

Также, в примерах мы находим усиление хеджа отношения к реальности или нереальности события путем добавления грамматической категории наклонения «бы»:

... *it seems to have given Senator Lisa Murkowski more latitude to oppose former President Trump ...* — *похоже*, он дал сенатору Лизе Мурковски больше свободы для противодействия бывшему президенту Трампу... («*The Atlantic*», статья «Почему последние 10 лет жизни Америки были такими уникально глупыми» [3]).

В этой же статье встречается морфологический вариант хеджа «seem», который необоснованно переведен эквивалентом в сослагательном наклонении:

The shift was most pronounced in universities <...> it established new behavioral norms backed by new policies seemingly overnight. - Сдвиг был наиболее заметен в университетах <...> что, *казалось бы*, в одночасье установил новые нормы поведения, подкрепленные новой политикой («*The Atlantic*», статья «Почему последние 10 лет жизни Америки были такими уникально глупыми» [3]). Это говорит о неоднозначности понятия хеджа и сложности передачи его модальной составляющей для переводчиков.

Выводы. Подводя итоги, следует отметить, что хеджинг одинаково часто употребляется как в русском, так и в английском языках. Однако, отследив проявления единицы лингвистического хеджирования «seem» в политическом и общественном дискурсах при переводе, становится очевидно, что у глагола-связки «seem» довольно широкий спектр парадигм в русском языке. На основании анализа можно утверждать, что наиболее адекватной парой хеджа «seem» в русском языке является слово «кажется», а также его вариации («кажутся», «казались» и т.д.), тогда как «похоже» можно рассматривать как его синонимичную замену, а остальные варианты синонимичны тезаурусно. Более того, лексема «кажется» ближе по семантике к «seem», так как именно его ядерным значением является неуверенное подтверждение, в то время как в лексеме «похоже» больше выражено подтверждение, а значит большая уверенность в своём высказывании.

Авторы статьи продолжают работу над исследованием, а полученные результаты включены в процесс преподавания основ перевода студентам – лингвистам Московского международного университета и Университета «Синергия».

Литература:

1. Грамота.ру: справочно-информационный портал: сайт. – 2024. – URL: [https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F&mode=slovari&dicts[]=42) (дата обращения 06.05.2024)
2. Иванова, Ю.И. Прием хеджирования в дипломатическом английском языке / Ю.И. Иванова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – №11. – С. 139-141
3. ИноСМИ.ру: сетевое издание: сайт. – URL: <https://inosmi.ru> (дата обращения 28.01.2024)
4. Костюченко, В.Ю. Эпистемическая и алетическая модальность в сетевых ток-шоу на русском и английском языках / В.Ю. Костюченко // Журнал Белорусского гос. ун-та. Филология. – 2018. – № 1. – С. 66-78
5. Новый большой англо-русский словарь / [Апресян Ю.Д. и др.]; под ред. Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой. – Москва: Русский язык, 1993 – 1994. – URL: <https://eng-rus.slovaronline.com/> (дата обращения: 06.05.2024)
6. Ожегов.ру: Толковый словарь русского языка онлайн: сайт. – URL: <https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F> (дата обращения 06.05.2024)
7. Algi, S. Hedges and boosters in L1 and L2 Argumentative Paragraphs: Implications for Teaching L2 Academic Writing / S. Algi. – Ankara: Middle East Technical University, 2012. – 288 p.
8. Alma, L.P. English Academic Writing: Proposal of a Bank of Useful Phrases for Hedging / L.P. Alma. – Las Villas: Universidad Central "Marta Abreu", 2021. – 59 p.
9. Cambridge Dictionary: электронный словарь: сайт. Chan, Swee Heng and Helen Tan. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/reference> (дата обращения 06.05.2024)
10. Chan, Heng Swee. I Believe You Could-Making Claims and the Use of Hedges / Swee Heng Chan, Helen Tan // The English teacher. – 2017. – №9. – Pp 123-130
11. Digital Thesaurus Dictionary.com: электронный словарь: сайт. – URL: <https://www.thesaurus.com/> (дата обращения 04.05.2024)
12. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / Сост. Michael Rundell (Ed.). – Oxford: Macmillan Education, 2002. – P. 1658.
13. Oxford Learner's Dictionaries: электронный словарь: сайт. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения 04.05.2024)
14. Crompton, Peter. Hedging in academic writing / Peter Crompton. – Some theoretical problems, English for Specific Purposes, 1997. – Volume 16. – Issue 4. – Pp. 271-287
15. Françoise, Salager-Meyer Hedges and Textual Communicative Function In Medical English Written Discourse / Salager-Meyer, Françoise – English for Specific Purposes, 1994. – No. 13. – Pp. 149-170
16. Svetaylov, B.V. On The Issue Of Comparative Analysis of The Use of Verbs As Hedging Means In The Text of An English – Language And Russian Scientific Article On Economics / B.V. Svetaylov // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы (сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции). – Ярославль, 2022. – С. 312-317

17. Vlasyan, G.R. Linguistic Hedging in the Light of Politeness Theory / G.R. Vlasyan // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 2018. – Vol. 39. – Pp. 685-890

18. Ushakov.slovaronline.com: Толковый словарь русского языка» (под ред. Д.Н. Ушакова): сайт. – URL: <https://ushakov.slovaronline.com/> (дата обращения 06.05.2024)

Педагогика

УДК 378

аспирант Жилкина Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ БУЛЛИНГУ

Аннотация. В статье затрагивается такая важная проблема современных образовательных организаций, как издевательства среди школьников. Также обозначается важность подготовки будущих педагогов к профилактике и коррекции данного явления. После сообщается о сложности процесса формирования знаний и умений по противодействию травле. На основе этого делается вывод о значимости и актуальности метода моделирования для научных педагогических исследований. Затем дается определение такого центрального понятия указанного метода, как «модель». Также сообщается о том, что модель позволяет представить существующий в действительности процесс в упрощенной форме и предсказать результат. Помимо этого, указываются ее положительная и отрицательная стороны. Вслед за этим представляется сама модель формирования готовности будущих педагогов к противодействию издевательствам среди школьников. Также выделяются и описываются ее структурные блоки. В заключение делается вывод о том, что данная модель позволит улучшить подготовку студентов педагогических направлений к борьбе с травлей.

Ключевые слова: буллинг, будущие учителя, подготовка обучающихся педагогических вузов, готовность к противодействию травле, компоненты готовности, метод моделирования, модель формирования готовности будущих педагогов к противодействию буллингу в школьной среде.

Annotation. The article touches upon such an important problem of modern educational organizations as bullying among schoolchildren. The importance of preparing future teachers for the prevention and correction of this phenomenon is also highlighted. After that, it is reported about the complexity of the process of forming knowledge and skills to counter bullying. Based on this, the conclusion is made about the importance and relevance of the modeling method for scientific pedagogical research. Then the definition of such a central concept of the specified method as a "model" is given. It is also reported that the model allows you to present the actual process in a simplified form and predict the result. In addition, its positive and negative sides are indicated. Following this, the model of formation of the readiness of future teachers to counter bullying among schoolchildren is presented. Its structural blocks are also highlighted and described. In conclusion, it is concluded that this model will improve the preparation of students of pedagogical fields to combat bullying.

Key words: bullying, future teachers, training of students of pedagogical universities, readiness to counter bullying, components of readiness, modeling method, model of formation of readiness of future teachers to counter bullying in the school environment.

Введение. В настоящее время одна из основных проблем школы – это буллинг среди детей. Важной фигурой, занимающейся профилактикой данного явления, является школьный педагог [1; 4]. Как итог возникает потребность в подготовке будущих учителей к борьбе с травлей среди подросткового поколения, поэтому сегодня просто необходимо формировать у студентов педагогических направлений готовность противостоять издевательствам, что выступает основанием для создания педагогической модели деятельности, направленной на формирование вышеуказанной готовности.

Процесс подготовки будущих учителей к борьбе с издевательствами в кругу учеников представляет собой сложный, многоаспектный и длительный путь, который начинается с постановки цели и заканчивается спланированным результатом, что обуславливает необходимость применения метода моделирования, занимающего важную роль в решении социально-педагогических задач.

Данный метод достаточно часто применяется в научных исследованиях современных ученых (И.В. Писаренко [3], О.Н. Хороших [5], Е.А. Шульга [6] и др.), потому что позволяет не только отразить реальный педагогический процесс, но также и спрогнозировать сам результат. Метод моделирования подразумевает исследование определенных объектов, процессов и явлений, а также получение необходимой информации о них, путем создания их моделей. Для обеспечения подготовки студентов педагогического направления к борьбе с буллингом как раз можно применить метод моделирования.

Изложение основного материала статьи. Модель представляет собой некоторую схему процесса или явления. Она демонстрирует существенные свойства и отражает рассматриваемое явление лишь в упрощенном виде. Одним из главных преимуществ создания модели является то, что появляется возможность охватить систему целостно. Но также большинство исследователей говорят о том, что у метода моделирования есть и достаточно важный минус, а конкретно невозможность отразить все причинно-следственные связи, которые присущи реальному процессу, объекту или явлению [2].

Структура готовности будущих учителей к противодействию буллингу и требования к педагогическому моделированию позволили разработать содержательно-структурную модель данной готовности.

Целевой блок отражает цель, которая определена на основе требований, предъявляемых обществом, государством и самой личностью студента педагогического направления, среди которых необходимость в высококвалифицированных специалистах, потребность самого будущего педагога в профессиональном саморазвитии, а также требования профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО к выпускнику педагогического профиля бакалавриата.

В свою очередь концептуальный блок содержит в себе подходы (системный, компетентностно-деятельностный, личностно-ориентированный) и принципы (целостности и взаимозависимости системы и среды; связи теории с практикой, постоянного самообразования и профессиональной гибкости; субъективности, творчества и психологического комфорта).

Основная сущность системного подхода состоит в том, что он обеспечивает возможность:

- определения вышеуказанной готовности в качестве устойчивой характеристики личности, которой присущи признаки системы, и к тому же представленной комплексом связанных и зависимых между собой частей;
- использования метода моделирования для построения модели готовности будущих учителей к профилактике и коррекции буллинга.

Применение системного подхода осуществляется через принципы целостности и взаимозависимости системы и среды.

Компетентностно-деятельностный подход в исследовании реализуется через:

– рассмотрение проблемы подготовки студентов педагогических направлений к противодействию травле среди подростков в качестве основного компонента профессионального обучения в высшей школе, а также одного из важнейших результатов образования;

– определение содержания готовности обучающихся педагогических вузов и ее структурных частей с учётом профессионального стандарта педагога и требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования;

– создание условий в учебном процессе высшей школы для решения проблемных ситуаций, возникающих во время взаимодействия школьников, посредством специального отбора содержания материала, а также организацию деятельности студентов, направленной на решение реальных жизненных ситуаций;

– учет потребностей общества в высококвалифицированных специалистах при организации образовательного процесса в высшем учебном заведении.

Применение компетентно-деятельностного подхода осуществляется через принцип связи теории с практикой и принцип постоянного самообразования и профессиональной гибкости.

В свою очередь личностно-ориентированный подход реализуется через:

– создание хорошей атмосферы среди равноправных между собой субъектов образовательного процесса для саморазвития, самореализации и самосовершенствования студентов педагогического направления, а также оказание помощи и поддержки;

– изучение физических и социально-психологических особенностей обучающихся педагогических направлений для оптимизации учебного процесса в высшей школе;

– включение студентов педагогических вузов в разнообразные виды деятельности, способствующие развитию их творческих способностей, активности, а также самостоятельности.

Применение личностно-ориентированного подхода осуществляется через принципы субъективности, психологического комфорта и творчества.

Вышеуказанные принципы позволяют регулировать процесс формирования готовности к борьбе с издевательствами, а также выступают в качестве норм, которые оказывают влияние на деятельность всех субъектов образовательного процесса, и обуславливают выбор методов, средств и форм обучения.

В свою очередь содержательный блок представлен этапами формирования готовности к борьбе с травлей среди школьников (мотивационно-ориентационный, учебный, интегративный), а также совокупностью различных видов деятельности (аудиторная и внеаудиторная).

В начале первого года обучения в высшей школе осуществляется мотивационно-ориентационный этап, который заключается в обосновании актуальности проблемы травли среди обучающихся общеобразовательных учреждений, разъяснении студентам значимости роли педагога в борьбе с издевательствами, а также изучении самой сути деятельности по противодействию буллингу.

Учебный этап включает в себя конец первого года и второй год обучения. На данном этапе осуществляется подготовка будущих педагогов к противодействию буллингу, а конкретно формирование у студентов знаний по данной проблеме, ознакомление их с методами, способами профилактики травли и формирование начальных умений.

Интегративный этап соответствует обучению на третьем курсе. Цель данного этапа заключается в применении ранее полученных знаний на практике в школе.

Также данный блок модели содержит в себе различные виды деятельности. Аудиторная деятельность основывается на возможностях дополненного необходимыми элементами содержания учебных дисциплин. В ходе внеаудиторной работы используются программы учебных практик с добавленными в них специальными заданиями, программа тренинговых занятий «Буллинг в школьной среде», а также программы научных кружков «Тривиум», «Психология РОста» и «Педагогика для всех».

В свою очередь технологический блок представлен:

– технологиями организации образовательного процесса, представляющими собой совокупность определённых приемов и средств, необходимых для обучения в высшей школе (проблемная, игровая и интерактивная технологии);

– формами обучения, определяющими как именно будет организована деятельность по подготовке студентов педагогических направлений к профилактике и коррекции издевательства (аудиторная и внеаудиторная деятельность);

– методами обучения, представляющими собой способы целенаправленной и взаимосвязанной деятельности всех субъектов образовательного процесса (традиционного обучения, активного и интерактивного обучения);

– средствами обучения, являющимися некоторыми материальными или идеальными объектами, способствующими достижению целей обучения (наглядные, дидактические и информационно-коммуникационные).

Кроме того, данный блок содержит педагогические условия формирования готовности студентов педагогических направлений к профилактике и коррекции издевательства в школе.

Далее идет аналитико-результативный блок, который содержит в себе идею мониторинга и контроля процесса формирования готовности будущих учителей к профилактике и коррекции буллинга.

Данный блок включает в себя:

– критерии, являющиеся обобщенными показателями степени сформированности компонентов готовности студентов педагогических направлений к противодействию буллингу;

– показатели, на основе которых происходит отбор содержания критериев, корректно подбирается необходимый инструментарий для диагностики, а также определяется качественная и количественная характеристика уровней готовности будущих педагогов к профилактике и коррекции издевательства среди подрастающего поколения;

– описание характеристики уровней вышеназванной готовности;

– соотношенный с целью модели планируемый результат, представляющий собой итог реализуемой деятельности по формированию готовности.

На основе обоснованной структуры готовности будущих педагогов к противодействию буллингу среди школьников выделены критерии ее сформированности, среди них такие, как мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-коммуникативный и рефлексивно-оценочный.

Также осуществленный анализ содержания готовности будущих учителей к борьбе с травлей позволил разделить критерии на показатели. Основными требованиями к показателям выступили:

– отображение хода развития процесса подготовки;

– установление взаимосвязи между структурными компонентами готовности как некоторой устойчивой характеристики личности;

– обеспечение возможности оценивать степень сформированности конкретного показателя;

- выступать в качестве базы, определяющей выбор инструментов диагностики готовности.

Таким образом, для определения мотивационно-ценностного компонента готовности студентов педагогических направлений к борьбе с издевательствами были определены такие показатели, как:

- мнение студента о своей будущей деятельности педагога;
- стремление к раскрытию своих личностных способностей.
- потребность в достижении успеха;
- желание развиваться в профессиональном плане.

В роли показателей, указывающих на уровень сформированности когнитивного компонента вышеуказанной готовности определены:

- знание свойств психической активности и возрастных особенностей школьников;
- представление о буллинге, его причинах и последствиях;
- знание о способах и средствах борьбы с издевательствами.

Показателями функционально-деятельностного компонента является:

- способность правильно поставить цель по решению определенных задач;
- умение организовывать процесс диагностики ситуаций травли среди обучающихся;
- способность корректно отбирать методы и средства профилактики и коррекции буллинга;
- умение оценивать итоги проделанной работы по противодействию издевательствам.

Для личностного компонента готовности противодействия травле присущи такие показатели, как:

- видение путей личностного развития в деятельности педагога;
- способность адекватно оценить собственную профессиональную деятельность и вовремя скорректировать план своих действий;
- понимание степени подготовленности к противодействию травле в школьной среде.

Вместе с тем на основе критериев и показателей выделены уровни сформированности готовности студентов педагогических направлений к борьбе с издевательствами, среди которых низкий, средний и высокий уровни.

Также аналитико-результативный блок модели содержит сам результат моделируемого процесса, который представляет собой достижение изначально поставленной цели – сформированность готовности студентов педагогического направления на достаточном для успешного противодействия буллингу уровне.

Выводы. Таким образом, внедрив в образовательный процесс высшей школы разработанную модель формирования готовности будущих педагогов к противодействию травле в школьной среде, представляющую собой сочетание связанных между собой элементов педагогического процесса, которые способствуют формированию антибуллинговых знаний, умений и навыков, можно существенно улучшить подготовку студентов педагогических направлений к борьбе с издевательствами среди школьников.

Литература:

1. Готовность будущих педагогов к профилактике и коррекции буллинга в школьной среде / О.А. Воскресенко, О.Н. Богатикова, О.В. Дунаева [и др.] // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 2(125). – С. 73-81
2. Климова, Т.В. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента: диссертация ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Климова Татьяна Витовна. – Севастополь, 2023. – 323 с.
3. Писаренко, В.И. Особенности и перспективы использования метода моделирования в современной педагогике / В.И. Писаренко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2019. – № 3(36). – С. 2-15
4. Хлебцова, А.С. Проблема буллинга – проблема современной школы / А.С. Хлебцова, Г.Ю. Лизунова // Информатика и образование: границы коммуникаций. – 2022. – № 14(22). – С. 430-432
5. Хороших, О.Н. Педагогическая модель формирования учебных компетенций обучающихся основной школы в условиях модернизации образования / О.Н. Хороших // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 5-2. – С. 119-122
6. Шульга, Е.А. Особенности моделирования в инновационном образовательном процессе / Е.А. Шульга // Синергия Наук. – 2017. – № 16. – С. 1026-1033

Педагогика

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

студент Мигунова Дарья Сергеевна

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

студент Вакина Екатерина Андреевна

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

АКТИВИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Речь – это один из самых ценных даров, данный нам природой. Она представляет собой основной фактор средства общения между людьми и способствует изучению окружающего мира, что позволяет формировать нам мнение и убеждения об окружающей среде. Период появления и формирования речи очень важен для человека и процесс нарушения может пагубно сказаться на поведении и активности ребенка. В настоящее время число детей дошкольного возраста с нарушением речи сильно возросло и на данный момент является самой крупной группой среди всех остальных. Стремительное увеличение числа детей с нарушениями речи может быть связано с рядом неблагоприятных факторов: не способствующие условия жизни, родовые травмы, загрязнение окружающей среды, беременность матери и первые дни после рождения. Такого рода нарушение в дальнейшем негативно сказывается на различных аспектах жизни детей дошкольного возраста. Это приводит: к нарушениям познавательного процесса, снижению памяти, к снижению комфорта в жизни, создает препятствия для усвоения информации, снижает уровень памяти (затрагивая все аспекты), затрудняет игровую деятельность (а она является неотъемлемым фактором в развитии детей), нарушает формы общения и взаимодействия с окружающими и миром в целом. Главное место в развитии основных речевых навыков занимает наличие

словарного запаса как у детей, так и у взрослых, он в свою очередь помогает в достижении успешного голосового общения. Поэтому овладение словарным запасом в дошкольном возрасте играет важную роль для дальнейшего обучения ребенка, и поэтому важна оперативная помощь специалистов в постановке речи у дошкольников. Такой процесс, как пополнение словарного запаса у детей дошкольного возраста в настоящее время остается не решенной проблемой. Недоразвитие речи у детей можно отнести к группе с патологиями, так как при такой специфике нарушаются компоненты речевой системы (лексические и фонетические). Данные дефекты могут выражаться в различной степени тяжести: от недоразвития речи детей с нормальным слухом и частично сохраненным интеллектом до полного отсутствия речи.

Ключевые слова: ОНР, речь, словарь, ребенок, нарушения, слова, дошкольники, особенности, логопед, коррекционная работа.

Annotation. Speech is one of the most valuable gifts given to us by nature. It is a major factor in the means of communication between people and contributes to the study of the world around us, which allows us to form opinions and beliefs about the environment. The period of appearance and formation of speech is very important for a person, and the process of disruption can have a detrimental effect on the behavior and activity of the child. Currently, the number of preschool children with speech disorders has increased greatly and is currently the largest group among all others. The rapid increase in the number of children with speech disorders may be associated with a number of unfavorable factors: unfavorable living conditions, birth injuries, environmental pollution, maternal pregnancy and the first days after birth. This kind of violation subsequently negatively affects various aspects of the life of preschool children. This leads to: disturbances in the cognitive process, decreased memory, decreased comfort in life, creates obstacles to the assimilation of information, reduces the level of memory (affecting all aspects), complicates play activities (and this is an integral factor in the development of children), disrupts forms of communication and interactions with others and the world in general. The main place in the development of basic speech skills is the presence of vocabulary in both children and adults, which in turn helps in achieving successful vocal communication. Therefore, mastering vocabulary in preschool age plays an important role for the child's further education, and therefore prompt assistance from specialists in speech production in preschoolers is important. Such a process as vocabulary replenishment in preschool children currently remains an unsolved problem. Speech underdevelopment in children can be classified as a group with pathologies, since with such specificity the components of the speech system (lexical and phonetic) are disrupted. These defects can be expressed in varying degrees of severity: from underdevelopment of speech in children with normal hearing and partially preserved intelligence to complete absence of speech.

Key words: GUS, speech, dictionary, kid, violations, words, preschoolers, features, speech therapist, correctional work.

Введение. Богатое и развитое выражение способствует качественному общению между людьми. Очевидно, что отставание в развитии речи не может не отразиться на жизни и развитии ребенка. В нашем современном мире у детей дошкольного возраста все чаще наблюдается патология, связанная с нарушением речи и плохим формированием у детей словарного запаса, это в свою очередь мешает формированию связной речи, затрудняет развитие письменной речи и не обеспечивает должной подготовки к обучению в школе.

Главную роль в успешном обучении в школе играет хорошо развитая речь ученика. Таким образом, целью в обучении детей с такой патологией является усвоение лексических норм языка. Эмоциональная лексика призвана помочь человеку более точно осознавать и описывать свои настроения, чувства, переживания, оценивать происходящие события и успешно решать коммуникативные задачи.

Изложение основного материала статьи: Развитие речи – это одна из важнейших проблем в психологии, что подчеркивает ее огромное значение в жизни человека. Речь на этапе развития сначала проходит этап функционирования посредством общения и обозначения, затем уже становится средством выражения мыслей и мышления.

Словарь — это набор слов, обозначающих объекты, явления, действия и признаки окружающей действительности.

Существует активный и пассивный словарь. Пассивный словарный запас предполагает понимание слов, активный – использование их в речи. Уровень развития словаря определяется количеством и качеством его компонентов. Пополнение словарного запаса у детей взаимосвязано и закреплено с различными психологическими процессами (в особенности с грамматикой и фонетикой).

Вначале у ребенка появляются слова и выражения конкретного значения так, как только это он способен понять, а затем с развитием возникают слова обобщенного смысла [2, С. 380].

Онтогенез речи – это весь процесс формирования человеческой речи, который начинается с ее первых слов и заканчивается в тот момент, когда ее родной язык становится незаменимым средством общения и мышления.

Такие исследователи как Г.В. Чиркина и Т.Б. Филичева говорят о детях с ОНР и помечают, что невооруженным глазом можно увидеть типичные проявления нарушения речевой структуры. Одно из основных нарушений заключается в позднем формировании речи, т. е. когда ребенок первые слова произносит в 3-5 лет. Дети с ОНР понимают, что они хотят донести, но их речь остается недостаточно грамматичной.

У детей с таким отклонением взаимодействие с окружающим миром происходит довольно трудно, все из – за, дефицита слов. Специалист Е. Черкасова утверждает, что отставания в развитии речи и проблемы с ее произношением приводят к неспособности в полной мере общаться с окружающими людьми. Для социализации ребенка, его полноценного развития и активного мышления необходимо постоянно делать акцент на пополнении словарного запаса малыша. В специальной педагогике используются определенные методы для оценки словарного запаса ребенка. Данные методы работают с некоторыми модификациями. Уровень развития словаря у дошкольников с ограниченным развитием речи выявляется после проведения соответствующих тестов. Пассивный и активный словарный запас детей с ОНР оказывается ограниченным, что свидетельствует о недостаточности знаний и представлений о мире.

Дети с ОНР допускают ошибки при объяснении картинок или в характеристиках объектов, используют ограниченное количество слов и не умеют пользоваться синонимами. В ответах на вопросы они проявляют монотонность и типичность, затрудняются в понимании смысла слов [1, С. 92].

В ответах детей дошкольного возраста часто присутствуют ошибки, которые связаны с минимальным словарным запасом, со сложностями в воспроизведении слова как в уме, так и в произношении. Также ребенок не понимает и не осознает поставленную перед ним задачу.

Дошкольникам с такими прогнозами очень тяжело, ведь для них специфичны недостаток информации и похожесть всех слов и значений. Процесс передачи информации является очень затруднительным и часто проявляются особенности в различных аспектах. В таких ситуациях очень важна работа специалиста логопеда, который поможет в формировании речи и изучении новых слов. Работы происходят только с учетом всех тонкостей и обязательно с индивидуальным подходом к каждому, учитывая возраст детей. Обязательно должно проходить знакомство с родителями ребенка, его жизнью дома, и с отношением окружающих людей.

Важно понимать, насколько ребенок заиклен на своей проблеме, как он относится к окружающим его людям и какие у него интересы в обществе. С полным пакетом данных о ребенке логопед – педагог сможет подобрать эффективную коррекционную работу.

Дети из такой категории с нарушением речи довольно стереотипны и шаблонны в высказывании информации. Такие моменты проявляются в различной степени тяжести и затрудняют нормальное общение. Коррекционная работа с детьми по повышению уровня словарного запаса включает разъяснение значения слов, переноса их в стадию использования, а также пополнение словаря. Работа происходит индивидуально с учетом всех возрастных и личных психологических особенностей ребенка.

Специалист – логопед человек, который досконально знает всю информацию о ребенке, с которым проводит коррекционную работу. Логопеду важно знать все тонкости в поведении ребенка, чтобы составить четкий план работы [3, С. 201].

Действия, которые применяются на занятиях логопеда с ребенком в работе со словарем:

1) Предоставление иллюстрации предмета с оглашением его названия и объяснением сути, также называются действия и признаки. После этого процесса для закрепления полученной информации проводятся игры, задания и упражнения.

2) Четкое объяснение происхождения понятия.

3) Разъяснение обширного понятия известного ребенку слова.

4) Проведение разного типа заданий, которые помогают в разъяснении, а затем переходят в фазу самостоятельных ответов.

5) Способы составления различных легких предложений с уже знакомыми словами.

Главное помнить, что все этапы коррекционной работы описанные выше связаны между собой и тесно переплетаются в общем формировании навыков.

Важно осознавать, что указанные направления взаимосвязаны и переплетаются в процессе формирования словаря. Лексическое формирование у детей дошкольного возраста с данной патологией включает следующие моменты:

- расширение словаря антонимов;
- расширение словаря синонимов;
- развитие номинативного словаря;
- развитие словаря обобщающих слов;
- развитие атрибутивного словаря;
- развитие предикативного словаря.

Пополнение словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи происходит с помощью расширения той базы, которая имеется, далее это закрепляется в активном словаре ребенка. Освоение различных способов словообразования – это процесс, который происходит одновременно.

Существует разнообразие методов и приемов для обогащения словаря у детей, включая словесные игры, лексические упражнения, экскурсии, использование картин, беседы, наблюдения, игры с игрушками, художественную литературу и народное творчество. Выбор конкретных методов зависит от педагога и целей, которые ставятся перед ним на разных этапах работы.

Эффективное применение данных методов способствует улучшению словарного запаса у детей с нарушениями в развитии речи и является актуальной задачей на современном этапе. Недостаточное развитие речи может негативно сказываться на комплексном развитии ребенка, затрудняя его общение и игровую деятельность. Для работы с такими детьми необходимо создание хороших логопедических и педагогических условий, учитывая индивидуальные особенности, доступность материалов и последовательность задач.

Логопеды также используют моделирование, рисование и занятия для обогащения словаря и идей у детей. Например, занятия рисованием и лепкой могут быть связаны с изучением основных цветов.

Важно, чтобы взрослые общались с детьми правильно, используя простые слова и повторяя их для запоминания. Целью работы с детьми является развитие их желания говорить и понимать окружающий мир. Дети постепенно учатся запоминать и называть предметы, развивая свой словарный запас. В процессе обучения важно поощрять устные ответы и корректировать ошибки, чтобы дети могли свободно и правильно выражать свои мысли.

Чтобы предотвратить и исправить их, логопеды объясняют детям структуру деления слова на слоги.

Тема «Человеческого труда» также актуальна и знакомит детей с работой различных профессий. На следующем этапе продолжается тренировка произношения слов, для углубления темы и расширения словарного запаса. Дети знакомятся с органами растений, которые не всегда доступны для наблюдения. На этом этапе детям необходимо избегать болтовни и управлять своей речью, анализируя свои и чужие высказывания.

Выводы. Природные объекты, действия и явления в основном используются для обогащения словарного запаса и идей, и дети могут наблюдать и участвовать напрямую. Широко используются игры для рисования, наборы строительных материалов и книжки с картинками для детей дошкольного возраста.

В дошкольном словаре наименьшее количество понятий. Поэтому дети чувствуют, что с ограниченным словарным запасом речь становится бессвязной и трудно образовывать существительные образуя одни и те же слова.

Литература:

1. Вакуленко, Л.С. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей / Л.С. Вакуленко. – М.: Детство-Пресс, 2019. – 128 с.
2. Визель, Т.Г. Коррекция заикания у детей / Т.Г. Визель. – М.: АСТ, 2022. – 570 с.
3. Воейкова, М. Становление имени. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка / М. Воейкова. – М.: Языки славянских культур, 2018. – 419 с.
4. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2022. – 80 с.
5. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Н.С. Жукова. – М., Просвещение, 1990. – 96 с.
6. 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
7. Леонова, С.В. Формирование способности к актуализации лексических средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.В. Леонова // Специальное образование. – 2014.
8. Мусхаджиева, Т.А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности / Т.А. Мусхаджиева // Вестник Мининского университета. – 2022. – №4 (41).

9. Терещенко, В.В. Горизонты взросления растущего ребенка: парадоксы и перспективы исследования / В.В. Терещенко // Вестник Мининского университета. – 2023. – №1.

10. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: (Краткий очерк) / Д.Б. Эльконин // Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 115 с.

Педагогика

УДК 376.3

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);

студент Шапкина Татьяна Алексеевна

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приводятся данные о целесообразности применения проектной деятельности в коррекции нарушений связной речи у детей, имеющих данное нарушение. На основе изучения теоретических источников анализируется возможность построения логопедической работы с использованием проектной технологии в целях формирования связной речи у дошкольников. Показаны позиции специалистов в области логопедии по вопросу применения проектной деятельности детей, имеющих недоразвитие речи. Доказано, что процесс создания связной речи более эффективен при использовании метода визуального моделирования. Метод позволяет использовать зрительную и ассоциативную память для решения когнитивных задач и является эффективным инструментом развития коммуникативных навыков. Подтверждается положение о необходимости учета возрастных и индивидуальных возможностей детей при формировании формата проектного занятия. В статье представлены этапы логопедической работы, которые помогают структурировать занятия с дошкольниками. Доказывается необходимость сотрудничества между логопедом, детьми и родителями. Подтверждается актуальность использования проектной деятельности в логопедической работе по коррекции нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: связная речь, проектная деятельность, общее недоразвитие речи, коррекция, взаимодействие, логопедическая работа.

Annotation. The article is devoted to correctional speech therapy work with preschool children with general speech underdevelopment. The data on the expediency of using project activities in the correction of disorders of coherent speech in children with this disorder are presented. Based on the study of theoretical sources, the possibility of constructing speech therapy work using project technology in order to form coherent speech in preschoolers is analyzed. The positions of specialists in the field of speech therapy on the application of project activities for children with speech underdevelopment are shown. It is proved that the process of creating coherent speech is more effective when using the visual modeling method. The method allows using visual and associative memory to solve cognitive tasks and is an effective tool for developing communication skills. The provision on the need to take into account the age and individual capabilities of children when forming the format of a project lesson is confirmed. The article presents the stages of speech therapy work that help structure classes with preschoolers. The necessity of cooperation between a speech therapist, children and parents is proved. The relevance of the use of project activities in speech therapy work for the correction of disorders of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment is confirmed.

Key words: coherent speech, project activity, general speech underdevelopment, correction, interaction, speech therapy work.

Введение. Одной из проблем психического развития современных дошкольников является задержка или недоразвитие связной речи, поэтому вопрос о средствах и технологиях коррекционной работы с детьми с ОНР стоит очень остро. В последнее время внимание специалистов обращено на проектную деятельность, реализация которой может происходить на протяжении длительного времени и может носить комплексный характер. Так, И.Б. Фирсова доказывает, что комплексное сопровождение речевого развития ребенка включает логопедическую коррекцию, помощь воспитателей и родителей, психолого-педагогическое участие иных специалистов [8]. Таким образом, потенциал реализации проектной деятельности позволяет сплотить команду специалистов, родителей и детей.

Нарушения связной речи представляет собой серьезный симптом речевого недоразвития ребенка и требует качественного анализа временных и причинно-следственных связей. Доказано, что в связном высказывании об объекте или явлении важна выразительность, интонационная наполненность предложений, умение правильно подобрать необходимые слова для передачи правильно структурированной мысли.

Изучение процесса развития связной речи у дошкольников, страдающих от генерализованного недоразвития речевых навыков, отражено в научной деятельности многих ученых (Н.С. Жукова, В.П. Глухов, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, Т.А.Ткаченко, Т.Б. Филичева и др.). Современные наблюдения за детьми, имеющими речевые нарушения, указывают на проблемы, связанные с последовательностью, точностью, осознанностью и выразительностью их рассказов. Целесообразно отметить, что изучение особенностей детей с ОНР напрямую связано с исследованиями общих процессов взросления растущего ребенка в реалиях нашего времени [7].

Обширный анализ литературы, относящейся к данной проблематике, демонстрирует ее актуальность. Важность исследований в данной области заключается в психолого-педагогическом аспекте, подчеркивающим, что развитие речи у ребенка тесно связано с его способностью к мышлению и языковой активности, поскольку язык и речь несут в себе ключевую психическую функцию, формирующую мышление и способность к общению.

Выше приведенные положения доказывают необходимость разработки и апробации новых треков к стимулированию методики формирования связной речи у воспитанников ДОУ с ОНР. Нами определено, что проектная деятельность, являясь современной инновационной технологией, имеет перспективу решения данной задачи. Известно, что в центре проективной технологии находятся общий интерес участников, который интегрирует активность, учит анализу и применению опыта, а также созданию объектов. Естественно предположить, что совместная работа детей ведет к успешной социализации.

Изложение основного материала статьи. Первостепенной целью в работе с детьми- дошкольниками с ОНР является совершенствование у них умения говорить связно, т.е. составлять высказывания, имеющие смысловую законченность. Под связной речью понимается детальное изложение определенного материала, которое логически, последовательно, точно, грамотно и образно. Психологами доказано, что связная речь есть атрибут мыслительной деятельности и показатель способности анализировать информацию и передавать ее правильно. Естественно, связные высказывания ребенка дают представления об уровне развития его речи. Современные исследования в области психологии и методики обучения О.В. Ушаковой, Д.Б. Эльконина, Т.Б. Филлиной, В.К. Воробьевой, Л.Г. Парамоновой свидетельствуют, что связная речь не всегда развивается поступательно и является достаточной для успешной адаптации в школьной среде, поэтому эти навыки нужно специально развивать.

Инструментом формирования связной речи успешным признан проблемно ориентированный подход, который связан с выполнением проектов. В данной работе участники знакомятся с интересными идеями и понятиями в различных областях жизни. Считается, что проекты являются триггером для улучшения речи, расширения словарного запаса, включая интонацию и грамматику. Н.Ф. Яковлева доказывает преимущество таких видов проектов, которые стабильно являются привлекательными для детей и дают возможность проведения многоаспектной работы с ними (поисковые, ролевые, игровые) [9].

Проектная деятельность дает возможность развить правильное построение высказываний, которые соответствуют задаче, способам ее решения, а также необходимость подобрать подходящий лексический и грамматический инструментарий. Так, Ю.В. Амосова считает, что технология проектирования относится к школьным технологиям, которые в работе дошкольных учреждений не являются распространенными. Автор доказывает, что они дают ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, тем самым позволяя ему успешно адаптироваться к школе и, в целом, позволяют создать условия поддержки индивидуальности и инициативы детей [1].

Данные положения доказывают, что суть проективной технологии – стимулировать совместную учебно-познавательную активность, которая является объединяющим фактором, стимулирующим продуктивное взаимодействие. Этот подход активизирует внимание к разнообразным проблемам, формирует их познавательные интересы, стимулирует активность, которая выше, чем в обыденных ситуациях. Кроме того, он является базой для постепенного формирования основ критического мышления, навыков анализа задачи, применения знаний в практической деятельности, умений работать в команде сверстников, что является важным аспектом развития коммуникативных компетенций ребенка в социуме.

Данная работа представляет собой ступенчатый алгоритм, требующий соблюдения шагов и их коррекции на протяжении всего времени её реализации. Этот процесс характеризуется формированием плана, который постоянно корректируется для достижения наилучших результатов. В ходе этой работы отмечается тесное и целенаправленное сотрудничество между педагогом и учащимися, которое предполагает анализ возможностей каждого ребенка в процессе включения его в общую деятельность.

Инициация проекта начинается с выбора тематики, где важную роль играет совместное решение педагога и учеников о предмете для глубокого изучения, а также разработка детального плана исследовательской работы.

Важно отметить, что на деятельностном этапе педагог выступает в роли организатора и фасилитатора, который создает оптимальную среду для развития работы в различных форматах. Здесь есть возможности для творческого решения задач, включая игровые и исследовательские методы.

На третьем этапе представляются результаты проекта. Цель работы логопеда – предоставить детям возможность делиться своими результатами, гордиться своей работой, размышлять о ее результатах. Выступление перед сверстниками позволяет ребенку не только улучшить умение вести связную речь, но и развить интеллект.

Завершающий этап – рефлексия – предполагает изменение формата общения воспитателя и воспитанника в зависимости от уровня мотивации и активной позиции ученика. Педагогический подход предполагает переход от организующей роли к координации активности детей по освоению исследовательских навыков совместной работы. Поощрение учащихся к активной рефлексии, связанной с их проектной деятельностью, например: «Что я успел сделать сегодня?», «Что не удалось мне сделать и почему?», «Какое задание мне было сложно выполнить?», «Что мне понравилось?», способствует развитию речевого самоконтроля: «Как я выполнял поставленные передо мной задачи?». Именно речевой самоконтроль является показателем улучшения логического построения высказывания, включая диалогические и монологические речевые конструкции.

Организация проектной деятельности дошкольников включает учет личностных и возрастных особенностей ребенка, что является ключевым фактором победного обучения.

Практика показывает, что 3-5 – летние дети заинтересованы в исполнительно-имитационной активности, где воспитатели выступают как координаторы и наставники, направляющие действия детей, выполняющих задания или имитирующих действия логопеда.

В 5-6 лет воспитанники предпочитают развивающую деятельность, где сами определяют задачу, формулируют ее и выбирают методы достижения желаемого результата, обращаясь при необходимости к педагогу.

Для детей дошкольного возраста характерно обращение к творческим формам взаимодействия, которое предполагает самостоятельность, мобильность, креативность, помогающие раскрыть их творческий потенциал.

Как вывод – проектная деятельность в ДОУ охватывает широкий спектр участия: от обучения до игр и исследований. Важно, что проекты могут быть краткосрочными или долгосрочными, что позволяет варьировать их продолжительность в зависимости от возраста и развития участников. Так, для младших дошкольников целесообразны короткие проекты, реализуемые при поддержке семьи. Для детей старшего возраста подходят продолжительные проектные сессии. Так, М.Е. Медведева отмечает тенденцию снижения активности самого ребенка по отношению к языку. Автор считает насущной необходимостью отказ от стандартных методов обучения при обучении детей лексике и поиск новых методов и приемов по формированию лексико-грамматического кода языка, в том числе и в группах для детей с речевой патологией [7]. Т.И. Анисимова, Т.К. Иванова доказывают, что именно в проектах ребенок может совершить эффективные действия: наблюдать, анализировать, искать материал, делать выводы, общаться [2]. Соответственно, в проектом общении дети имеют возможность улучшить навыки четкой речи, построения сложных предложений и расширения словарного запаса.

Исследователи единодушны в утверждении: детское проектирование является не только эффективным инструментом развития личности, но и средством подготовки к безбарьерному общению в школьном образовательном пространстве. Это способствует развитию самостоятельной личности, адаптирующейся к социальной среде [1; 3; 5].

Метод проектов, используемый в логопедической работе с дошкольниками, основан на активном участии детей в образовательном процессе с учетом их интересов. Такой подход не только способствует развитию умений детей работать в группах, но и побуждает их создавать собственные стратегии достижения поставленных целей, предоставляя педагогам возможность выбирать наиболее подходящие треки обучения.

Как мы утверждали выше, проектный метод обучения дошкольников активно развивается в работе с детьми с нормально развитой речью. Но современный опыт доказывает, что его можно удачно применять в коррекционной работе с детьми логопедической направленности (например, с ОНР). Вместе с тем необходимо отметить, что некоторые исследователи (А.К.Белолуцкая), анализируя существующие практики, доказывают, что зачастую «проектной» деятельностью в ДОУ называют исследовательскую или продуктивную учебную работу [3]. И.В. Лебедева, Н.Х. Гиносян придерживаются мнения о том, что в ходе работы с детьми, имеющими особенности развития, исследовательскую, творческую совместную деятельность по решению общей задачи можно считать проектной [5]. Важно учесть, что на этапе планирования и включения детей в коллективную деятельность особое внимание уделяется их психофизическому состоянию. Это необходимо для обеспечения адекватной учебной, познавательной и коммуникативной нагрузки. При реализации проектной деятельности существенное значение имеет сотрудничество различных специалистов, в том числе логопедов и педагогов.

В этом процессе роль родителей чрезвычайно важна: они не только присутствуют на занятиях, но и активно участвуют в учебном процессе, помогая детям выполнять задания, создавая рассказы, иллюстрации, поделки и портфолио. Такой подход способствует развитию у детей коммуникативных навыков, наблюдательности, познавательного интереса и творческих способностей, а также самостоятельности.

К особенностям проектной деятельности ДОУ относятся использование собственных знаний и умений детей, постановка различных задач, способствующих развитию самостоятельности и творческих способностей, а также увлеченность и личностная заинтересованность в процессе, ведущем к общественному результату.

Логично выстроить алгоритм проектной работы, направленной на освоение воспитанниками ДОУ связной речи, включает следующие этапы: задача - проблема, целенаправленные действия (организации взаимодействия в формате дети – педагог, дети в команде), а также итог, т.е. решение проектной задачи.

Доказано, что проектная деятельность воспитанников представляет собой уникальную форму сотрудничества всех участников образовательного процесса (педагогов, детей и родителей). С ее помощью совершенствуются важные навыки четкого произношения слов, следование указаниям, построение сложных предложений, интонация и расширение словарного запаса. Э.А. Игнатьева доказывает, что креативные технологии, включая проектный метод, позволяют детям развивать дивергентное мышление, экспериментировать с различными объектами и инструментами, создавать уникальные продукты [4].

Выводы. Грамотно построенная проектная работа в ДОУ, направленная на подготовку воспитанников к свободному и безбарьерному общению в социуме, побуждает их искать больше информации, делиться ею и применять в повседневной жизни, например, при общении с другими детьми. Вовлечение детей в качественный проект помогает им развивать умение формулировать идеи, связанные с заданием или деятельностью по его выполнению, следить за речью других детей-участников проекта и воспитателя (логопеда), формулировать связные фразы в разных вариациях, соответствующих теме. Обучение детей отвечать на вопросы, возникающие в ходе проекта, стимулирует умение эффективно выражать мысли в коммуникативном контексте, учит диалогу и монологу, что, в свою очередь, повышает уверенность и связность речи детей при решении общих задач в речевом развитии.

Литература:

1. Амосова, Ю.В. Организация проектной деятельности как средство развития познавательной активности детей дошкольного возраста / Ю.В. Амосова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 57-60
2. Анисимова, Т.И. Влияние проектной деятельности на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста / Т.И. Анисимова, М.К. Иванова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-4. – С. 17-20
3. Белолуцкая, А.К. Организация детской проектной деятельности в ДОУ / А.К. Белолуцкая // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – №4 – С. 16-19
4. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – С. 2.
5. Лебедева, И.В. Проектная деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья / И.В. Лебедева, Н.Х. Гиносян // Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества: Сборник статей по материалам XV Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей: в 2-х частях, Нижний Новгород, 28 апреля 2020 года / Мининский университет. Том Часть 1. – Нижний Новгород: "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2020. – С. 166-168
6. Медведева, Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи / Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2014. – №3. – С. 21-24
7. Терещенко, В.В. Горизонты взросления растущего ребенка: парадоксы и перспективы исследования / В.В. Терещенко // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 8.
8. Фирсова, И.Б. Развитие представлений родителей о специфике речевого развития дошкольника / И.Б. Фирсова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 162-166
9. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учебное пособие / Н.Ф. Яковлева. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Кичатова Мария Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Тихонова Татьяна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТМИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В работе с детьми, имеющих общее недоразвитие речи, особое внимание уделяется развитию и совершенствованию их речевых навыков. Однако, в процессе обучения часто возникают трудности, связанные с формированием правильной слоговой структуры слов. В этом контексте использование ритмических средств может стать эффективным инструментом для коррекции данных нарушений. Нарушения слоговой структуры слова у детей данной категории – серьезная проблема, которая проявляется незначительными трудностями при произнесении слов в спонтанной речи, либо грубым нарушением с элизиями, антиципациями, персеверациями и контаминациями слогов. Подобные нарушения делают речь дошкольников мало понятной и негативно влияют на процесс речевой коммуникации и социализации. Ритмика способствует улучшению фонологического понимания и различия звуков, развивает слуховые, кинестетические и визуальные способности дошкольников. Кроме того, в настоящий момент предложена игровая технология, которая оснащена средствами визуально-ритмической поддержки. Это позволяет включить в работу все необходимые анализаторы и обеспечить игровую форму работы, что делает процесс коррекции более интересным и эффективным. Однако исследований, изучающих данную игровую технологию как средство коррекции нарушений слоговой структуры слова, очень мало. В связи с этим представленное исследование сосредотачивается на коррекции слогового оформления речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, слоговая структура слова, ритмические игры, визуально-ритмическое пособие.

Annotation. When working with children with general speech underdevelopment, special attention is paid to the development and improvement of their speech skills. However, during the learning process, difficulties often arise associated with the formation of the correct syllabic structure of words. In this context, the use of rhythmic means can become an effective tool for correcting these disorders. Violations of the syllabic structure of words in children of this category are a serious problem, which manifests itself as minor difficulties when pronouncing words in spontaneous speech, or a gross violation with elision, anticipation, perseveration and contamination of syllables. Such disorders make the speech of preschool children difficult to understand and negatively affect the process of speech communication and socialization. Rhythmics helps improve phonological understanding and discrimination of sounds, develops the auditory, kinesthetic and visual abilities of preschoolers. In addition, gaming technology is currently proposed, which is equipped with visual-rhythmic support. This allows you to include all the necessary analyzers in the work and provide a game form of work, which makes the correction process more interesting and effective. However, there are very few studies studying this gaming technology as a means of correcting violations of the syllabic structure of words. In this regard, the presented study focuses on the correction of syllabic speech in preschool children with general speech underdevelopment.

Key words: general underdevelopment of speech, syllabic structure of the word, rhythmic games, visual and rhythmic manual.

Введение. На ранних этапах развития детей дошкольного возраста особенно важно развивать навыки эффективного общения. Однако у детей с общим недоразвитием речи могут возникать значительные трудности в рамках коммуникации из-за нарушений слоговой структуры слова. Эти трудности возникают при использовании более сложных слоговых конструкций и могут включать ошибки, такие как изменение количества слогов, их перестановка, искажение структуры отдельного слога, а также элизии, итерации, персеверации, антиципация и контаминации [1].

Актуальность выбранной темы заключается в том, что данное нарушение негативно отражается на лексико-грамматической стороне речи, коммуникативной функции, в следствии страдает социализация. Эти процессы играют ключевую роль в формировании личности ребенка дошкольного возраста и в развитии нормативной речевой деятельности. Поэтому вопрос формирования структуры слова остается актуальным и важным в настоящее время.

Нормативное владение слоговой структурой слова, происходящее правильно и вовремя, является предпосылкой к достижению грамотной речи и положительного учебного прогресса дошкольника в образовательном учреждении. Нарушения слоговой структуры слова значительно дольше удерживаются в речи детей дошкольного возраста, чем нарушение произношения конкретных звуков. Качественно оформленная, изысканная и грамотно поставленная речь представляет из себя главный и неотъемлемо важный фактор полноценного и разностороннего развития ребёнка, обеспечивая беспрепятственную адаптацию в обществе.

Первичная теоретическая характеристика отставания в развитии речи была предложено Р.Е. Левиной и командой исследователей из НИИ дефектологии. В нашей стране проблемой коррекции дефекта построения слоговых структур занимались Г.В. Бабина, С.Е. Большакова, А.К. Маркова и Н.Ю. Шарипова. Они доказывают, что данный вид расстройств является сложным и широко распространённым нарушением.

Как должна выглядеть эффективная помощь таким детям? В данном вопросе имеет значение ранняя диагностика, а также правильно подобранная коррекционная работа. Известно, что эффективность логопедической работы в данном возрасте обусловлена чувствительностью данного периода. Поэтому приоритетным принципом в процессе разработки этапов коррекционного воздействия на дефект дошкольника заключается в формировании первоначального фундамента в виде базовых предпосылок, далее, повышать уровень воспроизведения слов различной слоговой сложности [6].

Изложение основного материала статьи. Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, характеризующееся дефектом формирования системы аспектов речевой деятельности у детей с нормативным слухом и уровнем интеллекта [8]. В таком речевом нарушении как общее недоразвитие речи есть ряд уровней. Они имеют отличия в виде степени развитости навыка правильного слогового оформления слов [3]. На первом уровне ребёнок имеет возможность произношения исключительно односложных или двусложных слов, в которых отсутствует сочетание согласных звуков. Второй уровень характеризуется появлением простых предложений. В речи дошкольника на третьем уровне чаще

встречаются простые предложения, а ошибки в слоговой структуре слов выражаются в виде замены или перестановки букв в сложных по звуковой структуре словах. У ребенка, имеющего четвертый уровень общего недоразвития речи присутствуют особенности в нарушении слоговой структуры, которые проявляются в том, что они могут понимать значение слова, но испытывают трудности с сохранением его звуковой формы в памяти. Это затрудняет правильное воспроизведение звуков в словах и искажает их звуковое содержание.

На этапе коррекции выдвигаются два этапа. Первый, подготовительный этап, характеризуется процессом подготовки дошкольника в погружение освоения ритмической структуры слов и предложений. Второй, коррекционный этап, характеризуется коррекционной частью, которая направлена на дефект слогового оформления слов.

Следует отметить, что дефект правильного построения слоговых макетов также включает в себя ряд параметров: количество слогов, ударность, структурирование, линейность и модель самого слога. Таким образом, во время работы над данным дефектом стоит сфокусировать внимание на ритмической составляющей речи, ведь на самом деле, деятельность человека и вся его жизнь подчиняется ритму. Ежедневно человек слышит ритм своего сердцебиения, дыхания. Получается, ритм лежит в основе любой двигательной активности человека, в том числе и речи. Исследователи утверждают, что правильное воспроизведение ритмов способствует формированию правильного ритмического рисунка слов и их слоговой структуры.

Обсуждение методики коррекции слоговой структуры слова с применением ритмических игр требует акцентирования внимания на том, что ритм является одним из основных аспектов языка и играет существенную роль в процессе его освоения. Ритмико-слоговая структура слова представляет собой ритмическую последовательность ударных и безударных слогов в слове, организованных в определенном порядке и обладающих смысловым значением. Внедрение ритмических элементов в коррекционную работу позволяет создать мультисенсорный обучающий опыт, улучшающий фонологическое восприятие и различение звуков. Кроме того, ритм стимулирует слуховые, кинестетические и зрительные ощущения, укрепляет нейронные связи и упрощая обработку языка.

Ритмические игры способствуют развитию мышечной силы и координации движений. Музыкальное сопровождение улучшает качество движений, делая их более пластичными и выразительными. Создание конкретных образов развивает фантазию и слуховое внимание. Следовательно, крайне важно развивать у детей способность двигаться в ритме [7].

Применение ритмических игр может быть эффективным во время коррекционной работы над нарушением слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. Преимущества данного метода состоят в улучшении фонологических навыков, лексики, грамматики, артикуляции, навыков чтения и письма, а также в поддержании мотивации и вовлеченности. В результате дошкольники активно участвуют в выполнении заданий.

Таким образом, игры, направленные на распознавание и создание ритмических паттернов, могут помочь улучшить слоговую структуру слов. Вот несколько примеров таких игр:

1. Игра «Словесный ритм» заключается в том, что детям предлагается слово, и они должны разбить его на слоги, подчеркивая ритм. Например, для слова «солнце» дети могут сказать «со-льн-це» с подчеркиванием ударных слогов.
2. Дети могут придумывать танцевальные движения к каждому слогу слова. Например, для слова «ма-ма» первый слог может быть прыжком, а второй – круговым движением рукой.
3. Игра «Ритмический круг» выполняется таким образом, что дошкольники сидят в кругу и передают друг другу слово по слогам, подчеркивая ритм. Это улучшает слуховое восприятие и синхронизацию движений.
4. Можно использовать музыку для создания ритмических паттернов, которые дети должны повторять с помощью слов или слогов. Это поможет им лучше понимать структуру слов.
5. Проведение ритмической эстафеты, в которой дети делятся на команды и каждой команде дается слово, которое они должны передать друг другу, подчеркивая ритм каждого слога. Команда, которая передаст слово правильно, выигрывает.
6. В рамках игры «Рисуй ритмический ряд» ребёнок графическим образом изображает услышанный ритм с использованием, верёвочек, палочек, камушков, черточек, геометрических фигур и др.

В задачи учителя-логопеда входит самостоятельный выбор игр, учёт уровня речевого недоразвития ребёнка, его интеллектуальные способности, а также возрастные аспекты. Также, стоит отметить, что одновременно с работой над коррекцией слоговой структуры слова необходимо проводить занятия по устранению звуковых нарушений. Ведь эти аспекты играют ключевую роль в формировании фонетически правильного произношения у детей дошкольного возраста.

Исследование Г.М. Ляминой подтверждает, что активное участие взрослого играет важную роль в развитии речи у детей. Для того чтобы новое слово запомнилось и стало активной частью словаря дошкольника, требуется примерно 70-90 повторений этого слова. Учитывая общее недоразвитие речи и дефекты в речевой активности, характерные для таких детей, можно предположить, что им потребуется больше повторений. В связи с этим, коррекционная работа должна быть долгосрочной, структурированной и систематизированной, с применением планирования [8]. Также необходимо учитывать ведущую деятельность ребёнка, которая зависит от его возраста. В процессе коррекционной работы можно использовать игровые формы и наглядность. Кроме того, комбинирование речевой активности, музыки и движений способствует организации связей в мозге, что способствует более быстрому освоению ритма. Это, в свою очередь, положительно сказывается на слоговой структуре речи [4].

Итак, для того чтобы помочь ребёнку сформировать правильную слоговую структуру слова, необходимо начать с развития его чувства ритма. Это достигается через активность зрительного, двигательного и кожно-кинестетического анализаторов. Улучшение взаимосвязей между этими аспектами является основой для сенсомоторных процессов, отвечающих за слоговой ритм речи [5].

В этом контексте визуально-ритмические ряды представляют собой эффективный инструмент для коррекции слогового оформления слов у детей с общим недоразвитием речи. Применение наглядных материалов помогает детям конкретизировать абстрактные концепции, такие как звук, слог или слово. Это особенно важно для дошкольников, поскольку их мыслительные задачи часто решаются с помощью визуальных подсказок, и информация, представленная наглядно, усваивается лучше, чем вербальная, благодаря более доступной форме представления [2].

Таким образом, визуально-ритмические ряды помогают дошкольникам зрительно увидеть последовательность слогов, что облегчает восприятие и понимание структуры слова. Ритм, заложенный в ряде, помогает дошкольникам уловить и почувствовать правильное чередование слогов, что способствует развитию чувства ритма и способности к переключению между звуками и слогами [9].

Визуально-ритмические ряды – это многофункциональные пособия, которые представляют собой простую или сложную последовательность предметов, которые можно выложить в горизонтальном, вертикальном или круговом порядке. Этот метод помогает детям научиться переключать звуки и слоги, а также развивает их чувство ритма.

Прежде всего ребёнок дошкольного возраста должен освоить горизонтальный и вертикальный ряды. Для этого удобнее всего применять визуально-ритмическую парковку, которая представляет собой горизонтальную дорожку с 10-12 отсеками

из дерева. На ней выстраивается определённая последовательность из предметов и отрабатывается слоговая структура. После этого можно переходить к использованию визуально-ритмического круга, который представлен деревянной окружностью с рядами. При формировании слоговой структуры слова ритмический круг помогает дошкольникам воспринимать и запоминать слоговую структуру слова через визуальные и звуковые ассоциации, что способствует их коррекции.

Для эффективного обучения рекомендуется последовательное использование визуально-ритмических рядов. Грамотным будет начать с визуального сопоставления и расположения рядов, затем можно добавить двигательные программы, такие как отстукивание рядов, и постепенно переходить к проговариванию слогов разной сложности.

Ввиду отсутствия визуально-ритмических пособий, предназначенных для формирования групп одно-, двух-, трёх- и четырёхсложных слов, возникла необходимость создания авторского визуально-ритмического пособия «Ёлочка» с разделением классов слоговой структуры. Визуально-ритмическое пособие «Ёлочка» представляет собой деревянную форму классического хвойного дерева, имеющую четыре ярусных ряда. Авторское пособие обладает наглядностью, так как включает в себя визуально-ритмические ряды для односложных, двухсложных, трёхсложных и четырёхсложных слов. Каждый ряд разделён деревянным трафаретом на количество сегментов, соответствующее количеству слогов согласно классификации А.К. Марковой. Первый ярусный ряд представлен верхушкой ёлки для отработки односложных слов, второй ярус разделён на два сегмента для проработки слов, состоящих из двух слогов. Третий и четвёртый ярусные ряды имеют ту же структуру и предназначены для отработки трёх- и четырёхсложных слов. В качестве материала для выкладывания последовательностей может быть использован любой подручный счётный материал: камешки Марблс, геометрические фигуры, шишки, жёлуди, ракушки и т.д.

Благодаря визуально-ритмическим рядам, представленным в данном пособии, ребёнок учится воспроизводить ритмический рисунок слова, переключаясь со слога на слог, что помогает постепенно исправлять ошибки в произношении слогового состава слов. Кроме того, использование визуально-ритмических рядов обеспечивает координированность действий зрительного, слухового, двигательного, тактильного анализаторов одновременно.

Визуально-ритмические средства коррекции слогового оформления речи включают в себя следующие приёмы и элементы:

1. Разделение слова на слоги с помощью камней Марблс или натуральных природных элементов (шишки, жёлуди и т.д.). Например, те-ле-фон.
2. Использование повторов и параллелизмов для создания ритмического эффекта. Например, бег-бегом, крик-кричать.
3. Употребление ассонансов и аллитерации – повторения звуков в начале или середине слова. Например, солнце светит, белый барашек.
4. Использование рифмы – повторение звуков в конце слова. Например, дом – ком, слон – клон.
5. Проговаривание квисимонимов (колобок – коробок, игра и игла).
6. Ритмическое клацание, при котором ребёнку предлагается стучать по поверхности визуально-ритмического пособия с помощью клавиш, создавая ритм слова.

Все эти средства могут послужить отличным способом формирования слоговой структуры слова и помогут создать особый ритм и звучание.

Выводы. Таким образом, использование ритмических методов коррекции помогает детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи улучшить слоговую структуру слов. Ведь они сталкиваются с трудностями в переключении между слогами, и именно ритмические средства коррекции могут помочь им справиться с этой задачей, так как они дают возможность зрительно увидеть последовательность и почувствовать ритм, что способствует развитию навыков переключения. На наш взгляд именно использование ритмических средств коррекции является эффективным методом в корригировании слоговой структуры слова. Хорошо выстроенная структура слогов важна для правильного чтения и написания у ребенка в будущем. Поэтому чем раньше начнется работа по предотвращению или исправлению проблем, тем легче будет учиться в будущем.

Литература:

1. Агранович, З.Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2014. – 24 с.
2. Анфалова, Ю.С. Использование метода наглядного моделирования в коррекции нарушений слоговой структуры слова у дошкольников / Ю.С. Анфалова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2023. – С. 178-180
3. Баженова, Ю.А. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю.А. Баженова, Ю.С. Мохова // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 2 (31). – 26 с.
4. Бугаева, В.Г. Проблемы формирования речи у детей с ОНР 3 уровня / В.Г. Бугаева // Становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 17-20
5. Дедюхина, Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике: метод. пособие / Г.В. Дедюхина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с.
6. Жулина, Е.В. Сравнительное изучение особенностей звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и в норме / Е.В. Жулина, А.Р. Салахова // Проблемы современного педагогического образования, 2019. – № 62-3. – С. 80-82
7. Тюмасева, З.И. Музыкальная деятельность в речевом развитии младших дошкольников / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Б. Быстрой, В.И. Павлова, Ю.Г. Камскова // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 2 (31). – 18 с.
8. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста, Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Академия, 2000.
9. Храмцова, Д.С. Применение визуально-ритмических пособий в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с общим недоразвитием речи / Д.С. Храмцова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России. – 2023. – С. 483-488

УДК 376.37

кандидат педагогических наук **Задумова Наталья Павловна**

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург);

магистрант **Максимова Ева Александровна**

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

Аннотация. В настоящей статье рассмотрена проблема формирования синтаксических навыков у детей в возрасте 5-6 лет, имеющих нарушение слоговой структуры слова. Выявление состояния слоговой структуры осуществлялось при воспроизведении дошкольниками слов, «неслов» и фраз. Критериями для подбора стимульного материала выступали длина слов и «неслов», определяемая числом слогов (двух-, трех-, четырех-, пяти- и шестисложные), а также наличие кластеров и их количество (отсутствие, одно/два стечения согласных). Оценка состояния синтаксических навыков включала повторение детьми заданных синтаксических конструкций и самостоятельное построение фраз в процессе составления пересказа и рассказа. На основании результатов проведенного исследования можно констатировать разнообразие нарушений слоговой структуры слова у детей с недоразвитием речи, проявляющееся в наличии слоговой элизии, метатезиса и т.п., с одной стороны, и связь формирования слоговой структуры слова и синтаксических навыков у дошкольников – с другой. В совокупности выявленные факты позволяют сделать вывод о значимости формирования слоговой структуры слова у дошкольников в аспекте овладения ими синтаксическими навыками.

Ключевые слова: слоговая структура, слоговая элизия, метатезис, синтаксические навыки, недоразвитие речи.

Annotation. This article examines the problem of the formation of syntactic skills in children aged 5-6 years who have a violation of the syllabic structure of the word. The identification of the state of the syllabic structure was carried out when preschoolers reproduced words, "non-words" and phrases. The criteria for the selection of stimulus material were the length of words and "non-words", determined by the number of syllables (two-, three-, four-, five- and six-syllable), as well as the presence of clusters and their number (absence, one/two concatenations of consonants). The assessment of the state of syntactic skills included the repetition of given syntactic constructions by children and the independent construction of phrases in the process of composing a retelling and a story. Based on the results of the study, it is possible to state a variety of violations of the syllabic structure of the word in children with speech underdevelopment, manifested in the presence of syllabic elision, metathesis, etc., on the one hand, and the connection between the formation of the syllabic structure of the word and syntactic skills in preschoolers, on the other. Taken together, the revealed facts allow us to conclude about the importance of the formation of the syllabic structure of the word in preschoolers in terms of mastering their syntactic skills.

Key words: syllabic structure, syllabic elision, metathesis, syntactic skills, speech underdevelopment.

Введение. Полноценное усвоение синтаксических навыков в дошкольном возрасте является важным условием формирования устной речи и вербальной коммуникации в условиях как нормального, так и нарушенного речевого развития. В современной научной литературе широко представлены данные, свидетельствующие о возрастании числа детей дошкольного и школьного возраста, которым свойственны те или иные формы речевой патологии [5]. В структуре речевого дефекта нередко отмечается и нарушение навыков воспроизведения слоговой структуры слова, обнаруживающее себя в тенденции к сокращению количества слогов в слове (слоговой элизии), их перестановке (метатезисе), добавлению слогов и проч. [2].

Усвоение слоговой структуры слова в онтогенезе осуществляется постепенно и предполагает, в конечном итоге, овладение ребенком навыками воспроизведения слов разной длины (от одно- до многосложных слов), включающих различные типы слогов, кластеры [1]. Теоретико-экспериментальными исследованиями установлено наличие взаимосвязи в речи детей раннего возраста между вариативностью слоговой структуры слов и выраженностью слоговой элизии, с одной стороны, и объемом активного лексикона – с другой. Иначе говоря, разнообразию слоговой структуры слов, правильно артикулируемых ребенком, сопутствует меньшая выраженность слоговой элизии и большее количество слов в активном словаре [1, 3].

Наряду с этим, в работах ряда авторов высказывается тезис о связи слоговой структуры слова и формирования навыков синтаксического оформления высказывания. Так, согласно данным С. Maillart и С. Parisse [6], с увеличением длины высказывания в речи детей имело место уменьшение количества слогов типа СГ (согласный + гласный) и Г (гласный) и, соответственно, возрастание представленности более сложных с точки зрения артикуляции слогов, включающих стечение согласных – ССГ (согласный + согласный + гласный) и СГС (согласный + гласный + согласный). В целом, обращает на себя внимание и тот факт, что дети с патологией речи чаще, чем их сверстники с нормальным речевым развитием, продуцировали относительно простые слоги и реже – слоги с кластерами [6].

Таким образом, значимость своевременного и полноценного формирования у детей слоговой структуры слова в аспекте становления у них как лексических, так и синтаксических навыков определяет актуальность настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. С целью оценки состояния синтаксических навыков у детей 5-6 лет было организовано экспериментальное исследование, к участию в котором были привлечены дошкольники с нарушением слоговой структуры (n = 30), составившие основную группу (ОГ), и дети без недостатков произносительной стороны речи (n = 30), которые были включены в контрольную группу (КГ). Отбор испытуемых в каждую из групп производился на основании результатов оценки навыков воспроизведения детьми слоговой структуры слова.

Исследование состояния слоговой структуры слова у дошкольников предполагало выявление способности к воспроизведению стимульного материала различной степени сложности, включающего слова, «неслова» и фразы. В качестве «неслов» были использованы заимствованные слова иностранного происхождения, значения которых детям неизвестны, в силу чего они воспринимаются испытуемыми как неслова с нулевой частотностью («агреже», «фольварк» и т.п.). Включение такого рода стимулов позволяет оценить возможности воспроизведения слоговой структуры без опоры на семантику слова и частоту его встречаемости в речевом опыте ребенка.

Отбор речевого материала производился нами с учетом следующих факторов: а) длины слова, определяемой количеством слогов; б) наличия кластеров и их количества. В соответствии с этим в ходе эксперимента испытуемым предъявлялись:

1) *двусложные слова/«неслова»* (24 стимула):

а) без стечения согласных (*вода, диван* и т.п./*эю, хасид* и т.п.);

б) с одним стечением (*стена, компот* и т.п./*агреже, цапфа* и т.п.);

в) с двумя стечениями (*гнездо, спутник* и т.п./*офсайд, фольварк* и т.п.);

2) трехсложные слова/«неслова» (24 стимула):

а) без стечения согласных (*машина, капитан* и т.п./*ацидоз, элювий* и т.п.);

б) с одним стечением (*шахматы, кузнечик* и т.п./*редуктор, альдегид* и т.п.);

в) с двумя стечениями (*клубника, таблетка* и т.п./*афтершок, шансонье* и т.п.);

3) четырехсложные слова/«неслова» (24 стимула):

а) без стечения согласных (*черепаха, паутина* и т.п./*анероид, афакия* и т.п.);

б) с одним стечением (*земляника, магнитофон* и т.п./*компилятор, агисма* и т.п.);

в) с двумя стечениями (*мотоциклист, перекресток* и т.п./*эвдемонизм, клавикорды* и т.п.);

4) пяти- и шестисложные слова/«неслова» (24 стимула):

а) без стечения согласных (*голледица, перемирие* и т.п./*эволюция, семиотика* и т.п.);

б) с одним стечением (*перекладина, картофелина* и т.п./*ацетилхолин, контрибуция* и т.п.);

в) с двумя стечениями (*водопроводчик, парикмахерская* и т.п./*конвергенция, штангенциркуль* и т.п.).

5) фразы со словами с относительно простой слоговой структурой (8 стимулов): *У Вити новая машинка. Дети лежат снеговика* и т.п.

6) фразы со словами с относительно сложной слоговой структурой (8 стимулов): *Водопроводчик чинит водопровод. Волосы подстригают в парикмахерской* и т.п.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о неодинаковых возможностях испытуемых в плане воспроизведения слоговой структуры. Так, сопоставление среднegrupповых показателей, характеризующих повторение слов и «неслов» детьми без речевой патологии, свидетельствует о достаточной сформированности данных навыков (97,8% и 86,6% правильной реализации слоговой структуры слов и «неслов», соответственно). В то же время, дошкольникам с недоразвитием речи свойственно заметное расхождение показателей, отражающих успешность повторения слов (79% правильной реализации от общего числа стимулов) и «неслов» (52% правильной реализации от общего числа стимулов). Таким образом, отсутствие в речевом опыте ребенка с нарушением речи «неслов», обладающих для него нулевой частотностью, в значительной мере препятствует правильному воспроизведению их слоговой структуры при предъявлении на слух. Математико-статистическая обработка полученных результатов с применением критерия Манна-Уитни свидетельствует о наличии достоверных межгрупповых различий показателей воспроизведения слоговой структуры как слов, так и «неслов» у дошкольников с речевой патологией и их сверстников с нормальным развитием речи ($p < 0,001$).

В процессе анализа экспериментальных данных выявлено, что дошкольники из основной группы, характеризующиеся недоразвитием речи, продемонстрировали значительно более низкие результаты при повторении слов разной длины – как относительно коротких, включающих 2 слога (86,4% случаев правильной реализации от общего числа стимулов в основной группе и 100% – в контрольной группе), так и длинных, насыщенных пятью-шестью слогами (22,8% случаев правильной реализации от общего числа стимулов в основной группе и 64,7% – в контрольной).

Следует отметить, что трудности у испытуемых контрольной группы были зафиксированы, главным образом, при воспроизведении ими пяти- и шестисложных слов со стечениями согласных. Наряду с этим, дети с речевой патологией допускали разного рода ошибки и при повторении более простых по структуре слов, состоящих из меньшего числа слогов – трехсложных (72,9% случаев правильной реализации в основной группе и 96,6% – в контрольной группе) и четырехсложных (60,9% и 86,4% случаев правильной реализации в основной и в контрольной группе, соответственно). Таким образом, с увеличением количества слогов в предъявленных словах успешность их воспроизведения детьми обеих групп снижалась, при этом более значительно – в основной группе испытуемых.

Аналогичная тенденция выявлена и в отношении кластеров: так, дошкольники основной группы и их сверстники без речевой патологии продемонстрировали высокие результаты при повторении слов, не включающих стечения согласных (85,8% случаев правильной реализации от общего числа стимулов в основной группе и 96,5% – в контрольной группе), и более низкие – при воспроизведении слов с двумя кластерами (59,8% случаев правильной реализации в основной группе и 82,4% – в контрольной). Таким образом, наличие стечений согласных в слове может рассматриваться в качестве одного из факторов, препятствующих безошибочному воспроизведению детьми его слоговой (и звуковой) структуры.

Следует отметить, что, согласно данным онтолингвистики, четырех- и пятисложные слова, в том числе включающие стечения согласных, наблюдаются в лексиконе детей уже в раннем возрасте – в период от 1 года 8 месяцев до двух лет (их возникновение совпадает с периодом лексического взрыва). В свою очередь, слоговая элизия, проявляющаяся в сокращении количества слогов в слове, нечасто встречается после двух лет, а ее наличие или отсутствие в речи ребенка после двух с половиной лет рассматривается в качестве диагностического признака [1]. Таким образом, можно констатировать отставание от нормы в усвоении слоговой структуры слова у детей 5-6 лет с недоразвитием речи.

В целом, качественный анализ речевой продукции дошкольников как основной, так и контрольной группы позволил выделить следующие типы ошибок:

а) слоговая элизия (*магнитофон – матафон, простокваша – пракаваша*);

б) метатезис (*мотоциклист – мацаткылист, кузнечик – кузенчик*);

в) добавление слога (*простокваша – простокаваша, агисма – агамасма*).

Наряду с этим, испытуемым с недоразвитием речи было свойственно и скандированное, а также неразборчивое произнесение, имевшее место, главным образом, при повторении детьми пяти- и шестисложных слов и «неслов».

Помимо вышеописанных ошибок, в речи дошкольников основной группы были представлены и явления ассимиляции, характеризующие нарушения воспроизведения звуковой структуры слова: *земляника – зимника, магнитофон – магнифофон, элегия – эегия* и др.

Математико-статистический анализ результатов, характеризующих повторение дошкольниками основной и контрольной групп фраз со словами как относительно простой, так и более сложной слоговой структуры, позволил констатировать наличие достоверных различий указанных показателей ($p < 0,001$). Если дети контрольной группы продемонстрировали достаточно высокие результаты при выполнении обоих заданий (98,8% случаев правильной реализации при повторении фраз со словами простой структуры и 87,5% – при повторении фраз со словами сложной структуры), то для испытуемых с речевой патологией воспроизведение фраз второго типа представляло значительные трудности (78,2% и 45,5% случаев правильной реализации, соответственно).

С целью проверки гипотезы о наличии взаимосвязи между способностью детей к воспроизведению слоговой структуры слова и состоянием синтаксических навыков была предпринята оценка последних с использованием методик «Повторение фраз» (Корнев, 2006) и RAIN (Russian Assessment Instrument for Narratives; Корнев, Балчюниене, 2016). Тестовые задания предполагали: 1) повторение фраз с различными синтаксическими конструкциями: а) простыми; б) инвертированными; в) пассивными; 2) составление пересказа и рассказа с опорой на картинку.

Анализ успешности повторения испытуемыми фраз с различными синтаксическими конструкциями убедительно свидетельствует о достоверно более высоких результатах детей контрольной группы ($p < 0,001$). Более доступным для дошкольников обеих групп стало повторение простых фраз (максимальная длина фразы составила 10,5 слогов в ОГ и 18,3 – в КГ), в то время как наибольшие затруднения были сопряжены с повторением фраз с пассивными конструкциями (максимальная длина фразы составила 8 слогов в ОГ и 14,6 – в КГ, соответственно). Принято считать, что ребенок способен повторить фразу той длины, которая доступна и для самостоятельного продуцирования [4]. Таким образом, основываясь на результатах выполнения испытуемыми теста «Повторение фраз», можно констатировать отставание в формировании синтаксических навыков у детей с нарушением слоговой структуры слова по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Нами не было обнаружено статистически достоверных межгрупповых различий показателей объема высказывания при составлении дошкольниками рассказа по серии картинок, однако были выявлены такого рода различия в отношении пересказа. Так, среднегрупповые показатели объема высказывания, исчисляемые в количестве слов, были близки (10 слов в основной группе и 11 – в контрольной), однако достоверно различались ($p < 0,05$), будучи представлены в количестве слогов (21 слог в основной группе и 23 – в контрольной). Это позволяет сделать вывод о том, что испытуемые с нормальным развитием речи использовали более длинные с точки зрения числа слогов слова, чем их сверстники, имеющие нарушение слоговой структуры.

Результаты корреляционного анализа по методу Спирмена свидетельствуют о наличии взаимосвязей показателей, касающихся повторения фраз с пассивными конструкциями, с показателями воспроизведения слоговой структуры «неслов» в основной группе ($r = 0,60$) и слов в контрольной группе ($r = 0,88$). Аналогично связаны и показатели воспроизведения слоговой структуры во фразах и повторения фраз с простыми синтаксическими конструкциями в группе детей с речевой патологией ($r = 0,68$). Таким образом, чем успешнее воспроизведение ребенком слоговой структуры слов, «неслов» и фраз, тем более длинные фразы с различными синтаксическими конструкциями (простыми и пассивными) он способен повторить. Все вышесказанное свидетельствует о взаимосвязи становления синтаксических навыков и овладения слоговой структурой слова.

Выводы. На основании результатов проведенного исследования можно констатировать разнообразие нарушений слоговой структуры слова у детей с недоразвитием речи, проявляющееся в наличии слоговой элизии, метатезиса и т.п., с одной стороны, и связь формирования слоговой структуры слова и синтаксических навыков у дошкольников – с другой.

Литература:

1. Елисева, М.Б. Особенности усвоения слоговой структуры слова ребенком / М.Б. Елисева // Психолингвистика. – 2009. – № 4. – С. 137-144
2. Задумова, Н.П. К проблеме изучения слоговой структуры слова у учащихся с общим недоразвитием речи / Н.П. Задумова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С. 107-110
3. Итигина, М.Л. Взаимосвязь слоговой структуры слова и объема активного словаря в речи детей 2-3 лет: к вопросу об объективности Мак-Артуровского опросника как метода исследования / М.Л. Итигина // Проблемы онтолингвистики. – 2007: материалы Междунар. конф. – СПб.: Златоуст, 2007. – С. 90-92
4. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
5. Макаров, И.В. Нарушения речевого развития у детей / И.В. Макаров, Д.А. Емелина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2017. – Т. 27. – №4. – С. 101-105
6. Maillart, C. Phonological deficits in French speaking children with SLI / C. Maillart, C. Parisse // International Journal of Language & Communication Disorders. – 2006. – Т. 41. – №. 3. – С. 253-274

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зайцева Евгения Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ

Аннотация. Данная статья исследует возможности применения модульного принципа в построении дополнительных общеобразовательных программ в системе дополнительного образования. Авторы рассматривают модульный принцип как инновационный подход, направленный на улучшение эффективности образовательного процесса, удовлетворение потребностей обучающихся и обеспечение более гибкого обучения. Авторы анализируют современные подходы и практики моделирования учебного процесса в дополнительном образовании, выделяя основные преимущества модульного подхода. Рассматривается возможность адаптации данного принципа для создания инновационных образовательных программ, способствующих эффективному усвоению знаний и развитию обучающихся. Основной упор делается на преимущества модульности, таких как индивидуализация обучения, адаптация к различным темпам усвоения материала и учет потребностей студентов. Авторы подчеркивают, что модульный принцип позволяет создавать гибкие образовательные траектории, учитывающие разнообразные интересы и специфики учеников. В статье представлены конкретные практические примеры успешного применения модульного принципа в дополнительном образовании. Авторы обсуждают результаты исследований, подтверждающие эффективность данного подхода в повышении мотивации студентов, повышении качества обучения и обеспечении учебного процесса современными образовательными технологиями. Таким образом, статья представляет собой комплексное исследование моделирования учебного процесса в дополнительном образовании с акцентом на применение модульного принципа. Результаты работы способствуют обогащению образовательной практики и стимулируют обсуждение возможностей инновационных подходов в области дополнительного образования.

Ключевые слова: процесс моделирования, учебный процесс, дополнительное образование, образовательные организации, образовательные потребности.

Annotation. This article explores the possibilities of applying the modular principle in the construction of additional general educational programs in the system of additional education. The authors consider the modular principle as an innovative approach aimed at improving the effectiveness of the educational process, meeting the needs of students and providing more flexible learning. The authors analyze modern approaches and practices of modeling the educational process in additional education, highlighting the

main advantages of the modular approach. The authors consider the possibility of adapting this principle to create innovative educational programs that promote effective learning and development of students. The main emphasis is placed on the advantages of modularity, such as individualization of learning, adaptation to different rates of learning and consideration of students' needs. The authors emphasize that the modular principle allows creating flexible educational trajectories that take into account a variety of interests and specifics of students. The article presents specific practical examples of successful application of the modular principle in additional education. The authors discuss the results of research confirming the effectiveness of this approach in increasing student motivation, improving the quality of learning and providing the educational process with modern educational technologies. Thus, the article is a comprehensive study of the modeling of the educational process in additional education with a focus on the application of the modular principle. The results of the work contribute to the enrichment of educational practice and stimulate the discussion of the possibilities of innovative approaches in the field of additional education.

Key words: modeling process, educational process, additional education, educational organizations, educational needs.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты отмечают новый этап развития дополнительного образования в контексте общеобразовательных организаций. Стандарты значительно расширяют образовательные возможности школ и других учебных заведений, включая в свое единое образовательное пространство внеурочную деятельность как неотъемлемый элемент. Внеклассная работа получает все большее признание как жизненно важный компонент образовательного процесса, который теперь определяется как образовательная деятельность, проводимая вне традиционной классной комнаты. Расширенное определение позволяет реализовывать различные организационные модели внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях, направленные на достижение желаемых результатов основной образовательной программы. Таким образом, обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты способствуют более полному и целостному развитию детей за счет дополнительных образовательных возможностей в школьной среде.

В современных образовательных исследованиях крайне важно рассмотреть систему дополнительного образования как социокультурный феномен. Несмотря на многочисленные программы, отчеты и рекомендации, систематический анализ проводимых реформ отсутствует. Сохраняющиеся проблемы, такие как социальное и географическое неравенство, продолжают влиять на доступ к качественным образовательным программам, что подчеркивает необходимость более глубокой и структурированной оценки этих образовательных инициатив. Также отмечается недостаточный темп обновления содержания и технологий в различных направлениях. Некоторые исследования показывают, что только 10% детей из сельских районов имеют доступ к дополнительному образованию, в то время как в городских районах этот показатель составляет более 60%. Более того, в определенных регионах наблюдается отсутствие разнообразия программ, что снижает возможности развития для молодежи. Система образования должна стремиться к внедрению инновационных подходов и усилению мер по уменьшению неравенства в доступе к образовательным ресурсам.

Для решения описанных проблем необходимы серьезные инновационные изменения. Важными направлениями являются программно-методическое обеспечение образовательного процесса, повышение качества образовательной деятельности с учетом разных категорий обучающихся, а также более гибкая и разноуровневая проработка содержания дополнительных общеобразовательных программ с учетом современных тенденций развития отечественного образования. Особое внимание уделяется включению обучающихся в активное участие в освоении программ. Это соответственно учитывается при разработке самих программ. Например, согласно исследованию Национального исследовательского университета, «Высшая школа экономики», 62% школьников ощущают нехватку дополнительных занятий по интересующим их предметам. В то же время, только 38% школ имеют возможность предоставить такие программы. Таким образом, становится ясным, что существует не только потребность, но и необходимость в расширении доступа к дополнительному образованию.

Актуальность определяется содержанием распоряжения Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации». Данная концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года представляет собой всесторонний и комплексный подход к обеспечению качественного образования для молодого поколения. Содержание работы включает в себя целевую модель развития, обновление инфраструктуры, создание технологических кружков, открытие новых культурных объектов, формирование туристических маршрутов и интеграцию цифровых сервисов. Особое внимание уделяется инклюзивности, а план мероприятий нацелен на обеспечение доступности, современности и разнообразия образовательных возможностей для всех детей [3].

В концепции в качестве основания для проектирования и реализации дополнительных общеобразовательных программ указано «развитие новых форм и технологий реализации программ дополнительного образования, включая форматы: модульной организации программ, краткосрочных и интенсивных сессий, летнего и каникулярного образовательного отдыха, дистанционного, межмодульного и индивидуального сопровождения детей» [4]. «Применение модульного принципа в построении дополнительных общеобразовательных программ в системе дополнительного образования представляет собой инновационный подход, направленный на улучшение эффективности образовательного процесса, удовлетворение потребностей обучающихся и обеспечение более гибкого обучения» [5]. Применение модульного принципа в дополнительном образовании «предоставляет уникальные возможности для современных образовательных систем, помогая им адаптироваться к изменяющимся потребностям обучающихся и общества в целом» [5].

Изложение основного материала статьи. Исследователь Т.И. Шамова определяет модуль как «законченную единицу образовательной программы, которая формирует одну или несколько определенных профессиональных компетенций, обладая контролем знаний и умений обучаемых на выходе» [6]. Согласно пониманию, модульной дополнительной общеобразовательной программы, это «совокупность и последовательность модулей, направленных на овладение определенными компетенциями, обучающимися. При изучении образовательных модулей важно освоить взаимосвязь всех их частей и всего направления обучения в целом» [6].

При использовании модульного принципа в разработке дополнительных общеобразовательных программ создаются учебные планы и содержание программы, представленные в виде отдельных дидактических единиц - модулей. Этот подход направлен на повышение гибкости и разнообразия программы, что позволяет организовывать образовательный процесс по-разному и быстро вносить изменения. Такая методика учитывает потребности и способности обучающихся, давая возможность создавать индивидуальные учебные планы в соответствии с требованиями законодательства. [3].

В МБУ ДО «Дом детского творчества» проводятся значительные изменения в содержании дополнительных общеобразовательных программ с учетом требований персонализации, вариативности и гибкости образовательного контента. Программы основаны на модульном подходе, включающем линейную, нелинейную и комбинированную схему построения. Линейная схема предполагает последовательное усвоение материала, в то время как нелинейная схема предоставляет возможность изучения модулей параллельно и свободный выбор для обучающихся. Комбинированная схема

объединяет преимущества обеих схем, обеспечивая гибкость и структурированность учебного процесса. Эти изменения направлены на более эффективное обучение, адаптированное к индивидуальным потребностям каждого ученика, что способствует развитию их творческих и учебных способностей. В 2022 году в МБУ ДО ДДТ был запущен проект по повышению профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования. Проект включал диагностический этап, направленный на системную оценку профессиональной компетентности педагогов, что включало в себя анализ уровня подготовки педагогов, выявление их потребностей и оценку эффективности текущих образовательных программ. В результате диагностики были выявлены основные проблемы и потребности, которые стали отправной точкой для дальнейшего проектирования.

Теоретико-практический этап.

На втором этапе проекта осуществлялась разработка и внедрение модульного принципа построения общеобразовательных программ. Педагоги проходили обучение по актуальным теоретическим основам, связанным с модульным подходом в образовании. Параллельно с этим внедрялись практические методики и инструменты, которые позволяли применять полученные знания в реальной педагогической практике. Важной частью этого этапа была также адаптация программ к конкретным потребностям образовательного учреждения и его педагогического коллектива.

Аналитико-обобщающий этап.

На финальном этапе проводилась аналитика результатов внедрения модульного принципа. Оценивались изменения в профессиональной компетентности педагогов, эффективность новых образовательных программ и их соответствие целям проекта. Производилась обобщающая аналитика, которая позволяла выделить лучшие практики, выявить потенциальные улучшения и предложить рекомендации для будущих итераций образовательной системы.

Целью данного проекта было разработать и внедрить эффективную модель системы непрерывного профессионального образования для педагогов, работающих в сфере дополнительного образования в МБУ ДО ДДТ. Проект нацелен не только на расширение кругозора и повышение уровня знаний педагогов, но и на создание устойчивой системы, способной гибко реагировать на изменения в образовательной среде. Это включает в себя не только усиление теоретических знаний, но и развитие практических навыков, а также поддержку профессионального роста педагогов в условиях современных вызовов и требований.

В результате второго этапа реализации проекта по повышению профессионального уровня педагогов дополнительного образования в МБУ ДО ДДТ были достигнуты значительные успехи и улучшения в работе учреждения. Проект включал пять основных направлений:

Нормативно-правовое обеспечение:

Педагоги успешно овладели знаниями нормативно-правовых актов и локальных положений, применяя их в педагогической практике.

Научно-методическое обеспечение:

Реализованы мероприятия, включая участие в различных образовательных мероприятиях, курсах, и конференциях, что способствовало профессиональному развитию педагогов.

Проектное обеспечение:

Разработаны и скорректированы дополнительные образовательные программы с учетом нормативных требований, а также организована деятельность с использованием индивидуальных планов для различных категорий обучающихся.

Открытое занятие и повышение мастерства:

Организованы мероприятия для повышения профессионального мастерства, такие как Методическая неделя, мастер-классы, и наставничество, что содействовало обмену опытом и росту компетенций.

Обобщение и представление опыта:

Педагоги представили свой опыт работы и результаты индивидуального самообразования через презентации, что способствовало обмену знаниями и методиками. Это позволило достичь следующих результатов:

Разработка модели системы непрерывного профессионального образования и повышения мастерства педагогов.

Достижение критериев и показателей результативности, включая увеличение профессиональных мотивов и интересов, приобретение знаний, развитие умений и навыков, формирование профессиональных ценностей и этики, а также улучшение качества обучения.

Эти результаты свидетельствуют об успешной реализации проекта, оказывающего положительное воздействие на профессиональное развитие педагогов и качество образовательного процесса в МБУ ДО ДДТ. Одной из успешных программ, предложенной педагогами МБУ ДО ДДТ, является модульная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Интеллектуальные способности» с социально-гуманитарной направленностью. Программа разработана для детей в возрасте от 6,5 до 11 лет и охватывает год обучения. Её уровень – базовый, а структура – комбинированная, включая элементы линейной и нелинейной структур модулей. Основная цель программы – развитие интеллектуальных способностей и познавательных интересов обучающихся младшего школьного возраста.

Программа состоит из трех образовательных ступеней, каждая из которых включает два модуля:

Первая ступень:

Модуль 1: «Юный лингвист».

Модуль 2: «Секреты Пифагора».

Вторая ступень:

Модуль 1: «Юный лингвист – у».

Модуль 2: «Секреты Пифагора – у».

Третья ступень:

Модуль 1: «Юный лингвист – п».

Модуль 2: «Секреты Пифагора – п».

В каждом этапе образования ученики могут последовательно изучать оба модуля в течение 144 часов (линейная структура) или выбрать один из них на свое усмотрение в течение 72 часов (нелинейная структура). После проведения входной диагностики каждый ребенок определяется на одной из трех образовательных ступеней и может выбрать модуль в соответствии с собственными предпочтениями (нелинейная структура) или изучать модули последовательно (линейная структура). Обучение индивидуализировано и поддерживается разноуровневыми технологиями. Программа включает в себя методы индивидуального обучения и формирует индивидуальные образовательные маршруты, что дает возможность каждому ученику создать свою собственную уникальную образовательную траекторию.

Важным показателем оценки качества образования в МБУ ДО ДДТ является разнообразие содержания программы и возможность выбора, а также возможность построения индивидуальных образовательных путей для учеников. Эти аспекты отражаются в индивидуальном плане каждого ученика, обеспечивая гибкость в обучении и учет уникальных потребностей и интересов каждого ребенка.

Выводы. В целом, разработка и внедрение модульных общеразвивающих общеобразовательных программ являются важным шагом в улучшении процесса обучения. Рассмотрим, какие преимущества они предоставляют:

Индивидуальный подход к обучению: модульная система позволяет учителям и обучаемым выбирать конкретные модули в соответствии с уровнем знаний, интересами и потребностями каждого ученика. Это способствует созданию персонализированных образовательных планов, что особенно важно в контексте разнообразия обучаемых.

Гибкость: модульные программы легко адаптируются к изменениям в учебном процессе, новым требованиям и технологическим инновациям. Они могут быть легко модифицированы или расширены, чтобы отразить актуальные темы или изменения в образовательных стандартах.

Мобильность: учебные материалы, организованные в виде модулей, могут быть доступными онлайн, что обеспечивает гибкость в расписании и доступе к учебным ресурсам. Ученики могут обучаться в собственном темпе, что способствует глубокому пониманию и запоминанию материала.

Логическая завершенность: каждый модуль представляет собой логически завершенный блок материала, что облегчает оценку прогресса обучающихся и упрощает процесс оценки. Структурированные модули помогают создать последовательный и когерентный учебный план.

В итоге, внедрение модульных общеразвивающих общеобразовательных программ создает более эффективные и адаптированные к потребностям обучающихся образовательные среды, способствуя повышению общего качества обучения. В заключение следует отметить, что меняющаяся роль внеклассных мероприятий в системе образования подчеркивает их важность как неотъемлемых элементов учебного процесса. Выходя за рамки традиционного класса, эти мероприятия способствуют созданию более богатой и разнообразной образовательной среды, которая соответствует целям основной учебной программы. Пересмотренные Федеральные государственные образовательные стандарты одобряют этот более широкий подход, способствующий целостному развитию учащихся за счет разнообразных дополнительных образовательных возможностей.

Однако, принимая эту расширенную роль, необходимо решать сохраняющиеся проблемы социального и территориального неравенства в доступе к качественным внеклассным программам. Систематический и всесторонний анализ реформ и их последствий необходим для того, чтобы обеспечить справедливость и эффективность этих программ. Таким образом, мы сможем лучше понять и усовершенствовать социокультурные аспекты дополнительного образования, что в конечном итоге будет способствовать созданию более инклюзивного и прочного образовательного ландшафта для всех учащихся.

Литература:

1. Аванесова, А. Культурно-досуговая деятельность. Теория и практика организации: учеб. пособие для студентов вузов / А. Аванесова. – М.: Аспект Пресс, 2016. – 236 с.
2. Грушин, Б.А. Свободное время: актуальные проблемы / Б.А. Грушин. – М.: Правда, 2017. – 48 с.
3. Дюмазедье, Ж. Планирование досуга и культурное развитие / Ж. Дюмазедье // Образование взрослых и досуг в современной Европе. – Прага: Контур, 2019. – С. 57.
4. Евтеева, Г.А. Свободное время и развитие личности / Г.А. Евтеева // Сов. педагогика. – 2017. – № 10. – С. 100-108
5. Емельянова, Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2018. – 336 с.
6. Ермоленко, В.А. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее / В.А. Ермоленко, С.Е. Данькин. – М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002. – 162 с.
7. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: [Учебник для студентов вузов культуры и искусств] / А.Д. Жарков – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2017. – 480 с.
8. Зборовский Г.Е. Социология досуга и социология культуры: поиск взаимосвязи / Г.Е. Зборовский. – М., 2016. – 315 с.
9. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42
10. Исаева, И.Ю. Досуговая педагогика: [учеб. пособие] / И.Ю. Исаева. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2019. – 200 с.
11. Каргина, З.А. Место и роль дополнительного образования детей в реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / З.А. Каргина // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – №32. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-realizatsii-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov-obshego> (дата обращения: 13.03.2024)
12. Киселева, Т.Г. Основы социально-культурной деятельности: [Учебное пособие] / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников – М.: МГИК. – 2019. – 164 с.
13. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: Федеральный закон от 24 апреля 2015 г. № 729-р // Собрание законодательства. – 2015. – № 21. – С. 450.
14. Краткая аналитическая справка «Об основных итогах обследования в сфере дополнительного образования и спортивной подготовки детей по Российской Федерации». – http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/Analit_spravka.pdf 2 Росстата
15. Культурно-досуговая деятельность: Учебник / Под ред. акад. РАЕН А.Д. Жаркова и профессора В.М. Чижикова. – М.: МГУК, 2015. – 464 с.
16. Михайлова, Л.И. Социология культуры: Учебное пособие / Л.И. Михайлова. – М.: Гранд Фаир, 2015. – 232 с.
17. Мудрик, А.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / А.В. Мудрик. – М. – 2017. – 340 с.
18. Оказание медико-социальных услуг детям и молодежи на основе дружественного подхода. Методические рекомендации / [авт.-сост. А.А. Голоцван, С.И. Останки, А.Н. Мишина и др.]. – М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2018. – 180 с.
19. Приказ Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. N 196 “Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам” (не вступил в силу). – <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72016730/>
20. Смурова, Н.Ф. Модульный принцип построения дополнительных общеобразовательных программ в организации дополнительного образования / Н.Ф. Смурова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modulnyy-printsip-postroeniya-dopolnitelnyh-obsheobrazovatelnyh-programm-v-organizatsii-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.03.2024)
21. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: учебное пособие / Ю.А. Стрельцов. – М.: МГУКИ, 2016. – 296 с.

22. Федеральный закон "О дополнительном образовании" Принят Государственной Думой 16 июля 2001 года. – <https://novonikscool.68edu.ru/index.php/dokumenty/100-normativnaya-baza/99-federalnyj-zakon-o-dopolnitelnom-obrazovanii>
23. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
24. Чижиков, В.М. Культурно-досуговая деятельность / В.М. Чижиков. – М. 2018. – 340 с.
25. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шамовой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.

УДК 378.147

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

кандидат физико-математических наук, доцент Пушкова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕТРАДИ

Аннотация. Обучение современных школьников требует от учителей особых навыков и компетенций. Процесс формирования профессиональных компетенций будущего учителя начинается с самого начала обучения. Авторы статьи опираются на исследования В.Д. Шадрикова, обозначившего успешность профессиональной деятельности педагога как интегральное качество, представляющее собой набор определённых профессиональных компетенций. Авторы обозначают, что проблема формирования профессиональных компетенций студентов достаточно популярна среди исследователей. Однако интерактивные тетради как средство формирования компетенций обучающихся педагогических вузов практически не используются. Целью статьи является показать возможности и процесс использования интерактивной тетради в обучении студентов педагогического вуза с целью формирования у них профессиональных компетенций. В статье представлен анализ литературы, технологий и методических подходов, использующихся в рамках данной темы. В статье описано проведение результативного педагогического эксперимента, который включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Результативность эксперимента подтверждена наглядно. Представлены этапы формирования компетенций у будущих учителей начальных классов средствами интерактивных тетрадей. Резюмируя, авторы делают вывод о том, что использование интерактивных тетрадей является эффективным средством для формирования профессиональных компетенций студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, студенты-педагоги, интерактивная тетрадь, педагогические вузы, интерактивное обучение, успешность педагогической деятельности.

Annotation. Teaching modern schoolchildren requires special skills and competencies from teachers. The process of forming professional competencies of future teachers begins from the very beginning of training. The authors of the article rely on the research of V.D. Shadrikov, who defined the success of a teacher's professional activity as an integral quality, which is a set of certain professional competencies. The authors indicate that the problem of forming students' professional competencies is quite popular among researchers. However, interactive notebooks as a means of forming competencies of students of pedagogical universities are practically not used. The purpose of the article is to show the possibilities and process of using an interactive notebook in teaching students of a pedagogical university in order to form their professional competencies. The article presents an analysis of the literature, technologies and methodological approaches used within the framework of this topic. The article describes the implementation of an effective pedagogical experiment, which included three stages: ascertaining, formative and control. The effectiveness of the experiment is clearly confirmed. The stages of forming competencies of future primary school teachers by means of interactive notebooks are presented. In summary, the authors conclude that the use of interactive notebooks is an effective means for developing professional competencies of students at pedagogical universities.

Key words: professional competencies, student teachers, interactive notebook, pedagogical universities, interactive learning, success of teaching activities.

Введение. Обучение современных школьников требует от учителей особых навыков и компетенций. Уже младшие школьники активно используют компьютеры, смартфоны не только для связи, игр, но и для получения информации, используют гаджеты для обучения. Связи с этим, учителю необходимо ориентироваться в новых подходах и технологиях передачи знаний и формирования умений обучающихся. Процесс формирования профессиональных компетенций будущего учителя начинается с самого начала обучения. В своем исследовании мы опираемся на работы В.Д. Шадрикова, который связывал успешность профессиональной деятельности педагога с наличием сформированных компетенций, таких как: компетентность в области личностных качеств, в мотивированности учебной деятельности, в постановке целей и задач педагогической деятельности, в разработке программы педагогической деятельности и принятии решений, в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, в организации педагогической деятельности [16]. Иными словами, выпускник педагогического вуза должен овладеть за время обучения набором личностных, социальных, коммуникативных и образовательных профессиональных компетенций.

Анализ литературы последних лет показывает стремительный рост публикаций, тема которых так или иначе лежит в области формирования профессиональных компетенций будущих педагогов и студентов различных специальностей. Однако процесс использования интерактивных тетрадей в обучении будущих учителей начальных классов с целью формирования у них профессиональных компетенций изучен недостаточно. Итак, целью нашей статьи является показать возможности и процесс использования интерактивной тетради в обучении студентов педагогических специальностей с целью формирования у них профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Исследователи проблемы формирования профессиональных компетенций студентов анализируют самые различные технологии и формы организации данного процесса.

Многие авторы указывают на важность формирования профессиональных компетенций не только для успешности деятельности педагога, но и для предупреждения оттока молодых специалистов из школы, поскольку сформированность компетенций способствует преодолению профессиональных трудностей начинающих педагогов [3, 7, 12].

Коммуникативная составляющая профессиональных компетенций детально анализируется учеными. Особый интерес представляют работы, в которых поднимается проблема межкультурных коммуникаций [2].

Н.Г. Арзамасцева и Л.В. Курочкина обозначают нестандартные формы организации практики студентов с целью формирования компетенций будущих педагогов [1].

Использование имитационных игр погружает студентов в ситуацию будущей профессии и также позволяет формировать у них профессиональную успешность и значительную часть компетенций [8].

Н.Д. Булдакова, А.В. Троеглазова, Э.А. Игнатъева и др. определяют проектную деятельность как одну из самых эффективных в процессе формирования профессиональных компетенций студентов различных специальностей [4, 9, 14, 15].

Интересными являются работы, обозначающие нестандартные пути формирования профессиональных компетенций. Так, например, Л.И. Михайлова и Р.У. Акчулпанова описывают опыт формирования профессиональных компетенций студентов средствами участия в Worldskills Russia [10].

Ряд ученых предлагают для формирования будущей профессиональной успешности не только учебное время, но и внеаудиторные занятия [10].

Большая часть современных исследователей показывают, что для формирования компетенций будущих педагогов необходимо использовать интерактивные, нестандартные, эвристические методы и технологии [3, 5, 6, 9, 11, 14]. К таким методам и технологиям авторы относят различные виды игр, кейсы, ситуационные задачи, использование ИКТ, моделирования. Однако в статьях мы видим лишь упоминание об интерактивных тетрадах, но процесс их применения и анализ эффективности для формирования профессиональных компетенций будущих учителей мы не обнаружили.

Наше исследование проводилось в ФГБОУ ВО «НГПУ им. К.Минина». Приняли участие 50 студентов 3 курса по профилям «Психология и педагогика начального образования» (25 респондентов), составившие экспериментальную группу и «Психология и педагогика дошкольного образования» (25 респондентов), составившие контрольную группу.

Для диагностики профессиональных компетенций мы использовали следующий комплекс методик: диагностика мотивации К. Замфир в модификации А. Реана; шкала готовности к творческой инновационной деятельности С.Ю. Степанова; диагностика реализации потребности в саморазвитии Н.П. Фетискина; результаты комплексного экзамена готовности к профессиональной (педагогической) деятельности. Мы считаем, что данный комплекс позволит оценить результаты по всем составляющим профессиональных компетенций будущих учителей и воспитателей.

Анализ результатов показал в целом средний и низкий уровень готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Представим результаты в таблице.

Таблица 1

Результаты сформированности профессиональных компетенций (констатирующий эксперимент)

| | Личностные компетенции | | | Социальные компетенции | | | Коммуникативные компетенции | | | Образовательные компетенции | | |
|------|------------------------|--------|-------|------------------------|--------|-------|-----------------------------|--------|-------|-----------------------------|--------|-------|
| | Выс.ур. | Ср.ур. | Н.ур. | Выс.ур. | Ср.ур. | Н.ур. | Выс.ур. | Ср.ур. | Н.ур. | Выс.ур. | Ср.ур. | Н.ур. |
| К.Г. | 34% | 48% | 18% | 28% | 59% | 13% | 40% | 41% | 19% | 73% | 14% | 13% |
| Э.Г. | 37% | 51% | 12% | 26% | 54% | 20% | 42% | 39% | 19% | 52% | 22% | 26% |

Таким образом, результаты показали приблизительно одинаковый уровень сформированности компетенций студентов двух профилей.

Формирующий этап исследования был организован в рамках дисциплин методического цикла. Данные курсы были выбраны не случайно, поскольку, как доказано многими исследователями, именно профессионально значимые дисциплины оказывают большее влияние на процесс формирования качеств и компетенций студентов.

Формирующий эксперимент включал в себя несколько этапов. Опишем особенности организации каждого из них.

Этап 1. Подготовительный. Студентов познакомили с технологией работы с интерактивной тетрадью. Предлагалось задание – найти наиболее интересные шаблоны для тетради и подготовить их для создания интерактивных тетрадей по методическим курсам. Обозначим шаблоны, наиболее часто применявшиеся студентами для создания интерактивных тетрадей, а также их функциональную нагрузку.

- Веер-шаблон применялся для обозначения целей, задач, методических подходов и проч.;
- Шаблон-вертушка, обозначающий основу, фундамент для определенной информации;
- Диаграмма Венна, многоуровневая книжка использовались для логического структурирования информации;
- Кармашек, конверт, книжка с лепестками, мини-книжка, позволяли запоминать информацию в наглядном виде;
- Гармошка, книжка обозначали последовательности или этапы;
- Книжку с ярлыками использовали для записи терминов, понятий;
- Книжка-окошко применялась для вопросов и заданий для самоконтроля.

Этап 2. Создание интерактивных тетрадей. На данном этапе студентам предлагалось создать в интерактивной тетради как минимум одну тему по каждому методическому курсу на основе прослушанных и записанных лекций. Именно на данном этапе происходило основное формирование профессиональных компетенций, особенно личностных, образовательных и социальных. Отметим, что многие обучающиеся не ограничились созданием одной интерактивной темы, увлеклись данным процессом, оформив полностью курс лекций в виде интерактивной тетради.

Этап 3. Применение технологии создания интерактивной тетради в практической профессиональной деятельности. В рамках данного этапа студентам предлагалось сконструировать урок по любой дисциплине начальной школы с использованием технологии работы с интерактивной тетрадью или страницу интерактивной тетради для младших школьников. Таким образом был организован творческий перенос знаний и навыков, полученных студентами на занятиях в вузе в условия педагогической деятельности. Кроме того, в процессе прохождения педагогической практики студенты должны были подготовить с младшими школьниками проект, продуктом которого стала бы интерактивная тетрадь, выполненная с учениками начальной школы.

Контрольный этап эксперимента включал те же методики, что и констатирующий. Для оценки показателя образовательных профессиональных компетенций вместо комплексного экзамена готовности применялся комплексный

авторский тест, направленный на проверку знаний в профессиональной области Начальное образование (в экспериментальной группе) или Дошкольное образование (в контрольной группе). Покажем результаты повторной диагностики наглядно.

Таблица 2

Результаты сформированности профессиональных компетенций (контрольный эксперимент)

| | Личностные компетенции | | | Социальные компетенции | | | Коммуникативные компетенции | | | Образовательные компетенции | | |
|------|------------------------|------------|-----------|------------------------|------------|-----------|-----------------------------|------------|-----------|-----------------------------|------------|-----------|
| | Выс.у р. | Ср. ур. | Н. ур. | Выс.у р. | Ср. ур. | Н. ур. | Выс.у р. | Ср. ур. | Н. ур. | Выс. ур. | Ср. ур. | Н. ур. |
| К.Г. | 38% | 47% | 15% | 33% | 56% | 11% | 42% | 44% | 14% | 76% | 11% | 13% |
| Э.Г. | 54% | 43% | 3% | 39% | 59% | 2% | 51% | 48% | 1% | 85% | 12% | 3% |

Итак, анализ результатов показывает значительный рост у студентов экспериментальной группы процента высокого и среднего уровня сформированности показателей профессиональных компетенций. Наиболее значимую динамику мы отмечаем в показателях образовательных, личностных и коммуникативных профессиональных компетенций. В контрольной группе результаты практически не изменились.

Выводы. Таким образом, мы показали возможности использования интерактивной тетради в обучении студентов педагогического вуза, а также эффективность ее применения с целью формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций.

Литература:

1. Арзамасцева, Н.Г. Учебная практика как условие формирования профессиональных компетенций студентов / Н.Г. Арзамасцева, Л.В. Курочкина // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т. 14. – №1 (37). – С. 11-17
2. Ахметшин, Э.М. Межкультурные коммуникации как основа формирования профессиональной компетенции студентов вуза / Э.М. Ахметшин // Современное педагогическое образование. – 2020. – №10. – С. 59-62
3. Бичева, И.Б. Роль игровых форм в управлении профессиональным развитием педагогов дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева, А.А. Бугрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80-1. – С. 70-72
4. Булдакова, Н.Б. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза посредством внедрения проектной деятельности в процесс обучения / Н.Б. Булдакова // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 83-1. – С. 21-23
5. Головки, О.Н. Роль активных методов обучения в формировании профессиональных компетенций студентов / О.Н. Головки, К.А. Иваненко // Вопросы педагогики. – 2021. – № 1-2. – С. 69-63
6. Ермакова, Е.Г. Использование интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций студентов вуза / Е.Г. Ермакова // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – №3. – С. 61-65
7. Зайцева, С.А. Опыт психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов – учителей начальной школы / С.А. Зайцева, Н.Н. Деменева, П.Ю. Сушевская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-1. – С. 183-186
8. Зайчикова, И.В. Использование имитационного моделирования при формировании профессиональных компетенций студентов-экономистов / И.В. Зайчикова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – №3. – С. 42.
9. 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.
10. Михайлова, Л.И. Worldskills Russia как один из путей формирования профессиональных компетенций студента / Л.И. Михайлова, Р.У. Акчулпанова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Междунар.науч.-практ.конф. / под общ.ред. Д.Ф. Ильева. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения работников образования, 2021. – С. 18-22
11. Помазанова, Е.В. Ситуационные задачи как средство формирования профессиональных компетенций студентов / Е.В. Помазанова // Образование и воспитание. – 2022. – №4 (40). – С. 31-33
12. Путилов, А.О. Ключевые проблемы российских вузов в контексте обеспечения формирования профессиональных компетенций студентов / А.О. Путилов // Современное педагогическое образование. – 2021. – №1. – С. 25-27
13. Сайтханов, А.Ф. Внеаудиторная деятельность как условие формирования профессиональных компетенций студентов бакалавриата / А.Ф. Сайтханов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1-4 (62). – С. 46-49
14. Тен, М.Г. Инновационные подходы к формированию профессиональных компетенций студентов технического вуза в условиях модернизации профессионального образования / М.Г. Тен, С.В. Максимова, И.В. Субботина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №1 (80). – С. 246-249
15. Троеглазова, А.В. Проектная технология при формировании профессиональных компетенций студентов химических специальностей / А.В. Троеглазова // Актуальные вопросы образования. – 2021. – №1. – С. 78-80
16. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Злобина Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск)

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению вопросов обучения переводу. Несмотря на утверждение о том, что искусственный интеллект и машинный перевод скоро вытеснит профессию переводчика, можно смело утверждать, что данная профессия еще долго будет востребована. В связи с этим встает вопрос о качественной подготовке переводчиков и методике преподавания перевода. В статье рассматривается исторический опыт подхода к переводу, анализируются работы переводоведов и практиков перевода в плане использования накопленного опыта в обучении будущих переводчиков, предлагаются различные методы обучения.

Ключевые слова: перевод, преподавание перевода, переводоведение, подходы к переводу, методы.

Annotation. The article deals with the questions of translation study. Despite the claim that artificial intelligence and machine translation will soon replace the profession of translation, we can say that this profession will be in demand for a long time. In this regard the question of the translators high-quality training and the methodology of teaching translation arise. The article examines the historical experience of the approach to the translation, the works of translation scholars and translators are analysed in terms of using their experience in future translators training, and also the different methods of teaching are suggested.

Key words: translation, translation study, translation teaching, translation approaches, methods.

Введение. Несмотря на сложившуюся ситуацию в мире, английский язык остается языком международного общения, следовательно, перевод продолжает играть важную роль в современном обществе. Однако, в связи с развитием искусственной интеллектуальной технологии перевода, встает вопрос о качественной подготовке студентов к осуществлению переводческой деятельности и о методике преподавания перевода.

Изложение основного материала статьи. Перевод имеет давнюю историю, как в России, так и во всем мире. Так, например, в Европе считается, что перевод впервые был осуществлен римлянами (Басснет). Перевод в России также осуществлялся на протяжении столетий, он имеет богатую историю, начало которой, как считается, было положено еще в период Киевской Руси.

В настоящее время в связи с процессами глобализации и интеграции в мировую экономику перевод продолжает играть значительную роль. Присутствие английского языка является обычным делом, не говоря уже о других европейских и азиатских языках, поэтому востребованность в переводах в России с русского на другие языки и с других языков на русский язык продолжит увеличиваться. Перевод всегда будет играть важную роль до тех пор, пока в мире существует большое количество языков. Переводчики создают тексты, которые позволяют людям, говорящим на разных языках осуществлять коммуникацию в лингвистическом, культурном и социальном контексте. Как указывал Д. Салвак (Salwak), только благодаря работе переводчиков удается сохранить литературное и культурное наследие.

Переводческие дисциплины входят в учебные планы факультетов лингвистики, иностранных языков, переводческих факультетов, как неотъемлемая часть учебного плана, как для подготовки бакалавров, так и для подготовки магистров. Благодаря работам, посвященным переводу, считается, что перевод – это задача, основанная на навыках преобразования исходного текста в текст перевода. Однако, перевод является более сложной задачей.

Так, например, утверждается, что «перевод – это не просто межъязыковой процесс. Он является более сложным процессом, чем просто замена текста на языке оригинала текстом на языке перевода, он должен учитывать культурные и образовательные нюансы, которые могут оказать влияние на получателя перевода» [3, С. 110]. Исходя из вышесказанного можно утверждать, что перевод – непростая задача, особенно когда речь идет о социолингвистических аспектах, где важен учет как лингвистических особенностей текста оригинала, так и фоновой информации. Именно поэтому при обучении переводу необходимо отводить достаточное количество времени на обсуждение указанных критериев.

Для осуществления перевода студенты должны обладать определенными навыками, которые могут быть сформированы путем теоретического осмысления основополагающих вопросов теории перевода и их практического применения.

Для осуществления перевода переводчику требуется иметь хорошую память и опыт. В плане обучения переводу, нам представляется интересным обратиться к теории схем Д. Румельхарта (Rumelhart), являющейся продолжением идеи, предложенной первоначально Фредериком Бартлетт (Bartlett), который изучал роль конструктивной памяти людей в изучении языка, т.е. как люди вспоминают свой предшествующий опыт. В ходе исследования Бартлетт выяснил, что люди часто создают новую информацию, связывая ее с существующей в их памяти информацией или предыдущего опыта. Исследователь определил свою схему, как «активную организацию прошлых реакций или опыта, которые как предполагается, должны действовать при любой хорошо адаптированной органической реакции» [13].

Согласно Д. Румельхарту, память человека представляется и используется на основе существующей памяти или опыте человека [11]. Если в памяти человека нет существующей информации, может быть создана новая информация. Таким образом, исследователь приходит к выводу, что память или опыт человека могут быть как активированы, так и созданы заново. При соотнесении человеком существующих воспоминаний или опыта с тем, с чем он сталкивается, он активизирует память или опыт. В случае, если человек имеет дело с информацией, с которой он раньше не сталкивался, он создает новую информацию.

Основываясь на теоретических основах теории Д. Румельхарта, применительно к процессу обучения переводу ее можно применить в следующей последовательности: занятие по обучению переводу → создание схемы → знания студентов → применение теории → подход студентов к переводу → активация схемы → переводческая работа студентов [11].

Согласно приведенной последовательности предполагается, что до начала занятий по переводу студенты не обладали никакими знаниями о том, как следует переводить, их знания начинают формироваться в процессе проведения занятий по обучению переводу. После проведения занятия считается, что студенты владеют знаниями в области техники перевода и могут приступать собственно к переводу текстов, применяя свои знания. На этом этапе они просто активируют свои существующие схемы для завершения перевода в соответствии с теорией схем.

Перевод, как литературное творчество имеет давнюю историю, как в России, так и в западных странах. Так, например С. Басснет выделяет в истории перевода различные периоды: перевод в римской империи, переводы Библии, период ранних теоретиков, перевод эпохи возрождения, перевод в 17 веке, перевод в 18 веке, перевод эпохи романтизма, перевод викторианской эпохи, перевод эпохи возрождения, перевод в 20 веке [2]. Периодизация истории перевода в России в целом

также прошла определенные периоды, с той лишь разницей, что начало переводческой деятельности относится ко времени Киевской Руси.

В ранний период истории перевода первая концепция была предложена Цицероном, который ввел термин «пословный перевод». Он писал: «И я переводил их не как переводчик, а как оратор, сохраняя те же идеи и формы, или как можно было бы сказать, «фигуру» мышления, но на языке, который соответствует нашему обиходу. И при этом, я не считал необходимым переводить слово в слово, но сохранил общий стиль и силу языка» [7].

Подход Цицерона к переводу просуществовал несколько веков до того времени, когда Святой Иероним ввел понятие *sense-for-sense translation* (перевод по смыслу). В процессе перевода текстов с греческого языка на латинский, Святой Иероним объяснял, что «Теперь я не только признаю, но и открыто заявляю, что при переводе с греческого, за исключением, конечно, священного писания, я передаю не слова, а смысл» [7].

О принципах перевода писали также французский переводовед Э. Доле, который выделил следующие принципы перевода:

- 1) переводчик должен полностью понимать смысл и значение текста оригинала, хотя он волен разъяснять неясности;
- 2) переводчик должен в совершенстве владеть языком оригинала и языком перевода;
- 3) переводчику следует избегать дословного перевода;
- 4) переводчик должен использовать общеупотребительные формы речи;
- 5) переводчик должен правильно подбирать слова и расставлять их в нужном порядке, чтобы передать правильную интонацию [2].

Кратко обрисовав историю перевода, процитируем высказывание Штайнера, который пришел к выводу, что на протяжении всей истории перевод был бесплодным спором о триаде буквального, свободного и достоверного перевода [10, С. 319]. По сути, это означает, что на протяжении всей истории существовали три основные концепции переводческих подходов – буквальный, достоверный и свободный перевод.

Со времен Цицерона, многие ученые пытались выдвинуть свои определения и принципы перевода. Одним из наиболее выдающихся ученых в области переводоведения является Ю. Найда, который определил, что «Translation consists in reproducing in the receptor language and the closest natural equivalence of the source language message, the first in terms of meaning and secondly in terms of style» [8, С. 161-164].

Переводоведы предлагают разные подходы в обучении студентов переводу. Так, например, М. Снелл-Хорнби, выделяя две стороны обучения переводу, говорила о том, что между теорией и практикой перевода существует огромная пропасть: С одной стороны, студенты выражают недовольство тем, что их обременяют теоретическими рассуждениями, которые, по их мнению, не имеют ничего общего с переводческой деятельностью, а с другой стороны, ученые язвительно отзываются о переводчиках, которые не желают исследовать теоретические основы своей работы, сводя ее таким образом к простому практическому навыку» [5, С. 105]. Из сказанного вытекает вывод о том, что при обучении переводу на первый план выходит практическая сторона.

Анализ статей, посвященных вопросам обучения переводу, показал, что исследователи уделяют особое внимание методам или процессам перевода. В работах С. Гердинг-Салас (Gerding-Salas) высказывается предположение, что преподавателям перевода следует обучать студентов умению читать и понимать исходное сообщение так же хорошо, как и устному переводу. Также было высказано предположение, что подбирать тексты для перевода нужно исходя из уровня сложности и целей перевода [5].

Д. Джайл (Gile) предложил в обучении переводу использовать метод использования упражнений для оценки перевода, с тем, чтобы студенты могли проанализировать работы друг друга [6].

И. Зайнудин и Н. Авал (Zainudin and Awal) в поиске благоприятных условий для занятий по переводу, изучали преподавание перевода с помощью совместного обучения, когда студенты выполняют переводческую работу в двух вариантах – групповой и индивидуальной. Результаты показали, что большинство студентов предпочитают работать самостоятельно, а не в группе. Однако, с другой стороны, студенты с удовольствием обсуждали свои переведенные работы со своими одноклассниками по поводу допущенных ошибок.

Е. Зралка (Zralka) дает следующие советы преподавателям перевода. Первый совет касался критериев для текста перед переводом, который означал, что преподаватель должен научить студентов уметь определять, с какими типами текстов им предстоит работать, чтобы они могли использовать подходящий метод перевода. Второй совет заключался в анализе параллельных текстов как источника информации об их закономерностях и общих чертах. Этот совет касается сравнительного анализа лингвистических особенностей исходного языка и языка перевода. Третий совет – методическое руководство по переводу официальных документов, как разновидности специализированного текста. Автор считал, что определение типа текста и изучение лингвистических особенностей важнее, чем изучение концепций и теорий перевода. Последний совет – рекомендации преподавателя по наилучшему переводу, который в основном предполагает, что преподаватель учит студентов выбирать соответствующую лексику, сохранять регистр исходного текста, внимательно относиться к реконструкции исходного текста [14].

При обучении переводу важно уделять большое внимание оценке его качества. При этом важно учитывать, какой перевод выполняют студенты – художественный, коммерческий, официально-деловой, и т.п., поскольку не все критерии качества перевода совпадают у специальных текстов.

Дж. Каннинг (Canning) рекомендовал различные методы обучения переводу. Так, например, устный перевод различных сообщений каждым студентом. Также он предлагает групповую работу, при этом рекомендует на каждом занятии формирование новых групп. И наконец, использовать в обучении переводу новые информационные технологии.

Последнее утверждение особенно актуально на современном этапе обучения переводу, поскольку именно новые технологии могут помочь адаптироваться к новой педагогике открытого обучения, когда каждый обучающийся может приобрести навыки, необходимые для профессии, в удобное для него время и удобным для него способом. Новые информационные технологии меняют не только методику преподавания, но и функции преподавателя и студента. Новизна цифровых ресурсов заключается не только в том, чтобы просто использовать их, загрузив традиционные учебные материалы онлайн, а еще адаптировать этот материал к новой среде с целью использовать все преимущества новых технологий.

Интернет дает возможность преподавателю подбирать для перевода аутентичные тексты из различных областей, а также использовать различные справочные ресурсы, такие как словари, энциклопедии для поиска фоновой информации. Для работы с текстами преподавателю необходимо подготовить задания, для решения конкретных целей, таких как поиск фоновой информации, использование различных переводческих трансформаций, передача тема-рематического членения, передача грамматических конструкций или стилистических тропов.

При помощи современных информационных ресурсов, таких как чаты, вики, форумы и т.п. можно организовать различные виды работ. Так, например, чат можно использовать как виртуальный форум для общения студентов,

находящихся в разных местах. В чате можно сохранять общение студентов, которые преподаватель может просматривать и анализировать. Преподаватель может разделить студентов на группы из 4-5 человек для перевода какого-либо текста. При этом участники каждой группы общаются друг с другом через утилитату чата и объясняют друг другу принятое им переводческое решение. Это заставляет обучающихся тщательно обдумывать и осознавать различные этапы перевода. Преподаватель со своей стороны не только наблюдает за проводимой работой, но и является активным участником обсуждения.

Выводы. Итак, подводя итоги можно сделать вывод о том, что процесс обучения переводу – сложный многосторонний процесс, который требует от преподавателя хорошей подготовки и использования различных ресурсов. Необходимо в обучении умело сочетать теорию с практикой, использовать новые методики и подходы к обучению переводу.

Литература:

1. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / [В.Н. Комиссаров]; под ред. Д.И. Ермоловича. – 2-е изд., испр. – Москва: Р.Валент, 2014. – 407 с.
2. Bassnett, S. Translation studies / S. Bassnett. – New York: Routledge, 2002. – 174 p.
3. Bernacka, A. The importance of translation studies for development education, policy & practice / A. Bernacka // A Development Education Review. – 2012. – №14. – 113-118 p.
4. Canning, J. Disability and residence abroad / J. Canning // Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide, 2004. – URL: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2241> (retrieved: 17 January, 2016)
5. Gerding-Salas, C. Teaching Translation: Problems and solutions / C. Gerding-Salas // Translation Journal. – 2000. – №4(3). – URL: <http://translationjournal.net/journal/13educ.htm>
6. Gile, D. Training students for quality: ideas and methods / D. Gile // Paper present at the IV Conference on Training and Career Development in Translation and Interpretation. – Universidad Europa de Madrid, 2008.
7. Munday, J. Introducing Translation Studies. Theories and Applications. 3rd ed. / J. Munday. – London and New York: Routledge, 2012. – 384 p.
8. Nida, E. Toward a science of translating / E. Nida. – Leiden: EJ Brill, 1964. – 341 p.
9. Salwak, D. Translation is a powerful teaching tool / D. Salwak // The Times Higher Education, 2015. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/features/translation-is-a-powerful-teaching-tool>. – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. <https://www.timeshighereducation.com/features/translation-is-a-powerful-teaching-tool>
10. Steiner, G. After Babel: Aspects of Language and Translation / G. Steiner, 2nd ed. – Oxford and New York: Oxford University Press, 1998. – 538 p.
11. Theoretical issues in reading comprehension / ed. by R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer. – London: Routledge, 1980. – 604 p.
12. Zainudin, I.S. Teaching translation techniques in a university setting: problems and solutions / I.S. Zainudin // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46. – 2012. – 800-804 p.
13. Zeng, Y. Schema theory and its application in teaching listening for non-English major undergraduates / Y. Zeng // Sino-US English Teaching. – 2007. – №4(6). – 32-36 p.
14. Zralka, E. Teaching specialised translation through official documents / E. Zralka // The Journal of Specialised Translation, 7. – 2007. – 74-91 p.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Зубарева Елена Сергеевна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (филиал)
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Светлана Сергеевна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (филиал)
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (г. Нижний Тагил)

КВЕСТ-ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается воспитание любви к малой родине у младших школьников как педагогическая проблема, дается характеристика квест-игры как средства воспитательной работы в начальной школе, определены и обоснованы возможности квест-игры в воспитании любви к малой родине у младших школьников, дается описание работы учителя по воспитанию любви к малой родине у младших школьников с помощью квест-игры.

Ключевые слова: любовь к малой родине, воспитание, квест-игра, компоненты квест-игры, младший школьник.

Annotation. The article considers the upbringing of love for a small homeland among younger schoolchildren as a pedagogical problem, characterizes quest games as a means of educational work in elementary school, identifies and substantiates the possibilities of quest games in educating love for a small homeland among younger schoolchildren, describes the work of a teacher in educating love for a small homeland among younger schoolchildren with the help of quest games.

Key words: love for a small homeland, upbringing, quest game, components of a quest game, a junior high school student.

Введение. Воспитание любви к малой Родине у младших школьников на данный момент приобретает свою особенную актуальность и значимость. В нормативных документах закреплена идея о необходимости воспитания любви к малой Родине и формирования патриотизма, гражданственности. В ФЗ РФ «Об образовании» воспитание трактуется как «деятельность, направленная на ..., формирование у обучающихся чувств патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [4]. В программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» говорится о воспитании гражданина, который любит свою Родину и семью [2]. В ФГОС НОО определен портрет выпускника начальной школы, который любит свою малую Родину, своё Отечество, уважает свой народ, его культуру, традиции [3].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина» патриотическое определяется как деятельность, имеющая цель формировать у учеников ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и патриота России [1].

Большое внимание данной проблеме уделялось и уделяется многими учёными. В трудах А.З. Лещинской, Ш.И. Ганелиной, Г.Н. Каировой, Г.И. Щукиной отражены исследования сущности воспитания патриотических чувств, пути и средства патриотических убеждений в учебно-воспитательном и внеклассном процессе. Воспитание патриотизма у школьников раскрыто в трудах отечественных учёных В.А. Сластёнина, Б.Т. Лихачёва, П.И. Пидкасистого. По мнению Б.Т. Лихачёва, «сущность понятия «патриотизм» включает в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа. В.А. Сухомлинским, Н.И. Болдыревым, Н.Г. Базилевичем, И.П. Куфаевым были раскрыты содержание, принципы и методы воспитания патриотических чувств.

Таким образом необходимо определить и теоретически обосновать возможные методы и средства воспитания любви к малой Родине у младших школьников. В данной статье будет описано одно из эффективных средств воспитания – квест-игра.

Изложение основного материала статьи. Поскольку патриотизм включает в себя объединение эмоционально-чувственной сферы, интеллекта и деятельности (А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, П.М. Якобсон), эффективным способом патриотического воспитания является стимулирование всех компонентов психолого-педагогического механизма патриотического воспитания. На наш взгляд, квест-игра обладает такими свойствами, активизирует эмоции, мышление и стимулирует активность ребенка.

Сюжетное содержание квест-игр, связанных с семейной, классной, школьной жизнью, событиями в стране, городе, знакомит учащихся с различными аспектами окружающей действительности, а также способствует их духовно-нравственному развитию и воспитанию:

- вызывает гордость за свою малую Родину, уважение к семейным ценностям, миру, природе и духовным ценностям;
- развивает интерес к участию в городской жизни, занятиям в кружках и спортивных секциях;
- расширяет представления о малой Родине, ее традициях, культуре, окружающем мире, значимых местах, исторических памятниках;
- поощряет желание участвовать в патриотических мероприятиях, соблюдать права и выполнять обязанности гражданина страны;
- способствует формированию у обучающегося представления о том, что его малая Родина особенная, уникальная и неповторимая.

Квест-игра, которая выстраивается на основе сведений о малой Родине, должна удовлетворять следующим требованиям:

- сюжет и задачи воспитания должны отражать различные аспекты окружающей действительности, быть как познавательными, так и поучительными, вызывать у учащихся любопытство и интерес к их малой Родине;
- задачи квест-игры могут быть активными, творческими и интеллектуальными, должны быть оригинальными, интересными, соответствовать знаниям учащихся и не требовать от них специальных знаний и умений;
- прежде чем запускать квест-игру, необходимо рассказать об интересных и памятных местах малой Родины, провести экскурсии и рассмотреть иллюстрации, которые позволят самому юному школьнику окунуться в мир приключений;
- предлагаемые задания должны быть связаны с географией, природой, полезными ископаемыми и достопримечательностями малой Родины.

Для младшего школьника город ассоциируется с улицей, то есть он в первую очередь считает себя жителем улицы, а затем уже жителем города. Для того чтобы младшие школьники «узнали» свой город, им необходимо рассказывать, показывать и расширять информацию о достопримечательностях, истории, почетных жителях, традициях, природе и животном мире своей малой Родины.

В контексте теоретической части исследования была разработана долгосрочная квест-игра, реализованная на базе МАОУ Нижнетуринского городского округа «СОШ № 7 имени М.Г. Мансурова». В исследовании принимали участие 20 человек (9 мальчиков, 11 девочек) – обучающиеся 3«А» класса.

До внедрения игр была проведена диагностика. Критериями определения уровня отношения к малой Родине у младших школьников выступили:

- когнитивный (объём знаний об истории малой родины, её достопримечательностях, природе, а также осмысленность и прочность данных знаний);
- деятельностный (способность обучающихся отстаивать свои интересы, честь; умение бережного отношения к памятникам и достопримечательностям, участие в общественной жизни малой родины; проявление интереса к сохранению окружающей природной среды, то есть готовность действовать на благо малой Родины);
- эмоционально-чувственный (чувства любви и уважения к своей малой Родине, ее природным богатствам, народу, культуре, дому, гордости за прошлое и настоящее родного края, а также осознание и принятие младшим школьником, что его малая родина уникальна и неповторима).

Для входной диагностики были использованы методики «Незаконченные предложения» Г.А. Коноваловой; «Я патриот» Т.М. Масловой; «Мое отношение к малой родине» Т. М. Масловой.

На базе полученных результатов была разработана долгосрочная квест-игра, направленная на формирование патриотических чувств, знаний о малой Родине, на развитие интереса и готовности действовать на её благо, что в целом будет влиять на принятие младшим школьником уникальности самобытности малой родины.

Основное содержание долгосрочной квест-игры «Нижняя Тура – моя малая Родина».

Задачи:

Образовательные:

- формировать представления об основных исторических этапах развития города Нижняя Тура;
- расширять знания и представления о достопримечательностях города Нижняя Тура;
- расширять и закреплять представления о природе города Нижняя Тура.

Развивающие:

- развивать интерес к патриотической деятельности;
- развивать логическое мышление, силу, ловкость, быстроту реакций, выносливость;
- развивать умение сплоченно действовать в сложных ситуациях.

Воспитательные:

- воспитывать чувства любви, гордости, преданности по отношению к малой родине;
- воспитывать у обучающихся чувство взаимопомощи, смелости, упорства, ответственности;
- воспитывать добрые отношения между младшими школьниками, отзывчивость, любовь и уважение к ближнему;
- воспитывать готовность совершать поступки на благо малой родины.

Легенда. Скоро в Россию приезжает большая группа путешественников, которая хочет посетить самые лучшие города. Для того чтобы посетить все города России не хватит и целой жизни, поэтому президент поручил задание для вас: создать

проект о своём городе. В проекте нужно рассказать об истории нашей малой родины, о её природе, культуре, традициях. Нас с вами ждёт долгий путь, который будет проходить как квест-игра. Для того чтобы справиться с заданием президента нам придется выполнять различные задания и проходить через множество трудностей. Мы обязательно справимся с каждым заданием, ведь мы хотим, чтобы туристы обязательно посетили наш город и восхитились им, а возможно и остались здесь навсегда.

Основное задание: создать проект о Нижней Туре для путешественников, который будет состоять из рекламы, видеозаписи, журнала, статуи для нового парка.

Условия оценивания деятельности обучающихся: за каждое выполненное задание команда получает часть пазла, которая является подсказкой местонахождения следующей станции; команда, которая пройдет все этапы квест-игры – выигрывает и получает приз; на посещение станции команде отводится 5-7 минут; пользоваться сотовыми телефонами, планшетами, книгами и другими информационными ресурсами разрешается только на определенных станциях; во время путешествия команды соблюдают правила техники безопасности и дисциплину; после прохождения всех станций обе команды возвращаются на место старта и сдают жюри (педагогу) маршрутные листы.

Рефлексия: участникам после прохождения станций каждого дня предлагается оценить своё настроение с помощью смайлика, который они фиксируют на «Экране настроений».

Проект сценария долгосрочной квест-игры «Нижняя Тура – моя родина»

День первый «Реклама Нижней Туры».

Цель: проверка и расширение знаний у младших школьников о малой родине по изученному ранее материалу.

Материалы: 2 маршрутных листа в виде пазла, листы А3, ножницы, клей, фломастеры, карандаши, гербы, флаги разных городов России, в том числе и Нижней Туры, фотографии и карточки с описанием мест города Нижняя Тура, книги «Люди. События. Факты», «Нижняя Тура 1754-2019».

Сюжет и продвижение: Ребята, сегодня мы приступаем к выполнению задания президента по созданию проекта о Нижней Туре для путешественников. В результате выполнения всех сегодняшних заданий каждая из команд создаст свою рекламу нашей малой родины. На каждой станции вы будете выполнять задание, а его результат оформлять на листе А3, что в итоге и будет являться вашей рекламой.

Первая станция. Игра «Символика». Из множества гербов и флагов, необходимо найти принадлежащие Нижней Туре, составить их краткое описание, и оформить их на листе А3, который предназначен для рекламы.

Вторая станция. Задание: найти в предложенных информационных источниках 5 фактов, которые описывают природу и животный мир города Нижняя Тура, и оформить их на рекламном листе. Для поиска информации командам выдаётся планшет, книги о Нижней Туре.

Третья станция. Задание: командам предлагают карточки с фотографиями и описанием мест города Нижней Туры. Участникам необходимо соотнести название и описание определенного места и оформить на рекламном листе.

Четвёртая станция. Задание: составить рассказ об особенностях местонахождения города Нижняя Тура и оформить его на рекламном листе. Если участники затрудняются в составлении рассказа, они могут воспользоваться информационными ресурсами. Для поиска информации им предлагается планшет, книги о Нижней Туре.

Пятая станция. Задание: выразить мимикой и жестами своё чувство любви к городу Нижняя Тура.

Подведение итогов дня: после выполнения всех заданий команды возвращаются в школьный класс. В классе участникам даётся 5 минут на улучшение их рекламного листа. По истечению времени каждая команда представляет свою рекламу. Педагог оценивает и записывает результаты в рейтинговую таблицу, подводит итог первого этапа прохождения квест-игры.

Рефлексия: участникам предлагается определить своё настроение после выполнения заданий и зафиксировать его на «Экране настроения».

День второй «Видео из Нижней Туры».

Цель: создание условий для принятия младшими школьниками уникальности и неповторимости города Нижняя Тура.

Материалы: 2 маршрутных листа в виде пазла, 2 видеокамеры, цветные мелки, краски, Лист А1, разделенный на 10 частей, планшет для проведения рефлексии.

Сюжет и продвижение. Наступил день, когда мы продолжаем выполнять задание нашего президента. Сегодня нам необходимо снять (создать) два видео, которое расскажет путешественникам о традициях города Нижняя Тура, об уникальности и о любви жителей к своей малой родине. Результат каждого задания вам необходимо будет запечатлеть на видеокамеру. После выполнения заданий мы пройдем во Дворец культуры, посмотрим ваши видеозаписи и оценим их. После вступительного слова педагог напоминает о правилах безопасности, раздаёт маршрутные листы для команд. Команды определяют первый этап, приступают к выполнению заданий.

Первая станция. Задание: назвать и рассказать на видео известные версии происхождения названия города Нижняя Тура.

Вторая станция. Задание: назвать традиции города Нижней Туры. Затем сочинить сказку о животных, которые не хотели соблюдать эти традиции и показать её. Выполнение задания записывается на видео.

Третья станция. Задание: с помощью танца показать уникальность природы города Нижняя Тура. Выполнение задания записывается на видео.

Четвёртая станция. Задание: каждый участник команды красками изображает образ города Нижняя Тура, который будет понятен туристам только при помощи геометрических фигур на листе А1. Но при этом у команды должен получиться целостный образ города (лист А1 разделен на 10 частей). Выполнение задания записывается на видео.

Пятая станция. Задание: выразить своё чувство любви к малой родине на асфальте при помощи цветных мелков. Если у обучающихся возникают затруднения при выполнении данного задания, то им предлагают изобразить любимое место в городе. Выполнение задания записывается на видео.

Подведение итогов дня: после того, как все задания были выполнены, а пазл был собран, участники проходят во Дворец культуры и смотрят видеозаписи. Педагог оценивает, записывает результаты в рейтинговую таблицу и подводит итог прохождения второго этапа квест-игры.

Рефлексия: участникам предлагается определить своё настроение после выполнения заданий и зафиксировать его на «Экране настроения». Педагог может задать следующие вопросы: «Возникли ли трудности во время выполнения заданий?», «Что запомнилось больше всего?», «Были ли ситуации, которые вас огорчили?».

День третий «Нижняя Тура и всё о ней».

Цель: расширение и закрепление знаний об улицах, известных личностях, достопримечательностях города Нижняя Тура, а также о правах и обязанностях нижегородца.

Материалы: 2 маршрутных листа в виде пазла, 2 альбома, клей, карандаши, фломастеры, карточки для игры «Права и обязанности», карта города, «Экран настроения», карточки с описанием и фотографиями известных личностей города, фотографии достопримечательностей города, а также карточки с их описанием и названиями.

Сюжет и продвижение. Педагог приветствует участников квест-игры. Рассказывает о том, какое основное задание предстоит выполнить командам. Педагог, напоминает правила безопасного поведения, затем раздаёт маршрутные листы командам. Они определяют первый этап и приступают к выполнению заданий.

Первая станция. Задание: командам предлагается карта города, на которой некоторые улицы не подписаны. Участникам необходимо назвать и подписать только те улицы, которые названы в честь известных людей.

Вторая станция. Игра «Права и обязанности». Участникам предлагаются карточки с правами и обязанностями жителя города Нижняя Тура. Младшим школьникам необходимо распределить их и вклеить в журнал.

Третья станция. Задание «Особые приметы», командам необходимо выбрать портрет человека, который соответствует описанию, и обосновать свой выбор. Предлагаются портреты мэра города, директора школы, директора АО «ТИЗОЛ», директор ГБПОУ СО Исовского геологоразведочного техникума. После этого выполненное задание оформляется участниками в журнал.

Четвертая станция. Задание: младшим школьникам предлагается сделать маршрут экскурсии по достопримечательностям Нижней Туры, которые нужно обязательно посетить и оформить его в журнале. Для этого задания участникам предлагаются фотографии, названия, описания достопримечательностей, клей, цветные карандаши.

Пятая станция. Задание: участникам необходимо придумать стихотворение о городе Нижняя Тура, которое будет на первой странице их журнала. Если у обучающихся возникают затруднения, то в помощь им предлагаются следующие слова: неповторимая, незаменимая, люблю, родной, сказочный, Шайтан.

Подведение итогов дня. После выполнения всех заданий у команд есть 5 минут, чтобы улучшить или дополнить свой журнал. После этого каждая из команд представляет свой журнал. Педагог и руководитель музея оценивают. Результаты фиксируются в рейтинговой таблице.

Рефлексия. Участники определяют своё настроение после выполнения заданий и фиксируют его на «Экране настроения». Педагог также может задать следующие вопросы: «Возникли ли трудности во время выполнения заданий?», «Что для вас было самым интересным?», «Были ли ситуации, которые вас огорчили?».

День четвертый «Я готов сделать всё для маленькой Родины моей».

Цель: создание условий для развития у младших школьников готовности действовать и совершать поступки на благо малой родины.

Материалы: 2 маршрутных листа в виде пазла, пластилин, стеки.

Сюжет и продвижение. Ребята, жители города жалуются, что в нашем центральном парке стало неудобно и грязно. Мэр рассматривал просьбы жителей города и захотел улучшить центральный парк. Он предложил жителям навести в парке порядок, а также сам вышел на уборку территории парка. К младшим школьникам он обращается с просьбой – создать эскизы скульптуры, которые будут отражать уникальность города Нижняя Тура. По вашим эскизам будут выполнены скульптуры, которые будут стоять в парке и радовать каждого нижнетуринца. Во время выполнения заданий на каждой станции вы будете лепить скульптуру из пластилина.

Первая станция. Задание: обучающиеся получают письмо от жителей горы Шайтан о том, что там появились люди, которые ломают деревья, ветки, рвут цветы. Задача детей: организовывать отряд помощи и предложить пути решения проблемы. За выполнение данного задания обучающиеся получают пластилин, из которого на следующих станциях будут лепить скульптуру.

Вторая станция. Игра «Разрешается – запрещается». Участникам необходимо выслушать правила и ответить «разрешается» или «запрещается» его выполнять. Главное условие для команд – отвечать вместе. Во время выполнения задания участники приступают к изготовлению скульптуры.

Третья станция. Задание: команде необходимо вспомнить одного известного нижнетуринца и рассказать о нём, его достижениях. Во время рассказа они также изготавливают скульптуру. Младшие школьники могут рассказать об А.В. Стасёнке, Е.В. Паперном, М.Г. Мансурове, Ф.П. Телпаеве, П.И. Шиханове.

Четвертая станция. Игра «Вопрос-ответ», где участникам необходимо ответить на вопросы, которые связаны с историей города Нижняя Тура, её жителями, традициями, природе. Отвечая на вопросы, команды изготавливают скульптуру для парка.

Пятая станция. Данная станция предназначена для совершенствования скульптуры, а также для составления рассказа о ней. Если необходимо педагог оказывает помощь командам.

Подведение итогов дня. После того как все станции были пройдены, команды представляют свои скульптуры, педагог оценивает их и фиксирует результаты в рейтинговой таблице.

Рефлексия. Участники определяют своё настроение после выполнения заданий и фиксируют его на «Экране настроения». Педагог может задать следующие вопросы: «Возникли ли трудности во время выполнения заданий?», «Что для вас было самым интересным?», «Были ли ситуации, которые вас огорчили?».

Выводы. Воспитание любви к малой Родине – целенаправленный организованный процесс расширения объёма знаний и представлений об истории и традициях малой родины, воспитания готовности действовать на её благо, что способствует принятию младшим школьником уникальности и самобытности малой родины. Данный процесс основывается на системно-деятельностном подходе, в котором должна преобладать игровая деятельность. Квест-игра – это специально организованная деятельность, для выполнения которой участники осуществляют поиск необходимой информации по указанным этапам (станциям). Основа квест-игры – проблемное задание с элементами ролевой игры. Цель квест-игры – закрепление знаний, умений, расширение представлений и воспитание необходимых качеств, нравственных чувств и поведения. Выяснили, что квест-игра должна содержать в себе сюжет, легенду игры, задания, препятствия, конечную цель, рефлексия. Данное средство, имея такие преимущества как доступность, относительную несложность и игровую форму подачи, может быть одним из эффективных средств воспитательной работы в начальной школе.

Литература:

1. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации: [Одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей от 21 мая 2003г. протокол № 2(12). – П4]. – Москва: САШКО. 2018. – 23 с.

2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: [Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г., № 996-р]. – Москва: 2015. – 15 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: [Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286]. – Москва: Просвещение, 2016. – 45 с.

4. Федеральный закон от 12 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва: Просвещение, 2012. – 174 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Зубова Светлана Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент Старцева Наталья Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);

преподаватель Триндюк Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» (г. Самара)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООБРАЗОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Формирование готовности к профессиональной самоорганизации и самообразованию у обучающихся технического вуза является важнейшей задачей высшего образования, поскольку профессионал, обладающий названным качеством, способен достигать заданных целей с наименьшими временными, интеллектуальными и материальными затратами. В то же время готовность к профессиональной самоорганизации является сложным психическим образованием, а ее формирование – длительный процесс, требующий создания определенных условий. Целью данной статьи является выявление комплекса таких условий. В ней представлен теоретический анализ разных подходов к формулированию условий формирования готовности к профессиональной самоорганизации и самообразованию, показана значимость и необходимость создания целостного комплекса условий формирования такой готовности у обучающихся технического вуза. Отмечается, что целесообразно выделить внутренние и внешние условия этого процесса и утверждается, что внешние условия (условия образовательной среды вуза) детерминируют внутренние условия (личностные качества обучающихся). К внешним условиям авторы относят организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия. В качестве важнейшего психолого-педагогического условия выступает направленность образовательного процесса на организацию активной самостоятельной деятельности обучающихся, включение их в исследовательскую и проектную деятельность при выполнении заданий поискового характера как на занятиях, так и во внеучебное время.

Ключевые слова: профессиональная самоорганизация, готовность к самоорганизации и самообразованию, педагогические условия, обучающиеся технического вуза.

Annotation. Formation of readiness of technical university students for professional self-organization and self-education is the most important task of higher education, since obtaining such a professional quality is able to achieve set targets with the least time, intellectual and material costs. At the same time, readiness for professional self-organization is a complex mental formation, and its formation is a long process that requires the creation of certain conditions. This article aims to identify a complex of such conditions. It presents a theoretical analysis of different approaches to formulating the conditions for the formation of readiness for professional self-organization and self-education, and shows the importance and necessity of creating an integral set of conditions for the formation of such readiness among students of a technical university. It is noted that it is advisable to highlight the internal and external conditions of this process and it is argued that external conditions (conditions of the educational environment of the university) determine internal conditions (personal qualities of students). The authors include organizational, pedagogical, psychological, pedagogical and didactic conditions as external conditions. The most important psychological and pedagogical condition is the focus of the educational process on organizing active independent activities of students, including them in research and project activities when performing search tasks both in class and during extracurricular time.

Key words: professional self-organization, readiness for self-organization and self-education, pedagogical conditions, technical university students.

Введение. В современном мире существенно возрастают потребности общества в подготовке личности, способной к самоорганизации и непрерывному самообразованию в силу все более увеличивающейся сложности работы с профессиональным инструментарием. Профессионал, владеющий приемами самоорганизации, умеющий самостоятельно планировать и осуществлять самообразование, конкурентоспособен, поскольку для достижения цели своей деятельности он использует рациональные приемы действия (распределяет временные и материальные ресурсы, четко определяет цель и планирует деятельность по ее достижению, контролирует процесс и на этой основе вовремя осуществляет коррекцию). Особенно значимой готовность к профессиональной самоорганизации является для выпускников технических вузов. Это связано с созидательным характером их профессиональной деятельности, а также необходимостью при создании инженерной продукции учитывать постоянно изменяющиеся требования к ее характеристикам. Между тем, готовность к профессиональной самоорганизации является сложным образованием. Анализ структуры такой готовности, проведенный нами, показал, что в нее входят компоненты разного рода (когнитивные, деятельностные, личностные, опыт самоорганизации), овладение которыми требует использования разных форм занятий, технологий обучения, создания определенных условий. Поэтому считаем, что процесс формирования этой готовности будет результативным только при создании определенных условий. Таким образом, целью проведения нашего теоретического исследования явилось выявление комплекса условий для результативного формирования готовности обучающихся к профессиональной самоорганизации в техническом вузе.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования Анализ различных трактовок позволил нам уточнить, что условия – это то, что влияет на результативность процесса [12, 13]. Понятно, что разные обстоятельства могут влиять по-разному на тот или иной процесс или результат, в частности, и на педагогический процесс. Поэтому считаем важным выявление условия результативного формирования готовности студентов к профессиональной самоорганизации. Для этого был проведен анализ научных источников, который показал, что существуют разные точки зрения на трактовку педагогического условия. Так, Ю.К. Бабанский понимал под ним «обстановку, в которой осуществляется обучение». Ученый подчеркивал важность такой характеристики условий, как взаимодействие всех компонентов обучения, способствующих результативности как преподавания, так и учения [1, С. 61]. С.Н. Павлов определял их как «совокупность

объективных возможностей обучения, способов организации этого процесса и материальных возможностей для его осуществления» [7]. Такая же позиция и у В.Г. Максимова: он считает, что педагогические условия – это совокупность факторов, необходимых для обеспечения результативного функционирования образовательной системы [5, С. 14]. А.Х. Хушбахтов отмечает, что педагогические условия целесообразно считать компонентом целостного образовательного процесса. Это дает возможность рассматривать их во взаимосвязи с другими компонентами; они есть отражение совокупности всех возможностей образовательной среды, компонентами которой автор называет содержание, методы, формы организации обучения [11].

Общим во всех приведенных трактовках педагогических условий является то, что они есть определенные возможности образовательной среды. Следовательно, для выявления таковых следует определить все возможности образовательной среды технического вуза для формирования готовности студентов к самоорганизации (характеристики содержания, технологий образования, а также взаимосвязи между ними, влияющие на результативность формирования этой готовности); целесообразно выявить не только внешние условия, но и внутренние (личностные характеристики обучающегося технического вуза).

Следует отметить, что, поскольку образовательный процесс является многогранным, то и внешние условия (то есть возможности образовательной среды) целесообразно рассматривать в разных аспектах. Так, в педагогике принято выделять следующие группы условий: организационно-педагогические, дидактические и психолого-педагогические. В то же время некоторые авторы выделяют другие группы условий. Так, Г.Б. Сайфутдинова предлагает следующее деление педагогических условий на группы: теоретические, методические, функционально-целевые, содержательные, критериально-оценочные. [9] Такое деление тоже возможно, поскольку отражает все грани педагогической технологии. Однако здесь следует отметить, что в рамках компетентного и деятельностного подходов необходимо выстраивать субъект-субъектные отношения, следовательно, учитывать позицию обучающегося, его деятельность в образовательном процессе. Предложенная классификация ориентируется, прежде всего, на преподавателя и его деятельность. Личность обучающегося, его деятельность остаются «за кадром».

Рассмотрим условия формирования готовности к профессиональной самоорганизации и самообразованию подробно. Г.Б. Сайфутдинова в качестве теоретических условий приводит необходимость формирования общекультурных компетенций обучающихся, функционально-целевых условий, формулирование цели формирования навыков самоорганизации. Методическими условиями она считает обеспечение методическими материалами всех обучающихся [9]. Отметим, что приведенные условия не совсем конкретны, так как неясно, какими должны быть методические материалы, какие способы организации учебной деятельности обучающихся являются условиями, обеспечивающими формирование у студентов готовности к профессиональной самоорганизации и т.п. С.С. Котова сформулировала следующий комплекс условий для формирования готовности к профессиональной самоорганизации у студентов колледжа: осуществление совместной деятельности студентов и преподавателей с целью организации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности; осуществление педагогического сопровождения обучающихся и разработка и внедрение для этого специальной программы, имеющей целью формирование у студентов умений самоорганизации; разработка специальных заданий и использование методов обучения, направленных на организацию активной деятельности обучающихся. Действительно, предлагаемый автором комплекс условий разработан в концепции деятельностного и компетентного подходов. Реализация первого условия предполагает постоянное взаимодействие обучающихся и преподавателей. Однако в условиях вуза такое условие трудно реализуемо, поскольку возможностей непосредственного взаимодействия в вузе меньше, чем в колледже в силу разных форм организации учебного процесса. То же можно сказать и о втором условии, поскольку его выполнение требует наличия в штате психолога. Третье обеспечивает установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, приобретение опыта самостоятельной продуктивной деятельности [3]. Аналогичные условия формулирует и Я.О. Устинова [10].

А.В. Галямина предлагает создать комплекс педагогических условий, включающий следующие компоненты: целевой (совокупность целей формирования умений осуществлять самоорганизацию); содержательный (научные знания об оптимальных условиях формирования у обучающихся таких умений); процессуальный (последовательность применения электронного педагогического сопровождения); диагностический (средства мониторинга и оценки результативности формирования готовности студентов к профессиональной самоорганизации) компоненты [2].

Л.И. Савва, Е.И. Рабина формулируют следующие условия: направленность образовательного процесса в вузе на формирование ценностного отношения ко времени; развитие потребности обучающихся в организации своего времени; формирование модели поведения организованного во-время специалиста. В данном случае представлена только группа организационно-педагогических условий, поэтому целесообразно в комплексе с ними рассмотреть и другие группы – психолого-педагогические и дидактические условия формирования названной готовности [8].

В качестве дидактических условий формирования готовности к профессиональной самоорганизации С.А. Ломин и А.К. Лосин называют создание дидактической ситуации совместной продуктивной деятельности и реализацию личностно-ориентированного взаимодействия преподавателей и обучающихся [4]. Однако авторы не совсем ясно формулируют способы создания таких ситуаций. Поэтому возникает необходимость в уточнении приведенных дидактических условий.

Хтун Хтун Наниг сформулировал следующие условия формирования готовности к профессиональной самоорганизации у студентов по профилю «Химия»: взаимодействие студентов и преподавателей в процессе организации деятельности по самоконтролю; использование методов обучения деятельностного типа; координация когнитивной деятельности обучающихся на основе синергетического подхода; организация индивидуальной деятельности обучающихся; осуществление педагогической поддержки обучающихся; развитие у них рефлексивной позиции [6].

Итак, мы видим, что ученые, исследующие проблему формирования готовности обучающихся к профессиональной самоорганизации, предлагают разные наборы педагогических условий. Анализ приведенных точек зрения позволил нам выявить «ядро» педагогических условий результативного формирования готовности студентов вуза к профессиональной самоорганизации. Перечислим их. Внешние условия. Разделим их на три группы.

Первая группа – организационно-педагогические условия. Направленность образования на формирование готовности студентов технического вуза к профессиональной самоорганизации предполагает соответствующую организацию образовательного процесса, определяющую структуру образовательной среды, создающую возможности для такого формирования. К условиям первой группы относятся следующие: разработка и внедрение в образовательный процесс вуза специальных теоретических курсов (например, разработанного нами факультативного курса «Научная организация учебного труда»), направленных на достижение следующих образовательных результатов: владение понятием «самоорганизация», умение распределять время и другие ресурсы в процессе учения, знание сущности и приемов научной организации учебного труда и своей профессиональной деятельности, и т.п. (реализация этого условия позволит обновить содержание образования, сделать объектами изучения методы самоорганизации – целесообразность данного условия отмечается во всех приведенных исследованиях); совершенствование электронной образовательной среды вуза

(электронных курсов и учебных пособий, способов дистанционного общения с преподавателем и т.п.). Такая среда, при соответствующем наполнении, дает возможность студенту организовать самостоятельную работу, выбрать оптимальный темп деятельности, распределять время для выполнения разных видов работы и т.п.

Вторая группа условий – психолого-педагогические. Реализация условий этой группы дает возможность создания психологически комфортной среды для саморазвития и самообразования. К ним относятся: разработка и внедрение деловых игр, позволяющих организовать квазипрофессиональную деятельность обучающихся. Для победы в таких играх требуется использование приемов самоорганизации, а значит, приобретает опыт самоорганизации профессиональной деятельности; разработка заданий (эти задания могут быть созданы как на материале одного курса, например, на содержании дисциплины «Высшая математика», так и иметь метапредметное содержание, например, задания исследовательского или проектного характера), направленных на формирование регулятивных умений (целеполагания, прогнозирования, планирования, контроля и оценки); организация мониторинга формирования всех компонентов готовности к профессиональной самоорганизации.

Третья группа педагогических условий – дидактические: разработка систем вопросов к заданиям на предметном содержании, направленных на выполнение обучающимися регулятивных действий; включение в курсы дисциплин заданий творческого характера (например, задания по высшей математике, требующие от студентов не только получение ответов, но и дальнейшего исследования изменения полученных данных в зависимости от изменения условий задачи). Важнейшим дидактическим условием является организация активной деятельности обучающихся, например, создание проблемных ситуаций, которые выступают в этом случае в качестве вызовов внешней среды. Наличие вызова внешней среды является необходимым условием осуществления самоорганизации любой сложной системы. Необходимость решения проблемы способствует возникновению у обучающегося потребности в самоорганизации. К внутренним условиям формирования готовности к профессиональной самоорганизации и самообразованию относятся личностные качества и целевые установки обучающихся. Состав выявленных условий представлен на схеме (рис. 1).

Комплекс педагогических условий представлен на схеме (рис. 1).

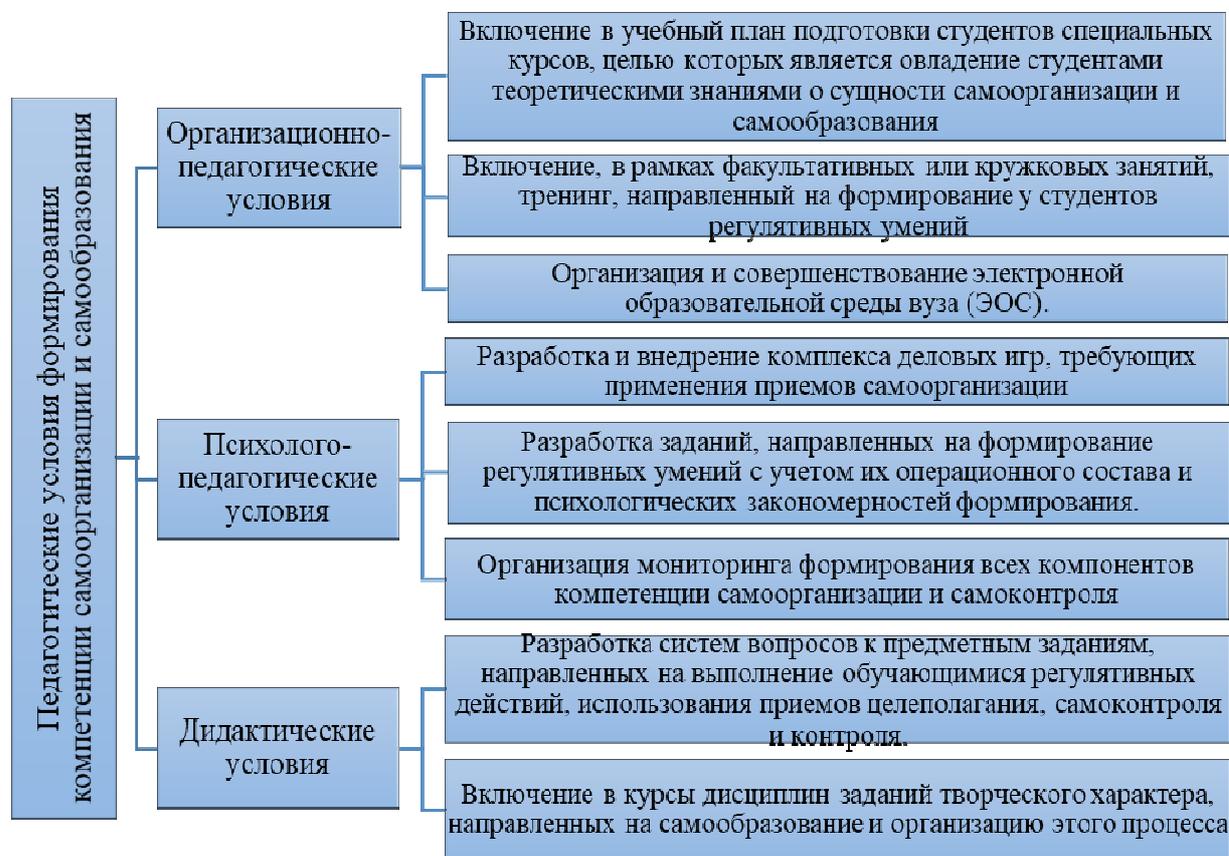


Рисунок 1. Комплекс педагогических условий формирования компетенции самоорганизации и самообразования.

Выводы. Итак, считаем, что результативность формирования готовности к профессиональной самоорганизации у студентов технического вуза будет высокой при реализации разработанного комплекса условий.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. О разработке теоретических основ организации психологической службы в советской школе / Ю.К. Бабанский // Психологическая служба в школе. Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Таллин. – 1983. – Ч. 1. – С. 3-9
2. Галямина, А.В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «иностранный язык»): диссертация канд. пед. наук: 13.00.08 / Галямина Анастасия Витальевна. – Калининград, 2017. – 198 с.
3. Котова, С.С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности обучающихся вузов: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Сергеевна Котова. – Екатеринбург, 2008. – 225 с.
4. Ломин, С.А. Дидактические условия формирования самоорганизации учебной деятельности обучающихся / С.А. Ломин, А.К. Осин // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 135-136. – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=> (дата обращения 20.06.2024)
5. Максимов, В.Г. Формирование профессионально-творческой направленности личности учителя: автореф. дис... д-ра пед. наук.: 13.00.01 / Максимов Вячеслав Георгиевич. – Москва, 1994. – 35 с.

6. Наинг, Х.Х. Формирование умений самоорганизации у обучающихся-химиков на основе синергетического подхода: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хтун Хтун Наинг. – Курск, 2015. – 169 с.
7. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Павлов Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
8. Савва, Л.И. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени обучающихся вуза / Л.И. Савва, Е.И. Рабина // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – №3. – Серия «Образование. Педагогические науки». – С. 100-105
9. Сайфутдинова, Г.Б. Педагогические условия формирования у будущих инженеров энергетиков общекультурных компетенций в процессе изучения дисциплин социогуманитарного направления / Г.Б. Сайфутдинова // Философские науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2016. – №11(65). В 3-х частях. Часть 2. – С. 197-200
10. Устинова, Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у обучающихся вузов: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Устинова Яна Олеговна. – Челябинск, 2000. – 191 с.
11. Хушбахтов, А.Х. Терминология «педагогические условия» / А.Х. Хушбахтов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1020-1022. – URL: <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения 20.06.2024)
12. Толковый словарь Ожегова. – 1992. – URL: <https://slovarozhegova.ru/ozhegov.php> (дата обращения 20.06.2024)
13. Философский словарь. – 2012. – <http://www.harc.ru> (дата обращения 20.06.2024)

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Кротова Елена Александровна

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

кандидат психологических наук Бельшева Анастасия Николаевна

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Установлено, что экологическое образование играет ключевую роль в обеспечении экологической безопасности. В качестве методических рекомендаций обоснован курс внеурочной деятельности «Экологическая безопасность Нижегородской области», обеспечивающий формирование субъектного опыта обеспечения экологической безопасности своего края. Программа ориентирована на учащихся 9 класса и рассчитана на 34 часа. Курс внеурочной деятельности включает в себя следующие взаимосвязанные разделы: «Введение», «Методы изучения территорий», «Для чего необходимо изучать экологические проблемы», «Как изучать территорию Нижегородской области в целях экологической безопасности», «Учимся решать экологические проблемы», «Подведем итоги». В статье проанализированы педагогические технологии, способствующие формированию субъектного опыта обеспечения экологической ответственности. Определено, что кружок по формированию субъектного опыта обеспечения экологической безопасности для обучающихся 9 класса представляет основу для освоения компетенций, необходимых для понимания и решения экологических проблем современности. Участие в данном кружке способствует формированию экологической культуры, осознанности в отношении вопросов сохранения окружающей среды, а также развитию навыков по принятию ответственных экологических решений. Авторы считают, что кружок по экологической безопасности дает учащимся возможность активно принимать участие в сохранении природы и формировании экологически безопасной среды для будущих поколений.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, экологическое образование, экологическая безопасность, экологическое краеведение, экологический кружок.

Annotation. It has been established that environmental education plays a key role in ensuring environmental safety. The extracurricular activity course "Environmental Safety of the Nizhny Novgorod Region" is substantiated as methodological recommendations, ensuring the formation of subjective experience in ensuring environmental safety of their region. The program is aimed at 9th grade students and is designed for 34 hours. The extracurricular activity course includes the following interrelated sections: "Introduction", "Methods of studying territories", "Why it is necessary to study environmental problems", "How to study the territory of the Nizhny Novgorod Region for the purposes of environmental safety", "Learning to solve environmental problems", "Let's summarize". The article analyzes pedagogical technologies that are suitable for the formation of subjective experience in ensuring environmental responsibility. It has been determined that the circle for the formation of subjective experience in ensuring environmental safety for 9th grade students is the basis for mastering the competencies necessary for understanding and solving environmental problems of our time. Participation in this circle contributes to the formation of an environmental culture, awareness of environmental conservation issues, as well as the development of skills in making responsible environmental decisions. The authors believe that the environmental safety club gives students the opportunity to actively participate in preserving nature and creating an ecologically safe environment for future generations.

Key words: extracurricular activities, environmental education, environmental safety, environmental local history, environmental club.

Введение. Устойчивое развитие и обеспечение экологической безопасности требуют изменений в мышлении и способах действия, причём ключевую роль в обеспечении таких изменений играет образование. Образование в интересах устойчивого развития оказывается не только предпосылкой достижения устойчивого будущего, но и приоритетным и опережающим его средством [5].

Вектором развития в области образования является включение учащихся в изучение проблем экологической безопасности, их анализ и поиск путей решения в современных условиях для достижения устойчивого развития природы и общества.

Рассмотрение вопросов экологической безопасности в школьном образовании имеет интегрированный характер и тесно взаимосвязано с естественно-научными дисциплинами и их отдельными направлениями. Так изучение проблем экологической безопасности в рамках геоэкологического образования воздействует на развитие познавательного, аксиологического, практико-созидательного компонентов географической и экологической культуры, что подтверждено научными исследованиями С.В. Васильева, Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой, Г.С. Камериловой, В.В. Николиной, В.Д. Сухорукова и других. Значительным потенциалом в решении данной задачи обладает эколого-географическое краеведение.

Наше исследование основано на психолого-педагогических, географических и экологических работах в аспекте разработки методики изучения проблемы экологической безопасности во внеурочной деятельности в 9 классе.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что учителя и учащиеся проявляют интерес к изучению экологии и экологической безопасности при изучении родного края, но их внедрение в образовательный процесс осложняется рядом причин: отсутствием целостной методики изучения проблемы экологической безопасности во внеурочной деятельности; недостаточным количеством учебных программ, обеспечивающих изучение экологической безопасности в курсе школьной географии 9 класса.

Разрешение данных противоречий определило цель исследования, заключающуюся в разработке методики изучения проблем экологической безопасности во внеурочной деятельности в 9 классе.

Изложение основного материала статьи. Формирование экологической безопасности включает мероприятия, процедуры, планирование и исследование влияния деятельности людей на окружающую среду, целью которых является сохранение здоровья людей и природы и их безопасность [4]. Одним из важнейших механизмов обеспечения экологической безопасности является экологическое образование, направленное на формирование экологической культуры обучающихся. Для развития опыта экологически оправданной деятельности в сфере экологической безопасности большим потенциалом обладает внеурочная деятельность. Перспективной формой внеурочной деятельности, позволяющей сформировать экологическую ответственность, субъектный опыт обучающихся в изучении вопросов экологической безопасности является краеведческий кружок.

Для достижения цели формирования экологической безопасности у обучающихся во внеурочной деятельности разработаны методические рекомендации в форме краеведческого кружка «Экологическая безопасность Нижегородской области», обеспечивающие формирование субъектного опыта обеспечения экологической безопасности своего края для обучающихся 9 класса.

Методологические основаниями разработки кружка послужили: личностно-деятельностный подход; а также принципы положительной мотивации, практико-ориентированный и эколого-краеведческий принципы.

Личностно-деятельностный подход является ведущим и способствует выстраиванию содержания кружка с учетом развития личности как субъекта деятельности на основе включения его в познавательную, коммуникативную, практико-ориентированную деятельность. При реализации личностно-деятельностного подхода у ученика формируется готовность к исследовательской деятельности, к решению личностно-значимых ситуаций [1].

Принцип положительной мотивации предполагает формирование у учащихся гармоничной мотивационной сферы, характеризующейся взаимосвязанностью ее компонентов. Принцип регулирует благоприятный психологический климат в учебной группе.

Эколого-краеведческий принцип позволяет осуществить связь школьного обучения и реальной жизни. Он даёт возможность в знакомой местности наблюдать связи и соотношения различных природных компонентов, и результаты наблюдений использовать в учебной деятельности.

Практико-ориентированный принцип предполагает значительное внимание в работе кружка практическим работам. На основе самостоятельной работы проводятся теоретические занятия: работа с картами, иллюстрациями, интернет-библиотеками. Работа может проводиться, как индивидуально, так и с группой обучающихся. В результате работы должна быть выполнена: физико-географическая характеристика территории, выполнить полевые работы, камеральная обработка полевых материалов, предложены решения экологической проблемы.

Кружок направлен на выполнение следующих задач: 1) формирование мотивации к углубленному изучению проблем экологической безопасности; 2) развитие современных представлений об экологической безопасности; 3) организация экспедиционных научных исследований на территории Нижегородской области; 4) развитие научно-исследовательской деятельности обучающихся; 5) развитие профессиональных ориентаций учащихся.

Планируемыми результатами освоения содержания кружка являются:

1. Личностные результаты:

- воспитание гражданственности, патриотизма, ответственности;
- формирование экологической ответственности;
- формирование коммуникационных умений;
- развитие способностей к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

2. Метапредметные результаты:

- актуализация умений работы с текстом;
- развитие и усвоение межпредметных умений;
- формирование компетентности в плане использования ИКТ.

3. Предметные результаты:

– изучение географических и экологических особенностей Нижегородской области через научно-исследовательскую деятельность;

- актуализация и развитие умений работы с общегеографическими и тематическими картами;
- освоение умения создавать авторские карты.

Механизм формирования экологической ответственности у школьников включает ряд этапов:

1. Ознакомление, предполагающее знакомство с понятием экологической ответственности, осознание влияния деятельности человека на окружающую среду.

2. Понимание взаимосвязи между человеком и природой, осознание последствий плохого отношения к окружающей среде.

3. Теоретическое обучение, включающее изучение экологических принципов, знание о ресурсах, биологическом разнообразии, изменении климата и прочее.

4. Практическое вовлечение через участие в экологических мероприятиях, посещение природных заповедников, уборку территории, участие в посадке деревьев и другие практические шаги по охране окружающей среды.

5. Самостоятельная деятельность, предполагающая проведение собственных исследований, работ по охране окружающей среды, инициирование экологических проектов.

Внеурочная краеведческая работа предусматривает высокий уровень познавательной, творческой, коммуникативной активности учащихся с возрастающей степенью самостоятельности. Именно в соответствии с ними построен алгоритм внеурочной краеведческой работы.

В работе кружка используются креативные технологии, которые позволяют обучающимся участвовать в поиске решений проблем экологической безопасности. Именно креативные технологии позволяют учащимся развивать свое творческое мышление, экспериментировать с различными материалами и инструментами, создавать уникальные продукты и находить нестандартные решения проблем [3].

Погружаясь в эколого-краеведческую работу кружка, обучающийся получает возможность научиться: пониманию механизмов обеспечения экологической безопасности, особенностям работы с различными источниками географической и экологической информации, методам полевых исследований, работе со специфическим программным обеспечением, в т.ч., ГИС, навыкам индивидуальной и групповой исследовательской работы, умениям эффективно презентовать и защищать свою работу.

При организации работы кружка используются следующие методы и формы: интерактивное обучение; практические занятия в форме организации учебных занятий в естественных природных условиях; экологические проекты, направленные на решение конкретных экологических проблем в области экологической безопасности; экскурсии на особо охраняемые природные объекты для изучения биоразнообразия и экологических систем; дискуссии и дебаты, направленные на стимулирование обсуждения экологических проблем и поиска коллективных путей их решения.

В рамках кружка особой значимостью обладает проблемное обучение. Преимуществами проблемной технологии для изучения проблем экологической безопасности являются следующие особенности: способствует формированию критического мышления, улучшает понимание экологических проблем и их последствий; побуждает учащихся активно участвовать в решении экологических проблем; развивает навыки сотрудничества и коммуникации; повышает ответственность за экологическую безопасность.

Для формирования субъектного опыта школьников в рамках экологического краеведческого кружка необходимо соблюдать следующие условия:

1. Создать атмосферу участия и совместного творчества, для чего стоит привлекать учащихся к принятию решений, планированию и реализации мероприятий кружка, поощрять обмен идеями и уважать все точки зрения. Делать упор на сотрудничество и командную работу.

2. Предоставить практические и исследовательские возможности, организовать экскурсии на природу, проводить полевые занятия и лабораторные работы.

4. Обращаться к личному опыту обучающихся, поощрять учащихся отражать свои личные убеждения, ценности и переживания в отношении окружающей среды для чего использовать эссе, художественные проекты для самовыражения и рефлексии.

5. Поддерживать рефлексию и самооценку, для чего регулярно проводить встречи по обсуждению возникших трудностей, поощрять учащихся оценивать свои собственные усилия и вклад, предоставлять обратную связь и возможности для совершенствования.

6. Создать поддерживающую и вдохновляющую среду, где ошибки рассматриваются как возможности для обучения.

Таким образом, формирование субъектного опыта позволит школьникам: развить чувство экологической ответственности, научиться критически мыслить, принимать решения и решать экологические проблемы.

Содержание кружка «Экологическая безопасность Нижегородской области» рассчитано на 34 часа, один раз в неделю и включает в себя следующие разделы и темы.

Введение. Понимание исследовательской деятельности. Что должен делать человек, который исследует природу?

Раздел I. «Методы изучения территорий».

Тема 1. Методы изучения природы. Методы исследования окружающей среды. Теоретические и эмпирические методы исследования. Характеристика и применение методов исследования.

Тема 2. Понятие экологической безопасности территорий. Знакомительная беседа об экологических проблемах разного уровня. Характеристика экологических проблем. Причины экологических проблем.

Тема 3. Понятие особо охраняемых природных территорий как составляющая экологической безопасности.

Раздел II. «Для чего необходимо изучать экологические проблемы».

Тема 1. Часть нетронутого ландшафта. Ландшафт. Элементы ландшафта. Взаимосвязанность и взаимозависимость элементов ландшафта. Взаимосвязь человека и экология.

Тема 2. Роль человека в природе и их значение.

Тема 3. Географическая роль ландшафта: сохранения и восстановления ценных природно-территориальных комплексов. Сохранение и восстановление биологического разнообразия. Поддержание экологического баланса.

Тема 4. Задачи образования территорий для экологической безопасности. Природоохранный режим. Ландшафтная структура. Выявление особо ценных участков. Методы их изучения: полевые, камеральные.

Раздел III. «Как изучать территорию Нижегородской области в целях экологической безопасности».

Тема 1. Стираем белые пятна на карте Нижегородской области. Тематика изучения районов. Проблемы в районах экологической направленности.

Тема 2. Исследовательский маршрут. Приемы работы по написанию исследовательской работы. Этапы проведения исследовательской работы. Постановка цели, задач, определение объекта и предмета, подбор методов для исследования в летнее и зимнее время.

Тема 3. Отправляемся на полевые исследования. Инструктаж техники безопасности на территории. Правила работы в полевых условиях.

Тема 4. Полевые исследования: геоэкологический анализ территории, изучение ландшафтной структуры; изучение функций; изучение влияния территории на жизнь местного населения, топонимика.

Раздел IV. «Учимся решать экологические проблемы».

Тема 1. Геоэкологическая диагностика Нижегородской области. Что такое экологическая диагностика. Выявление экологических проблем объекта. Предложения по изменению экологического состояния объекта.

Тема 2. Организация экологического мониторинга. Реализация конкретных предложений по улучшению экологического состояния объекта.

Тема 3. Экологическая безопасность моего края зависит от каждого.

Экологическая культура как одно из направлений обеспечения экологической безопасности. Нравственные и ценностные основы решения экологических проблем. Общественные экологические организации в обеспечении экологической безопасности. Мой вклад в обеспечение экологической безопасности моего края.

Тема 4. Экологическое просвещение: распространение информации, повышение осведомленности.

Тема 5. Гражданская активность: голосование за экологические инициативы.

Занятие в кружке предполагают активное участие в общественных мероприятиях: уборка мусора, посадка деревьев, защита зеленых насаждений.

Итогом работы в кружке является публичная защита реферата по проблеме обеспечения экологической безопасности. К защите обучающиеся готовят брошюры или стенды, посвященные результатам своей деятельности. Обучающиеся принимают участие в оценке работ по критериям качества текста, рисунков, фото, актуальности выдвигаемых проблем, рациональности предлагаемых путей их решения, успешности защиты реферата. Происходит обсуждение перспектив реферативной работы, выдвигаются предложения направить его результаты в местную администрацию и экологические организации города [2].

Выводы. Проведенное исследование было направлено на формирование экологической безопасности у учащихся 9-х классов во внеурочной деятельности. В рамках разработки методических рекомендаций по изучению проблем обеспечения экологической безопасности была представлена программа кружка «Экологическая безопасность Нижегородской области» для обучающихся 9 классов.

Кружок по экологической безопасности для 9 класса представляет собой важную площадку для освоения знаний и навыков, необходимых для понимания и решения экологических проблем современного мира. Участие в данном кружке способствует формированию экологической культуры, осознанности в отношении вопросов сохранения окружающей среды, а также развитию навыков по принятию ответственных экологических решений. Кружок по экологической безопасности дает учащимся возможность активно принимать участие в сохранении природы и формировании здоровой экологической среды для будущего поколения.

Апробация разработанного учебно-методического обеспечения кружка по формированию экологической компетенции учащихся позволила судить об его эффективности.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.

2. Винокурова, Н.Ф. Развитие научно-исследовательской деятельности учащихся по географии на основе использования проектной технологии / Н.Ф. Винокурова, Д.Ф. Чебурков // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – 66-4. – С. 42-45

3. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 9. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2

4. Музалевский, А.А. Экологическая безопасность и методы ее обеспечения: учебное пособие / А.А. Музалевский. – СПб.: РГТМУ, 2020. – 230 с.

5. Урсул, А.Д. Ключевая роль образования в достижении целей устойчивого развития / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Социодинамика. – 2016. – № 4. – С. 1-18

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

магистрант кафедры биологии и экологии Алексеев Михаил Евгеньевич

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

старший преподаватель Федорова Любовь Валерьевна

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (г. Москва)

К РАЗРАБОТКЕ ШКОЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «АНТОФИЛЬНЫЕ НАСЕКОМЫЕ В ЖИЗНИ РАСТЕНИЙ»

Аннотация. Предложен вариант включения исследовательской работы по биологии в образовательную деятельность обучающихся средней школы. Разработан алгоритм реализации проекта по изучению насекомых-опылителей в жизни растений. Даны рекомендации по выбору экспериментальной площадки, закладке мелко-деляночных опытов, сбору, хранению и обработке материалов. В ходе коэволюции с цветковыми растениями у насекомых сформировались адаптивные признаки. Отмечено, что постоянные и взаимовыгодные отношения между цветком и опылителем основаны на питании пыльцой, нектаром и другими веществами, которые являются первичными аттрактантами. Рассмотрен вариант оценки влияния насекомых-опылителей на рост и развитие гречихи посевной и установления корреляционной зависимости количества и качества ее урожая от наличия антофильных насекомых во время цветения. Выдвинута гипотеза о возможном приоритете перепончатокрылых, в частности, пчелиных, и мух-журчалок в качестве опылителей гречихи, представлен список основных отрядов, предложено установить степень их доминирования. Приведены доказательства положительного влияния антофильных насекомых на растения, проявляющегося в увеличении их биомассы, массы плодов, содержания органических и минеральных веществ.

Ключевые слова: проектная деятельность, гречиха посевная, антофилия, насекомые-опылители, урожайность, корреляционная зависимость.

Annotation. The option of including research work on biology in the educational activities of secondary school students proposed. An algorithm been developed for the implementation of a project to study insect pollinators in plant life. Recommendations given on the choice of an experimental site, the laying of small-scale experiments, the collection, storage and processing of materials. During coevolution with flowering plants, insects have developed adaptive traits. It noted that the permanent and mutually beneficial relationship between the flower and the pollinator based on feeding on pollen, nectar and other substances that are primary attractants. A variant of assessing the effect of insect pollinators on the growth and development of buckwheat and establishing a correlation between the quantity and quality of its harvest and the presence of anthophilic insects during flowering is considered. A hypothesis has been forward about the possible priority of hymenoptera, in particular, bees, and babbler flies as pollinators of buckwheat, a list of the main orders presented, and it proposed to establish the degree of their dominance. The evidence of the positive effect of anthophilic insects on plants, manifested in an increase in their biomass, fruit weight, organic and mineral content, presented.

Key words: project activities, buckwheat, anthophilia, pollinating insects, yield, correlation dependence.

Введение. В последнее десятилетие в системе российского образования произошли изменения, связанные с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Образование становится ориентированным на учет индивидуальных особенностей учащихся, формирование самостоятельности, инициативности, приобретение учебных навыков и умений, реализацию связи обучения с жизнью, способности сотрудничать и работать в группе. В связи с этим актуальным становится применение проектного метода в обучении, который способствует реализации этих требований. Грамотно организованная проектная работа помогает решать одну из главных задач образования – не только дать обучающемуся готовую сумму знаний и сформировать у них определенные личностные качества, но и научить их учиться. В качестве одной из форм итоговой аттестации выпускника школы рассматривается выполнение и защита индивидуального или группового исследовательского проекта.

Изложение основного материала статьи. Авторами предпринята попытка разработки алгоритма деятельности обучающихся в процессе реализации проекта «Антофильные насекомые в жизни растений».

Насекомые-опылители растений играют значительную роль в их размножении. Изучение антофилии позволяет понять взаимоотношения насекомых и растений и использовать эти знания в целях повышения урожайности сельскохозяйственных культур [8]. Перекрестное опыление, способствует сохранению вида, расширению диапазона изменчивости его генотипа, появлению особей, более адаптированных к факторам внешней среды.

Питание пыльцой голосеменных растений характеризует начальный период в развитии антофилии. Появление покрытосеменных способствовало более быстрому развитию энтомофилии за счет появления окрашенного венчика, аромата, нектара [3]. Питание нектаром позволило растению снизить количество пыльцы. Для насекомых оно послужило толчком к эволюционным изменениям в режиме питания. Появление цветков, выделяющих нектар, способствовало адаптивным изменениям в строении ротового аппарата насекомых – образованию хоботка (перепончатокрылые, чешуекрылые, некоторые двукрылые). Возникла обоюдывыгодная взаимосвязь между насекомым и растением. Насекомые стали активными участниками процесса оплодотворения покрытосеменных [3].

В процессе параллельной эволюции энтомофильных растений и опылителей сформировалось большое количество взаимных приспособлений. (табл. 1).

Таблица 1

Антофильные признаки насекомых

| Отряд насекомых | Антофильные признаки |
|---------------------------------|--|
| Прямокрылые (Orthoptera) | – у кузнечиковых (Tettigonioidea) регулярно питаются пыльцой цветков как личинки, так и взрослые насекомые; – осуществляют опыление при налипании пыльцы на тело [3, 4]. |
| Жесткокрылые (Coleoptera) | – систематически встречаются на цветках и питаются пыльцой; – имеют волоски на нижней части головы, груди и ногах; – максиллы антофильных жуков имеют на концах волосяные кисточки, принимающие участие в захвате пыльцы; – у некоторых видов максиллы видоизменились в хоботок для питания нектаром [2]. |
| Сетчатокрылые (Neuroptera) | – на спинной стороне передней части кишечника имеется небольшой дивертикул, который при питании полностью набивается пыльцой [4]. |
| Трипсы (Thysanoptera) | – имеют ротовой аппарат колюще-сосущего типа; – во взрослом и личиночном состоянии питаются пыльцой, прокалывая и высасывая содержимое ее зерен; – наличие на лапках пузырьков, с помощью которых насекомое закрепляется на субстрате во время прокола оболочки зерна пыльцы [3, 4]. |
| Двукрылые (Diptera) | – сильное опушение усиков и щупиков (особенно у самцов) комаров; – тело и даже глаза некоторых видов покрыты многочисленными волосками, что облегчает прилипание и перенос пыльцы; – выраженный волосяной покров у мух-журчалок; – ротовые органы журчалок состоят из мясистой губы с двухлопастным лабеллумом на конце и фильтрующим аппаратом на его нижней стороне; – цветочные мухи родов <i>Volucella</i> и <i>Rhingia</i> имеют длинный и тонкий хоботок (6-12 мм); – у слепней рода <i>Pangonia</i> произошла адаптация ротового аппарата к питанию нектаром - возник длинный хоботок; – мухи семейства Bombyliidae имеют густой волосяной покров, задерживающий пыльцу [3, 4]. |
| Чешуекрылые (Lepidoptera) | – ротовой аппарат имеет вид длинного, в покое спирально завитого хоботка, приспособленного для высасывания нектара из цветков; – бражники при питании не садятся на цветок, а парят перед ним [3, 4]. |
| Перепончатокрылые (Hymenoptera) | – у пчелиных (Apoidea), как наиболее специализированных опылителей покрытосеменных, нижняя губа и нижние челюсти сильно удлинены и превратились в хоботок; – во внутренней лопасти нижней губы образовался длинный язычок; – щетинки на теле облегчают сбор и перенос пыльцы; – задние ноги сгребают пыльцу и складывают ее в специальные корзиночки; – перистые волоски передних ног служат для сбора пыльцы, жесткие волоски на средних ногах счищают пыльцу с груди и передних ног, острая маленькая шпора собирает воск с восковых желез брюшка; – обладают цветочным постоянством, во время одного полета посещают цветки одного вида растений [6]. |

Взаимовыгодные отношения между цветком и опылителем, как правило, основаны на действии первичных и вторичных аттрактантов (табл. 2).

Таблица 2

Основные аттрактанты растений

| Уровень | Аттрактант | Краткая характеристика |
|-----------------------|------------|--|
| Первичные аттрактанты | Пыльца | – поедают жуки, осы, пчелы; – часто бывает клейкой, легко прилипает к телу насекомого; – растения образуют ее в избыточных количествах для привлечения опылителей. |
| | Нектар | – сахаристая жидкость, синтезируемая нектарниками; – выделяется в определенном ритме, который связан с периодичностью процесса опыления. |
| Вторичные аттрактанты | Цвет | – яркая окраска цветка; – цветковые метки на венчиках цветков, которые хорошо различимы насекомыми в ультрафиолетовом спектре. |
| | Аромат | – приманка антофильных насекомых; – запах специфичен в зависимости от опылителя [7]. |

В процессе сопряженной эволюции цветка и опылителя выработалась определенная стандартность параметров обоих объектов. Цветки или соцветия, адаптируясь к опылителю, приобрели определенный размер, цвет, запах, приспособления для посадки конкретного вида насекомого, специфическое расположение нектарников и т.д.

На основе изученного теоретического материала по избранной теме обучающимся предлагается разработать план проекта, установить сроки его реализации. Примерный план проекта по теме «Антофильные насекомые в жизни растений» включает 4 этапа и реализуется в течение одного вегетационного периода:

1. поисковый – заключается в выборе и формулировке темы проекта;

2. аналитический – предусматривает поиск литературных источников для создания теоретической базы проекта и разработку плана его реализации;

3. практический – направлен на выбор экспериментальной культуры, ее посадку, создание агротехнических условий, сбор и определение насекомых с экспериментальных делянок, сбор и обработку урожая, цифровое и графическое отображение результатов исследования;

4. презентационный – включает подготовку презентации и защиту проекта.

Ожидаемый эффект от проекта – увеличение доли учащихся, вовлеченных в исследовательскую деятельность по биологии, повышение мотивации к обучению, улучшение качества знаний по предмету, получение навыков индивидуальной и групповой работы, овладение системой понятий, методов и средств исследовательской деятельности.

Актуальность проекта определяется значимостью перекрестного опыления в жизни растений и взаимосвязью определенных видов насекомых с узким спектром кормовых культур.

Целью проекта является изучение влияния антофильных насекомых на урожайность опытной культуры, например, гречихи посевной.

Задачи проекта:

1) установление спектра насекомых-опылителей исследуемой культуры;

2) сравнение урожая, выращенного в разных условиях освещенности и доступности для опылителей.

В качестве опытной культуры желательно взять детерминантный сорт гречихи [1, 5]. Выбрать место, сформировать 4 делянки размером не менее 2 м² каждая, засеять гречихой, используя широкорядный способ посева из расчета 180 семян на 1 м². Две первые делянки (1, 2) расположить в хорошо освещенном месте, две другие (3, 4) – в тени. С началом цветения делянки 2 и 4 накрыть нетканым материалом. Систематически проводить раздельный сбор насекомых – потенциальных опылителей гречихи с делянок 1 и 3.

Собранный с каждой делянки урожай раздельно высушить в тени и взвесить. Обмолотить, после воздушной сушки зерна замерить массу плодов гречихи. Результаты определения биомассы гречихи (кг) и массы плодов (г) представить в цифровой (табличной) и графической (диаграммной) формах.

Очистить от шелухи пробы зерна с каждой делянки. Взять по 1 столовой ложке плодов для проведения биохимического анализа. Результаты анализа занести в таблицу 3.

Таблица 3

Органический и минеральный состав плодов гречихи

| № делянки | Белки, г/100 г | Жиры, г/100 г | Углеводы, г/100 г | Минеральные вещества, г/100 г |
|-----------|----------------|---------------|-------------------|-------------------------------|
| 1-К | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |

Исходя из полученных данных, отметить, последовательное снижение урожайности, содержания органических и минеральных веществ в образцах плодов с делянок 3, 2, 4 по сравнению с контролем (1). Наличие хотя бы минимального урожая на делянке 4, находящейся в тени и изолированной в период цветения нетканым материалом от потенциальных опылителей, является доказательством возможного самоопыления растений. Получаемое в ходе эксперимента соотношение результатов может стать подтверждением корреляционной зависимости количества и качества урожая гречихи от степени освещенности растений и наличия опылителей во время цветения [1, 5].

После определения доминантных групп насекомых до отрядов, а возможно, и семейств, занести данные в таблицу 4.

Насекомые – потенциальные опылители гречихи

| Отряд насекомых | Количество особей, % |
|-------------------|----------------------|
| Двукрылые | |
| Перепончатокрылые | |
| Жесткокрылые | |
| Полужесткокрылые | |
| Чешуекрылые | |
| Прочие | |
| Всего | |

По результатам исследования, обучающиеся могут сделать вывод о положительном влиянии антофильных насекомых на растения, что, как правило, проявляется в увеличении их общей биомассы, массы плодов, увеличении в них содержания органических и минеральных веществ.

Четкая формулировка выводов сложна для учащихся. Этот этап работы желательно построить в форме мозгового штурма с участием всех членов группы и педагога. На заключительном этапе проект должен быть защищен. Одним из продуктов проекта становится систематическая коллекция насекомых-опылителей.

Выводы. В процессе работы над проектом учащиеся знакомятся с понятиями антофилии и энтомофилии, проводят экспериментальные исследования, в результате которых устанавливается спектр насекомых-опылителей, подтверждается или опровергается гипотеза о доминантном опылении гречихи пчелами, доказывается положительное влияние антофильных насекомых на растения, что проявляется в увеличении биомассы растений, веса плодов, увеличении в них содержания органических и минеральных веществ.

Участники проекта приобретают исследовательские навыки: учатся самостоятельно добывать необходимую информацию и применять ее, выращивать растения, вести наблюдения за их ростом, работать с собранным материалом, правильно монтировать и определять насекомых, а также получают ценный опыт работы в команде.

Работа над темой проекта может быть продолжена, и вестись в течение нескольких лет с получением промежуточных результатов. Возможно последующее увеличение количества экспериментальных площадок, расширение спектра изучаемых показателей, проведение аналогичного эксперимента с другими культурами, с последующим обобщением и сравнением полученных данных по годам исследования, изучаемым показателям и их взаимосвязям. Продолжение работы над проектом послужит увеличению достоверности результатов, повышению интереса детей к проектной деятельности, развитию их любознательности, наблюдательности и способности анализировать, обобщать, строить логические связи, делать выводы на основе полученных данных. Привлечение большего количества школьников позволит получить большее количество материала для исследования. При наличии определенной материальной базы возможно привлечение в проект учителя химии, под руководством которого старшеклассники смогут провести биохимический анализ урожая. Самостоятельные манипуляции с данными в Microsoft Excel будут способствовать формированию у обучающихся метапредметных связей.

Предлагаемый проект достаточно прост и интересен для выполнения школьниками. Он не требует больших финансовых затрат, позволяет реализовать технологии создания разновозрастных групп, ориентирован на обучающихся, стремящихся изучать биологию сверх школьной программы, осваивать новые методики исследования явлений живой природы. Востребованность подобных проектов объясняется тем, что они гибки, удобны и доступны, предполагают широкую вариативность и дифференциацию в выборе и содержания, и форм получения предметного образования.

Литература:

1. Алексеев, М.Е. Гречиха посевная (*Fagopyrum esculentum* Moench) в разработке школьных проектов / М.Е. Алексеев, И.Е. Зыков И.Е. // Экология и экологическое образование в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Орехово-Зуево. – 2023. – С. 63-67
2. Васильченко, Т.В. Экология антофильных жесткокрылых запада саратовской области / Т.В. Васильченко // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 4-3. – С. 265-268
3. Гринфельд, Э.К. Происхождение и развитие антофилии насекомых / Э.К. Гринфельд // Изд-во Ленинградского университета. – 1978. – 280 с.
4. Заграничная, Н.А. Проектная деятельность в школе: учимся работать индивидуально и в команде / Н.А. Заграничная, И.Г. Добротина // М.: Интеллект-Центр. – 2014. – 196 с.
5. Зыков И.Е. Влияние антофильных насекомых на рост и развитие гречихи посевной (*Fagopyrum esculentum* Moench) / И.Е. Зыков, М.Е. Алексеев, В.Г. Ежкова, О.В. Хотулева // Успехи современного естествознания. – 2024. – № 3. – С. 8-13
6. Макотрова, Г.В. Учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьников / Г.В. Макотрова // Профильная школа. – 2016. – №1. – С. 52-58
7. Марина, А.В. Вопросы школьного учителя биологии к проектной деятельности учащихся в условиях перехода на ФГОС // А.В. Марина, С.Н. Трифонова, Т.В. Новаева // Биология школе. – 2014. – №5. – С. 16-25
8. Харитонова, С.С. Проектная деятельность по биологии как способ достижения метапредметных результатов обучения в основной школе / С.С. Харитонова // Школьное естественнонаучное образование в условиях реализации ФГОС общего образования (проблемы и перспективы): материалы всероссийской научно-практической конференции // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 4 (10). – С. 68-70

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск); магистрант 2 курса МСДО-22 Павлова Майя Семеновна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

WELL-BEING-ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЯКУТИИ: В ПОИСКАХ ЭФФЕКТИВНОГО ИНСТРУМЕНТА УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПЕРСОНАЛОМ

Аннотация. В статье дается обзор теоретических исследований по описанию понятия «Well-being-подход». Новизна исследования обусловлена предпринятым анализом well-being подхода как инструмента управления педагогическим персоналом дошкольной образовательной организации Республики Саха (Якутия). Целью статьи является исследование подхода well-being в дошкольных образовательных организациях Якутии. В задачи статьи входит анализ и описание well-being, «благополучия» педагогических кадров. Исходя из понимания well-being подхода как комплексного метода ухода за ментальным и физическим здоровьем персонала, определены основные индикаторы благополучия. Выделены наиболее важные «зоны» благополучия. Авторами разработана модель программы well-being и методических рекомендаций для руководителей дошкольных образовательных организаций. Научная значимость well-being определяется разработкой целостной концепции «благополучия» педагогов, где психологическое и физическое здоровье, профессиональные, социальные и финансовые аспекты человеческой жизни, а также пространство для жизни и работы педагога непосредственно влияют на качество образования. Специальное теоретическое рассмотрение реализации программы well-being в дошкольной образовательной организации и разработанные методические рекомендации для руководителей позволяют выдвинуть предположение об определенной успешности его внедрения. Данная работа может послужить основой для разработки содержания программы благополучия сотрудников ДОО в Республике Саха (Якутия).

Ключевые слова: well-being, благополучие, управление дошкольным образованием, управление педагогическим персоналом, корпоративная культура, эмоциональное благополучие, финансовая грамотность.

Annotation. The article provides an overview of theoretical research on the description of the concept of “Well-being approach”. The novelty of the study is due to the undertaken analysis of the well-being approach as a tool for managing teaching staff in a preschool educational organization in the Republic of Sakha (Yakutia). The purpose of the article is to study the well-being approach in preschool educational organizations in Yakutia. The objectives of the article include the analysis and description of well-being, the “well-being” of teaching staff. Based on the understanding of the well-being approach as a comprehensive method of caring for the mental and physical health of personnel, the main indicators of well-being have been identified. The most important “zones” of well-being are highlighted. The authors have developed a model of a well-being program and methodological recommendations for managers of preschool educational organizations. The scientific significance of well-being is determined by the holistic concept of “well-being” of teachers, where psychological and fundamental health, professional, social and financial aspects of the second life, as well as living space and teaching work directly affect the quality of education. A special theoretical consideration of the implementation of the well-being program in a preschool educational organization and the developed methodological recommendations for managers allow us to suggest a certain success of its implementation. This work can serve as the basis for developing the content of a well-being program for preschool employees in the Republic of Sakha (Yakutia).

Key words: well-being approach, well-being, management of preschool education, management of teaching staff, corporate culture, emotional well-being, financial literacy.

Введение. В последнее время по всему миру изменяется отношение людей к труду: происходит трансформация отношений работника к самой работе, а также работника к работодателю и, наоборот, работодателя к работнику. Это касается и сферы современного образования России, где многие исследователи говорят о дефиците молодых кадров: по данным НИУ ВШЭ средний возраст педагогических работников дошкольных образовательных организаций – 42,6 [13, С. 52]. Проблема снижения престижа работы в целом в образовательных организациях России обусловлена многими факторами: неясная карьерная перспектива; большая рабочая нагрузка; низкая заработная плата; ненормированный график и т.д. В научной литературе в целом подчеркивается, что преподавание – это сложная и ответственная профессия, подверженная стрессу и выгоранию, а, следовательно, – оттоку кадров.

Изложение основного материала статьи. Реформы в области образования Российской Федерации и Республики Саха (Якутия), включая государственные программы, стратегии и проекты, направлены на увеличение престижа образовательной системы, научной и педагогической деятельности [7]. Целью является повышение статуса воспитателя, педагога, учителя, улучшение их заработной платы. Однако, несмотря на эти усилия, проблема нехватки высококвалифицированных педагогов, отвечающих требованиям данной профессии, остается нерешенной. Актуальность темы исследования обусловлена, прежде всего, тем, что в настоящее время вопросы о благополучии педагогов, профессионального здоровья и удовлетворенность профессией работников дошкольных образовательных организаций продолжают оставаться в центре внимания современных исследователей. Тенденция исходит от современного раздела психологии, так называемой, «позитивной психологии», изучающей характер и особенности человеческого поведения людей, групп, институтов в фокусе их оптимального функционирования и улучшения личного и общественного благополучия (англ. well-being) [9, С. 156]. Необходимо сказать, что в соответствии с Уставом Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) под здоровьем человека подразумевается «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [5]. Исследование этого благополучия особенно актуально в условиях Республики Саха (Якутия), где в целом инфраструктура образования влияет не только на качество знаний и навыков воспитанников, но и на профессиональное здоровье педагогов, которое является одним из важнейших условий социального развития детей, становления их личности. Исследование благополучия личности педагога позволяет определить направления психологической поддержки и сопровождения педагогов с целью профилактики эмоционального выгорания и оптимизации профессионального функционирования. К основным предпосылкам возрастающего интереса исследователей и руководителей организаций к well-being программам за последние пять лет можно отнести: пандемия COVID-19; политическая и экономическая нестабильность; новые ожидания сотрудников на высококонкурентных рынках; выход на рынок труда нового поколения (поколения Y и Z) со своими принципами и убеждениями, которые кардинально отличаются от менталитета предшествующих поколений; цифровая трансформация.

Целью статьи является исследование подхода well-being в дошкольных образовательных организациях Якутии. В задаче статьи входит анализ и описание well-being, «благополучия» педагогических кадров, а также разработка модели программы well-being и методических рекомендаций для руководителей дошкольных образовательных организаций.

Понятие «Well-being» в терминологическом аппарате современного управления персоналом прочно не закреплено и вызывает множество разночтений. Самое развернутое определение понятия well-being дано Томом Ратом и Джимом Хартером в книге «Пять элементов благополучия. Инструменты повышения качества жизни». В их понимании Well-being/Благополучие – «внутреннее ощущение человека, проявляющееся в сочетании любви к тому, чем он занимается каждый день, хороших отношений с окружающими, устойчивого материального положения, крепкого здоровья и гордости своим вкладом в жизнь общества, а также взаимосвязь этих пяти элементов» [13]. В книге авторы выводят пять основных составляющих счастья: любовь к своему делу, хорошие отношения с окружающими, финансовое благополучие, здоровье и удовлетворенность своим вкладом в общество. Они утверждают, что достижения в одной сфере не могут компенсировать неудачи в другой, поскольку истинное благополучие приходит только тогда, когда все пять элементов находятся в равновесии. Современную модель программы благополучия можно рассматривать как комплексный метод ухода за ментальным и физическим здоровьем персонала, направленный на поддержание участия и производительности сотрудников. Несмотря на то, что исследователи предпочитают разные определения, они в целом сходятся при определении основных индикаторов благополучия. Она включает в себя:

1. Физическое здоровье (программы страхования, спортивные секции/коучинг здоровья, спортивные залы и мобильные приложения для здорового питания).
2. Психологическое здоровье (ментальное здоровье, профилактика выгорания, развитие эмоциональной устойчивости к стрессу).
3. Пространство для жизни и работы (рабочее место, рабочее время, условия проживания).
4. Социальное благополучие (профессиональные сообщества, благотворительность и волонтерство, проекты для семей сотрудников).
5. Финансовое благополучие (финансовое консультирование, управление доходами и расходами).
6. Профессиональное благополучие (самореализация, профессиональное и карьерное развитие, решение управленческих кейсов).

Важно понимать, благополучие направлено в сторону продуктивности и результативности работников образовательной организации: индикаторами их благополучия не являются отсутствие больничных, отгулов, увольнений педагогов. Концепция благополучия сводится к тому, что это способность педагогического персонала развивать позитивное, поддерживать динамическое равновесие между ресурсами образования и способность оптимально реагировать на новые вызовы современной образовательной среды. Для повышения благополучия педагогов необходимо реализовать комплексную программу well-being в образовательной организации, учитывающую многогранную концепцию психологического и физического здоровья личности, профессионального, социального и финансового аспектов человеческой жизни, а также пространство для жизни и работы педагога. В среднесрочной и долгосрочной перспективах программы well-being подразумевают «создание среды, которое способствует удовлетворенности, что позволяет сотруднику процветать и полностью реализовывать свой потенциал во благо себя и своей организации».

1. Одно из преимуществ подхода к благополучию – это формирование позитивного имиджа организации, который привлекает новых сотрудников, особенно молодое поколение. Это также способствует престижу организации в долгосрочной перспективе и притоку талантливых сотрудников.

2. Подход к благополучию помогает сотрудникам развивать полезные привычки заботиться не только о своем физическом, но и о психологическом здоровье. Это уменьшает количество больничных листов, отгулов и незапланированных отпусков, а также снижает текучесть кадров.

3. Улучшение благополучия и забота о благополучии сотрудников приводит к повышению их мотивации и производительности, особенно в учебных учреждениях. Это улучшает успеваемость студентов и обеспечивает благополучие всей организации.

Для принятия управленческих решений важными факторами являются: уровень лояльности и вовлеченности сотрудников организации, а также уменьшение негативных аспектов во взаимодействии с коллективом.

Основное внимание представители бизнеса, IT компаний, промышленных и образовательных организаций уделяют необходимости поддержки руководящего персонала для успешной реализации и внедрения программы благополучия сотрудников. Без поддержки высшего руководства инициативы сотрудников могут оказаться неэффективными. Рекомендации экспертов в этой области не вызывают противоречий, хотя методы и ограничения внедрения программ благополучия могут различаться. Ниже приведены основные рекомендации по внедрению подхода благополучия в образовательной организации, систематизированные и объединенные:

- Важно создать механизмы обратной связи для оценки эффективности внедрения well-being подхода и регулярно проводить мониторинг его результатов.
 - Необходимо обеспечить доступность информации о программе благополучия персонала для всех сотрудников организации.
 - Планирование и проведение обучающих мероприятий по well-being подходу для персонала должно быть систематизировано и прозрачно для всех работников.
 - Следует учитывать разнообразие потребностей и интересов педагогического коллектива при создании программ по улучшению благополучия.
 - Четко определенные цели, задачи, методы и сроки внедрения подхода к благополучию должны быть тщательно продуманы и разработаны. Они могут быть представлены в виде дорожной карты, которую должен знать весь коллектив. Переход к внедрению подхода к благополучию должен быть поэтапным, со строго определенными работами, которые будут выполняться последовательно и поэтапно. Не следует начинать несколько проектов сразу, лучше начать с одного и добавлять другие по мере необходимости.
 - Все сотрудники дошкольной образовательной организации должны быть вовлечены в программы благополучия. Хотя программа может быть направлена на педагогический персонал, это не должно исключать участие других сотрудников, детей и их родителей/родных.
 - Внедрение подхода к благополучию должно сопровождаться обязательной качественной и количественной оценкой. Необходимо разработать методы и инструменты диагностики для оценки конкретных показателей благополучия.
- Реализация благополучия также должна включать взаимодействие с коллективом дошкольной образовательной организации и общение с родителями, информирование их о вопросах и проблемах благополучия и о мерах, направленных на его улучшение, для достижения лучших результатов.

Также возможно рассмотрение вопроса о социальном партнерстве с другими организациями для реализации, продвижения и распространения подхода к благополучию не только в образовательных организациях, но и в других сферах деятельности, поскольку данную методику могут применять руководители различных сфер.

Отметим, что внедрение well-being подхода в образовательную организацию предполагает большие временные и финансовые затраты, что является ключевым риском. Часто педагоги уже перегружены своей основной работой по обучению и воспитанию, а также различными дополнительными обязанностями, такими как документация и участие в мероприятиях. Поэтому необходимо учитывать, что для оценки эффективности внедрения подхода требуется время и проведение систематической оценки. Для измерения эффективности можно использовать различные методы, такие как анкетирование, интервью, наблюдение или опрос экспертов, анализ результатов и показателей успешности организации.

Впервые в Республике Саха (Якутия) мы хотели бы предпринять научную попытку доказать эффективность подхода well-being в дошкольной образовательной организации. Результатом могут стать инвестиции в виде создания благоприятных условий для сотрудников и обеспечения конкурентного преимущества на рынке труда, влияющие на благосостояние педагогов дошкольной образовательной организации. Для реализации well-being подхода мы разработали модель (см. рисунок 1) для внедрения в дошкольной образовательной организации и методические рекомендации для руководителей. Важно подчеркнуть, что для начальной ступени внедрения well-being подхода нами были выбраны четыре блока и исходя из этих блоков вытекают следующие виды деятельности:

I блок: физическое здоровье (способствует увеличению физической активности и занятию спортом, повышают осведомленность в сфере здоровья):

1. «Идеальное утро» – утренняя программа тренировок для бодрости;
2. «Здоровая спина за 21 день» – предполагает практические упражнения по красивой осанке и здоровой спине;
3. «Женское здоровье» – лекции по женскому здоровью, заботы о себе;
4. «Мероприятия ЗОЖ» – соревнования, марафон, йога/пилатес/стретчинг, а также лекции по здоровому питанию и культуре ЗОЖ.

II блок: эмоциональное здоровье (тренирует осознанность и управление стрессом):

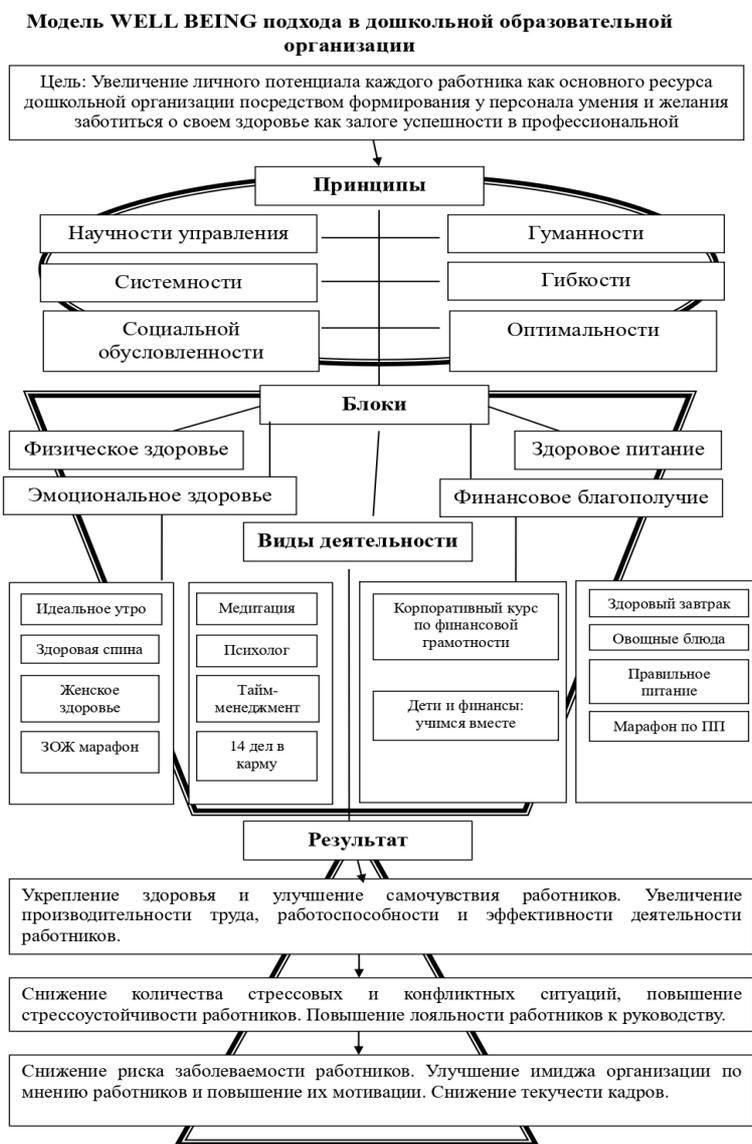


Рисунок 1

- 1) курс медитации для сотрудников – медитации для повышения личной эффективности и осознанной жизнедеятельности;
- 2) психологическая помощь – оказание психологической помощи педагогам по профессиональному выгоранию, мотивационные тренинги, семинары, сессии;
- 3) повышение эффективности сотрудников за счет развития навыка управления временем;
- 4) «14 дел в карму» – предполагает участие в благотворительных акциях по Республике Саха (Якутия), творить добро другим людям и тем самым «менять» мир к лучшему.

III блок: здоровое питание (помогает наладить рацион питания, понимание важности здорового питания, его влияние в целом на жизнь и здоровье человека);

1. «Здоровый завтрак» – направлен на формирование у сотрудников простой и полезной привычки – завтракать;
2. «Овощные блюда» – витамины и клетчатка из органических продуктов необходимы организму каждого человека;
3. «Правильное питание» – направлен на получение базовых и углубленных знаний о здоровом и правильном питании, касается также тем дезинформации, «разрушении» мифов и стереотипов;
4. Марафон 2-х недельного здорового питания – формируем здоровое пищевое поведение и прививаем правильное питание уже в реальности и на примере своего поведения.

IV блок: финансовое благополучие (направлены на развитие финансовой грамотности);

1. Корпоративный курс по финансовой грамотности – курс по основам финансовой грамотности для сотрудников;
2. «Дети и деньги» - курс по основам финансовой грамотности для детей сотрудников;

Внедрение и апробация модели well-being подхода в МБДОУ ЦРР – Д/с №11 «Подснежник» проходила на формирующем этапе эксперимента с 2022 по 2024 г. Субъектами исследования выступали педагогический персонал ДОО.

Этапы внедрения программы well-being в дошкольной образовательной организации были следующими:

Этап 1. Прежде чем начать внедрять программу well-being в образовательную организацию нужно провести анкетирование, по результатам которого можно определить уровень благополучия сотрудников, что необходимо для их благополучия, и далее формулируется конечная цель, задачи для решения конкретных проблем, выбирается тематика проведения тех или иных мероприятий по четырем вышеназванным направлениям.

Этап 2. Проведение непосредственно самих мероприятий программы well-being в организации. В первые месяцы реализации особенно важно получать обратную связь от участников программы, для этого стоит предусмотреть удобную форму для получения обратной связи.

Этап 3. Заключительный этап реализации программы благополучия – измерение результатов. Для данного этапа необходимо определить состав рабочей группы. Группа должна включать разных сотрудников: заведующая, методист, педагог-организатор, специалист психолого-педагогической службы и т.д.

Выводы. Проведение анализа данных позволило сделать следующие выводы:

Это исследование оказало значительное значение как источник информации от сотрудников. Респонденты почувствовали внимание и интерес со стороны руководства, ощутили, что их мнение важно и что они вносят вклад в развитие организации. Проведенный опрос и беседа по оценке психологического климата в педагогическом коллективе по методике Р.Х. Шакурова позволили каждому высказать свое мнение, что привело к положительному воздействию как на себя, так и на организацию в целом. Участники исследования, выразив свое мнение, стали осознавать проблемы и преимущества, сделав рабочую среду более понятной для себя.

В процессе формирующего эксперимента были реализованы 4 блока, которые были направлены на развитие физического и эмоционального здоровья сотрудников детского сада. Были проведены мероприятия по организации здорового питания, так как оно является одним из важных факторов нормального развития и жизнедеятельности, а также работоспособности человека.

Таким образом, забота о благополучии сотрудников является ключевым элементом для успешной самореализации в профессиональной сфере и зависит от характера их работы. Педагоги нуждаются в поддержке и помощи в случае профессионального выгорания, поскольку это влияет на их психологическое благополучие. Важно уделить внимание повышению осведомленности учителей о методах укрепления и поддержания своего психического здоровья.

В последние годы благополучию педагогов уделяется большое внимание в свете снижения престижа работы специалистов образовательных организаций Российской Федерации. Благополучие педагогов – это многогранная концепция, включающая психологическое и физическое здоровье, профессиональные, социальные и финансовые аспекты человеческой жизни, а также пространство для его жизни и работы. Все вышеназванное указывает на необходимость использования комплексной оценки благополучия и внедрения новых практик управления педагогическим персоналом в российских дошкольных образовательных организациях. Такowymi могут стать well-being подходы, которые включают в себя комплекс мероприятий, опирающихся на профилактике эмоционального выгорания и оптимизации профессионального функционирования педагогов. Примером таких мероприятий могут служить психологическая помощь сотрудникам, в частности индивидуальные консультации, тимбилдинг для объединения сотрудников, спортивные мероприятия для поддержания физического и эмоционального состояния сотрудников, лекции от специалистов банка по финансовой грамотности и так далее.

Литература:

1. Ананьева, Т. Измеряем благополучие с Lifeaddwiser / Т. Ананьева, В. Манукян // Блог Apostrophe Media. – 2018. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://apostrof-media.com/blog/wellbeing/index120.html>
2. Вегеш, М. Веллбин. Управление организационным благополучием и стрессом / М. Вегеш. – Москва: Ridero, 2018. – 284 с.
3. Вегеш, М. Жизнь в стиле «АстраЗенека» - всё о счастье сотрудников / М. Вегеш, А. Манцева // Информационно-образовательный портал HR-tv.ru. – 2018. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://hr-tv.ru/video/zhizn-v-stile-astrazeneka-vse-o-schaste-sotrudnikov.html>
4. Вегеш, М. Пять факторов благополучия от компании IPSEN / М. Вегеш, А. Стрельникова // Информационно-образовательный портал HR-tv.ru. – 2018. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://hr-tv.ru/video/pjat-faktorov-blagopoluchija-ot-kompanii-ipсен.html>
5. Всемирная организация здравоохранения. Устав ВОЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/about/accountability/governance/constitution>
6. Маджуга, А.Г. Здоровьесозидающий менеджмент образования: система управления здоровьем субъектов образовательного процесса как ресурсом / А.Г. Маджуга // Здоровье и образование в XXI веке. – 2011. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesozidayuschiy-menedzhment-obrazovaniya-sistema-upravleniya-zdoroviem-subektov-obrazovatelno-go-protssessa-kak-resursom>

7. Национальный проект «Образование» 2019-2024 гг. // Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/>
8. Сапунова, В.М. Система управления педагогическим персоналом современного общеобразовательного учреждения: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сапунова Валентина Марковна. – Ставрополь, 2004. – 202 с.
9. Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – Москва: София, 2006. – 368 с.
10. Смурова, Н. Новые технологии в измерении и улучшении благополучия сотрудников и компании / Н. Смурова // Lifeaddwiser: 2018. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.apkit.ru/files/HR_APKIT_Lifeaddwiser.pdf
11. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере / Р.М. Шамионов // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2006. – №1-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-i-tsennostno-smyslovye-obrazovaniya-lichnosti-v-professionalnoy-sfere> (дата обращения: 01.07.2024)
12. Шугаль, Н.Б. Дошкольное образование в России: статистический обзор / Н.Б. Шугаль, В.И. Кузнецов, О.К. Озерова // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: НИУ ВШЭ, 2021. – 64 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2021/09/10/1469669932/dobraz_2021.pdf
13. Rath, T. Wellbeing: The five essential elements. / T. Rath, J.K. Harter // Simon and Schuster, 2010. – 229 с.

Педагогика

УДК 371.01:4

кандидат педагогических наук, доцент Ивановская Ольга Геннадиевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

ВООБРАЖЕНИЕ КАК ВЫСШАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ

Аннотация. Подростающий ребенок находится в едином культурном пространстве с окружающими его взрослыми. Осмыслить культурную информацию позволяет индивидуальная мифология. Этому способствует преобладание у ребенка наглядно-образного мышления. Образы восприятия помогают дифференцировать стимулы. Образы представления способствуют развитию словаря. Образы воображения позволяют осуществлять рассуждения. Рассуждения ребенка наполнены фантазиями, поэтому ему близки сказочные сюжеты. Взрослым также свойственно освоение реальности с помощью воображения. В создаваемых взрослыми историях широко используется игра фантазии и языковая игра. В связи с этим высок потенциал использования сказок для развития мышления и речи дошкольников с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: воображение, высшие психические функции, онтогенез мышления и речи, особые образовательные потребности дошкольников с речевыми нарушениями, семиотика.

Annotation. The growing child is in a common cultural space with the adults around him. Individual mythology allows us to comprehend cultural information. This is facilitated by the predominance of visual and imaginative thinking in the child. Perceptual images help to differentiate stimuli. Images of representation contribute to the development of vocabulary. Images of the imagination allow for reasoning. The child's reasoning is filled with fantasies, so fairy-tale plots are close to him. Adults also tend to master reality with the help of imagination. Fantasy play and language play are widely used in adult stories. In this regard, the potential of using fairy tales for the development of thinking and speech of preschoolers with speech disorders is high.

Key words: imagination, higher mental functions, ontogenesis of thinking and speech, special educational needs of preschoolers with speech disorders, semiotics.

Введение. Человек – существо биологическое, мыслящее и социальное. Этим уровням сознания соответствуют три уровня коммуникации. Наиболее глубокий уровень «Я» – экзистенция, которому соответствует экзистенциальная коммуникация. Общение – единственный способ обнаружения экзистенции человека не только для других, но и для него самого [3]. А.Н. Славская писала: «Внутренний мир личности вбирает в себя все образные, смысловые, экзистенциальные интерпретации. Это «корни» нашего детства» [9, С. 79].

Преобладание в детском возрасте тех психических процессов, которые связаны не с корой больших полушарий, а с подкорковыми образованиями, обеспечивает значительно большую, чем у взрослого, впечатлительность, непосредственность, эмоциональность, неспособность к анализу и самоанализу [8].

Ребенок осваивает мир в русле правополушарной симультанной стратегии: он не критичен, использует информацию по подражанию, через действия и образы, ему важны впечатления (то есть то, что благодаря эмоциональной насыщенности «отпечаталось» в сознании). Л.С. Выготский назвал это «спонтанным типом обучения» [1].

Изложение основного материала статьи. Сущностные особенности человека издавна обобщались в термине “*Homo Sapiens*” («Человек Разумный»; термин предложил Карл Линней). Разум (в отличие от присущего и высшим животным рассудка как способности устанавливать причинно-следственные связи), по И. Канту, характеризуется возможностями творческого, вариативного освоения окружающей действительности.

В силу психических особенностей, отсутствия жизненного опыта и научных знаний, ребенок больше, чем взрослый, привержен к воображаемому миру.

Воображение было введено в сферу философского осмысления наукоориентированной европейской философией Нового времени: Ф. Бэкон поставил знак равенства между воображением и фантазией. Воображение противопоставлялось научному познанию, считалось неважным в эпоху рациональности и позже, в философии Просвещения.

Культура Романтизма XVIII века в литературе, музыке, напротив, абсолютизировала «истоки» человека, мифологический способ освоения реальности, легенду, поэзию, сказку, что изменило отношение к фантазии в целом.

Эпоха Модернизма делала акцент на субъективный мир, на подсознание во фрейдистской психологии и философии экзистенциализма.

В противоположность модернистскому, «неклассическому» культу субъектности, современная философия с позиций «пост-неклассического» мышления демонстрирует взаимосвязь рационального и творческого познания.

В творческой способности – специфическая функция воображения, его отличие и от мышления, и от эмоций, и от памяти, и от интуиции, и от воли, и от всех других «механизмов» психики.

В связи с этим Л.С. Выготский обозначил воображение как высшую психическую функцию наряду с мышлением, вниманием, памятью, речью, восприятием.

Во «второй природе» – творимой людьми, – бытие опосредуется «продуктивным воображением» (И. Кант), «идеальным» проектом (К. Маркс), «моделью потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), «опережающим отражением» (П.К. Анохин), то есть творимым воображением представлением о том, что должно быть создано практической деятельностью человека, но пока не извлечено из психической сферы фантазии.

У ребенка больше, чем у взрослого, развито наглядно-образное мышление. Фактически он больше мыслит образами, слова не играют ведущей роли. Все имеющиеся у ребенка образы делятся на образы восприятия, образы представления и образы воображения.

Образы восприятия существуют в момент воздействия стимула на органы чувств, но несут важную функцию дифференциации стимулов.

Следующая ступень развития психики связана с представлениями – возможностью образовывать мысленные образы на основе восприятия. Часть представлений – это представления памяти. Они возникли на основе восприятия в прошлом. На более высоком уровне находятся представления воображения, формируемые на основе творческой переработки образов восприятия [7, С. 79-81; С. 200-201.]. Образы представления обозначаются словами.

Л.С. Выготский считал, что, если «... все функции в раннем детстве находятся на службе восприятия ...», ребенок «... разбирается и устанавливает мыслительные связи только между наглядно воспринимаемыми элементами ...», то к началу сензитивного периода «репродуктивного» (иницированного взрослым) обучения центральную роль начинает играть память. «... Представление – это все равно, что обобщенное воспоминание ...». На основе же развития представлений и возникает воображение и связанный с ним «... новый тип деятельности как переход к творческой деятельности ...». Развитие памяти неотделимо от развития внимания как направленности сознания на объект [1].

Э. Гуссерль, автор феноменологической концепции «жизненного мира», которая лежит в основе формулирования особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, прямо указывал на «тождественную устроенность» актов воспоминания и фантазии. «Жизненный мир» дошкольника с речевыми нарушениями преимущественно лежит в плоскости наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Словесно-логическое мышление отстает в развитии.

Но детские фантазии не являются «ложными воспоминаниями». Ребенок сталкивается с огромным потоком информации, который требует осмысления. Единственным способом вхождения в мир социума для ребенка становится мифология, но не её разнообразие этнические формы, а субъективная мифология как совокупность образов и смыслов, которые рождаются в сфере индивидуального опыта. Субъективный миф «... предохраняет ... от столкновения с информационным избытком» [5, 6].

О мифологической картине мира ребенка можно говорить как о плоскостном мире, где нет глубины познания закономерностей, нет знаний об объективных связях, но есть осмысление актуальных образов.

А.М. Лобок отмечал, что у ребенка существует своеобразная «меточная деятельность», благодаря которой он осваивает предметы окружающего мира.

М.М. Кольцова привела интересный пример детских словообразовательных инноваций. Девочка 2,5 лет никак не соглашалась принимать названия предметов, которые предлагали ей взрослые. Она считала, что все окружающие ее предметы должны быть названы ласково. Столик у неё был Толик, диван – Ваня [4].

К.И. Чуковский цитировал трехлетнюю девочку: Она с демонстративным упрямством называла свою кошку – коша: «Коша, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка» [10].

Ребенок в общении с близкими окружен историями – повествованиями, в которых через соотношение людей и объектов рассказчик передаёт личностный смысл события [9, 11].

Расшифровке и уточнению смыслов способствуют и сказки, через которые ребенок узнает основания тех представлений, которые господствуют в его социуме. Ребёнок распрямляет сказочные образы и опредмечивает их в понятные ему сюжеты.

А.В. Брушлинский считал воображение разновидностью мышления. Мышление основано на двух типах ассоциаций – ассоциаций по смежности представлений и ассоциаций по аналогии представлений.

Мы проанализировали, как ребенок дошкольного возраста преломляет события прочитанной ему истории в жанр сказки и в чем особенности его понимания по отношению к пониманию того же текста взрослым человеком на материале сравнения возможности пересказа неграмотной пожилой женщиной 72 лет и ее внуком-дошкольником рассказа «Орел и раковина» (136 слов).

После чтения образца обоим испытуемым было разъяснено значение слов «раковина» и «створки».

В словаре взрослой испытуемой отсутствовали восемь слов, встречающихся в тексте. Тем не менее оба респондента после прослушивания оценили текст как понятный и сделали его пересказы.

Пересказ 1 (испытуемой 72 года)

Дело так, значит, было. Не помню, где, у воды, у самой, значит, была эта, как сказали, а я забыла. (Подсказка). Раковина, да. Тут был и коршун, чи как его? Ну, ладно. Ну, он как живёт? Ест, значит, живность, рыбу, чи еще что. Рыбы в тот раз не было, а была эта самая (я все забываю!). Ну, да, она. Увидел ее, значит, коршун и – к ней. Ага ... Было у нее такое (жест ладонями) – хотит раскроется, хотит нет. Могит и зачинить. Коршун, значит туда, а она его – (жест). Ни туда, ни сюда тому коршуну. Не мог он, значит, себя ослобонить. А тут вода поднялась. Коршун в воде – не жилец. Издохнул он в воде. А она себе живет (111 слов).

Пересказ 2 (испытуемому 6 лет)

Большая ракушка сидела на песочке. Большая ракушка раскрыла свои ... эти ... (подсказка) да, створки. Она сидела и смотрит на море ... А какие глазки у ракушки? Нет глазок? А как же она тогда смотрела? Просто лежала?... Ладно, пусть лежит ... Лежит она и лежит. А на большой горе было гнездо. В гнезде жил орел с детками. Орел – царь птиц. Он самый сильный и храбрый. Он всех птиц может победить ... А царя зверей – тоже? Нет? Ну ладно ... Орел захотел съесть большую ракушку. А ее едят разве? Она вкусная? А вы ели? Ладно, буду дальше рассказывать. А я дальше забыл ... (Подсказка). Орел увидел большую ракушку и говорит: «Сейчас я тебя съем!» А большая ракушка говорит: «Нет, не съешь, я тебя за лапы схвачу!» А орел говорит: «Я тебя не боюсь, я царь всех птиц!» Как бросился он на ракушку, как схватил, как съел ее всю!.. Нет, он не поел ... Она ему лапы прищемила. Тогда он вырвался и улетел (152 слова) [2].

Пересказ ребенка содержит 152 слова, из них к теме не относятся 102. Словарь ребенка богаче, чем у его бабушки, сложнее синтаксис. Но если у взрослого человека «лишняя» лексика свидетельствовала о хезитации, то у ребенка она появлялась в связи с посторонними ассоциациями.

У бабушки ассоциации отражают смежность сюжета с её жизненными наблюдениями. Это проявление логических связей, успешивной стратегии мышления. У внука ассоциирование отражает симультанную стратегию (детский сюжет оказался весьма далек от оригинала, но соответствовал представлениям своего автора). К.И. Чуковский также связывал словообразовательные инновации дошкольников с ассоциированием [10].

Таким образом, в данном примере мы видим и механизмы, характерные для усвоения ребёнком лексико-грамматического строя языка (сверхгенерализация – использование продуктивного окончания родительного падежа -ОВ вместо непродуктивного нулевого окончания), и психический механизм проекции, когда главному герою текста приписываются характерные его культурному статусу черты, и возможно, механизм идентификации, поскольку мальчик, вероятно, ассоциирует себя с «героическим» орлом и проигрывает возможные типы поведения. Ребенок приписывает пересказываемой информации мифологический контекст, облакая его в форму сказки.

Согласно Ж. Пиаже, в 6-7 лет происходит скачок в развитии детского индивидуального сознания. До этого образы представления имеют мало очерченные грани, мышление конкретное.

Примерно к 7 годам представления начинают приобретать более индивидуальные словесные формулировки, ребенок рассказывает свои фантазии, предполагает будущее. Сознание постепенно переходит от детской непосредственности к опосредованности реалиями окружающего мира.

Таким образом, путем развития образов представления и образов воображения, обогащается речь, развивается рефлексия, стимулируется развитие самосознания [7, С. 103].

Все вышесказанное демонстрирует актуальность разработки коррекционных программ развития мышления и речи дошкольников с речевыми нарушениями с использованием сказок.

Выводы:

1. Представления воображения наглядны, это чувственно-наглядные образы действительности, они фрагментарны, полны пробелов. Но этот уровень отражения уже позволяет осуществлять рассуждения.

2. В возможностях наглядно-образного мышления проявляется преемственность детского и взрослого способа освоения мира.

3. В своей субъективной мифологии каждый взрослый человек максимально эгоцентричен, что является признаком возможности симультанного освоения действительности на всех этапах взросления. Об этом свидетельствуют создаваемые взрослыми, особенно актуальные в процессе общения с детьми, истории, наполненные игрой воображения и языковой игрой с использованием лексико-грамматических и смысловых инноваций.

4. Следовательно, можно сделать вывод о взаимопроникновении и взаимовлиянии высших психических функций – мышления, внимания, памяти, восприятия, речи и воображения – в онтогенезе.

5. В связи с этим, мы считаем, что высок потенциал сказок в развитии мышления и речи детей, в том числе, и в коррекционной работе с дошкольниками с речевыми нарушениями.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л.С. Выготский // Московский государственный психолого-педагогический университет. Электронная библиотека: [сайт], 2024. – URL: <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0201.htm>. (дата обращения 19.07.2024)

2. Горелов, И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе / И.Н. Горелов. – Челябинск: ЧГПИ, 1974. – С. 29.

3. Демидов, А.Б. Феномены человеческого бытия / А.Б. Демидов. – Мн: Изд. центр «Экономпресс», 1999. – С. 90.

4. Кольцова, М.М. Ребёнок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: Советская Россия, 1973. – С. 93.

5. Лобок, А.М. Антропология мифа / А.М. Лобок. – Екатеринбург: УГПУ, 1997. – С. 136.

6. Лобок, А.М. Миф как основание детского мышления / А.М. Лобок // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 11.

7. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Юпитер, 2018. – 585 с.

8. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Максакова. – М.: Академия, 2001. – С. 31.

9. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна: Феникс+, 2005. – 239 с.

10. Чуковский, К.И. Сочинения в 2 т. / К.И. Чуковский. – Т. 1. – М.: Правда, 1990. – С. 98.

11. Engel, S. Stories Children Tell / S. Engel. – New York: W.H. Freeman and Company, 1994. – P. 19.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ОПЫТ УВЕЛИЧЕНИЯ ЧИСЛА И ПЛОТНОСТИ ОБЪЕКТОВ ПРИ СОЗДАНИИ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ (ИЛИ ВЫЯВЛЕНИЕ ЗНАНИЯ, НИ С ЧЕМ НЕ СВЯЗАННОЕ)

Аннотация. Статья посвящена развитию системы обучения объектно-ориентированным практикам студентов творческих вузов. По мнению автора, все предметы в равной степени наделены бытием, вне зависимости от размера, масштаба или порядка. Утверждается, что инструмент онтографии, это единица – и система, и множество одновременно. В естественных условиях она остается смешанной с фоном, незаметной, незримой в своей изъятости. Создать онтограмму – значит не только каталогизировать вещи, но и привлечь внимание к соединениям и разрывам между ними. Онтограмма привлекает внимание к бесчисленному множеству незаметных вещей, разбросанных по миру. Автор отмечает, что анонимное, незаметное положение вещей представляется так, что наше внимание сосредотачивается на их конфигуративной (постоянная геометрия) природе. Онтограмма отмечает присутствие множества возможных единичных операций, изобилие отдельных точек зрения на конкретное множество вещей. Онтография – это практика увеличения числа и плотности объекта. В статье подчеркивается, что признать, что смартфон представляет собой объект, – значит признать реальную вещь, которая отстраняется от нас, и одновременно отказаться от утверждения, что она всегда должна быть соединена с чем-нибудь еще внутри сети отношений. Соответственно, автор считает, что знание, ни с чем не связанное, – такова логика реального.

Ключевые слова: объектно-ориентированное искусство, онтограмма, взрыв-схема, реальность, единичные операции, разрезы, соединения, объект.

Annotation. The article is devoted to the development of the system of training object-oriented practices of students of creative universities. According to the author, All things are equally endowed with being, Regardless of size, scale or order. Approved, What an Ontographic Tool, A unit, and a system..., Many at the same time. Under natural conditions, it remains mixed with the background, Invisible, Invisible in its absence. Creating an ontogram isn't just about cataloging things, but also to draw attention to the

connections and gaps between them. The ontogram draws attention to countless unnoticeable things, Scattered around the world. The author notes, What is Anonymous, The inconspicuous state of things is so, that our attention is focused on their configurative (constant geometry) nature. The ontogram indicates the presence of many possible unit operations, The abundance of individual points of view on a particular set of things. Ontography is the practice of increasing the number and density of an object. The article emphasizes, What to Admit, A smartphone is an object., To acknowledge the real thing., Who is pulling away from us, At the same time, withdraw the approval, that it must always be connected to something else within the network of relationships. Accordingly,, The author believes, What knowledge, Not related to anything, This is the real logic.

Key words: object Oriented Art, Ontogram, Explosion Scheme, Reality, Single operations, Cuts, Connections, object.

Введение. Разработка теоретических основ методики обучения объектно-ориентированному искусству студентов творческих вузов требует обратить внимание на высказывание Квентина Мейясу, который предложил термин корреляционизм для обозначения точки зрения, согласно которой бытие существует исключительно как корреляция между разумом и миром [4, С. 11]. С точки зрения корреляциониста, человек и мир неразрывно связаны друг с другом: один не существует без другого. Мир разделяется на две половины – человек и природа [3, С. 59-73, С. 177-182]. Человеческой культуре дозволяется быть многообразной и сложной, а природе, или материальному миру, только единственной.

С точки зрения объектно-ориентированной онтологии Л. Брайанта, Г. Хармана, ничто не может быть наделено особым статусом, все существует одинаковым образом – люди, дерево, мобильники и пыль. Объектно-ориентированная онтология ставит вещи в центр бытия. Согласно Харману, все предметы в равной степени наделены бытием, вне зависимости от размера, масштаба или порядка. В объектно-ориентированной онтологии Хармана вещи изымаются в недоступные, приватные глубины. Когда объекты взаимодействуют, они делают это не из глубины, а на поверхностях, в своих чувственных качествах. Когда огонь сжигает хлопок, он принимает участие лишь в горючести хлопка, но не в других его качествах или его сущности, которая постоянно изымается [2, С. 95].

Взгляд художника ищущий скрытую сущность мира, как отмечает Е. Барабанов, сталкивается с тем, что, напротив, скрытое являет себя, демонстрирует свое присутствие и предстает как надежное и несомненное свидетельство гармонии и сверхестественного смысла. Художник сам ничего не придумывает и не изобретает, он лишь отражает на языке пластического искусства эту проявленность скрытого [7]. В этом свете художник предстает как посредник, свидетель скрытой реальности, а не творец новых форм. Творец ничего не изобретает, он лишь проявляет при помощи пластического языка сущность вещей и форм [8, С. 236]. Например, М. Шварцман отрицает идею художника как творца новых оригинальных форм. Он утверждает, что имеет доступ к реальности видений, из которой и приходят его картины. По его мнению, художник является простым стенографом, переводящем мистиерию (сверхестественная тайна) в иероглифы.

При обучении объектно-ориентированному искусству на художественных и педагогических факультетах необходимо иметь в виду, что когда мы воспринимаем всерьез идею о том, что объекты постоянно отступают в себя, восприятие становится лишь из отношений между объектами [2, С. 18]. Чтобы поместить вещи в центр новой метафизики, нужно признать, что они существуют не только для нас. Но всякий, кто когда-либо конструировал, изучал, рисовал или каким-то другим способом взаимодействовал с техническими аппаратами, знает, какой странный и своеобразный мир гудит в недрах этих устройств. Например, в состав компьютеров входят клавиши из литого пластика и контроллеры, механизированные дисковые устройства, пластиковые шлейфы и биты данных.

Задача художников заключается в усилении черного шума объектов для того, чтобы заставить резонирующие частоты их внутреннего содержания производить гудение, различимое и достоверное для нас. Наша задача – создавать художественные практики о процессах, единичных операциях. Нам необходимо испачкать руки в жире, красках, разбавителях. Наше дело пойти туда, где все уже было до нас, но лишь немногие смогли остаться [2, С. 48]. Например, при исследовании реальности вещей обратить внимание на разрывы и соединения частей сложных объектов.

Изложение основного материала статьи. Философы утверждают, что объектно-ориентированная онтология должна поставить под сомнение существование любой реляционной (зависимой, связанной) модели. Хотя сети и поля продолжают оставаться чрезвычайно полезными моделями понимания, но стоящая за ними онтология ущербна. Например, при создании объектно-ориентированных практик следует обратить особое внимание на изолированные предметы, на их разрывы и соединения, выявить силу и мощь объектов.

При подготовке учебных заданий для создания объектно-ориентированных практик важно учитывать, что конструирование объектно-ориентированных практик напоминает реакцию архивариуса, делающего описание множества форм бытия. Термин онтография (дисциплина объектно-ориентированной онтологии, которая занимается изучением межевых (связей) курганов и линий разломов во вселенной объектов). Онтография служит для обозначения общей стратегии записи, которая открывает изобилие единиц в их интеробъективности (сознание индивида объясняется из системы, более широкой, чем отдельный индивид: мозг, тело, орудие, среда).

С философской точки зрения онтография будет открытием объективных отношений без обязательного разъяснения или характеристики любого рода [2, С. 53]. Подобно средневековому bestiario (сборник статей о животных), онтография может принимать форму сборника, описи вещей, объединенных для того, чтобы показать пересечения и неочевидные взаимодействия, возникающие при их встрече. Простейший способ такой описи – список, совокупность пунктов, объединенных не логикой или властью, а только лишь мягкой связкой – перечислением. Онтография – это эстетическая теория множеств, которая воспевае каждую конфигурацию просто потому, что она существует. Онтография создается 1) для введения в проблематику, 2) в аргументацию, 3) для способа расставить акценты при создании художественных практик. Например, в работах Латура регулярно встречаются списки. Их задача – провоцировать читателя, зрителя, заставить сознание сдвинуться и начать создавать, изобретать, творить. Это литании (молитва, просьба) составленные из паразитально контрастирующих курьезов.

Ход выполнения объектно-ориентированных практик должен учитывать, что мощный инструмент онтографии, это единица – и система, и множество одновременно. В естественных условиях она остается смешанной с фоном, незаметной, незримой в своей изъятости. Например, восприятие классического натюрморта не выявляет множество фактов, положений объектов в пространстве, их срезов и соединений.

Объектно-ориентированное искусство в чистом виде дает отчет о сегменте бытия. Это отчет в буквальном смысле слова – такой как в бухгалтерских книгах. Практика онтографии описывает множество процессов, составляет отчет о разнородных единицах, разбросанных по просторам Вселенной. Создать онтограмму – значит не только каталогизировать вещи, но и привлечь внимание к соединениям и разрывам между ними. Таков онтографический проект – он привлекает внимание к бесчисленному множеству незаметных вещей, разбросанных по миру. Как отмечает Харман, онтографией «называется... процедура описания и классификации парных сочетаний» объектов [5, С. 125]. Харман использует этот термин не так как Иен Богост (у него онтография описывает отношение между так называемыми реальными и чувственными качествами объектов), но общий дух подходов одинаковый: «В отличие от географии, имеющий дело с

набором естественных символов, таких как леса или озера, онтография наносит основные межевые знаки и линии разрывов на карту вселенной объектов» [5, С. 125]. Например, работы нашего современника ученого математика, архитектора и художника Александра Константинова.

Можно сравнить дух онтографии с одной из техник графического и информационного дизайна – чертежом в разобранном виде, или взрыв-схемой. История этой техники восходит к эпохе Возрождения, например, многочисленные чертежи Леонардо да Винчи.

При создании объектно-ориентированного искусства необходимо учитывать, что взрыв-схемы предназначены для проявления некоторых сложных физических систем для человека – конструктора, оператора или проектировщика. Но в реальной жизни такие чертежи оказываются не только полезными, но и интересными. Тем самым мы расширяем реальность. Например, разглядывая инструкцию к автозапчасти, даже тот, кто ничего не понимает в автомеханике, может насладиться таинственным многообразием современного автомобиля. Ребенок сосредоточенно изучает журнал со схемой подводной лодки в разрезе не для того, чтобы научиться управлять ей, а чтобы уяснить какой-нибудь частный аспект ее непроглядной потусторонности.

В процессе обучения современному искусству необходимо помнить, что взрыв-схема не идентична онтограмме, но у них много общего. Анонимное, незаметное положение вещей представляется так, что наше внимание сосредотачивается на их конфигуративной (постоянная геометрия) природе. Онтограмма отмечает присутствие множества возможных единичных операций, изобилие отдельных точек зрения на конкретное множество вещей [2, С. 67].

Например, в фотографии – фотоснимок давно понимают как «способ зрения». С одной стороны, она дает репрезентирующий взгляд на мир благодаря выбору кадра и выдержки. С другой – она автоматически создает энциклопедическое прочтение сцены, поскольку фотоаппарат, художник натуралист, «реалист» фиксирует реальность, например, в работах Ивана Шишкина, Григория Сорока. Они схватывают в своем творчестве множество деталей в высоком разрешении. Не каждая картина, фотография будет онтограммой, но работы Ивана Шишкина и Григория Сорока ориентированы в этом направлении, отчасти потому, что они не воспринимают ни один объект как первостепенный, как субъект. Они уделяют внимание и всему сразу, и ничему. Способ построения композиции превращают их картины в онтограммы [2, С. 68]. Именование с помощью литании многие современные художники открывают новые, ранее незнакомые уголки бесконечности бытия [2, С. 71].

При разработке комплекса упражнений по обучению объектно-ориентированному искусству студентов творческих вузов мы должны учитывать и другие параметры. Так, например, использование в литературе, художественных практиках понятия скорлупность – неплохая метафора крошечной онтологии как процесса сгущения множеств в плотные сингулярности. С другой стороны, подразумевается идея вмещения [2, С. 75]. У слов есть семантическое (раздел лингвистики, изучающий смысловое значение единиц языка) расширения, понятные людям, и игра с омографами может открывать эти расширения. «В слове» может отсылать к внутреннему пространству семантической единицы, расплавленному ядру имени, на поверхности которого плавают его различные омографы и означаемые. Например, словари, продуктовые магазины, город – это ярлыки, которые мы помещаем на поверхность слова, изображения. Они наделяют его внешним отношением, но при этом скрывают богатство его бесконечных глубин.

При разработке комплекса упражнений по выполнению объектно-ориентированных практик студентами творческих вузов мы должны учитывать и другие параметры, так, например, онтография – это практика увеличения числа и плотности, которая может противостоять минимализму современного искусства. Вместо устранения элементов в интересах четкости и простоты, онтография добавляет (или отбрасывает) элементы, чтобы добиться реалистического эффекта множественности. Это практика, показывающая содержание вещей в разнообразном виде – будь то слова, перекрестки, торговые центры или существа. Эта «разнообразность» может быть сколь угодно фигуративной или буквальной, но она должна в первую очередь показывать скрытую плотность единицы.

С точки зрения художника-онтографа, Аристотель заблуждался: природа движется не по возможно кратчайшему пути, а по множеству оптимальных в локальном, но неэффективных в глобальном смысле путей [1, С. 160-178]. Одержимость простыми объяснениями, безусловно, должно вызывать беспокойство философа, художника. Вместо того чтобы поклоняться простоте, объектно-ориентированная онтология принимает беспорядок. «Мы не должны путать назначение объектов, разработанных для применения человеком (двери, тостеры, компьютеры), с природой самого мира» [2, С. 76]. Онтограмма – это столпотворение, а не клеточный автомат, который может описывать последовательность своих операций. Например, современные работы художников, в которых изображены предметы не в контексте определенного натюрморта, а в виде списка, таблиц различных вещей.

В процессе обучения объектно-ориентированному искусству важно обратить внимание учащихся на то, что изумляться – значит больше не доверять своей логике (будь то логика религии, науки, философии, обычая или мнения), полностью погрузиться в уникальность собственной логики объекта [2, С. 149]. Если воспользоваться терминологией Грэма Хармана, изумление – форма аллюра, которым объекты пользуются для того, чтобы соблазнять и поглощать друг друга. По его словам, «аллюр просто создает аллюзию (намек) на объект, не делая его внутренней жизнью непосредственно присутствующей» [6, С. 75-90]. Изумление – разновидность аллюра, который возникает между объектами и понятием о них. Если аллюр представляет собой «разделение между объектами», тогда изумление – это разделение между объектами и самим аллюром. С помощью изумления объекты ориентируются [6, С. 75-90]. Однако современное мышление отказалось от препарирования изумления, его отбросили как наивную иллюзию.

Наука, как и философия, предположила, что изумление всегда привносит замешательство. Но для учащегося компьютер, или робот, или определенный объект – это не просто исток возможной будущей карьеры [2, С. 155]. Это объект интересен сам по себе, изумительная вещь, как радуга Ириды, спускающаяся с загадочных вершин к прозаическим повседневным применениям. Признать, что мусоровоз представляет собой объект, – значит признать реальную вещь, которая отстраняется от нас, и одновременно отказаться от утверждения, что она всегда должна быть соединена с чем-нибудь еще внутри сети отношений.

Бэкон считает, что «незавершенное знание» можно представить, как «знания, ни с чем не связанного». Это не привязанное знание не подразумевает, что нельзя многократно применять большие системы мышления. По-видимому, предмет незавершенного знания наделен внутренней системностью, которая сопротивляется внешней логике – как физической, так и метафизической. Знание, ни с чем не связанное, – такова логика реального.

Выводы. Основной задачей при обучении объектно-ориентированному искусству студентов творческих вузов является привлечение внимания к сегменту бытия, к расширению реальности, а также:

- установка на соединения и разрывы между ними, пересечения и неочевидные взаимодействия объектов;
- нацеленность на список объектов, совокупность пунктов, объединенных не логикой или властью, а только лишь мягкой связкой – запятой;

- установка на усиление черного шума (тех сторон, срезов, видов реальности, что не просматривается, смазано при обычном восприятии объектов);
- установка на процессах, единичных операциях, разрезах объектов;
- установка на инструмент онтографии (онтография это единица – и система, и множество одновременно);
- установка на избытие отдельных точек зрения на конкретное множество вещей;
- установка наносить основные межевые знаки и линии разрывов объектов;
- внимание студентов сосредотачивается на конфигуративной (постоянная геометрия) природе объектов;
- установка на реальную вещь, которая отстраняется от нас, и одновременно отказаться от утверждения, что она всегда должна быть соединена с чем-нибудь еще внутри сети отношений;
- полностью погрузиться в уникальность собственной логики объекта (знание, ни с чем не связанное, – такова логика реального).

Литература:

1. Аристотель. Метафизика / Аристотель. – М.: Издательство «Э», 2016. – 448 с.
2. Богост, Иен. Чужая феноменология, или Каково быть вещью? / И. Богост. – Пермь: Гиле Пресс, 2019. – 200 с.
3. Латур, Б. Нового времени не было: Эссе по симметричной антропологии / Б. Латур. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2021. – 296 с.
4. Мейясу, К. После конечности: Эссе о необходимости контингентности / К. Мейясу. – М.: Кабинетный ученый, 2015. – 196 с.
5. Харман, Г. Четверояркий объект: метафизика вещей после Хайдеггера / Г. Харман. – Пермь: Гиле Пресс, 2015. – 147 с.
6. Харман, Г. О замещающей причинности / Г. Харман // Новое литературное обозрение. – 2012. – №2 (114).
7. Барабанов, Е. Истории после истории / Е. Барабанов // Нонконформисты. Второй русский авангард 1955-1988. Собрание Бар-Гера, 1996. – 580 с.
8. Изумленное пространство: размышление о творчестве Эдуарда Штейнберга. Сборник статей и эссе / Составитель Г. Маневич. – М.: Новое литературное обозрение, 2019. – 352 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
 Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье представлены основы организационно-методического обеспечения профилактики деструктивного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы. Автором раскрывается сущность данного явления (его определение, степень проявления, источники проявлений, формы и т.д.), определяются основные формы, направления, методы и средства профилактики организации деструктивных проявлений. Определены теоретико-методологические основы данной работы. В аспекте развития профессионально значимых качеств и профессиональных компетенций представлены направления совершенствования данного вида сопровождения профессионалов: предотвращение и профилактика деструктивного поведения, чрезвычайных ситуаций и несчастных случаев с сотрудниками; поддержание оптимального уровня работоспособности и эффективности деятельности сотрудников; переподготовка путем развития самопрофилактики.

Ключевые слова: деструктивное поведение, сотрудники, уголовно-исполнительная система, сопровождение, профилактика, психологи.

Annotation. The article presents the basics of organizational and methodological support for the prevention of destructive behavior of employees of the penal system. The author reveals the essence of this phenomenon (its definition, degree of manifestation, sources of manifestations, forms, etc.), determines the main forms, directions, methods and means of preventing the organization of destructive manifestations. The theoretical and methodological foundations of this work are determined. In terms of developing professionally significant qualities and professional competencies, directions for improving this type of support for professionals are presented: prevention and control of destructive behavior, emergencies and accidents with employees; maintaining an optimal level of performance and efficiency of employees; retraining through the development of self-prevention.

Key words: destructive behavior, employees, penal system, support, prevention, psychologists.

Введение. Профилактика чрезвычайных происшествий среди сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации, является актуальной на сегодняшний день. Постоянный контакт с криминогенной средой, властный характер полномочий, высокий уровень стрессовых нагрузок являются факторами, деструктивно влияющими на личность сотрудника.

Этимологически слово «деструкция» с латинского «destructi» означает «нарушение» или «разрушение».

В «Большом энциклопедическом словаре» деструкция понимается как нарушение, разрушение нормальной структуры чего-либо [2].

В «Новейшем словаре иностранных слов и выражений» данное понятие трактуется как разрушение, нарушение правильного, нормального строения чего-либо, а деструктивность – это разрушительность; стремление к порче; неплотность [7].

В той или иной степени, проблема профилактики и противодействию развитию профессиональных деструкций рассмотрена в работах В.М. Бодрова, Е.М. Борисовой, Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, Л.А. Китаева-Смыка, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова, Е.Л. Солдатовой, Г.Ю. Фоменко, А.А. Шевченко и др.

Так, Э.Ф. Зеер с Э.Э. Сыманюк выделяют несколько уровней профессиональных деструкций [4, С. 158-159]: общепрофессиональные деструкции, специальные профессиональные деструкции, профессионально-типологические деструкции.

А.К. Маркова рассматривает профессиональные деструкции как профессиональный дизонтогенез – нарушение профессионального развития путем ослабления или угасания позитивных психических качеств под влиянием условий

труда, прекращение соответствия «социальной профессиональной норме (то есть требованиям профессии к человеку) или индивидуально-профессиональной норме (требованиям человека к самому себе) ...» [6, С. 119-120].

Изложение основного материала статьи. Проведенное исследование научной литературы показывает, что нет единого подхода к его проявлениям, феноменология явления «профессиональные деформации личности» составляет множество понятий среди которых наиболее известны: синдром асоциальной перцепции; феномен недоверия; административный восторг; синдромы: вседозволенности, эмоционального (профессионального) выгорания, отчуждения, сострадательной усталости; социальное лицемерие; виктимизация; дефектоцентризм; ролевой экспансионизм; профессиональные демонстративность, догматизм, агрессия, интолерантность, фетишизм, инструментализм, работоголизм (трудоголизм), формализм, бюрократизм и т.д. [1, 4, 5, 8, 9].

Основными источниками профессиональных деструкций, по мнению исследователей, остаются проблемы профессиональной адаптации личности сотрудника к условиям и требованиям профессиональной деятельности, несоответствие индивидуально-личностных особенностей и профессиональных требований, а также особенности службы как длительного (хронического) так и кризисного характера.

По уровню нарушения или глубине деструкции выделяют профессиональную девиацию (незначительные поведенческие изменения, например, использование жаргона, ненормативной лексики), профессиональную деформацию (добавляются личностные изменения, например, грубость, агрессия, необоснованное использование физической силы) и профессиональную деградацию (крайняя степень, включающая все уровни поведенческих, личностных и морально-нравственных изменений).

Деструктивное поведение может принимать *различные формы*: агрессия, формирование аддикций, противоправные действия и т.д.

Среди *характерных форм деструктивного поведения* у сотрудников, работающих с осужденными, можно выделить: импульсивность и агрессивность поступков; деструктивные способы снятия стрессового напряжения, выражающиеся в употреблении психоактивных веществ; неадаптивные способы решения проблемных ситуаций; снижение качества служебных задач, дисциплинарные проступки. В любом случае, деструктивное поведение создает риск негативного влияния на деятельность сотрудника и эффективность этой деятельности, что обуславливает необходимость организации профилактики деструктивного поведения, психологической перегрузки и повышение требований к уровню профессиональной психологической подготовки данной категории сотрудников.

Таким образом, развитие и выраженность деструктивных явлений во многом зависит от того, насколько сформирована профессиональная «Я-концепция» сотрудника (профессиональная направленность личности, система доминирующих потребностей и мотивов, ценностных ориентаций, установок, профессиональная позиция, статус и др.), а также на сколько удовлетворен сотрудник как службой в целом, так и профессиональным окружением.

Перечисленные разновидности деструктивного поведения коррелируют с различными формами дезадаптивных состояний личности, негативными стереотипами, кризисными и стрессовыми ситуациями, психотравмирующими событиями, индивидуально-психологическими особенностями сотрудников возможностями профессионального роста и развития.

Деструктивное поведение необходимо рассматривать как поведение, которое сосредоточено на разрушении чего-либо и нанесение вреда человеку.

Цель статьи на основе анализа психологической подготовки сотрудников, как средства профилактики деструктивных проявлений подготовить предложения по повышению эффективности психологической профилактики различных форм деструктивных проявлений у сотрудников, осуществляющих профессиональную деятельность, связанную с взаимодействиями с осужденными.

Проведенный анализ основных принципов, форм и методов психологической профилактики различных форм деструктивных проявлений у сотрудников, позволил определить направления в данной работе, а также имеющиеся особенности характерные для конкретного территориального округа.

Основные формы и направления психологической профилактики деструктивных проявлений у сотрудников, связанных с осуществлением профессиональной деятельности это:

- своевременное, раннее выявление деструктивных проявлений;
 - регулярные профилактические информационные мероприятия;
 - коррекция и динамический контроль выявленных деструктивных проявлений (мониторинг, углубленное психологическое исследование, экспресс-диагностика);
 - обучение работников и курсантов самопрофилактике негативного влияния служебной деятельности;
 - психологическое просвещение (лекции, беседы, стенды наглядной агитации, памятки) направленное на формирование профессионально-важных качеств сотрудника УИС;
 - проведение теоретических занятий по вопросам психологии общения, конфликтных ситуаций, признаков суицидального поведения, эмоциональной саморегуляции и т.п.;
 - психологическое консультирование, которое проводится по следующим направлениям: по профессиональным вопросам (психология профессионального общения в коллективе, конструктивные приемы преодоления конфликтов, особенности профессионального взаимодействия в коллективе и т.д.), личностным проблемам; результатам психологического обследования;
 - психокоррекционные занятия (развитие навыков эффективного общения, обучение приемам психологической саморегуляции, разбор семейных проблем; развитие навыков преодоления возникающих стрессов, формирование установки на преодоление трудностей, повышение психологической устойчивости, и др.);
 - социально-психологические тренинги;
 - анализ социального окружения, социально-бытовых условий проживания, семейных отношений;
 - изучение обзоров о состоянии чрезвычайных происшествий среди сотрудников (причины и условия).
- Работа по профилактике у сотрудников деструктивных проявлений организуется в соответствии со следующими задачами и принципами:
- вооружить сотрудника профессионально значимыми психологическими знаниями;
 - профессиональное развитие ряда психологических качеств;
 - формирование профессионально-психологических умений;
 - формирование психологической устойчивости и умение управлять собой в сложных ситуациях;
 - формирование психологической готовности к выполнению своих служебных обязанностей.

Кроме этого психологами проводятся лекционно-практические занятия по темам: «Психология конфликта. Способы разрешения конфликтов», «Этика взаимоотношений сотрудников с осужденными», «Стресс. Методы, способствующие

снятия стрессового состояния», «Психология влияния и противостояния влиянию», «Способы психологической защиты в ситуации проявления внешней агрессии».

В алгоритме психологического сопровождения сотрудников определен порядок организации работы, сроки и периодичность проведения психологических мероприятий. Согласно алгоритма основными целями и задачами психокоррекционных, консультативных, просветительских мероприятий с личным составом являются: развитие профессионально значимых качеств, обеспечивающих оптимальное выполнение должностных инструкций; профилактика деструктивного поведения сотрудников, посредством оказания психологической помощи в кризисной ситуации и в решении личностных психологических проблем, развития эмоционально-волевых качеств сотрудников; формирование.

При подготовке молодых сотрудников проводятся занятия по формированию навыков антиманипулятивного поведения, а также разработаны памятки для сотрудников по данной теме. Кроме этого проводится тренинговые занятия на следующие темы: «Тренинг уверенного поведения»; «Тренинг на развитие профессионально важных качеств»; «Тренинг саморегуляции»; «Понятие о психологических защитных механизмах»; «Способы психологической защиты в профессиональной деятельности»; «Психологические аспекты построения бесед сотрудников с подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными».

Особое внимание психологами учреждений уделяется профессионально-психологической подготовке сотрудников. Проводятся лекционно-просветительские занятия, которые способствуют повышению психологической компетенции сотрудников в работе с осужденным. С целью выявления индивидуально-психологических особенностей и имеющихся выраженных негативных качеств необходимо не только обеспечить нормализацию состояния сотрудника, но и активизировать его усилия по самостоятельной нормализации жизнедеятельности.

Психокоррекционная работа включает в себя использование следующих методов и техник:

- 1) техники релаксации и саморегуляции (с использованием видео и аудиоматериала);
- 2) ароматерапия и фитотерапия;
- 3) использование современного психокоррекционного оборудования (приборы аудиовизуальной стимуляции, массажные кресла, аудио и видеотехника);
- 4) арт-терапия, направленная на проработку негативных чувств и эмоций;
- 5) аутогенная тренировка;
- 6) социально-психологические тренинги, направленные на развитие навыков деловой и конструктивной беседы, разрешение межличностных конфликтов.

К факторам, предупреждающим возникновение поведенческих деструкций, направленных во вне, на окружение (все формы агрессии, использование жаргонизмов, нарушения законности, совершение преступлений, др.) у сотрудников УИС, относятся:

- владение навыками саморегуляции и самоконтроля,
- осознанное использование в служебной деятельности навыков асертивного поведения,
- наличие высокого уровня развития правосознания, основанного на принятии и признании закона на уровне общечеловеческих ценностей, уважении к праву,
- наличие здорового организационного климата.

Особое внимание уделяется психологическому сопровождению сотрудников, включенных в «группу психологического сопровождения». На учете состоят сотрудники, личностные качества и особенности поведения которых, могут негативно сказаться на эффективности деятельности учреждения или привести к чрезвычайным ситуациям, нарушениям законности и служебной дисциплины, а также угрожающие психическому и физическому здоровью сотрудников.

Выводы. Проведенный анализ работы с сотрудниками показал, что основные цели включения и последующего сопровождения сотрудников:

- предотвращение и профилактика деструктивного поведения, чрезвычайных ситуаций и несчастных случаев с сотрудниками;
- поддержание оптимального уровня работоспособности и эффективности деятельности сотрудников.

Еще одним направлением профилактической работы с данной категорией сотрудников, является психопросвещение. При исполнении данного направления психологи проводят лекционные занятия, индивидуальные и групповые беседы, раздают памятки с психологической информацией сотрудниками учреждения, а также оформляют стендовую наглядную агитацию. Темы лекций, используемые психологами: «Развитие у сотрудников способности противостоять агрессивным воздействиям и провокациям со стороны осужденных»; «Особенности личности осужденных за различные виды преступлений и способы психологического воздействия на них»; «Способы психологической защиты в ситуации проявления внешней агрессии»; «Разрешение конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности сотрудников УИС». А также в повседневной деятельности психологами учреждений налажено взаимодействие с руководителями отделов и служб, с целью обмена упреждающей информацией о эмоциональном состоянии сотрудников учреждения (наличие проблем по службе, семейные проблемы).

Сотрудниками межрегионального отдела психологической работы в рамках проводимых методических семинаров с психологами проводится обучение современным методам психологической коррекции личности сотрудника, на следующие темы: «Пуговичная терапия», «Маскотерапия», «Интуитивное (правополушарное) рисование», «Ароматерапия, с элементами релаксации и саморегуляции», «Психологическое консультирование с использованием метафорических ассоциативных карт», «Коллажирование», «Песочная терапия», «Деловые игры на развитие коммуникативных навыков», «Стеклохождение».

Таким образом, важнейшим условием профилактики деструктивных явлений являются, во-первых, профессиональная среда и коллектив, в котором находится сотрудник, а, во-вторых, стремление самого сотрудника к самовоспитанию.

Отдельным направлением осуществления воспитательной работы, направленной на профилактику деструктивного поведения можно рассматривать развитие профессиональной этики сотрудников. Здесь можно выделить следующие профилактические мероприятия: постоянное совершенствование профессионального мастерства, знаний в области служебной этики, повышение общей культуры, создание компенсирующих условий для расширения социальных связей, вовлечение в коллективные мероприятия (походы, экскурсии).

Одним из основных видов психологической помощи, направленный на формирование (оптимизацию) необходимых качеств человека, с целью повышения его адаптационных возможностей к социализации применяется психологическая коррекция. применение техник психологической саморегуляции не только способствует повышению стрессоустойчивости, личностного саморазвития, но также весьма эффективно при кризисных состояниях, разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе служебной деятельности, что особенно значимо для сотрудников УИС. Для достижения целей и задач профессиональной психологической подготовки сотрудников и формирования устойчивых знаний, умений и навыков применяются формы занятий, приближенные к реальным условиям их деятельности. Эта часть подготовки может быть

представлена проведением мастер классов, ситуационными задачами и блиц-играми, ролевыми играми, отражающими специфику служебных задач.

Исходя из проведенного анализа, видно, что имеющиеся нормативно-правовое регулирование психологической деятельности, программы психокоррекционных занятий, материалы психологического просвещения позволяют в полной мере осуществлять качественную профессиональную психологическую подготовку учитывая актуальность проблемы организации психологического сопровождения сотрудников, есть необходимость в проведении следующих мероприятий: определение частных (специфичных) мишеней психокоррекционного воздействия; разработке краткосрочных целевых психокоррекционных программ (снижение агрессии, развитие коммуникативных навыков; формирование навыков антиманипулятивного поведения и т.д.).

Литература:

1. Болдырева, Т.А. Деформации личности: попытка систематизации современных психологических подходов в русле концепции индивидуальности. / Т.А. Болдырева // Вестник Оренбургского государственного университета, 2014. – №2 (163). – С. 195-198
2. Большой энциклопедический словарь: [А-Я] / Гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, – 1997. – 1434 с.
3. Власов, В.Г. Иллюстрированный художественный словарь / В.Г. Власов. – СПб: Икар. – 1993. – С. 67.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. – 2005. – 240 с.
5. Калманов, Г.Б. Предупреждение деструктивных форм поведения сотрудников УИС: методические рекомендации / Г.Б. Калманов, А.В. Кокурин, А.Н. Котляров, А.И. Мокрецов. – М.: ОПС ГУИН Минюста России; НИИ УИС Минюста России, – 2005. – 96 с.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», – 1996. – 308 с.
7. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М.: Современный литератор. – 2004. – 976 с.
8. Федорова, Е.М. Проблемы психологической профилактики профессионального отчуждения сотрудников уголовно-исполнительной системы: аналитический обзор с предложениями / Е.М. Федорова, С.В. Кулакова, Л.В. Мешкова, О.Л. Дегтярева ФКУ НИИ ФСИН России. – М. – 2014. – 53 с.
9. Черкасова, М.А. Психологический мониторинг профессионального выгорания сотрудников УИС России: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / М.А. Черкасова Вологда. – 2014. – 187 с.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат психологических наук, доцент Камакина Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт исследования социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста. Описана актуальность и специфика изучения проблемы адаптации к школьному обучению школьников. Создание благоприятной социально-психологической адаптации в начальной школе является одной из важнейших задач в деятельности современной образовательной организации в период адаптации первоклассников. ФГОС НОО устанавливает психолого-педагогические условия реализации программы начального общего образования, которые в свою очередь должны обеспечивать социально-психологическую адаптацию обучающихся к условиям образовательной организации с учетом специфики их возрастного психофизиологического развития, включая особенности адаптации к социальной среде. В современной ситуации серьезных изменений образовательной среды: цифровизация, расширение форм обучения, диверсификация образовательного процесса, инклюзивное образование проблема адаптации все более тревожит педагогов и родителей. Проанализированы результаты последних исследований педагогов и психологов в данной области. Проблема социально-психологической адаптации имеет междисциплинарный характер, изучается в разных отраслях научного знания. В статье описаны результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста в образовательных организациях разного типа. Выдвинута гипотеза о качественных различиях в социально-психологической адаптации первоклассников, обучающихся в городских и сельских школах. Выявлены положительные и отрицательные корреляционные связи между уровнем адаптации и определенными параметрами социально-психологической адаптации первоклассников.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, младший школьник, образовательная организация, начальная школа, образование.

Annotation. The article presents the experience of researching the socio-psychological adaptation of children of primary school age. The relevance and specificity of studying the problem of adaptation to school education of schoolchildren is described. Creating a favorable socio-psychological adaptation in primary school is one of the most important tasks in the activities of a modern educational organization during the period of adaptation of first-graders. The Federal State Educational Standard of NEO establishes the psychological and pedagogical conditions for the implementation of the primary general education program, which in turn should ensure the socio-psychological adaptation of students to the conditions of the educational organization, taking into account the specifics of their age-related psychophysiological development, including the features of adaptation to the social environment. In the current situation of serious changes in the educational environment: digitalization, expansion of forms of education, diversification of the educational process, inclusive education, the problem of adaptation is increasingly worrying teachers and parents. The results of recent research by teachers and psychologists in this area are analyzed. The problem of socio-psychological adaptation is interdisciplinary in nature and is studied in different branches of scientific knowledge. The article describes the results of a study of the characteristics of socio-psychological adaptation of children of primary school age in educational organizations of various types. A hypothesis has been put forward about qualitative differences in the socio-psychological adaptation of first-graders studying in urban and rural schools. Positive and negative correlations were revealed between the level of adaptation and certain parameters of socio-psychological adaptation of first-graders.

Key words: socio-psychological adaptation, junior schoolchild, educational organization, primary school, education.

Введение. Актуальность изучения факторов, влияющих на полноценную своевременную социально-психологическую адаптацию школьников на уровне начального общего образования является одной из приоритетных задач как в деятельности современной образовательной организации в целом, так и для педагогов, сопровождающих данный процесс. ФГОС НОО определяет необходимость учета специфики психофизического развития школьников при разработке и реализации образовательных программ, для содействия оптимального приспособления к образовательной среде. Проблема социально-психологической адаптации имеет междисциплинарный характер, изучается в разных отраслях научного знания. Особую актуальность данная проблема приобретает в современной ситуации серьезных изменений образовательной среды: цифровизация, расширение форм обучения, диверсификация образовательного процесса, инклюзивное образование и др. Процесс приспособления современных детей младшего школьного возраста, а также повышения их адаптационных возможностей к изменяющимся условиям, нормам, правилам разнообразных образовательных сред является недостаточно изученным.

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты социально-психологической адаптации как процесса изучены в трудах отечественных и зарубежных авторов: К.А. Абульхановой-Славской, И.А.Баевой, Ф.Б. Березина, И.А. Горьковой, В.Н. Дружинина, О.И. Зотовой, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, М.И. Матюшичевой, А.В. Петровского, А.А. Реан, К. Роджерса, Д.Фрейберга и других.

Социально-психологическая адаптация первоклассника – это, прежде всего, возникновение и реализация стремления опробовать себя в новых социальных ролях; определение обучающимися своих личностных ценностных ориентаций, ролевых позиций, значимых установок в общей картине межличностных отношений, вхождение в новую систему на основе уже сформированных и приобретенных желаний и интересов [2].

Под адаптацией первоклассника можно выделить две подструктуры: приспособление к более сложному виду деятельности - учебной и к коммуникации в условиях формирующегося детского коллектива. По мнению Р.В. Овчаровой, когда первоклассник адаптируется, то спектр факторов, влияющих на данный процесс разнообразен. Наиболее благоприятными факторами являются: сформированное адекватное представление у школьника о самом себе, о своих возможностях, ресурсах; целесообразные методы воспитания, используемые в семейной системе; вариативность поведения в условиях конфликтной, стрессовой ситуаций; благоприятное социальное положение и т.д. К отрицательным факторам можно отнести: дестабилизирующие условия воспитания в семье, дефициты ресурсов и возможностей готовности ребёнка к обучению в школе, неудовлетворенность потребности в коммуникации, неадекватное представление о собственном положении в среде одноклассников и т.д. [10].

Авторами традиционно выделяются определенные особенности социально-психологической адаптации первоклассников. Т.В. Красникова рассматривает уровни, показатели, этапы, а также факторы, влияющие на прохождение адаптации первоклассников, подчеркивает влияние успешности прохождения данного процесса на дальнейшее освоение образовательных программ, становление личности обучающегося [6]. Ю.В. Кривичевой утверждается, что повышение психологической грамотности педагогов на уровне начального общего образования для точного понимания особенностей и возможностей психического развития как целого класса, так и каждого школьника в отдельности и формировании соответствующего педагогического взаимодействия очень актуально [7].

Современные первоклассники имеют определенное своеобразие, в связи с чем в социально-психологической адаптации помимо типовых трудностей возникают еще специфические. М.И. Матюшичевой выявлено, что креативность детей младшего школьного возраста как фактор по-разному влияет на особенности их приспособления к новой социальной среде, к различным условиям обучения [9]. О.В. Ванновская описывает различия в адаптации у школьников, пришедших в первый класс из дошкольных образовательных организаций, и детей, находящихся на семейном воспитании [3]. С.В. Марихиним характеризуется специфика адаптации детей младшего школьного возраста в условиях цифровизации системы российского образования [8]. Т.В. Палецкая обосновывает необходимость особого внимания и понимания специалистами образовательных организаций трудностей адаптации младших школьников с особенностями психофизического развития в инклюзивных классах обучения [11]. О.Ю. Камакиной выявлено наличие половозрастных различий в адаптации первоклассников, а также при переходе детей на уровень основного общего образования, подчеркивается необходимость проектирования благоприятной образовательной среды в данные сложные периоды перестройки обучающихся к новым условиям, применения индивидуального и дифференцированного подходов [4]. Е.В. Карпова выявила, что уровень представлений учителей начальных классов о качестве приспособления школьников к школьному обучению является более высоким и полным в сравнении с родителями (законными представителями), что мешает формированию единого понимания у школы и семьи о трудностях обучающегося [5].

Таким образом, социально-психологическая адаптация современных школьников как феномен претерпевает значительные изменения, обогащается более полными научными и практическими представлениями о возможностях влияния образовательной среды на развитие, обучение и воспитание обучающихся.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей социально-психологической адаптации младших школьников в образовательных организациях разного типа. Мы предположили, что социально-психологическая адаптация младших школьников имеет общие и специфические особенности в городских и сельских образовательных организациях.

Выборка исследования состояла из младших школьников первых классов городской и сельской общеобразовательных организаций в количестве 40 человек, их родителей, а также педагогов начальных классов. Нами были использованы следующие методики: методика изучения социально-психологической адаптации к школе (Э.М. Александровская); опросник для педагогов «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников в школе» (Л.М. Ковалева, Н.Н. Тарасенко); анкета для родителей первоклассников «Для родителей» (Г.Ф. Кумарина). Оценка адаптации детей младшего школьного возраста к школе осуществлялась с точки зрения следующих параметров: результативность учебной деятельности, уровень усвоения знаний, качество принятия общественных норм поведения, отношение к участникам образовательного процесса, состояние эмоционального благополучия [1]. Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программы SPSS.

Анализ сравнения результатов социально-психологической адаптации младших школьников в городской и сельской школах показал наличие как общих так и специфических особенностей. Для детей младшего школьного возраста, обучающихся в сельской общеобразовательной организации, характерно преобладание неполной адаптации у 55% испытуемых, нарушенной адаптации – у 25% испытуемых, только 20% первоклассников находятся в зоне полной адаптации. Более сложно адаптация осуществляется у мальчиков в сравнении с девочками. По результатам опросника для педагогов «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников в школе» выявлено наличие более позитивных представлений у учителей, а именно: нормальный уровень адаптации отмечается у 50% школьников (хорошо справляются в условиях образовательной среды, понимают и соблюдают учебные нормы, общественные требования, эффективны в коммуникации со взрослыми и сверстниками), 45% детей характеризуется средней степенью дезадаптации (испытывают некоторые трудности в привыканию к школьному обучению, которые могут быть связаны с образовательным

процессом, социальными взаимоотношениями или другими факторами), у 5% – выявлена серьезная степень дезадаптации (испытывают значительные трудности в учебе, коммуникации с одноклассниками и усвоению общественных правил и требований). По результатам представлений родителей о качестве социально-психологической адаптации их детей выявлено, что 55% родителей (законных представителей) отмечают высокий уровень адаптации школьников, 40% характеризуют средний уровень адаптации своего ребенка, только в 5% случаев действительно отмечают низкий уровень показателей социально-психологической адаптации. Можно наблюдать различия в оценке социально-психологической адаптации обучающихся педагогами и их родителями, что свидетельствует о более оптимистической картине представлений у семьи в сравнении со школой.

Для детей младшего школьного возраста, обучающихся в городской общеобразовательной организации, характерно преобладание неполной адаптации у 50% испытуемых, нарушенной адаптации – у 10%, 40% первоклассников находятся в зоне полной адаптации. Можно наблюдать более лучшие результаты первоклассников в сравнении с обучающимися сельской школы. Также сохраняется тенденция по более трудной адаптации мальчиков в сравнении с девочками. По результатам опросника для педагогов «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников в школе» выявлено наличие следующих представлений у учителей, а именно: нормальный уровень адаптации отмечается у 70% школьников, 25% детей характеризуется средней степенью дезадаптации, у 5% - выявлена серьезная степень дезадаптации. Подтверждается вывод о более высоком качестве социально-психологической адаптации испытуемых в городской школе в сравнении с сельской. Однако, сохраняется проблематика, связанная с различными факторами риска по приспособлению к изменяющимся условиям образовательной среды. Изучая представления родителей о качестве социально-психологической адаптации их детей, выявлено, что 60% родителей (законных представителей) отмечают высокий уровень адаптации школьников, 30% характеризуют средний уровень адаптации своего ребенка, в 10% случаев отмечается низкий уровень показателей социально-психологической адаптации. Можно отметить, что в городской школе представления родителей в большей степени приближены к представлениям педагогов, что соответствует объективным результатам социально-психологической адаптации младших школьников.

В результате статистической обработки результатов были обнаружены положительные корреляционные связи между уровнем и зонами социально-психологической адаптации и степенью дезадаптации, представленной различными факторами. Высокий уровень социально-психологической адаптации у младших школьников и городской, и сельской школ положительно взаимосвязан с такими параметрами зон социально-психологической адаптации, как усвоение школьных норм ($r=0,746$), успешность социальных контактов ($r=0,736$), эмоциональное благополучие ($r=0,718$).

Кроме того, была выявлена прямая взаимосвязь между серьезной степенью социально-психологической дезадаптации с таким фактором дезадаптации как неготовность к школе ($r=0,692$). Нормальная степень социально-психологической дезадаптации положительно взаимосвязана с такими факторами дезадаптации, как усвоение школьных норм ($r=0,648$), успешность социальных контактов ($r=0,631$). Также положительная связь была выявлена между средней степенью социально-психологической дезадаптации с такими факторами дезадаптации, как родительское отношение ($r=0,627$), низкая мотивация учебной деятельности ($r=0,614$).

Анализируя результаты младших школьников сельской и городской школ, было установлено, что среди факторов социально-психологической дезадаптации имеются существенные различия. Отрицательные корреляционные связи обнаружены между такими факторами социально-психологической дезадаптации, как родительское отношение и низкая мотивация учебной деятельности ($-0,529$). Следует уточнить, что для обучающихся сельской школы преимущественно присущ такой фактор социально-психологической дезадаптации, как низкая мотивация учебной деятельности, в то время, как у обучающихся городской школы преимущественно отмечается такой фактор социально-психологической дезадаптации, как родительское отношение.

При анализе зон социально-психологической адаптации среди обучающихся городской и сельской школ были выявлены различия. Отрицательные корреляционные связи были обнаружены между такими зонами социально-психологической адаптации, как успешность социальных контактов и эффективность учебной деятельности ($-0,569$). Следует уточнить, что для обучающихся сельской школы преимущественно выделена такая зона социально-психологической адаптации, как успешность социальных контактов, в то время, как у обучающихся городской школы преимущественно выделяется такая зона социально-психологической адаптации, как эффективность учебной деятельности.

Выводы. Социально-психологическая адаптация современных детей младшего школьного возраста как феномен претерпевает значительные изменения, обогащается более полными научными и практическими представлениями о возможных факторах, влияющих на оптимальное приспособление обучающихся к образовательной среде. Нами были выявлены общие особенности социально-психологической адаптации первоклассников, а именно: как в городской, так и в сельской школе к благополучно адаптирующимся детям можно отнести всего лишь от 20 до 40% испытуемых, что свидетельствует о наличии серьезных разнообразных трудностей по приспособлению к образовательной среде современных школьников. Высокий уровень социально-психологической адаптации положительно коррелирует с усвоением школьных правил жизнедеятельности, умением коммуницировать со взрослыми и сверстниками и преобладанием положительного отношения к обучению, т.е. ведущим компонентом является социальная компетентность школьников. Выявлена тенденция по половому признаку: мальчики чаще испытывают трудности в адаптации, чем девочки.

Определены различия между обучающимися в городских и сельских школах, а именно: первоклассники сельской школы преимущественно испытывают сложности с формированием мотивации к школьному обучению, с целостным освоением нового вида деятельности - учебной, в отличие от школьников городской школы, где родительское отношение является важнейшей детерминантой. Обучающиеся сельской школы в большей степени ориентированы на формирование оптимальных межличностных взаимоотношений, тогда как городские школьники склонны эффективно овладевать учебной деятельностью.

Литература:

1. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э.М. Александровская. – Москва: Медицина, 2007. – 235 с.
2. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – Москва: Эксмо, 2015. – 464 с.
3. Ванновская, О.В. Психологические характеристики социально-психологической адаптации младших школьников, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные организации / О.В. Ванновская, Е.А. Кропотов. – Киров: ВятГУ, 2023. – №1(147). – С. 120-128
4. Камакина, О.Ю. Особенности социально-психологической адаптации младших школьников на ступени основного общего образования / О.Ю. Камакина. – Краснодар: Издательский дом "Хорс", 2021. – №8(88). – С. 192-196
5. Карпова, Е.В. Динамика представлений участников образовательного процесса об адаптации учеников к условиям школы / Е.В. Карпова, Д.Ю. Булатова. – Орехово-Зуево: ГТТУ, 2023. – С. 70-73

6. Красникова, Т.В. Адаптация младших школьников в школе: факторы, уровни, показатели, этапы / Т.В. Красникова. – Ялта: Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, 2020. – №68-2. – С. 434-437
7. Кривичева, Ю.В. Психическое развитие младшего школьника как фактор успешной адаптации к школьному обучению / Ю.В. Кривичева, И.В. Ткаченко. – Армавир: АГПУ, 2022. – №22. – С. 70-75
8. Марихин, С.В. Особенности адаптации младших школьников в условиях цифровизации / С.В. Марихин, О.В. Федорова // Москва: Научно-информационный издательский центр "Институт Стратегических исследований", 2023. – №1-2. – С. 81-84
9. Матюшичева, М.И. Социально-психологическая адаптация младших школьников с различным уровнем креативности: диссертация ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Матюшичева Мария Ильинична. – Санкт-Петербург, 2020. – 221 с.
10. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учебник для вузов / Р.В. Овчарова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 465 с.
11. Палецкая, Т.В. Адаптация младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии / Т.В. Палецкая, Е.Г. Огольцова. – Горно-Алтайск: МНКО, 2022. – №2(93). – С. 55-58
12. Роджерс, К. Свобода учиться. / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – Москва: Издательство "Смысл", 2002. – 527 с.

Педагогика

УДК 373.1

директор Капкова Елена Евгеньевна

Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 34» (г. Оренбург)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА В ШКОЛЕ

Аннотация. Научная статья рассматривает опыт проектирования и реализации организационно-педагогических условий цифровой социализации подростков в информационно-образовательной среде школы. Анализируется теоретическое обоснование и осуществляется практическая проверка процессной модели цифровой социализации подростка, основанной на личностно-деятельностном и средовом подходах и обеспечивающей положительные результаты цифровой социализации подростка в единстве структурных элементов социализации (ориентационного, гностического, коммуникативно-поведенческого). Выявлены организационно-педагогические условия цифровой социализации: целевое проектирование информационно-образовательной среды; мотивационное сопровождение цифровой социализации подростка; организационно-педагогическое вовлечение подростков в цифровое творчество, социально значимые программы и проекты. Данные условия апробированы в ходе реализации экспериментальных программ, составляющих содержательный компонент процессной модели цифровой социализации подростков. Каждая экспериментальная программа разворачивалась по тематическим направлениям – модулям. Полученные результаты подчеркивают важность целенаправленной педагогической деятельности по сопровождению цифровой социализации подростков, обеспечивающей преодоление её стихийного и спонтанного характера.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, цифровая социализация, подросток, информационно-образовательная среда школы.

Annotation. The scientific article reviews the experience of designing and implementing organisational and pedagogical conditions of digital socialisation of adolescents in the information and educational environment of the school. It analyses the theoretical justification and practical verification of the process model of digital socialisation of adolescents, based on the personal-activity and environment approaches and providing positive results of digital socialisation of adolescents in the unity of structural elements of socialisation (orientation, gnostic, communicative-behavioural). Organizational and pedagogical conditions of digital socialization were identified: target design of information and educational environment; motivational support of teenagers' digital socialization; organizational and pedagogical involvement of teenagers in digital creativity, socially important programmes and projects. These conditions were tested during the implementation of experimental programmes, which constitute the content component of the process model of digital socialisation of adolescents. Each experimental programme unfolded in thematic areas - modules. The results obtained emphasise the importance of targeted pedagogical activities to support the digital socialisation of adolescents, ensuring the overcoming of its spontaneous nature.

Key words: organisational and pedagogical conditions, digital socialisation, adolescent, information and educational environment of the school.

Введение. Проблема цифровой социализации подростка обусловлена современными требованиями к системе образования по формированию личности, способной к адаптации и интеграции в социальную систему цифрового общества. Выявленные противоречия свидетельствуют о недостаточном научном обосновании проблемы цифровой социализации подростка с современных позиций науки и о необходимости проведения научно-педагогического исследования в трансформирующихся социокультурных реалиях цифровой эпохи, а также разработки научно-методических рекомендаций в адрес педагогической практики по эффективному решению проблем цифровой социализации подростка в информационно-образовательной среде школы.

Изложение основного материала статьи. Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка продуктивности процессной модели цифровой социализации подростка в информационно-образовательной среде школы. В соответствии с поставленными задачами, конкретизирующими цель, проведена многоплановая исследовательская работа.

Уточнено содержание понятия «цифровая социализация подростка» на основе проведенного теоретического анализа педагогических, психологических, социологических и других источников (76 авторов), среди которых труды ученых по проблемам социализации (отечественных – Н.А. Каргапольцева [4], Р.А. Литвак, Л.А. Мардахаев, А.В. Мудрик, Л.Г. Пак и др. и зарубежных – Т. Парсонс, Г. Тард, Н. Смелзер, Э. Дюркгейм и др.), а также исследований и работ по проблемам цифровой социализации (Н.А. Голубева [1], Г.Я. Гревцева [2], В.И. Панов [5], Г.В. Солдатова [6], П. Гилстер, Е. Lupton, В. Zizek и др.). Дана авторская трактовка понятия «цифровая социализация подростка» как процесса и результата освоения индивидом постоянно трансформирующейся социальной действительности, цифрового мира, обеспечивающего его вхождение в общество в качестве субъекта собственной судьбы и жизнедеятельности для социальной интеграции в интернет-сообщество, для создания и поддержания отношений с другими людьми, приобретения знаний, норм и навыков

цифровой практики и усвоения социальных ролей посредством взаимодействия в офлайн/ онлайн-среде, а также в ходе самопознания, расширения социального и цифрового опыта и воспроизведения освоенного личного опыта по мере личностного и индивидуально-психологического развития.

Выявлен и раскрыт педагогический потенциал информационно-образовательной среды школы, способствующий продуктивной цифровой социализации подростка. Основанием для уточнения понятия являются исследования А.М. Абаева, М.И. Башмакова, И.Г. Захаровой, Ю.Г. Коротенкова, З.М. Муцуровой, И.М. Осмоловской и др. отечественных учёных.

Информационно-образовательная среда, в нашем понимании – это совокупность условий, обстоятельств, ситуаций окружающего подростка образовательного пространства, демонстрирующего ему новаторность цифровой эпохи, в которой предстоит жить выпускникам, овладевшим способами познания, компетенциями цифровой коммуникации, практической социально полезной деятельности, имеющим опыт пользователя различных компьютерных средств, с готовностью к жизнедеятельности на основе свободного владения информационно-коммуникационными технологиями и цифровыми устройствами, сформировавшегося уже в школе.

Основными функциями информационно-образовательной среды, составляющими ее педагогический потенциал, выступают в совокупности обучающая, развивающая, социализирующая.

В ходе исследования была сконструирована процессная модель цифровой социализации подростка в информационно-образовательной среде школы и выявлены организационно-педагогические условия ее реализации.

Модель базируется на личностно-деятельностном (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский) и средовом (Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, И.В. Менжелей, В.А. Ясвин) подходах, включающих принципы и соответствующие требования к педагогической деятельности, обеспечивающей положительные результаты цифровой социализации подростка. Модель отражает неразрывное, неделимое единство взаимосвязей целевого, методологического, содержательного, технологического, результативного компонентов.

Представленная процессная модель предусматривает, что ее результатом станет высокий уровень социализации подростка в цифровом мире в единстве структурных элементов социализации (ориентационного, гностического, коммуникативно-поведенческого), проявляющейся в стремлении человека изучать тонкости цифрового мира, оттачивать продуктивность получаемых общей цифровой и специфических цифровых компетенций и готовности творчески применять их в повседневной жизни, в помощь государству, обществу и другим людям.

Определены организационно-педагогические условия, эффективно обеспечивающие положительную динамику цифровой социализации подростка в школе:

- целевое проектирование информационно-образовательной среды, содействующей развитию цифровой компетентности и социальному научению подростка, когда усваиваются новые образцы деятельности и поведения, путем наблюдения и активного участия в общественно полезных занятиях, предлагаемых в школе и в дополнительном образовании, что позволяет познавать и осваивать механизмы интеграции индивида в цифровую среду современного общества посредством усвоения принятых в ней норм, ценностей, ролей, установок;

- мотивационное сопровождение цифровой социализации подростка с учетом сензитивности возрастного периода, когда молодое поколение стремится определить своё место в обществе, приспособившись к социальным изменениям, и одновременно является их движущей силой, успешно проживая в этом обновленном поле социума;

- организационно-педагогическое вовлечение подростков в цифровое творчество, социально значимые программы и проекты.

Выявленные педагогические условия цифровой социализации (целевое проектирование информационно-образовательной среды; мотивационное сопровождение цифровой социализации подростка; организационно-педагогическое вовлечение подростков в цифровое творчество, социально значимые программы и проекты) были апробированы в ходе реализации экспериментальных программ, составляющих содержательный компонент процессной модели цифровой социализации подростков. Каждая экспериментальная программа разворачивалась по тематическим направлениям – модулям.

Базу исследования составили муниципальные образовательные организации Оренбургской области: «Лицей № 9», «Средняя общеобразовательная школа № 34», «Средняя общеобразовательная школа № 35», «Средняя общеобразовательная школа № 23» г. Оренбурга. В экспериментальной работе участвовали в общей сложности 340 человек. Формирующий эксперимент реализован на выборке 172 подростков, учащихся 5-9 классов школ № 34 и 35.

Первым педагогическим условием нашего исследования являлось целевое проектирование информационно-образовательной среды, которое наиболее целенаправленно осуществлялось в ходе реализации экспериментальной программы «Цифровой старт», интегрирующей задачи анализа имеющихся ресурсов информационно-образовательной среды школ, расширение и усиление ее цифровой и коммуникационной составляющей. Программа включала в себя два модуля: «Цифровое оснащение» и «Цифровая коммуникация».

В рамках модуля «Цифровое оснащение» было произведено обновление, расширение и увеличение вычислительных способностей материально-технической базы школы, в том числе в ходе реализации грантового проекта «Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков...».

В рамках модуля «Цифровая коммуникация» был проведен подробный анализ и приращение коммуникационных ресурсов информационно-образовательной среды школ, среди которых сайт образовательной организации, паблик школы в сети ВКонтакте, канал на видеохостинге, страница школы в цифровом сервисе «Цифровая школа Оренбуржья» (электронный журнал) и аккаунт на образовательной платформе для коммуникации между учителями, учениками и родителями «Сферум».

Реализация первого педагогического условия способствовала формированию общей цифровой компетентности и специфических цифровых компетенций для образовательной деятельности, расширению диапазона знаний подростков об окружающем цифровом мире, стратегиях его познания и выстраивания конструктивного взаимодействия с другими людьми в интернет-пространстве, получения лично и социально значимого результата.

Реализация второго педагогического условия, связанного с мотивационным сопровождением, обеспечивалась с учетом сензитивности возрастного периода, когда молодое поколение стремится определить свое место в обществе, приспособиться к социальным изменениям и одновременно является их движущей силой. Данное условие реализовывалось в рамках экспериментальной программы «Портал возможностей», включающей в себя условные модули «Цифровое вдохновение» и «Цифровые наставники».

Модуль «Цифровое вдохновение» составляли проекты «Урок Цифры», «Цифровые олимпиады», и другие формы образовательной и развивающей деятельности, в рамках которых подростки познакомились с различными областями профессиональной деятельности в ИТ-индустрии с особым акцентом на программировании и навыках работы в команде, а также были вовлечены в активную деятельность с помощью игровых и соревновательных техник. В ходе опытно-

экспериментальной работы МОАУ «СОШ № 34» выступило инициатором и региональным координатором конкурсов «Робобум» и «Трехмерное моделирование», муниципальным координатором конкурса «Формула успеха».

Особое внимание было обращено администрацией на модуль «Цифровые наставники», предполагающий специализированную курсовую подготовку и дополнительное профессиональное образование учителей по программам, обеспечивающим владение педагогом наряду с предметными и психолого-педагогическими базовыми цифровыми компетенциями, осведомленность о возможностях цифровых технологий и устройств и желание транслировать принципы и ценности цифрового общества в ходе образовательного процесса.

В результате использования вариантов модульного построения информационно-образовательной среды для сбалансированной онлайн и офлайн-деятельности подростков и педагогов происходило осмысление подростками лично и социально ориентированных мотивов, ценностей и смысловых установок восприятия цифрового мира, личностных позиций каждого.

Третье педагогическое условие – организационно-педагогическое включение подростков в цифровое творчество, социально значимые программы и проекты, обеспечивало направленность содержания педагогической деятельности на результативность цифровой социализации подростков, включая психологические механизмы: интериоризации (внутреннего осваивания, когда субъект социализации знакомится, выбирает, приобретает для себя, из предложенного содержания цифровой среды) и экстериоризации (внешнего проявления, действующего отдавания, преобразования и устройства комфортного места в жизни общества, с учетом устоявшихся в нем и обновляющихся социальных норм и правил, в сочетании с повсеместной цифровизацией).

Данное содержательное направление реализовалось в рамках экспериментальной программы «Внуки Циолковского», концепция которой позволила начать подготовку подростков к реальному участию в научно-техническом прогрессе, мотивировать их на освоение инженерно-технических профессий, создать атмосферу полной вовлеченности в проектную деятельность на уроке, во внеурочной и воспитательной деятельности.

Модуль программы «Цифровое обучение» предусматривал сопровождение цифровой социализации подростков на уроке с использованием ИКТ-средств, цифровых образовательных ресурсов и естественно-научных учебно-исследовательских лабораторий с участием подростков, а также на основе использования верифицированного образовательного контента ведущих образовательных онлайн-сервисов России.

Модуль «Цифровые проекты» предусматривал проведение цифровых социальных акций, создание и реализацию групповых и индивидуальный проектов в учебной и внеурочной деятельности посредством продуктивного сотрудничества в цифровой среде. Так, была проведена оцифровка и создание контента по направлению «Школьный музей», подготовка масштабных общешкольных проектов «60-летие первого полета человека в космос», «Гимн Года педагога и наставника», «Гимн Года семьи».

Следуя логике и задачам исследования был разработан критериально-оценочный аппарат, включающий обоснованный инструментарий (опросники, адаптированные анкеты, программы наблюдения для экспертов) и совокупность диагностических средств для мониторинга, включая поэтапное тестирование, контроль и экспертные оценки происходящих по выявленным нами уровням позитивных изменений в ходе цифровой социализации подростков-участников опытно-экспериментальной работы, которые фиксировались согласно мотивационному, когнитивному и деятельностному критериям [3].

Далее была проведена диагностика позитивной динамики уровня цифровой социализации подростков – в ходе опытно-экспериментальной работы по реализации процессной модели (на констатирующем и заключительном этапе) (таблица 1).

Таблица 1

Динамика сформированности уровней цифровой социализации подростков в результате поэтапной опытно-экспериментальной работы, % от числа опрошенных

| Уровни и этапы Критерии и показатели | Уровни | | | | | |
|---|----------------|------|---------|----------------|--------|------|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Этапы | | | | | |
| | Констатирующий | | | Заключительный | | |
| Мотивационный (мотивы, интересы, ценности, смыслы и ориентиры в ходе цифровой социализации) | 11,8 | 31,1 | 57,1 | 45,4 | 43,2 | 11,4 |
| Когнитивный (знания и представления о цифровой среде и своем месте в ней; о цифровой компетентности) | 33,1 | 25,3 | 41,6 | 44,4 | 39,2 | 16,4 |
| Деятельностный (социально полезные умения и навыки, действия, поступки, поведение, личный опыт самореализации в цифровой среде) | 17,2 | 24,5 | 58,3 | 52,6 | 41,6 | 5,8 |
| Общий показатель | 20,7 | 27 | 52,3 | 47,5 | 41,3 | 11,2 |

Анализ данных опытно-экспериментальной работы показал, что произошло перемещение в группах подростков различного уровня цифровой социализации: на заключительном этапе количество подростков с высоким уровнем цифровой социализации выросло с 20,7% до 47,5%, средний уровень увеличился с 27,0% до 41,3%, количественно состав группы подростков с низким уровнем цифровой социализации сократился с 52,3% до 11,2%.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование завершено в соответствии с заявленной целью, доказана результативность созданной модели, охарактеризованные педагогические условия являются достаточными и необходимыми, и обеспечивают преодоление спонтанности и стихийности социализации, с помощью педагогов, специалистов цифровых профессий, формируя гибкость и мобильность личности подростка в случае появления интернет-опасностей и затруднений, тренируя опыт успешного принятия решений в сложившихся условиях, пробуждая инициативу в определении собственного места в обществе.

Литература:

1. Голубева, Н.А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе / Н.А. Голубева // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2020. – № 1. – С. 130-150
2. Гревцева, Г.Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде / Г.Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14, № 1. – С. 40-49
3. Капкова, Е.Е. Критерии цифровой социализации подростка / Е.Е. Капкова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 1-3 февраля 2024 г. – Оренбург: ОГУ, 2024. – С. 4553-4561. – URL: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf20/s26.pdf (дата обращения: 20.02.2024)
4. Каргапольцева, Н.А. Цифровая социализация подростка как актуальный феномен научно-педагогического исследования / Н.А. Каргапольцева, Е.Е. Капкова // Вестник ОГУ. – 2022. – № 4 (236). – С. 40-46
5. Панов, В.И. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография / В.И. Панов, Э.В. Патраков. – Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: «Университетская книга», 2020. – 199 с.
6. Солдатова, Г.В. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.В. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71-80. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2018_n3/Soldatova (дата обращения: 11.03.2024)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

доцент Копий Андрей Григорьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Новиков Александр Дмитриевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ДУХОВНЫЕ ХОРОВЫЕ ЖАНРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Аннотация. Авторы статьи обращаются к актуальной проблеме изучения педагогами-музыкантами духовных жанров в курсе «История отечественной музыки», а также на занятиях по таким дисциплинам, как «Анализ музыкальных произведений», «Гармония». Особое внимание уделяется жанру духовного хорового концерта, вместившему в себя как русские, так и европейские традиции. В статье рассматривается исторический путь развития духовных жанров, от их расцвета в древнерусской музыке до ухода на периферию в XIX веке и ренессанса на рубеже XIX-XX столетий, произошедшего благодаря деятельности Кастальского, Смоленского и др. Цель статьи – анализ жанрово-стилевых особенностей духовных сочинений русских композиторов конца XIX – начала XX века как учебного материала для занятий по дисциплине «История отечественной музыки», а также анализ признаков концертного жанра в сочинении С.В. Рахманинова «В молитвах неусыпающую Богородицу». Авторы статьи опираются на мнение музыковеда Е.М. Левашева, отметившего важную роль Смоленского, Кастальского, Металлова и др. в возрождении подлинных традиций русской духовной музыки. Так, в частности, Кастальский и Смоленский повлияли на творчество С.В. Рахманинова, в наследии которого духовные жанры занимают важное место. Началом обращения к ним стал концерт «В молитвах неусыпающую Богородицу», написанный в конце XIX века на текст кондака празднику Успения. В статье рассматривается композиция рахманиновского концерта и отмечаются присущие ему специфические жанрово-стилевые черты, в частности, близость русской народной песне. Похожими свойствами отмечена и музыка современника Рахманинова, П.Г. Чеснокова, в частности, его хорового концерта «Не умолчим никогда». В заключении авторы приходят к выводу о том, что изучение русских духовных концертов рубежа XIX-XX вв. логично завершить одним из произведений, написанных в конце XX века, в период «новой сакральности». Это поможет студентам понять, как с течением времени трансформировались традиции, которые были свойственны концертному жанру. Подобное сравнение окажется полезным для студентов еще и в силу того, что это может быть новая, еще «не открытая» ими музыка. В качестве материала для подобного сравнения в статье предлагается Третий концерт А.Ф. Муроу, написанный на текст молитвы перед иконой Богородицы «Утоли моя печали» для хора без сопровождения (1991 г.). Он напоминает концерт Рахманинова, написан в той же тональности, так же, как и опус Рахманинова, одночастный, с внутренним членением на разделы. Изучение русских духовных жанров послужит толчком не только к профессиональному, но и к духовному развитию студенческой аудитории, сформировав в современном «постсекулярном» обществе важные ценностные ориентиры.

Ключевые слова: история музыки, жанр, духовный концерт, новая сакральность, музыкальная педагогика.

Annotation. The authors of the article address the current problem of studying spiritual genres by music teachers in the course “History of Russian Music”, as well as in classes in such disciplines as “Analysis of Musical Works”, “Harmony”. Particular attention is paid to the genre of the spiritual choral concert, which incorporates both Russian and European traditions. The article examines the historical path of development of spiritual genres, from their heyday in ancient Russian music to their departure to the periphery in the 19th century and the renaissance at the turn of the 19th-20th centuries, which occurred thanks to the activities of Kastalsky, Smolensky and others. The purpose of the article is to analyze the genre and stylistic features of spiritual compositions Russian composers of the late 19th – early 20th centuries as educational material for classes in the discipline “History of Russian Music”, as well as an analysis of the features of the concert genre in the work of S.V. Rachmaninov “The Mother of God who never sleeps in prayer.” The authors of the article rely on the opinion of musicologist E.M. Levashev, who noted the important role of Smolensky, Kastalsky, Metallov and others in the revival of the authentic traditions of Russian sacred music. Thus, in particular, Kastalsky and Smolensky influenced the work of S.V. Rachmaninov, in whose legacy spiritual genres occupy an important place. The beginning of the appeal to them was the concert “In the never-sleeping Mother of God in prayers,” written at the end of the 19th century for the text of the kontakion for the Feast of the Assumption. The article examines the composition of Rachmaninov's concerto and notes its specific genre and style features, in particular, the closeness to Russian folk song. Similar properties are noted in the music of Rachmaninov's contemporary, P.G. Chesnokov, in particular, his choral concert “We will never be silent.” In conclusion, the authors come to the conclusion that the study of Russian spiritual concerts at the turn of the 19th-20th centuries. It's

logical to end with one of the works written at the end of the twentieth century, during the period of “new sacredness.” This will help students understand how the traditions that were characteristic of the concert genre have transformed over time. Such a comparison will also be useful for students due to the fact that this may be new music that has not yet been “discovered” by them. As material for such a comparison, the article offers the Third Concert of A.F. Murov, written to the text of the prayer before the icon of the Virgin Mary “Assuage my sorrows” for an unaccompanied choir (1991). It is reminiscent of Rachmaninov's concerto, written in the same key as Rachmaninov's opus, one-part, with internal division into sections. The study of Russian spiritual genres will serve as an impetus not only for the professional, but also for the spiritual development of the student audience, forming important value guidelines in modern “post-secular” society.

Key words: history of music, genre, spiritual concert, new sacredness, music pedagogy.

Введение. Исследование духовных жанров – важная часть курса «История отечественной музыки», который входит в учебный план педагогов-музыкантов. Изучение этой дисциплины и начинается с них, ведь среди истоков русской музыки – знаменный распев в различных его вариантах и ответвлениях, народная песня. Их традиции своеобразно преломились в партесном и духовном хоровом концертах. Однако, при переходе к более поздним временам, духовные жанры и их традиции словно бы «растворяются» в новых исторических реалиях, внимание к ним вытесняется оперой, романсом, инструментальными произведениями. В результате, у студентов может сложиться впечатление, что они перестают быть востребованными, композиторы не обращаются или же редко обращаются к ним. На самом деле, духовные хоровые жанры действительно уходят на периферию, их традиции ассимилируются, «впитываются» оперой, теряются из виду, соединяются с европейскими канонами духовной музыки. Исследователь пишет: «... культовая музыка середины XIX века (петербургская школа) ориентировалась на немецкий стиль гармонизации протестантского хора» [2, С. 82].

Однако, на рубеже XIX–XX вв., к началу XX столетия духовные хоровые жанры снова выходят на передний план. Этот процесс обусловлен новыми эстетическими и мировоззренческими ориентирами, человеческими ощущениями начала века, «полными предгрозовых предчувствий» (Б. Асафьев). В этот период рождается жанр философской кантаты. Благодаря школе «возрожденцев», новому направлению в духовной музыке (С.В. Смоленскому, А.Д. Кастальскому и др.), композиторы снова обращаются к исконным духовным жанрам, пишут церковную музыку в традициях старины [6]. Одновременно с этим, образы веры всё сильнее и чаще занимают воображение живописцев, представителей русского модерна (М. Нестеров, братья Васнецовы, Н. Рерих). Период «ренессанса» окажется недолгим, революционные вихри положат этому конец, однако, созданное наследие будет настолько ярким, что к нему станут апеллировать художники и композиторы конца XX века, для которых прикосновение к традициям духовной музыки явится необходимым ориентиром в новой исторической реальности.

Изучая музыку этих двух рубежных периодов, конца XIX – начала XX вв. и «новой сакральности» (термин Н. Гуляницкой) конца XX столетия, затронувшей творчество А. Шнитке, С. Губайдулиной, Н. Каретникова, Г. Уствольской и др., студенты могут не зафиксировать внимания на каких-то важных явлениях, ярких с точки зрения понимания преемственности духовных традиций. Поэтому следует направлять их внимание во время изучения дисциплины «История отечественной музыки», соответствующим образом выстраивая курс, не пренебрегая «периферийными» линиями развития. Кроме того, стоит обратиться к духовным жанрам в рамках самостоятельной, исследовательской и практической работы. Например, конкретные духовные тексты могут стать материалом для анализа на таких дисциплинах, как «Гармония», «Анализ музыкальных произведений».

Все эти музыкально-исторические и педагогические задачи побудили обратиться к духовным жанрам в данной статье. Избраны именно хоровые опусы, поскольку будущим педагогам-музыкантам чаще всего приходится иметь дело с хоровым творчеством. Возможно, в профессиональной деятельности они будут совмещать работу в светских и духовных учебных заведениях, тем более, что последние в наши дни остро нуждаются в музыкально-педагогических кадрах.

Цель статьи – анализ жанрово-стилевых особенностей духовных сочинений русских композиторов конца XIX – начала XX века как учебного материала для занятий по дисциплине «История отечественной музыки», а также анализ признаков концертного жанра в сочинении С. В. Рахманинова «В молитвах неусыпающую Богородицу».

Изложение основного материала статьи. Исследованию духовных жанров и их эволюции в русской музыке посвящено немало фундаментальных работ. Одна из них, исчерпывающе раскрывающая развитие русской духовной музыки, – исторический очерк Е. М. Левашова «Традиционные жанры православного искусства в творчестве русских композиторов от Глинки до Рахманинова: 1825-1917» [3]. Говоря о возрождении традиций на рубеже XIX–XX вв., исследователь отмечает движение за духовно-хоровые концерты, развернувшееся в начале XX века, пишет об активизации регентского дела, открытии соответствующих курсов и многих других явлениях русской музыкальной культуры, стимулировавших обновление интереса композиторов к духовным жанрам. В числе того, о чём упоминается в очерке – и расцвет медиевистики: «Блестящие работы Смоленского, Металлова, Вознесенского, Преображенского по истории, теории и палеографии древнерусского певческого искусства составили целую эпоху в отечественном музыковедении... Не случайно Смоленский возглавил не просто научную, а научно-художественную школу, в которую входили десятки исследователей и композиторов и которая вдохновила большее число таковых. Кастальский, Лядов, Танеев, Рахманинов, Данилин, Чесноков, Голованов – вот далеко не полный перечень их имен!» [3, С. 22]. Из ряда композиторов, который приводит Е.М. Левашов, особого внимания заслуживает С.В. Рахманинов, обратившийся к жанрам, переживавшим в этот период подлинный ренессанс и особо значимым для русской музыки – хоровому концерту, Литургии и «Всенощному бдению».

Во многих исследованиях, посвященных жизни и творчеству С.В. Рахманинова, упоминается о влиянии, которое оказал на него А.Д. Кастальский. В письмах к нему во время работы над «Литургией Святого Иоанна Златоуста» Рахманинов говорит о той, важной для него дороге, по которой он стремится идти в поисках нравственного духовного идеала. Известным фактом является и то, что рахманиновская «Всенощная», впервые исполненная Синодальным хором под управлением Данилина, посвящена памяти Смоленского. Но очевидно, что этих двух крупных опусов не было бы, если бы не детские годы Рахманинова, проведенные в Новгороде и окрестностях, где в его душе, воспринявшей строгую красоту русских соборов, икон и фресок, колокольных звонов и церковного пения сформировалось «чувство России» (А. Кандинский). Итогом, в котором отразились эти впечатления и слуховой опыт юных лет, стал сочиненный в 90-е годы XIX в. ранний хоровой концерт Рахманинова «В молитвах неусыпающую Богородицу». Произведение показательно с точки зрения трактовки жанра концерта. Ясно организованное по форме, с контрастными по фактуре и отбору выразительных средств разделами, продуманной тональной драматургией (от минора к одноимённому мажору), оно дает богатый материал для анализа и размышлений на занятиях со студентами.

Текстом этого концерта послужил кондак (короткое прославляющее кого-либо песнопение) праздника Успения Пресвятой Богородицы. В источниках по этому поводу говорится: «...праздник Успения Богородицы появился в церковном году достаточно поздно. Этот день стал праздноваться Церковью только в конце VI века ... Над созданием песнопений, которые посвящены этому празднику, трудились такие выдающиеся церковные поэты, как Андрей Критский, Иоанн

Дамаскин, Косма Маюмский, которому и принадлежит авторство кондака праздника» [4]. Тот же источник обращает внимание на использование в текстах тропаря и кондака особой, евангельской риторики, предполагающей выделение ключевых слов, что должно учитываться и композиторами, которые обращаются к этим текстам. В частности, в кондаке «художественно изображается тайна Спасения» (там же). Следовательно, музыка, написанная на этот текст, проникнута идеей воскресения, ведь, согласно тексту кондака «Богородицу... гроб и умерщвление не удержаста».

Духовный концерт С.В. Рахманова написан для смешанного хора. В нём обычно выделяют три контрастных части (контраст подчеркнут ладо-тональными и фактурными средствами). При этом, внутри первой части, если отталкиваться от текста и строфической структуры, можно вычленив несколько строф. Так, в первой строфе, доминирует мотив неустанной заступнической молитвы Богородицы и выходе её за пределы смерти (сюжет, отраженный на иконах Успения, опирающихся на канон Богородичной пасхи, где фигура Богородицы напоминает младенческую душу, которую, бережно запеленав, крепко держит на руках Христос). Первая строфа изложена в аккордовой фактуре, начинается с тишайшего звука и обращает на себя внимание «игрой» миноро-мажорных гармоний в последовательности аккордов: *g-moll – Es-dur – B-dur*. Си-бемоль мажорный аккорд приходится на слова «Богородицу», мелодическое движение словно воспроизводит процесс «воспарения к небесам». Затем мягкое аккордовое сочетание повторяется, возвращая исходный соль минор. Второй раз строфа с текстом «В молитвах» повторяется уже в варьированном виде, фактура меняется, становится более свободной, «дышащей», напоминая подголосочную полифонию русской песни. Это варьированное построение приводит к кульминации. В самом построении происходит подчеркивание интонации минорной терции и секунды (плача), звучит свободная перекличка голосов. В кульминационный момент в музыке появляется высокий звук – си бемоль второй октавы (на слова «непреложное упование»), динамика усиливается. Фактура становится более насыщенной. Нарастание подводит к более мощному *tutti*, звучащему с текстом «Гроб и умерщвление не удержаста». Эта заключительная строфа первой части раскрывает главный смысл Успения. Утверждая её, Рахманинов снова применяет четкую аккордовую фактуру, выделяя сильные доли и используя автентические обороты. После мощного подъема, с подчеркнуто концертными яркими стилистическими эффектами, звучит небольшая кода, символизирующая окончание первой части (торжественное происходит за счет тонического органного пункта, на фоне которого свободно допевают свои музыкальные фразы остальные голоса).

Вторая часть звучит в родственной основной тональности *c-moll*. Её начало ознаменовано сменой фактуры. Тему интонирует солирующее сопрано, остальные голоса присоединяются при помощи имитации, в результате чего образуется небольшое фугато. Словесной основой послужила строфа «Якоже бо Живота Матерь». Голоса здесь снова свободно парят в метроритмически вполне организованном пространстве. После этого небольшого «полифонического интермеццо» звучит третья часть концерта. В музыке утверждается ослепительный *G-dur* и воссозданный по классическим канонам сочный аккордовый стиль, символизирующий пасхальную радость, Победу Христа над смертью (слова кондака, возглашаемые хором, посвящены здесь Ему, Сыну – «Во утробу вселившийся»). Мерцание мажорных и минорных гармоний в коде концерта словно возвращает нас к сути праздника Успения («сна», увенчавшегося триумфом Жизни).

В концерте Рахманинова отражены основные признаки жанра: внутри одночастного сочинения четко выделяются контрастные по характеру разделы, иллюстрирующие текст кондака. Мелодика временами напоминает русскую песню. В этом свойстве отражается актуальная для духовной музыки этого периода черта, на которую, со ссылкой на Кастальского, указывает И.П. Дабаева: «А. Кастальский на основе глубокого изучения специфики старинных роспевов и русской народной песни пришел к выводу о близости их истоков» [2, С. 83]. Для подтверждения этой идеи можно прибегнуть к «марьянскому гимну» одного из современников Рахманинова, композитора П. Г. Чеснокова, его известному концерту «Не умолчим никогда», также посвященному Богородице и так же, как и рахманиновский концерт, одночастному. В его мелодии можно услышать сходство с русским песенно-романсовым стилем, что заметно уже в первых тактах, где появляется восходящая секстовая интонация.

Выводы. Подводя итоги сказанному, заметим, что изучение русских духовных концертов рубежа XIX-XX вв. логично завершить одним из произведений, написанных в конце XX века, в период «новой сакральности» – для того, чтобы понять, как трансформировались те традиции, которые были свойственны концертному жанру [6]. Подобное сравнение окажется полезным для студентов еще и в силу того, что это может быть новая, еще «не открытая» ими музыка. Среди появившихся в конце XX века партитур можно вспомнить Третий концерт А.Ф. Муро́ва, написанный на текст молитвы перед иконой «Утоли моя печали» для хора без сопровождения (1991 г.). Он одночастный, внутри членится на разделы. В качестве одного из его прототипов угадывается рахманиновский концерт «В молитвах неусыпающую Богородицу» (оба сочинения написаны в тональности *g-moll*).

Добавим, что подобные занятия будут иметь более эффективный результат, если сопроводить их визуальным рядом, содержащим образцы русской иконописи, картин на евангельские сюжеты. Кроме прочего, это послужит толчком к духовному развитию студенческой аудитории, сформировав в современном «постсекулярном» обществе важные ценностные ориентиры [1].

Литература:

1. Грязнова, Е.В. Закономерности развития религиозной культуры в современном обществе: проблемы систематизации и философского осмысления / Е.В. Грязнова, С.Н. Березкин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 13. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-13
2. Дабаева, И.П. Романтические тенденции в русской духовной музыке на рубеже XIX-XX веков / И.П. Дабаева // Музыкальный мир романтизма: от прошлого к будущему: Материалы научных конференций. – Ростов н/Д: РГК, 1998. – С. 81-83
3. Левашев, Е.М. Традиционные жанры православного певческого искусства в творчестве русских композиторов от Глинки до Рахманинова: 1825-1917: Исторический очерк / Е.М. Левашев. – Москва: ТехноИнфо, 1994. – 105 с.
4. Маршева, Л.И. Преставилася еси к животу, мати сущи живота / Л.И. Маршева, Г.А. Сурков // Православие.Ru [сайт], 1999. – URL: <https://ok.ru/ru.pravoslavie/topic/153797131410798> (дата обращения: 11.06.2024)
5. Хватова, С.И. Русский духовный концерт второй половины XX века: автореферат дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Хватова Светлана Ивановна. – Ростов н/Д, 2009. – 27 с.
6. Цыплакова, С.В. С. Смоленский – педагог и вдохновитель нового направления русской духовной музыки в Московском Синодальном училище и хоре конда XIX-XX вв. / С.В. Цыплакова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 331. – URL: <https://journals.tsu.ru/uploads/import/844/files/331-071.pdf> (дата обращения: 12.06.2024)

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Качалова Людмила Павловна
 ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университете (г. Шадринск);
 кандидат педагогических наук, доцент Колосовская Татьяна Александровна
 ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университете (г. Шадринск);
 старший преподаватель Колмогорова Наталья Ивановна
 ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университете (г. Шадринск)

СОБЫТИЙНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРИОБЩЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Современное образование обращено к необходимости организации обучения и воспитания обучающихся на разных уровнях на основе событийного подхода, событийности. Это становится проблемой, требующей разрешения через обеспечение событийности в образовательной и педагогической деятельности. Решение проблемы видится через организацию событий, влияющих на ценностно-смысловую сферу обучающихся, через эмоциональное переживание события. Воздействие представленного и организованного события осуществляется на основе факта самого события, лично пережитого. В этом контексте событийность находит воплощение в событийной педагогической технологии. Ее ориентированность предполагает переход от мероприятийной педагогики к педагогике событий, которая функционально способна оставить незабываемые впечатления. Событийность в контексте приобщения учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности рассматривается как прогрессивный ресурс, как событийная технология. Ядром событийной технологии в процессе приобщения учащихся к педагогической деятельности является ценностно-смысловое содержание вводимого события. Главное воздействие события на учащихся вскрывается через насыщение процесса приобщения запоминающимися событиями. Такие события вызывают позитивный эмоциональный отклик, меняют представления о педагогической деятельности, «облекают» ценности педагогической деятельности в осознаваемые смыслы. Но, несмотря на существующие исследования, посвященные проблемам событийной педагогики, требуется теоретическое обогащение данной проблемы. В статье описывается событийная технология, направленная на приобщение учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности.

Ключевые слова: событие, событийная педагогическая технология, приобщение.

Annotation. Modern education addresses the need to organize training and education of students at different levels based on an event-based approach, eventfulness. This becomes a problem that needs to be resolved by ensuring eventfulness in educational and pedagogical activities. The solution to the problem is seen through the organization of events that affect the value-semantic sphere of students, through the emotional experience of the event. The impact of the presented and organized event is based on the fact of the event itself, personally experienced. In this context, eventfulness is embodied in event-based pedagogical technology. Its orientation implies a transition from event pedagogy to event pedagogy, which is functionally capable of leaving unforgettable impressions. Eventfulness in the context of introducing students of psychological and pedagogical classes to pedagogical activity is considered as a progressive resource, as an event technology. The core of event technology in the process of introducing students to pedagogical activity is the value-semantic content of the introduced event. The main impact of the event on students is revealed through the saturation of the process of familiarization with memorable events. Such events evoke a positive emotional response, change ideas about pedagogical activity, and "clothe" the values of pedagogical activity in conscious meanings. But, despite the fact that there are a certain number of publications devoted to event pedagogy, theoretical enrichment of this problem is required. The article describes an event technology aimed at introducing students of psychological and pedagogical classes to pedagogical activity.

Key words: event, event-based pedagogical technology, familiarization.

Введение. Актуальность исследуемой проблемы подтверждается значимостью событийного подхода в образовании, который основывается на понимании образовательного процесса как «живого», происходящего от непосредственного взаимодействия педагога и обучающихся, воспитанников. Именно событие, которое происходит «здесь и сейчас», содержит потенциальную включенность в него педагогов и обучающихся, воспитанников, которая «запускает» переживания и эмоции, интерес и цели совместно значимой деятельности [18, С. 186-193].

Наша задача рассмотреть различные взгляды на трактовку ведущего понятия «событийная технология» в целях формирования непротиворечивого взгляда на решение проблемы приобщения учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности с применением событийной технологии как прогрессивной в данном аспекте.

В этом аспекте необходимо обратиться к существенным характеристикам и определениям события, событийности и событийной педагогической технологии. К определению понятия «событие» исследователи в раскрытии его сущностной характеристики подходят с разных позиций. Так, В.В. Лобановым события формулируется как ситуация, которая специально организуется и являет собой уникальный педагогический факт, обусловленный рамками образовательной ситуацией. Такая ситуация меняет образовательный процесс за счет выхода за границы имеющей место обыденности; это ситуация, носящая интегративный характер и как единица воспитательного процесса способна реализовать смысловые функции [9, С. 39-43]. Д.В. Григорьев вводит понятие «педагогическое событие», которое необходимо трактовать как «реальный момент». Автор подчеркивает, что в педагогическом событии как моменте реальности осуществляется ценностно-ориентированная встреча педагога и обучающегося, а это и есть со-бытие [5, С. 49-58]. В.В. Сериков разделяет событие и мероприятие, показывает, что событие наделено субъективным переживанием его участников, главное в событии - это источник личного опыта, его обновление [14, С. 14-20].

В настоящее время исследователи определяют событие как средство, применимое в целях организации познавательной деятельности учащихся, организации событийных ситуаций образовательной направленности. В этом аспекте Ю.А. Коробченко, О.А. Павлова событие расценивают как условие приобретения учащимися новых знаний, показателем которых являются результаты качества образовательного процесса [8, С. 684-689]. Исследователи выделяют характерные признаки характеристики образовательного события, среди которых обозначают эмоциональное напряжение и переживание события, осмысление содержания события, продуктивные межличностные взаимодействия коммуникации, активное взаимодействие педагога и учащихся [17]. По мнению М.П. Прохоровой образовательное событие всегда целеобусловлено, а его функциональная значимость выражена в объединении совместные усилия участников события [11].

Выделенные определения и характеристики образовательного события дают возможность рассматривать его как ресурс, который «запускает» изменения, происходящие с участниками события благодаря вовлеченности в совместную деятельность, которая сознательно переживается [2, С. 190].

Обосновывая необходимость применения событийной технологии, исследователи связывают ее с необходимостью решения задач, связанных с формированием у обучающегося способности самостоятельно действовать, видеть последствия своих поступков, что возможно в случае направления образовательных технологий, содействующих формированию умений решать образовательные задачи, формированию эмоционально-ценностного отношения к приобретению знаний, рефлексивно-оценочных навыков [12, С. 153-157].

Событийная педагогическая технология рассматривается с позиции событийной педагогики в формате «реализации событийного подхода», сопровождающего жизнь и события яркими эмоционально насыщенными делами, личностно-значимыми которые коллективно и индивидуально значимы [13. С. 5].

В логике событийной технологии организованное событие позволяет рассматривать образовательный процесс яркое, запоминающееся, жизненно запоминающееся [3]. В организации образовательного процесса событийная педагогическая технология связывается с созданием педагогических условий, направленных на овладение умениями, формированию эмоционального отношения к происходящему. В ситуации событийности. Логика технологичности событийной педагогической технологии обеспечивается переносом на целевые смыслы события, а для формирования умений, личностных качеств значимым является возможность овладения новыми знаниями в условиях событийной ситуации, в рамках события. Важно создать такую событийную ситуацию, которая осознанию, проживанию в реальности предлагаемого события, и в которой учащиеся и педагоги как участники события вовлечены в совместную разнородную деятельность [2; 12].

Изложение основного материала статьи. Определяя событийную педагогическую технологию как продуктивную в приобщении учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности, обозначим суть приобщения в контексте данного исследования. Примем за основу следующее: приобщение учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности это целенаправленный процесс формирования интереса учащихся к педагогической профессии, раскрытие в эмоционально-насыщенной форме сущности педагогической деятельности, разъяснение ее целей и значения [1, С. 256-258]. Приобщение призвано вызвать заинтересованность у учащихся к педагогической профессии и осознанный выбор своей траектории «движения к профессии». Приобщение к педагогической деятельности основано на соблюдении таких принципов, как: принцип развития (ориентация на развитие личности); принцип создания условий для проявления способностей каждого обучающегося; принцип открытости, взаимопонимания всех субъектов [6].

В контексте событийной технологии приобщения учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности мы рассматриваем как «прикосновение учащихся к ценностям педагогической деятельности» в рамках организованного события, наделенного педагогическим эмоционально-переживаемым смыслом, оказывающим влияние на выстраивание отношения к профессии педагога.

Придавая событийной технологии характер приобщения учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности отметим следующее: в процессе приобщения учащихся к педагогической деятельности практической деятельности педагогу необходимо руководствоваться организацией не мероприятия а педагогического события; миссия событийной технологии в приобщении учащихся к педагогической деятельности должна находиться в формате со-бытийности, педагогических практико-ориентированных событий; приобщение к педагогической деятельности учащихся психолого-педагогических классов имеет смысл в том случае, когда событие наполнено осознанием смысла педагогической деятельности; когда событие в приобщении учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности является значимая моделируемая событийная ситуация, обеспечивающая учащимся выход за пределы существующего опыта.

Сконкретизируем процессуально-содержательное наполнение событийной технологии в приобщении учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности. В исследованиях четко определены принципы событийной педагогической технологии, которых следует придерживаться при ее реализации: принцип придания «настоящего в событии» с обязательным эмоциональным проживанием; принцип эмоционального сближения и эмоциональной насыщенности; принцип СО – соразоваться, совосторгаться, сопереживать событий [10, С. 21-27; 15]; принцип приоритета коммуникаций [16, С. 7]; принцип изменения индивида как результата переживания события [7]. Ценность событийной технологии, ядром которой является событие в том, что оно содействует целостности образовательного процесса, содержания, и, как следствие, создает картину целостности приобретенного и накопленного опыта.

Можно выделить следующую этапную логику событийной технологии приобщения учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности: диагностическо-выявляющий этап – направлен на выявление интереса учащихся, готовности к познанию ориентировочных основ педагогической деятельности; подготовительный этап направляет определение значимой для учащихся проблемы, требующей организации события; этап событийного структурирования – формирование эффективного образовательного пространства, направленного на раскрытие сущности и содержания педагогической деятельности, выдвижение задач предстоящего педагогического события, определение педагогических ресурсов, сопровождающих событийность ситуации, сценарное структурирование педагогического события. В структурированном виде событие, предназначенное для приобщения учащихся к педагогической деятельности обладает «педагогической провокационностью» (приобщение к содержательной и процессуальной интриге события), проблемностью (необходим поиск решения проблемы события), задачей (определение деятельности, которая позволит адекватно решить поставленную цель и задачу), деятельностью (погружение в деятельностное поле события); событийно-организационный этап направлен на активизацию эмпатийного переживания события, связанного с деятельностью педагога; содействие самореализации, выраженной в предоставлении выбора способа самовыражения в событийной деятельности; включенность учащихся в событие приобщения, сценарий которого содержательно наполнен информацией о деятельности педагога, требованиям к личности педагога, решением ситуаций, требующих осмысления, раскрытие ценностей педагогического труда, сопряжение содержания событийной ситуации с жизненными событийными ситуациями педагогической направленности; рефлексивно-аналитический этап – проводится рефлексия, анализируется эффект от участия в событии; определяются новые цели.

Реализация этапов событийной педагогической технологии в приобщении учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности в процессно-событийной логике сопровождается «эмоциональным взрывом», когда учащиеся получают информацию о предстоящем событии; за счет ожидания события учащиеся совершают действия, которые усиливают интерес к предстоящему; а деятельность после события сводится к обмену мнениями об участии в событии.

Событийно-тематическое наполнение событийной технологии приобщения учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности может быть представлено следующим: демонстрация фильма, просмотр театрального спектакля, художественная литература, газетная или журнальная статья, содержание которых сосредоточено на личности педагога, его позициям, достижениям. В этих педагогических ресурсах заложен значительный потенциал - они

помогают неожиданно найти ответ на важный вопрос, когда учащиеся выражают собственное мнение. Введение в событие произведений искусства и живописи (например, картина «Опять двойка» – следует определить состояние ученика, отношение к нему близки, а что скажет учащийся как будущий учитель?), позволяющие «погрузиться в мир школьных, личностных и педагогических событий. Событийность заложена и в событиях школьной жизни, которые оказали воздействие на восприятие труда учителя, событийные мероприятия, которые предназначены для развития мотивации, самостоятельности, самооценки собственной деятельности, личностных качеств.

Выводы. Суть событийной технологии состоит в организации значимых событий, обладающих конкретной направленностью на проживание смысла содержания проживаемой событийной ситуации. Для того чтобы процесс приобщения учащихся психолого-педагогических классов стал событийным, его содержание должно быть представлено в виде содержательно-процессуального события. В процессном выражении событийной технологии приобщение к педагогической деятельности учащихся психолого-педагогических классов отражает последовательную логику, в которой четко прослеживаются: обоснованный выбор содержания события, формы структурирования события, совместная деятельность педагога и учащихся, педагогическая коммуникация и рефлексия эффектов спроектированного и реализованного «приобщенческого» события. В этом аспекте событийная технология образует единство совместной деятельности участников события, содержание события выступает «запуском» процесса осознанной деятельности, обогащения информации о труде и деятельности педагога.

Проведенная характеристика событийной технологии в приобщении учащихся психолого-педагогических классов к педагогической деятельности проецирует необходимость дальнейшего изучения педагогических условий, оказывающих влияние на продуктивность исследуемой технологии.

Литература:

1. Бетехтина, С.И. К вопросу о формировании интереса к психолого-педагогической деятельности у старшеклассников / С.И. Бетехтина, А.О. Лучинина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 256-258
2. Волкова, Н.В. Технология проектирования образовательных событий / Н.В. Волкова // Образования и наука. – 2017. – Т. 19. – № 4. – С. 184-199
3. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография / И.В. Плаксина, К.В. Дрозд, А.В. Зобков. [и др.]; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 274 с.
4. Гаврилова, О.М. Событийная организация допрофессиональной педагогической подготовки как фактор развития интереса старшеклассников к педагогической профессии / О.М. Гаврилова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27522> (дата обращения: 20.06.2024)
5. Григорьев, Д.В. Воспитание в сети событий / Д.В. Григорьев // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6. – С. 49-58
6. Дубина, В.М. Проблема профессионального самоопределения подростка в области педагогических профессий / В.М. Дубина // Старт в науке. – 2022. – № 1. – URL: <https://science-start.ru/ru/article/view?id=2143> (дата обращения: 20.06.2024)
7. Ковалева, Т.М. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения / Т.М. Ковалева, М.Ю. Жилина // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под. ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. – 2010. – Т. 43, № 1. – С. 84-91
8. Коробченко, Ю.А. Особенности организации событийных мероприятий образовательной направленности / Ю.А. Коробченко, О.А. Павлова // Вестник науки. – 2024. – Т. 3, № 5 (74). – С. 684-689
9. Лобанов, В.В. Образовательное событие как педагогическая категория / В.В. Лобанов // Образование и наука. – 2015. – № 20. – С. 39-43
10. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С. 21-27
11. Прохорова, М.П. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров / М.П. Прохорова, О.И. Ваганова. // Вестник Мининского университета. – 2019. – № 1 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-i-realizatsiya-obrazovatelno-sobytiya-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-menedzherov> (дата обращения: 21.06.2024)
12. Прохорова, М.П. Методика проектирования образовательного события в вузе / М.П. Прохорова, О.И. Ваганова, Н.А. Румянцева // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология»: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59, Ч. 4. – С. 153-157
13. Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве и его роли в решении проблем воспитания / Н.Л. Селиванова // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления: монография / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.
14. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8. – С. 14-20
15. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. Науч. ред. серии Н.Б. Крылова // Научно-методическая серия «Новые ценности в образовании». – 2010. – Вып. 1 (43). – 145 с.
16. Тюпа, В.И. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество / В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий // Дискурс: коммуникация, образование, культура. – 1997. – № 3/4. – С. 6-8
17. Фролова, С.В. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С.В. Фролова, Е.Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-obrazovatelno-sobytiya-v-praktiko-orientirovannoy-paradigme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 20.06.2024)
18. Шустова, И.Н. Событийный подход к воспитанию школьников / И.Н. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186-193

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент Квасюк Елена Николаевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 высшего образования «Мурманский Арктический университет» (г. Мурманск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ФОНЕТИКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Важность правильного произношения возрастает в связи с его центральной ролью в общении и личности говорящего. Изучающие английский язык не имеют естественной языковой среды, в связи с чем, они склонны переносить правила артикуляции и интонации со своего родного языка. Целью статьи является изложение преимуществ использования мультимедийных технологий как учебного средства при обучении практической фонетике английского языка. Также автор изучает отношение студентов вузов к использованию мультимедиа технологий. Объектом исследования являются преимущества работы в лингафонном кабинете, оснащённом «Ринель-Линго». Данная мультимедийная языковая программа используется для обучения фонетике иностранного языка студентов вузов. В статье анализируются результаты опроса, проведенного в Мурманском арктическом университете.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, лингафонный кабинет, Rinel-Lingo, преподавание английской фонетики, образовательный инструмент, студенты вузов.

Annotation. The importance of correct English pronunciation is growing due to its central role in communication and the speaker's identity. Non-native English speakers lack a natural linguistic environment and tend to carry articulation rules and intonation from their mother tongue. Modern conditions of the fast-paced world require a revision of the forms and methods of the educational process. Teachers should engage students in independent and individual work at classes, increase the use of practical and research tasks. Information technologies in the teaching process at different levels of education (both school and university) change the roles of all participants in the educational process. Thus, teachers are given more opportunities to improve their work, and students are taught a foreign language at a higher level. The article aims to state the advantages of using multimedia technologies as an educational tool in teaching English practical phonetics and to find out university students' attitude to it. The object of the research is the benefits of working in a language laboratory, equipped with Rinel-Lingo (a multimedia language programme to train phonetics of a foreign language of university students). The article analyzes the results of the survey conducted in Murmansk arctic state university.

Key words: multimedia technologies, language laboratory, Rinel-Lingo, teaching English phonetics, educational tool, university students.

Введение. Данная статья мотивирована актуальностью проблемы обучения фонетике английского языка с помощью мультимедийных технологий. В современном мире большого научно-технического прогресса люди должны иметь возможность поиска необходимой информации, которая стала одним из основных инструментов в любой сфере человеческой деятельности. Изучение иностранных языков не является исключением. Большая часть литературы, посвященной методике преподавания английского языка в университете, не посвящена использованию лингафонного кабинета. Напротив, основная цель этой статьи – проиллюстрировать некоторые стратегии и результаты обучения практической фонетике английского языка с помощью мультимедийных технологий. Современные условия быстро меняющегося мира требуют пересмотра форм и методов образовательного процесса: учителя должны вовлекать учащихся в самостоятельную и индивидуальную работу на занятиях, увеличивать использование практических и исследовательских задач. Информационные технологии в процессе обучения на разных уровнях образования (как в школе, так и в университете) меняют роли всех участников образовательного процесса, таким образом, учителям предоставляется больше возможностей для совершенствования своей работы, а учащиеся обучаются иностранному языку на более высоком уровне. Использование этих инструментов на уроках английского языка также помогает овладеть языковой компетенцией и межкультурным общением учащихся.

Изложение основного материала статьи. Под мультимедийными технологиями понимают совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографии, анимацию, звуковые эффекты и звук.

Одной из основных трудностей освоения английской фонетики является отсутствие естественной языковой среды в российских учебных заведениях и необходимость создания искусственной. Решить эту проблему могут различные инновационные средства обучения, одним из которых является лингафонный кабинет. Обучающиеся могут полностью погрузиться в языковую среду с помощью безграничных возможностей мультимедийных лингафонных кабинетов с различными звуковыми и визуальными эффектами, доступа к Интернету, большого количества аудируемых и разговорных занятий.

На основе анализа результатов анкетирования 50 студентов второго курса Мурманского арктического университета автор рассматривает эффективность используемых методик обучения. Полученные данные подтверждают прогноз о преимуществах мультимедийных технологий в обучении практической фонетике английского языка.

Общение в любой форме (на иностранном и родном языке) основано на хорошем владении звуковым строем языка, правильном произношении и культуре голоса говорящего. Когда говорящий нарушает нормы произношения или когда у слушающего отсутствуют необходимые навыки фонации, обращенная к нему речь не будет понята в полной мере. Нормальное функционирование устно-речевой деятельности в диалогической и монологической форме может быть успешным (способствовать обмену информацией и достижению взаимопонимания) в условиях формирования устойчивых норм произношения и фонационной культуры обоих общающихся партнеров. Внутренне сформированная мысль внешне озвучивается с помощью фонетических и фонационных навыков, вербальных и невербальных средств в любой речевой деятельности.

Подходы к обучению фонетике английского языка подробно изучались в своих работах многими российскими и зарубежными учёными: В. Завьяловой, П. Эшби, Дж.К. Чемберс и П. Трудгилл, А.Р.Р. Ховартт, Х.А. Свит и др. [1-5].

Рассмотрим этапы, которые проходит процесс формирования произношения [1].

1. Восприятие – когда создается правильный звуковой (слуховой) образ.
2. Дифференциация – когда понимаются и различаются признаки звука.
3. Имитация – когда речевые образы речевой единицы закрепляются.
4. Изолированное воспроизведение – когда артикуляция, основанная на использовании произношений, закрепляется.
5. Сочетание – когда внимание с одного фонетического явления переключается на другое.

Любой вид речевой деятельности основан на звуковом веществе (как его первичном элементе) и слухо-произношении. Поэтому работа над произношением начинается с базового этапа, а затем распространяется на весь курс изучения иностранного языка. На первом курсе университета студенты лингвистического факультета (будущие лингвисты и преподаватели иностранных языков) проходят специальный практический курс развития фонетических навыков; в последующие годы обучения эти навыки отрабатываются и закрепляются. Если на начальном этапе профессионального образования не корректировать неправильные произношения, то исправить их впоследствии может быть очень сложно.

Существует несколько способов обучения практической фонетике студентов-первокурсников. Один из них – аналитико-имитативный, который считается наиболее эффективным в тренировке произношения. Фонетический материал упорядочивается в соответствии с потребностями общения. Выделяются звуки иностранного языка, объясняются правила их артикуляции, анализируются и сравниваются с фонемами родного языка. Наиболее сложные фонемы (не имеющие аналогов в родном языке) вводятся и отрабатываются отдельно. На следующем этапе постепенно изучаются различные сочетания звуков: слоги, слова, словосочетания, словосочетания, предложения, тексты. Студенты отрабатывают имитацию отдельных звуков и их сочетаний, опираясь на теоретическую базу. Особенности произношения звуков обычно демонстрируются в наглядной, несколько утрированной форме. Затем следует интенсивное обучение студентов произношению, которое снова происходит на основе стандартов [2].

Эффективное развитие практических фонетических навыков студентов-первокурсников должно включать в себя такие формы работы, как фонетические упражнения на отработку артикуляции фонем как в отдельном положении, так и в звукосочетаниях; чтение вслух для тренировки артикуляции, ударения в предложении и интонации иностранной речи; обращая внимание на фонетическую сторону нового лексического материала и грамматических конструкций. На уроках практической фонетики преподаватели обычно включают фонетические упражнения по уровням (первоначально отдельные фонемы, затем в различных сочетаниях, словах, предложениях и текстах). Регулярная фонетическая тренировка поможет предотвратить деавтоматизацию навыков произношения и улучшить знание.

Показателями сформированности фонетических навыков устно-речевой деятельности являются: правильно произносимые звуки в речевом потоке, четкая английская артикуляция, интонационно-ориентированное устное общение по коммуникативным типам, соблюдение мелодического рисунка, правильно выполненное фразовое и речевое ударение. свободно говорит в нормальном для восприятия темпе [3].

Преподаватели могут оценить сформированность фонационных навыков ученика по некоторым факторам:

- хорошая речь и интонация,
- эмоциональная окраска в соответствии с коммуникативной задачей и экстралингвистической ситуацией,
- логическое ударение слов во фразе,
- соответствующая выразительность речи и ее динамика,
- рациональные паузы и дыхание.

По мнению ученых [2, 5], ритм и интонация речи имеют смыслообразующую функцию, составляя структурное единство мелодии, ритма и темпа, имеющее то или иное коммуникативное значение. Отсутствие у человека этих навыков влияет на процесс смысловыражения в речи и смыслоушения при восприятии звучащей речи партнерами по общению. Поскольку фонетические упражнения являются чисто языковыми, многие преподаватели считают невозможным отработку артикуляции и интонации иностранного языка в связи с устным общением.

Будучи реальностью нашего времени, инновационные образовательные методы и приемы, используемые на занятиях, способны решить указанную проблему. Различные мультимедийные образовательные средства считаются наиболее эффективными при обучении иностранным языкам, и мы должны использовать их возможности [1, 2]. Во-первых, они помогают студентам быстрее прогрессировать и улучшить свои знания языка. Процесс обучения обогащается использованием мультимедийных средств; большая часть сенсорных компонентов учащихся задействована в процессе восприятия необходимой информации. Во-вторых, информационные технологии повышают коммуникативные навыки и развивают творческие и познавательные способности учащихся. В-третьих, условия реального речевого общения на иностранных языках можно создать с помощью мультимедийных средств обучения [3, 5].

Однако использование мультимедийных образовательных технологий может негативно повлиять на учебный процесс в вузе:

- лингвистические компьютерные программы обычно не соответствуют уровню студентов вузов;
- учителя могут не владеть компьютером и сталкиваться с трудностями при работе с мультимедийным классом;
- студенты могут рисковать своим здоровьем из-за длительного пребывания за компьютером;
- учащимся может не хватать межличностного общения.

Интеграция мультимедийных технологий в обучение в средних и высших учебных заведениях изменила идеологию мышления. Еще недавно учитель был центром образовательного процесса, и ученики должны были следовать его указаниям, играя пассивную роль в такой модели обучения. Основной целью образования была передача знаний. В настоящее время используется новая технология обучения, в которой ключевую роль играют студенты; они активно сотрудничают и сотрудничают на занятиях. Целью преподавания английского языка в настоящее время является развитие коммуникативной компетентности учащихся и способностей к самообучению.

Мультимедийный урок предназначен для реализации различных целей, таких как: усвоить новый материал; представить новую информацию и расширить кругозор учащихся; развивать необходимые навыки; пересмотреть материал; применять полученные знания и навыки на практике [3, 4].

Среди мультимедийных средств, которые используются на уроках английского языка, можно назвать следующие: интерактивная доска; мультимедийный экран; интерактивные анкеты и викторины; онлайн-образовательные программы; технологии моделирования; диагностические комплексы. В нашей статье мы рассмотрим преимущества, использование мультимедийных лингафонных кабинетов в процессе изучения фонетики английского языка в вузе.

Лингвистические кабинеты считаются наиболее эффективным мультимедийным средством обучения практической фонетике английского языка [4, 5]. Специальная исполнительная система, которая используется в лингафонном кабинете, служит для создания искусственной языковой среды, очень полезной для развития коммуникативных языковых навыков.

Лингвистические кабинеты Мурманского арктического университета оснащены системой «Rinel-Lingo», реализующей расширенные возможности аудиокommunikаций. Они позволяют преподавателю практической фонетики английского языка создавать произвольные аудиогруппы, что особенно эффективно при изучении фонетики английского языка. Произношение становится визуализированным и воспринимается быстрее и легче. Регулировка скорости звука позволяет каждому ученику индивидуально развивать фразы на отдельные слова, тем самым тренируя сложные и сложные участки, позволяя сравнивать произношение и написание слов. Используя программное обеспечение Rinel-Lingo или комплект Rinel-Lingo Audio в компьютерном классе, преподаватели и ученики могут общаться друг с другом в аудиогруппах, произвольно созданных учителем. Члены одной аудиогруппы могут поддерживать между собой постоянную аудиосвязь и слышать звуки,

генерируемые их компьютером и компьютерами других участников этой группы. Однако участники одной аудиогруппы не слышат участников других аудиогрупп. Преподаватель также имеет возможность сделать сообщение по громкой связи для учеников, снявших наушники.

Лингвистический кабинет состоит из следующих компонентов: программное обеспечение «Ринель-Линго»; аудиопереклюатель Rinel-Lingo Audio; видеопереклюатель Rinel-Lingo Video; специализированные лингафонные столы-кабины; звукоизоляционные перегородки из оргстекла; компьютеры на каждом рабочем месте. Аудиосвязь при использовании коммутатора реализуется программными методами с использованием специальной аудиосети. Качество аудиосвязи поддерживается на стабильно высоком уровне и не зависит от используемого программного обеспечения, конфигурации, нагрузки, мощности компьютеров и пропускной способности локальной сети.

Программное обеспечение Rinel-Lingo позволяет нам делать следующее:

1. Демонстрация изображения в компьютерном классе и лингафонном кабинете с монитора преподавателя на мониторах всех учащихся или мониторах выбранной группы учащихся.
2. Показать изображение с монитора любого ученика на монитор преподавателя и мониторы любой группы. Одновременно с просмотром экрана ученика преподаватель имеет возможность управлять компьютером ученика.
3. Осуществлять аудиосвязь между рабочими станциями в произвольных аудиогруппах программными методами в локальной сети.
4. Использовать и создавать учебный материал в виде мультимедийных учебных лингафонных кабинетов иностранных языков.

При обучении фонетике преподаватели могут использовать Лингво-книги, созданные программой Rinel-Lingo Editor. Необходимый фонетический материал содержится в этом формате данных, который отображает части курса на компьютере. Комплект книг Lingo дает фонетический материал последовательно от более простого к более сложному и дает обучающимся возможность видеть задания, прослушивать тексты по частям и целиком, давать ответы, записывать себя и проверять результаты. В мультимедийном языковом пакете Rinel-Lingo имеется более 30 готовых книг Lingo, но преподаватели также могут создавать свои собственные материалы с помощью программы Rinel-Lingo.

В этом языковом наборе разработаны два типа уроков. Первый тип уроков направлен на развитие и совершенствование навыков слушания у учащихся. Второй тип уроков предназначен для развития других языковых навыков: чтения, говорения и письма. Учащимся разрешается неоднократно прослушивать материалы мультимедийного класса, особенно сложные. У них есть возможность выполнять упражнения устно (говорить в микрофон и, следовательно, записывать себя в блок ответов данного урока) или письменно (для заданий, где ответ должен быть напечатан в пропуске). Несмотря на преобладающее количество лингвистических задач, помогающих освоить фонетику английского языка (артикуляцию, ударение и интонацию), комплект «Rinel-Lingo» дает возможность развивать разговорные навыки учащихся. Монологическая и диалогическая речь может тренироваться благодаря различным коммуникативным задачам, например, когда учащимся предстоит пересказать текст, описать картинку и записать ответ, вести диалог в парах или группах и т.п. Учитель может выслушать любой ответ, исправить его или дать рекомендации.

Мы провели опрос, чтобы оценить преимущества использования программы Rinel-Lingo при преподавании практической фонетики английского языка студентам второго курса. Пятьдесят студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование. Английский язык. Немецкий язык» и «Лингвистика». Эксперимент проводился в конце 2019 года. Еще до опроса студенты в течение года изучали практическую фонетику английского языка. По нашей задаче нам было интересно выяснить отношение студентов к процессу изучения практической фонетики с помощью лингафонного кабинета, оснащенного мультимедийной системой Rinel-Lingo.

На протяжении первого года обучения на каждом занятии по фонетике студенты работали в лингафонном кабинете, отрабатывая артикуляцию звуков и различные модели интонации. Теоретический материал, данный преподавателями, был дополнен множеством практических упражнений. Учащиеся имели возможность работать индивидуально, в группах и парах, записывать свои высказывания и обращать внимание на ошибки в произношении. Преподаватели могли легко контролировать рабочий процесс и указывать на слабые стороны произношения.

В ходе исследования принят такой метод исследования, как анкетирование, поскольку метод наиболее подходит для сбора исходных данных и соответствует целям и задачам исследования. Анкета сочетала в себе открытые вопросы и вопросы с несколькими вариантами ответов с заранее заданными ответами, предлагая респондентам возможность выбрать и ранжировать один из нескольких вариантов или возможность оценить их по шкале от «очень низкой» до «очень высокой». Для открытых вопросов было предоставлено дополнительное место для уточнения ответа. Эта открытая часть считается очень важной для исследования такого рода, поскольку она способствует улучшению интерпретации его общих результатов и предоставляет дополнительный ценный материал.

Студентам было предложено написать свое мнение по следующим вопросам:

1. С вашей точки зрения, какие учебные средства следует использовать на практических занятиях по фонетике? Расположите по важности: учебники, печатные материалы, устные объяснения опытного преподавателя, мультимедийную лабораторию, другие варианты.
2. Помогла ли вам программа Rinel-Lingo улучшить фонетику? Почему вы так думаете?
3. В чем, на ваш взгляд, преимущества мультимедийного лингафонного кабинета?
4. Каковы, с вашей точки зрения, отрицательные стороны программы «Ринель-линго», если они есть?
5. Что, по вашему мнению, следует изменить в программе?

Поставленные вопросы соотносятся с целью нашего исследования и позволяют узнать мнение студентов о пользе лингафонного кабинета при изучении фонетики английского языка. Респонденты серьезно отнеслись к заданию и дали полные ответы. Результаты анкетирования убедили нас в том, что мультимедийный подход в учебном процессе студенты считают необходимым и эффективным.

Отвечая на первый вопрос, 92% респондентов отмечают, что на практических занятиях по фонетике недостаточно использовать только учебники и другие печатные материалы. По отзывам студентов, опытные преподаватели, хорошо владеющие английским языком, имеют большое значение (первое место), но даже они не могут быть единственными образцами для подражания в развитии фонетических навыков. С точки зрения респондентов, мультимедийные технологии очень полезны (второе место). Это объяснили тем, что программы создаются носителями языка и могут создать искусственную языковую среду для изучающих английский язык. Одним из примеров является лингафонный кабинет, оснащенный набором «Ринель-Линго», который считался эффективным при изучении фонетики.

Анализируя ответы на второй вопрос (Помогла ли вам программа Rinel-Lingo улучшить фонетику? Почему вы так думаете?) удалось выяснить, что 76% опрошенных уверены, что программа Rinel-Lingo помогла им улучшить уровень владения языком. их фонетика. Студенты смогли отработать артикуляцию гласных (монофтонгов, дифтонгов и дифтонгоидов), согласных (губных и язычных и голосовых), различных звукосочетаний и их модификаций;

соответствующие паузы которые делят речь на смысловые группы; различные интонационные образцы, несущие грамматическую функцию; темп произнесения; разные виды ударения (словесное, фразовое и предложение); Английский ритм и другие фонетические явления. Более того, студенты объяснили, что компьютерная визуализация аспектов практической фонетики позволяет им лучше понимать различные вопросы.

На вопрос о положительных сторонах программы 55% студентов отметили возможность практиковать все аспекты фонетики в полезных упражнениях. Лингво-книги Ринеля структурируют лингвистический материал с учетом владения иностранным языком студентами вузов, требований к правильному произношению будущих лингвистов и преподавателей английского языка, а также типичных фонетических ошибок, допускаемых студентами, начавшими изучать фонетику как отдельный предмет.

У большинства респондентов появилась возможность обратить внимание на фонологическую сторону речи и отработать следующие фонационные навыки английского языка: эмоциональную окраску речи, своеобразный ритм и темп высказывания как выразительные средства, силу голоса и дикцию, смысловое и логическое ударение, тембровые и смысловые паузы. 20% респондентов среди положительных сторон мультимедийной программы «Ринель-Линго» отметили возможность работы в парах и группах, 25% отметили умение записывать себя и самоконтроль. Они объяснили это тем, что, когда ты слышишь себя, выполняя фонетические упражнения, ты можешь понять слабые стороны своего произношения и интонации и иметь возможность их проработать. Также преподаватель имеет возможность контролировать вашу работу и дать несколько рекомендаций по улучшению артикуляции и интонации.

Среди недостатков 20% опрошенных отметили, что в наушниках слышен собственный голос и это немного отвлекает, но в большей степени это касается технической стороны оборудования. Также программа Rinel-Lingo не дает доступ в Интернет в лингафонном кабинете, что может испортить систему.

На вопрос о возможных изменениях в программе 35% студентов отметили отсутствие на уроках актуальных тем, красочных картинок и видео. Многие считают необходимым обновить список юнитов, добавить современный язык в диалоги и другие задания.

Выводы. По результатам проведенного опроса среди студентов второго курса Мурманского арктического университета можно сделать вывод, что студенты считают важным и полезным применять мультимедийные технологии при изучении практической фонетики английского языка. При организации работы по развитию фонетических навыков первокурсников лингвистического факультета преподавателям рекомендуется использовать лингафонный кабинет на базе мультимедийного комплекса «Rinel-Lingo», позволяющий сделать учебный процесс более эффективным. Он помогает визуализировать произношение, включает прослушивание речи на иностранном языке, создает искусственную языковую среду, благодаря чему материал воспринимается легче и быстрее. Кроме того, необычными становятся практические занятия по фонетике, что повышает интерес и мотивацию учащихся.

Литература:

1. Atakli, F. The Role of Multi-Media in the Foreign Language (Russian) Classroom. *Procedia / F. Atakli // Social and Behavioral Sciences.* – №70 (25). – 2013. – P. 795-798
2. Dettori, G. ICT and new methodologies in language learning. *Procedia / G. Dettori // Social and Behavioral Sciences 2.* – Issue 22010. – 2010. – P. 2712-2716
3. Hertsch, M.F. Multimedia-Based Enrichment for Foreign Language Teaching. *Procedia / M.F. Hertsch // Social and Behavioral Sciences.* – №70 (25). – 2013. – P. 615-621
4. Schmid, E.C. Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology / E.C. Schmid // *Computers & Education.* – Volume 51, Issue 4. – 2008. – P. 1553-1568
5. Ying Chan, K. Effect of on-screen text on multimedia learning with native and foreign-accented narration / K. Ying Chan // *Learning and Instruction.* – №67. – 2020. – Article 101305.

Педагогика

УДК 372. 853

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент Варюха Елизавета Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ОБ ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСОВ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у учащихся общеобразовательной школы представлений о достижениях и проблемах современной физики. Приводятся данные анкетирования учителей старших классов и учителей физики, подтверждающие актуальность темы исследования. Уточняется понятие «современная физика» в контексте содержания учебного предмета. Обосновывается необходимость актуализации содержания исходя из фундаментальных идей, отражающих принципы построения учебного курса. Систематизируются положительные эффекты включения в программу материалов, отражающих современную научную повестку. Формулируются принципы их отбора. Анализируется проблема баланса научности и доступности при изучении вопросов современной физики в школе. Приводятся примеры адаптации научной информации о результатах современных исследований к учебному курсу.

Ключевые слова: современная физика, обучение физике в школе, дидактические принципы, адаптация научных знаний к учебному курсу.

Annotation. The article deals with the problem of forming ideas about the achievements and problems of modern physics among students of secondary schools. The data of the survey of high school students and physics teachers are presented, confirming the relevance of the research topic. The concept of "modern physics" is clarified in the context of the content of the educational subject. The necessity of updating the content based on fundamental ideas reflecting the principles of the construction of the training course is justified. The positive effects of including materials reflecting the modern scientific agenda in the program are systematized. The principles of their selection are formulated. The problem of the balance of science and accessibility in the study of modern physics at school is analyzed. Examples of the adaptation of scientific information on the results of modern research to the training course are given.

Key words: modern physics, teaching physics at school, didactic principles, adaptation of scientific knowledge to the educational course.

Введение. Передовые достижения науки далеко не сразу становятся предметом изучения в школе. Одной из содержательных проблем курса физики общеобразовательной школы остается то, что многие новые открытия и современные идеи не находят в нем своевременного и адекватного отражения. Это приводит к тому, что для многих школьников физика представляется статичным, оторванным от жизни набором фактов из прошлого и позапрошлого века, который вряд ли пригодится им в будущем. В этом состоит одна из причин снижения престижа физики как школьного предмета, наблюдаемого в последнее время.

Постановка проблемы не нова. Над ней работали педагоги и методисты нескольких поколений. О необходимости регулярного обновления содержания школьных и вузовских программ говорили выдающиеся ученые П.Л. Капица, В.Л. Гинзбург, Ж.И. Алферов и другие. Однако включение в содержание материалов, базирующихся на последних достижениях современной физики сталкивается с рядом трудностей. Сложность понятий и представлений, которыми оперирует современная физика, недоступный школьникам математический аппарат делают невозможным изучение подавляющего большинства вопросов на количественном уровне. Еще одно существенное противоречие, которое осложняет знакомство учащихся с самыми передовыми направлениями исследований: разрыв между лавинообразно увеличивающимся потоком научной информации и ограниченностью объема содержания образовательных программ, а также времени, отводимого на их освоение.

Актуальность темы подтверждают и результаты опроса, в котором приняли участие 98 учащихся 10-11 классов общеобразовательных школ и 22 учителя физики. Оказалось, что более половины опрошенных школьников (57%) интересуются новостями науки, активно посещают мероприятия, направленные на популяризацию научных знаний, но назвать значимые открытия последних лет или имена выдающихся современных ученых могут единицы (2%). 68% учителей считают, что современная физика представлена в школьной программе недостаточно. В то же время 72% школьников хотели бы изучать новейшие достижения науки на уроках физики и астрономии в школе. Эти результаты коррелируют с данными социологического опроса ВЦИОМ, исследовавшего отношение к науке и ученым в российском обществе [4].

В задачи исследования, представленного в статье входило:

- обосновать необходимость формирования представлений о достижениях и проблемах современной физики у учащихся средней общеобразовательной школы;
- уточнить принципы и критерии отбора содержания, отражающего современное состояние физической науки;
- проанализировать проблему адаптации современных научных представлений к учебному курсу физики для общеобразовательной школы, привести примеры ее успешного решения.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к обоснованию необходимости изучения современной физики в общеобразовательной школе, необходимо определить, что именно означает термин «современная физика». Большинство историков науки к современной относят физику сначала или с середины XX века. Однако, использовать прилагательное «современный» к тому, что было сделано более полувека назад не вполне корректно. На наш взгляд, логично взять за основу достижения науки двух последних десятилетий, что приблизительно соответствует возрасту большинства школьников и студентов, изучающих физику в текущем учебном году. Но эти временные рамки достаточно условны. Иногда значение результатов научных исследований осознается не сразу, а спустя много лет. Об этом ярко свидетельствуют перечни исследований, удостоенных Нобелевской премии – от открытия до награды могут пройти десятки лет, как в случае того же В.Л. Гинзбурга или Ж.И. Алферова. Очень часто явления, которые на момент открытия кажутся далекими от практического применения, оказываются очень востребованными в технике и технологиях. А бывает, что статьи ученых, в которых содержатся сенсационные результаты, не выдерживают более тщательной проверки, признаются ошибочными и отзываются из авторитетных журналов (например, «открытие» сверхпроводимости при комнатной температуре в 2022 году [8]).

Таким образом, понятие «современная физика» в данной работе будет обозначать область физической науки, включающая результаты, достижения и разработки приблизительно двух последних десятилетий, связанные с фундаментальными принципами и законами, экспериментами и теориями, методами и технологиями научных исследований, которые активно развиваются и используются в настоящее время.

В документах, определяющих цели, задачи и содержание школьного образования, содержатся прямые и косвенные указания на необходимость обращаться к актуальной научной повестке [5, 6]. Идея целостности как один из исходных принципов построения содержания предмета, согласно [6], означает, что учебный курс должен освещать не только классические, но и современные представления. Согласно идее генерализации у школьников должно быть сформировано современное представление о материи, начиная от элементарных частиц до крупномасштабной структуры Вселенной. Идея прикладной направленности подразумевает, что физика будет представлена как основа современных технологий. Мировоззренческие, нравственные, экологические проблемы (идеи гуманитаризации и экологизации) также должны быть актуальными, соответствовать современному состоянию науки и общества.

Конкретизируя общие цели изучения предмета «физика» в основном и общем среднем образовании [5, 6], можно выделить следующие положительные эффекты включения в учебный курс материалов, отражающих проблемы и результаты, которые активно исследуются, развиваются и используются в настоящее время:

- формирование более полной и целостной картины мира, научного мировоззрения динамично развивающейся сферы жизни, в которой постоянно происходят новые исследования и открытия;
- осознание практической применимости фундаментальных результатов современной физики в смежных научных областях, в технике и технологиях, в повседневной жизни;
- развитие представлений о возможных сферах профессиональной деятельности, связанных с актуальными направлениями научных исследований;
- формирование научной грамотности, критического мышления, способности аргументированно отстаивать позицию, основанную на научно обоснованных фактах, противостоять псевдонаучным и устаревшим представлениям.

Исходя из общедидактических принципов (научности, систематичности и последовательности, наглядности, доступности, связи теории с практикой) можно сформулировать следующие критерии отбора содержания вопросов современной физики в школе [3]:

- значение научного результата в глобальном смысле, для будущего мира и человечества, для становления фундамента науки и совершенствования методологии научных исследований (техники и методики реального и численного эксперимента, теоретических методов, математического аппарата);
- возможность показать связь физики с другими областями науки, продемонстрировать практическое значение результатов;
- опора на действующую программу школьного курса физики с учётом уже имеющегося багажа знаний, умений и навыков, полученных в ходе изучения предмета в основной и средней школе.

Безусловно, в условиях доступности информации в наше время, нетрудно найти такие сведения в средствах массовой информации, на сайтах в сети Интернет. Но далеко не все школьники активно интересуются таким контентом. Кроме того, в сети можно столкнуться с непроверенными фактами, псевдонаучными мифами и антинаучными представлениями. Чтобы привлечь учащихся к чтению и просмотру познавательных материалов о современной науке, помочь с поиском качественных ресурсов, где информация представлена доступно и увлекательно, нужна целенаправленная и систематическая работа квалифицированного наставника. Им может стать учитель физики, если достижения и проблемы современной науки станут частью содержания предмета.

Однако вопрос о том, какие именно из современных достижений должны быть включены в содержание курса нельзя решить только в рамках дидактических принципов. Необходимо опираться на мнение профессиональных ученых. На пороге третьего тысячелетия выдающийся советский и российский физик-теоретик, лауреат Нобелевской премии академик В.Л. Гинзбург опубликовал список наиболее актуальных и перспективных на тот момент проблем физики и астрофизики. Самые первые версии этого списка были составлены им еще в начале 70-х годов XX века, последняя датируется 2005 годом [2]. Автор не считал этот список полным и регулярно обновлял его, пока был жив. Ряд проблем из этого списка уже решены, но многие до сих пор остаются актуальными.

«Список Гинзбурга» [2], который называют еще «физическим минимумом» на начало XXI века», может служить в качестве ориентира при структурировании содержания вопросов современной физики в школе при условии его актуализации соответственно текущему состоянию, которое можно отслеживать по дайджестам в научных журналах общей проблематики. Такой подход широко применяется в высшей школе для знакомства студентов с современными проблемами естественных наук. В области физики его активно использует научно-методическая школа Московского педагогического государственного университета [3]. Само деление на три группы вопросов, в соответствии со структурными уровнями материи полностью отражает принципы научности, системности, демонстрирует единство научной материального мира на всех пространственно-временных масштабах. Элементы перечня, отнесенные к макрофизике, представляют собой физические основы современных технологий. Фундаментальные представления о структуре материи с одной стороны, и развитие технологий эксперимента, ускорительной техники иллюстрируют вопросы микрофизики. Мегафизика формирует представление о Вселенной, фундамент научного мировоззрения.

При изучении вопросов современной физики в общеобразовательной школе главная проблема заключается в обеспечении выполнения двух общих дидактических принципов, принятых в качестве критериев отбора: научности и доступности. Современная физика использует сложный математический аппарат, которым не владеют школьники. Для учащихся средней школы невозможно изучение на количественном уровне даже базовых вопросов квантовой механики, не говоря уже об общей теории относительности, физике атомного ядра и элементарных частиц.

Достижения современной физики необходимо излагать школьникам в адаптированном виде с учетом уровня их подготовки. Но иногда попытки ограничиться описанием идей на качественном уровне и дать наглядное представление приводят к искажению сущности процессов и явлений. Любые модели и образы условны, их нельзя воспринимать буквально. Например, цветовой заряд, или цвет как внутренне квантовое число кварка, имеет ограниченную аналогию с оптическим цветом. События баланс, добиться оптимального сочетания научности, доступности и наглядности – сложнейшая методическая задача.

Примеры успешных решений этой проблемы можно найти в качественной научно-популярной литературе. Многие выдающиеся ученые еще со времен Галилея уделяли огромное внимание популяризации научных знаний. В список наиболее авторитетных ученых-просветителей двух последних десятилетий можно отнести С. Хокинга, Р. Пенроуза, М. Каку и других. В сетевом «фольклоре» можно найти анекдот, персонажем которого выступает С. Хокинг, которому издатель его книг поставил условие: никаких уравнений, каждая формула снижает продажи научно-популярной книги в два раза. Хокинг последовал этому совету и сумел пройти по тонкой грани между научностью и доступностью, добившись триумфального успеха своих книг (хотя, строго говоря, формулы у него и многих других популяризаторов, все же встречаются).

Из современных отечественных ученых-популяризаторов в области физики можно назвать А.М. Семихатова, В.Г. Сурдина, С.Б. Попова. Видеолекции этих ученых, посвященные наиболее обсуждаемым, в том числе, нерешенным проблемам, набирают сотни тысяч просмотров на видеохостингах. Они понятны большинству даже неподготовленным слушателям, о чем свидетельствуют оставляемые ими комментарии.

Примеры баланса между научностью и доступностью можно найти в статьях журнала «Квант», на сайте «Элементы». Так, в статье, посвященной ядерно-магнитному резонансу [1], содержится вполне доступный для понимания старшеклассников вывод формулы и расчет резонансной частоты излучения, заставляющего изменить направление магнитного момента протона в ядре водорода.

В статье [9], посвященной одному из элементов «списка Гинзбурга», должжданному обнаружению гравитационных волн, приводятся оценочные расчеты, на основе которых можно составить несколько задач к уроку по разделу «Элементы астрономии и астрофизики» в 11 классе.

«Используя изображение сигнала от первого зафиксированного гравитационно-волнового события GW150914, оценить массу результирующей черной дыры, образовавшейся при слиянии и расстояние от Земли до места в пространстве, где произошло событие».

«Используя значения исходных масс сливающихся объектов и результирующей черной дыры, оценить энергию, выделившуюся в виде гравитационных волн от первого зафиксированного гравитационно-волнового события GW150914».

В этих примерах используются простые физические модели, основанные на известном школьниками материале. Они не претендуют на полноту количественного описания явления, но позволяют получить адекватные оценки значений величин.

В статье В. А. Рубакова одного из ведущих специалистов в области физики элементарных частиц, речь идет об открытии бозона Хиггса [7]. Она содержит более чем исчерпывающий материал, о том, что представляет собой новая частица, как была обнаружена и какое значение для науки и понимания мира она имеет. При объяснении автор опирается на стержневые методологические идеи современной физики (элементарности, симметрии, сохранения), использует аналогии с электродинамикой, с физикой полупроводников.

Из этих примеров следует, что при изложении вопросов современной физики надо обращаться к научно-популярным ресурсам. При этом учителю нелишним было бы изучить и оригиналы работ, на которых ссылаются ученые. Для этого можно использовать дайджесты и обзоры в авторитетных научных журналах, например, «Успехи физических наук».

Выводы:

1. Под современной физикой в контексте содержания учебного предмета подразумевается область физической науки, включающая результаты, достижения и разработки приблизительно двух последних десятилетий, связанные с фундаментальными принципами и законами, экспериментами и теориями, методами и технологиями научных исследований, которые активно развиваются и используются в настоящее время.

2. Необходимость включения вопросов современной физики в содержание учебного предмета в общеобразовательной школе вытекает из фундаментальных идей, положенных в его основу: целостности, генерализации, прикладной направленности, гуманитаризации и экологизации. Оно обеспечивает формирование целостной картины мира, способствует осознанию практической применимости фундаментальных результатов, выработке способности отстаивать научно обоснованное мнение, противостоять псевдонаучным и устаревшим представлениям.

3. При структурировании содержания вопросов современной физики в школе можно опираться на мнение авторитетных ученых, перечни наиболее актуальных и перспективных проблем, обзоры и дайджесты в научной периодике.

4. Включение современных достижений физики в школьный курс представляет собой сложную задачу, требующую баланса между научной строгостью и доступностью материала. Ориентиром при адаптации научной информации к учебному курсу могут быть научно-популярные ресурсы.

Литература:

1. Варламов, А. Что такое ЯМР-томография? / А. Варламов, А. Ригамонти // Квант. – 2010. – №1. – С. 8-11
2. Гинзбург, В.Л. Физический минимум» на начало XXI века / В.Л. Гинзбург // Элементы. Физика. 21.03.2005 [сайт]. – URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/25524/25530 (дата обращения: 25.06.2024)
3. Кудрявцев, В.В. Научно-методические аспекты изучения современной физики в профильной школе / В.В. Кудрявцев, Г.Ф. Михайлишина, В.А. Ильин // Наука и школа. – 2011. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskie-aspekty-izucheniya-sovremennoy-fiziki-v-profilnoy-shkole> (дата обращения: 25.06.2024)
4. Наука и жизнь: мониторинг. Интерес к науке в российском обществе растет // ВЦИОМ. Новости [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/nauka-i-zhizn-monitoring>
5. Примерная рабочая программа среднего общего образования «Физика» (углубленный уровень) для 10-11 классов образовательных организаций. – URL: <https://fgosreestr.ru/oor/primernaia-rabochaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-fizika-uglublenniy-uroven-dlia-10-11-klassov-obrazovatelnykh-organizatsii> (дата обращения: 25.06.2024)
6. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Физика». – URL: <https://fgosreestr.ru/oor/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-fizika> (дата обращения: 25.06.2024)
7. Рубаков, В. К открытию бозона Хиггса / В. Рубаков // «Квант». – 2012. – №5-6. – С. 2-10
8. Садаков, А.В. Что привело к изъятию статьи о комнатно-температурной сверхпроводимости из журнала "Nature": череда оплошностей или фальсификация? / А.В. Садаков, О.А. Соболевский, В.М. Пудалов // Успехи физических наук, УФН. – 2022. – Т. 192. – № 12. – С. 1409-1412. – URL: <https://doi.org/10.1002/advs.202303622> (дата обращения: 02.02.2024)
9. Штерн, Б. Что увидели детекторы LIGO? / Б. Штерн // Троицкий вариант. – 2016. – №4 (198). – URL: <https://trv-science.ru/2016/02/chto-uvideli-detektory-ligo/> (дата обращения: 25.06.2024)

Педагогика

УДК 81-27

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного
и методики его преподавания Кислун Александр Игоревич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ВЛИЯНИЕ СЕТЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА СОВРЕМЕННУЮ УСТНУЮ И ПИСЬМЕННУЮ РЕЧЬ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изменения современной устной и письменной речи под влиянием сетевого общения. Подчеркивается актуальность изучения воздействия сетевого общения на язык и речь в современном мире. Приводится описание ключевых изменений, которые происходят с устной и письменной речью. Рассматривается влияние данных изменений на языковую культуру и восприятие. Раскрывается роль языковых приёмов, возникающих в онлайн-пространстве. Отмечается влияние английского языка на грамматику русского. Рассматривается проблема ошибок в правописании и грамматике в сетевом пространстве. Обозначены причины их возникновения. Анализируются лексические и стилистические трудности в сетевой среде. Предлагаются способы улучшения устной и письменной речи пользователей сетевого пространства.

Ключевые слова: устная речь, письменная речь, сетевое общение, интернет, язык.

Annotation. The article deals with the problem of changes in modern oral and written speech under the influence of network communication. It emphasizes the relevance of studying the impact of network communication on language and speech in the modern world. The description of the key changes that occur with spoken and written speech is given. The influence of these changes on language culture and perception is considered. The role of language techniques arising in the online space is revealed. The influence of English on Russian grammar is noted. The problem of errors in spelling and grammar in the network space is considered. The reasons for their occurrence are outlined. Lexical and stylistic difficulties in the network environment are analyzed. Suggest ways to improve the spoken and written language of users of the online space are suggested.

Key words: speaking, writing, online communication, internet, language.

Введение. В настоящее время стремительное развитие сетевых коммуникаций оказывает комплексное влияние на устную и письменную речь современного человека. Под воздействием сетевого общения происходит постоянное изменение языка и речи. Динамичные процессы проявляются на всех уровнях языковой структуры, что свидетельствует об их закономерном характере. Происходит обогащение лексики; на уровне словообразования появляются новые необычные подходы к созданию неологизмов. Перемены затрагивают и традиционную грамматику – проводятся эксперименты с родом и числом существительных, степенями сравнения прилагательных, а также формами глаголов. Кроме того, ранее немногочисленный и замкнутый класс междометий также значительно увеличивается. Синтаксические конструкции развиваются в направлении большей близости к устной разговорной речи [5, С. 379].

В повседневную речь из Интернета уверенно перемещаются мемы, отдельные слова и выражения. В Интернете существует особый жаргон, уникальные способы передачи информации, юмор и манера общения, которые коренным образом отличаются от привычного общения. В итоге влияние Интернета заметно сказывается как на устной, так и на письменной речи. В результате этого не всегда правильно используется русский язык, забываются правила пунктуации, и под угрозой оказывается культура общения. И хотя в эпоху глобальной сети упрощение языка в интернет-пространстве и в повседневной жизни становится естественным процессом, перенос интернет-сленга в реальность также может оказать и отрицательное влияние на грамотность и культуру общества.

Таким образом, актуальность изучения влияния сетевого общения на устную и письменную речь определяется несколькими ключевыми факторами:

– современные технологии, такие как мессенджеры, социальные сети и видеоконференции, изменили способы общения. Эмодзи, сокращения и упрощение языка, неформальные конструкции и использование сленга, отсутствие грамматических правил становятся нормой в письменной речи, что может сказаться на уровне письменной культуры и навыков правописания и в итоге требует понимания их влияния на языковую практику;

– сетевые технологии, включая голосовые помощники и мобильные приложения для общения, также влияют и на устную речь. Изучение этого влияния помогает понять, как меняются фонетические и интонационные особенности речи;

– сетевые коммуникации способствуют глобализации общения, что влечёт за собой вопросы идентичности, культурных различий и языкового разнообразия. Влияние глобализации общения на общество и культуру обуславливает необходимость изучения данного процесса;

– в области образования внедрение сетевых технологий в образовательный процесс требует адаптации методов преподавания и анализа их эффективности в развитии устной и письменной речи как студентов, так и преподавателей. Новые форматы общения создают новые языковые жанры и стили, которые требуют анализа и учёта в учебных планах;

– изучение влияния сетевого общения на речь также включает исследование когнитивных механизмов, таких как внимание, память и восприятие, которые могут изменяться в условиях повсеместного использования новых технологий.

Учитывая вышеперечисленные факторы, изучение влияния сетевого общения на устную и письменную речь является важной областью исследования, которая затрагивает лингвистику, педагогику, психологию и социологию.

Изложение основного материала статьи. Развитие сетевых технологий, социальных сетей и мессенджеров приводит к ряду изменений в языке и коммуникативных практиках. Основные аспекты этого влияния выражаются в следующем.

Устная речь:

- Скорость общения. Интернет способствует более быстрому обмену информацией, что влияет на структуру устной речи. Люди чаще используют краткие и лаконичные формулировки, чтобы быстро донести свои мысли.

- Жаргон и сленг. Виртуальная среда порождает новые термины и выражения, которые становятся частью устной речи. Это могут быть слова и фразы, связанные с мемами, интернет-культурой и сетевыми технологиями. Кроме того, сленг Интернета проникает также и в печатные СМИ, что ещё больше усиливает его распространение. Применение сленга даёт возможность пользователям более эффективно выражать свои мысли, облегчая процесс коммуникации и одновременно уменьшая количество написанных слов. Кроме того, использование специфических терминов может служить признаком принадлежности к определённой социальной группе [10, С. 145].

- Интонация и звуковые эффекты. Общаясь в Интернете (особенно в видео- и голосовых звонках), люди часто добавляют эмоциональные оттенки через интонацию, паузы и различные звуковые эффекты, что изменяет привычные способы коммуникации.

Письменная речь:

- Сокращения и аббревиатуры. В чатах общения в мессенджерах и социальных сетях широко используются сокращения и аббревиатуры, что облегчает и ускоряет процесс написания сообщений. Материалы, размещённые в Интернете, отличаются стремлением к синтаксической экономии – к уменьшению объёма текста при одновременном увеличении информационной нагрузки. Это находит своё отражение в специфике формирования словосочетаний и, в итоге, в структуре предложений [8, С. 153].

- Неофициальный стиль. Письменная речь в сети нередко становится более неформальной. Это проявляется в отсутствии строгих грамматических норм, использовании разговорной лексики и эмодзи.

- Визуализация. Добавление картинок, гифок, мемов или смайлов в текстовые сообщения создаёт новый уровень коммуникации и передаёт эмоции, которые традиционная письменная речь не может передать.

Влияние на языковую культуру и восприятие:

- Гибридные формы общения. Употребление сетевого языка приводит к формированию новых жанров и стилей письма, смешивающих элементы устной и письменной речи. Например, блоги, посты в социальных сетях часто используют элементы разговорной речи. Идёт процесс постоянного создания новых слов, а короткие формы и термины становятся частью повседневного языка. В итоге появилась новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь, которая оформляется в письменном виде, но фактически полностью соответствует разговорной речи. Поскольку написание разговорной речи требует больше времени, чем устная форма общения, отправитель может позволить себе применять сокращения и пренебрегать правилами пунктуации и орфографии, такими как использование заглавных букв. Например, он может записывать слова так, как они звучат, или транскрибировать английские слова русскими буквами, поскольку переключение раскладки клавиатуры занимает время и может быть неудобным [2, С. 235].

- Появление новых форматов. Видеоплатформы влияют на способы самовыражения и передачу информации, что также изменяет нормы языка. Основной аудиторией этих сервисов являются молодые люди, предпочитающие краткие сообщения и поэтому часто пренебрегающие правилами языка. Как результат, возникают трудности с пониманием текстов, написанных без знаков препинания и с ошибками.

- Глобализация общения. Интернет способствует распространению и вводу в повседневный обиход новых слов, английского языка и англицизмов, сленга, что оказывает определённое влияние на русский язык и культуру. Например, такие слова как «компьютер», «монитор», «принтер», «процессор», «сайт», «блог» и многие другие заимствованы из английского. А слова, которые изначально обозначали животных («мышь», «собака» и «хомяк»), приобрели новые значения, связанные с компьютерной тематикой, причём тремя разными способами [6, С. 17].

Языковые приёмы, возникающие в онлайн-пространстве, часто представляют собой новшества, не присущие традиционному устному или письменному общению. Поэтому пользователи Интернета находятся в процессе адаптации, придумывая новые способы взаимодействия в сети, и, следовательно, выступают создателями новой коммуникационной формы. Мемы, интернет-юмор, риторические игры и новые фразы, которые появляются на веб-сайтах, активно проникают в обиходный язык и профессиональную сферу. Многие из этих приёмов созданы с высоким уровнем креативности и порой удивляют своей оригинальностью, раскрывая неожиданные аспекты речевых возможностей.

Кроме того, следует отметить влияние английского языка на грамматику русского в результате процессов глобализации. Существенное влияние английского языка на многие сферы жизни обусловлено необходимостью обеспечить полное взаимопонимание между сторонами, участвующими в многоязычных коммуникациях. Это, в свою очередь, требует применения единой, в основном англоязычной терминологии [7, С. 103]. Лингвисты указывают на значительные изменения в грамматике русского языка под влиянием английского: наблюдается усиление использования неизменяемых слов, именительного падежа и инфинитивных форм, а также сокращение длины предложений и увеличение роли контекста. Отмечается изменение частей речи при переходе с одного языка на другой, в частности, прилагательные английского языка могут становиться существительными в русском (например, «олд» – «старый»). Кроме того, прилагательные и наречия

могут получать различные суффиксы (например, «хайповый», «кринжовый» и т.д.). Некоторые языковые элементы остаются неизменными и не подлежат склонению, в то время как другие могут обходиться без строгой грамматической структуры – например, в молодёжном сленге часто используется слово «найс» для выражения одобрения [1, С. 778].

Одним из следствий влияния сетевого общения на письменную речь являются ошибки в правописании и грамматике. Стремление пользователей к быстрому реагированию на события и обмену данными приводит к упрощению языковых конструкций, пунктуации и синтаксиса. Очень часто в текстовых сообщениях вообще отсутствуют знаки препинания, что можно объяснить влиянием устной речи, её правил [3, С. 49]. Например, при наборе текста практически не ставится точка, вместо которой чаще всего используется смайлик. В случае, когда в тексте присутствует несколько фраз, между ними ещё ставят точку, однако в конце сообщения данный знак препинания уже негласно воспринимается как отражение недоброжелательной или строгой интонации пишущего [9, С. 51]. Кроме того, текст может набираться не только за письменным столом, но и в пути, а также нередко в условиях, когда приходится справляться с несколькими задачами одновременно. Это может отвлекать и приводить к ошибкам, возникающим из-за недостаточной концентрации внимания [4, С. 69].

Определённая свобода участников общения также является одной из причин возникновения ошибок. Поскольку они не могут видеть друг друга и не ограничены ни пространственными, ни временными рамками, у них отсутствует чувство необходимости соблюдать языковые нормы [10, С. 148].

Кроме того, быстрое развитие коммуникационных технологий и широкое использование Интернета приводит к лексическим и стилистическим проблемам в языке пользователей. Они могут возникать на различных уровнях и касаются как выбора слов, так и их сочетаний, а также общей структуры текста.

Лексические проблемы:

- Неоднозначность терминов. В сетевой среде часто используются термины, которые могут иметь несколько значений в зависимости от контекста. Например, «платформа» может означать как программное обеспечение, так и физическую базу.
- Упрощение языка. В связи с ограничениями на количество символов в некоторых сетевых платформах пользователи склонны упрощать выражения, что может приводить к потере смысла и точности.
- Заимствования и неологизмы. Появление новых технологий и услуг приводит к образованию новых слов и заимствований (например, «блокчейн», «мем»). Это создаёт трудности в понимании и использовании таких терминов, особенно для неподготовленных пользователей.

Стилистические проблемы:

- Непоследовательность стиля. В сетевой среде часто наблюдается смешение различных стилей (формального и неформального), что может приводить к недоразумениям. Например, в одном и том же тексте могут соседствовать разговорные выражения и научные термины.
- Сложности в поддержании аргументации. Из-за взаимодействий в реальном времени (например, чаты, комментарии) пользователи могут не всегда логично выстраивать свою мысль, что затрудняет понимание.
- Искажение смысла. Использование эмодзи, сокращений и сленга может привести к недопониманию или искажению первоначального смысла сообщения. Это особенно актуально для межкультурной коммуникации, где значение символов может различаться.

Поэтому проблемы лексики и стиля в сетевой среде требуют от пользователей навыков критического мышления и адаптивности. Важно осознавать, как выбор слов и стиля может повлиять на восприятие информации и взаимодействие с другими участниками общения. Это особенно актуально в условиях глобализации и мультикультурности современного мира.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что сетевое общение оказывает серьёзное воздействие на устную и письменную речь, создавая новые формы взаимодействия и выражения и способствуя эволюции языка в целом. Хотя эти изменения могут вызывать определённые опасения относительно сохранения языка и его норм, они также отражают естественную динамику и адаптивность человеческого общения в современном мире.

Систематическая работа над речью, постоянная практика и стремление к обучению помогут существенно улучшить качество общения пользователей сетевого пространства как в устной, так и в письменной форме. Также улучшение устной и письменной речи зависит от поддержки и развития русского языка в сетевой среде, что требует реализации различных инициатив, направленных на повышение уровня грамотности и соблюдение языковых норм. Для этого необходимы совместные усилия общества, образовательных учреждений, государственных организаций и технологий.

Литература:

1. Баранова, Е.А. Американский молодежный сленг в российских медиа / Е.А. Баранова, К.А. Лаврова, В.В. Чебаненко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2022. – Т. 27, № 4. – С. 775-787
2. Бочарова, Т.И. Письменная разговорная речь как фактор языковой культуры / Т.И. Бочарова // Философские и гуманитарные основания цивилизационного будущего России: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции, Саратов-Москва, 20 октября 2022 года. – Саратов: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «КУБиК», 2023. – С. 233-238
3. Воронцова, К.Б. Интернет-коммуникация как слияние культур устной и письменной речи / К.Б. Воронцова // Язык. Культура. Образование. – 2017. – № 2. – С. 48-50
4. Забазнова, Н.М. Трансформация сетевого языка в новый стиль общения / Н.М. Забазнова, И.Ю. Мурадова, А.А. Балинов // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 15-16 января 2021 года. Том Выпуск 8. – Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2021. – С. 67-72
5. Иванова, М.В. Русский язык в современном интернет-пространстве: динамические процессы и тенденции развития / М.В. Иванова, Н.И. Клушина // Русистика. – 2021. – Т. 19, № 4. – С. 367-382
6. Кронгауз, М.А. Русский язык на грани нервного срыва. 3D / М.А. Кронгауз; Максим Кронгауз. – Москва: Corpus, 2011.
7. Майзенберг, Е.А. Воздействие английского языка на современную русскую речь / Е.А. Майзенберг // Информационная безопасность регионов. – 2012. – № 1(10). – С. 103-105
8. Максименко, Е.В. Воздействие новых информационных технологий на современный язык: системно-языковая и культурно-речевая проблематика / Е.В. Максименко // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9, № 3-1. – С. 151-156

9. Скуратов, А.Б. Современная интернет-коммуникация: социо семиотический аспект / А.Б. Скуратов // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 1. – С. 50-52

10. Шлыкова, Л.А. К вопросу о классификации орфографических и грамматических ошибок в социальных сетях / Л.А. Шлыкова, Ж.И. Руденя // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2021. – № 5(37). – С. 144-149

Педагогика

УДК 373.2

доктор психологически наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск);

студент Афанасьева Елена Леонидовна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ПОТЕНЦИАЛ КВЕСТА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития творческого воображения. Авторы обращают внимание на необходимость проведения исследований развития детского воображения для разработки релевантных методик и развивающих программ, которые могли бы помочь педагогам организовать работу с детьми дошкольного возраста в этом направлении. В статье представлены результаты исследования по проблеме развития творческого воображения у старших дошкольников посредством квестовых заданий.

Ключевые слова: творческое воображение, старшие дошкольники, квесты.

Annotation. Preschool age is a sensory period for the development of creative imagination. The authors draw attention to the need to conduct research into the development of children's imagination in order to develop relevant methods and developmental programs that could help teachers to organize work with preschool children in this direction. The article presents the results of the research on the problem of development of creative imagination in older preschool children through quest activities.

Key words: creative imagination, senior preschoolers, quests.

Исследование по проблеме творческого воображения у старших дошкольников проводилось на базе МОУ Кончезерская СОШ. Педагогам Л.Н. Меньковой и Т.А. Порваль авторы выражают благодарность за сотрудничество в процессе проведения данного исследования

Введение. На современном этапе развития дошкольного образования отмечается растущий интерес к вопросу о возможных путях развития воображения в детском возрасте как когнитивного процесса, как фактора продуктивной деятельности, фактора развития личности. На эти аспекты развития воображения в свое время указывали Л.С. Выготский [4], В.А. Брушлинский [2], В.Н. Дружинин [6], О.М. Дьяченко [7, 8], Л.С. Коршунова [11], А.Б. Рыбаченко [15], С.В. Фатеев [17], К.В. Шабалин [19], В.Д. Шадриков [20] и др. Благодаря воображению, человек имеет возможность планировать свое будущее, осознавать произошедшие события и общаться с другими людьми, реализовывать свои способности и таланты, познавать окружающую действительность в образах и мысленно манипулировать ими, регулировать эмоциональное и физиологическое состояние организма.

Особо следует отметить актуальность работ Ольги Михайловны Дьяченко, исследовавшей вопросы развития символических способностей дошкольников, целенаправленного развития детского творческого воображения.

О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичинаина отмечают, что развитие воображения у современных детей происходит несколько иначе, чем несколько десятилетий назад, авторы указывают на снижение уровня продуктивного воображения [1]. В качестве одной из причин того, что к концу дошкольного возраста наблюдается снижение детской творческой активности и потеря интереса к созданию собственных образов Н.Е. Веракса, Н.С. Денисенкова определяет репродуктивный характер современной системы образования, а Е.К. Ягловская отмечает необходимость более тщательного исследования влияния процессов обучения современных дошкольников на творческое воображение [10]. Все чаще психологи говорят о необходимости проведения исследований по проблеме развития детского воображения для разработки выверенных методик, структурированных программ, которые могли бы помочь педагогам организовать работу с детьми дошкольного возраста в этом направлении [18].

Важным условием развития воображения дошкольников является их вовлечение и включение в разнообразные виды деятельности (игровую, театрализованную, музыкальную, исследовательскую, в моделирование и конструирование), в которых дети сталкиваются с творческими задачами. В связи с этим среди образовательных технологий обращает на себя внимание квест-игра с сюжетной линией, суть которой заключается в решении различных логических заданий и головоломок. Роль наставника в квестах ограничена условиями игры, что способствует формированию у детей умения планировать свои действия и координировать их с другими участниками в процессе достижения общей цели. В процессе проведения квестов дети получают возможность коллективного проживания увлекательных приключений в воображаемом мире.

Включение в воспитательно-образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения (ДОО) занятий с использованием квестовых заданий может создать условия для решения многих задач, поставленных ФГОС перед воспитателями. Этим объясняется актуальность представленного в статье исследования – развитие творческого воображения у старших дошкольников посредством квестовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Воображение считается одной из самых загадочных человеческих способностей, заключающейся в отражении действительности в новых, необычных связях и сочетаниях, и одновременно может выступать как психический процесс и как вид созидательной деятельности, включающей следующие этапы: возникновение творческой идеи, «вынашивание» идеи и реализация замысла. Операции мысленного преобразования представлений, являющихся разновидностями анализа и синтеза, как правило, выстраиваются в следующем порядке: комплексирование (агломинация); реинтегрирование или «нить Ариадны»; «концентрирующая интеграция»; расчленение и элиминирование; перестановка; замещение; придание сходства, подобия; противопоставление; трансформация; гиперболизация и миниатюризация.

Научно доказано, что воображение связано со всеми познавательными процессами: с восприятием (зависит от него, но, преобразуя воспринимаемое, полнее и глубже отражает действительность), с памятью (создает новые образы из тех, что сохранила память человека; следует добавить, что память не сохраняет образы и представления в неизменном виде, они могут быть интеллектуально переработаны), с усвоением и развитием речи в детском возрасте. Самый тесный контакт

обнаруживается у воображения с мышлением: эти сложнейшие процессы развиваются в единстве, но при всей своей родственности и близости они ни в коем случае не тождественны.

В рамках исследований О.М. Дьяченко[8], А.Н. Веракса [3] были выделены и охарактеризованы этапы развития детского воображения.

В возрасте 3-4 лет детям становится доступно построение воображаемого образа по способу опредмечивания: предложенный ребенку элемент становится ключевым, задающим содержание образом, который будет дорисован до знакомой формы (круг становится солнцем, цветочком, шариком и др.). Характерной чертой этого этапа является отсутствие планирования: ребенок может прекратить или вовсе отказаться от деятельности, если предложить ему заранее составить план деятельности и далее действовать в соответствии с этим планом.

В 4-5 лет ребенок осваивает «ступенчатое» планирование: словно поднимаясь по ступенькам, ребенок пошагово комментирует-планирует воображаемый процесс, встраивая новый, невиданный образ в реальную действительность. Воображая на этом этапе, ребенок все также опредмечивает образы. Зафиксированное снижение уровня продуктивного воображения на данном этапе у детей психологи связывают с возрастающим детским стремлением усваивать нормы, правила и образцы деятельности.

В 6-7 лет ребенок, оттолкнувшись от стандартов, открывает для себя способ создания новых образов путем включения исходного элемента в новый образ в качестве второстепенного, а не ключевого, как прежде, элемента. Важно отметить, что на этапе построения воображаемых образов по способу «включения» ребенок может предварительно спланировать свою деятельность, во втором – более последовательное построение образов совмещалось с их меньшей оригинальностью.

Также было установлено, что уже в возрасте 2,5-3 лет воображение ребенка разделяется на «познавательное» и «эмоциональное». В задачу «познавательного» воображения входит специфическое отражение закономерностей окружающей действительности, уточнение и достраивание целостной картины мира. «Эмоциональное» воображение направлено на регуляцию формирующегося образа Я ребенка, взаимодействие этого образа с реальным миром и может выступать как защитный механизм личности. Такая защита осуществляется путем многократной репрезентации травмирующих воздействий (при этом в итоге находятся варианты разрешения конфликтных ситуаций) либо через создание воображаемой ситуации, которая снимает у ребенка фрустрацию.

Е.Е. Кравцова [12] экспериментально выявила, что у одних детей может преобладать «эмоциональное» воображение, у других – «познавательное»: в первом случае более оригинальные детские образы сочетались с худшей организацией их деятельности, во втором – более последовательное построение образов совмещалось с их меньшей оригинальностью. Преобладание того или иного вида воображения оказалось связанным с личностными особенностями детей.

Первоначально воображение возникает внутри других психических функций и лишь затем раскрывается как отдельный структурный процесс. Как подчеркивает Е.Е. Кравцова, гармоничное развитие детского воображения возможно только при соблюдении нескольких условий: 1) полноценное, эмоционально-насыщенное общение взрослых с ребенком на первом году его жизни; 2) возникновение и развитие детской предметно-манипулятивной деятельности; 3) возникновение самосознания у ребенка. Процесс развития детского воображения, особым образом связанного с осмыслением, Е.Е. Кравцова видит в движении от предметной ситуации к возникновению особой внутренней позиции ребенка. При этом указывает, что при организации работы по развитию воображения у детей необходимо предоставление им возможностей для самостоятельной, инициативной и независимой деятельности (отсутствие жесткой регламентированности детской деятельности со стороны взрослого).

Еще раз подчеркнем, что, являясь центральным новообразованием дошкольного возраста, воображение влияет на развитие всей познавательной сферы ребенка-дошкольника, на развитие эмоционально-волевой и личностной сферы.

Работа по развитию у дошкольников творческого воображения должна включать в себя различные методы и приемы: 1) организация игровой деятельности (предпочтительно отдается играм на объединение предметов, обыгрыванию предметов без четкого предназначения, ролевым играм); 2) организация и проведение разных видов продуктивной деятельности (изобразительной и конструктивной); 3) создание условий для опытно-экспериментальной детской деятельности; 4) приемы развития детского литературного творчества; 5) прослушивание музыки; 6) методы ТРИЗ и др.

Самым большим потенциалом для развития творческого воображения в детском возрасте обладает игра (с правилами, режиссерская, сюжетно-ролевая). Ролевые игры позволяют игрокам пожить какое-то время жизнью своих персонажей, то есть другой, воображаемой жизнью.

Квестовые игры очень схожи с ролевыми играми, но различаются своей содержательной частью. В переводе слово «квест» может быть истолковано как «поиск», «задание», или же «выполнение поручений». Квестовые игры являются специфической формой игровой деятельности, в процессе которой участники занимаются поиском решения поставленных задач. Проблему разработки квестов и их применение в образовательном процессе изучали О.В. Горбунова и О.А. Иванова [5], А.А. Левшица и А.В. Федоров [13], И.Н. Сокол [16] и др.

Анализ работ позволяет выделить три основных вида квестов: 1) линейный (разгадка одного задания открывает доступ к следующему, так игроки продвигаются к цели, то есть игра построена по цепочке); 2) кольцевой (команды игроков, направляясь к финишу, одновременно стартуют с разных точек – похож на линейный квест, но замыкается в круг); 3) штурмовой (получив основное задание и перечень мест с подсказками, участники самостоятельно ищут пути решения задач). Задания в квестах делятся на теоретические (тестовые задания), практические (выполнение каких-либо действий) и проблемные (содержащие наводящие подсказки или примеры).

А.А. Ошкина [14] предлагает три этапа организации квестовой деятельности: мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-рефлексивный. Обязательной частью сценария квест-игры, по мнению автора, являются загадки, которые должны вписываться в сюжетную линию игры, быть понятными игрокам и мотивировать их целенаправленно анализировать окружающее пространство в поисках подсказок. Можно использовать следующие типы загадок: математические, логические, музыкальные, механические, тактильные и др.

Следует особо отметить, что все вышеуказанные исследования посвящены проблеме разработки и использованию квестов в образовательном процессе обучающихся школ, студентов. Нас же интересует проблема возможности использования квеста как формы образовательной деятельности с дошкольниками.

Рассмотрим результаты проведенного исследования по проблеме формирования творческого воображения у старших дошкольников посредством квестовой деятельности. Базой для исследования послужила МОУ Кончезерская СОШ Республики Карелия. В исследовании приняли участие 28 детей подготовительной группы, средний возраст детей составил 5 лет 6 месяцев.

Для выявления уровня развития воображения у детей использовались следующие диагностические методики: методика «Дорисовывание фигур» (автор О.М. Дьяченко), методика «Где чье место?» (автор Е.Е. Кравцова) и методика «Скульптура» (автор Р.С. Немов). Детям было предложено дорисовать фигурки, используя заданные формы, вылепить любую фигурку из пластилина и положить изображения-кружки на картинку в «неправильные» места.

В процессе выполнения заданий названных методик дети создавали образы способом «опредмечивания», применяя в процессе работы «ступенчатое» планирование.

По результатам исследования были выявлены дети (30%) с низким коэффициентом оригинальности создаваемых образов и низким уровнем развития способности гибко использовать ранее полученные знания и творчески применять их в зависимости от конкретных условий и обстоятельств. Для этих детей характерным оказалось использование минимального количества категорий при построении образов, а также минимальная проработанность созданных ими образов.

С учетом основных положений Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, А.Н. Веракса, Е.Е. Кравцовой и др. и результатов первичной диагностики нами была разработана Программа «Затейники» – программа игр-занятий по развитию творческого воображения у старших дошкольников, составленная на основе квестовых заданий по типу «разгадка тайны» (дети вводятся в игровую ситуацию, где выявляется некая проблема, требующая решения). Игры-занятия построены по типу линейных квестов: разгадка одного задания открывает доступ к следующему (квестовые задания как цепочка заданий, последовательное выполнение которых позволяет достичь поставленной цели).

Программа «Затейники» составлялась с учетом общепедагогических принципов, а также индивидуальных и возрастных особенностей старших дошкольников. При разработке квестовых игр-занятий мы использовали технологическую карту для создания образовательных квестов, составленную Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой [9], а также продукты собственного педагогического творчества (стихотворения, загадки, тексты подсказок, создание игровых атрибутов).

Реализация Программы «Затейники» проходила в 3 этапа.

Этап 1. Игры-занятия нацелены на обогащение предметной среды вокруг детей. Введение новых игрушечных персонажей, уточнение представлений детей о загадках и способах их отгадывания, выполнение заданий со схемами и планами.

Этап 2. Игры-занятия нацелены на обогащение личного опыта ребенка. Выполнение заданий с включением различных видов материалов (мягкий пластилин с большим количеством цветов и их оттенков, рисование на воде, рисование общей картины пастельными мелками и др.). Игровые сюжеты предполагают спасение знакомых игровых персонажей, оказание им помощи. Выполнение заданий со схемами, планами, знаками и символами.

Этап 3. Игры-занятия нацелены на формирование особой внутренней позиции детей. Выполнение игровых заданий в процессе коротких ролевых игр с использованием маленьких игрушечных фигурок. Изменение последовательности действий в поисковом алгоритме («ломка» привычного алгоритма действий участников, введение незапланированного «казуса» в игровой сюжет с подачи воспитателя). Введение заданий повышенного уровня сложности (головоломки, шифровки).

Программы «Затейники» включала восемнадцать игр-занятий, которые проводились 2 раза в неделю. Алгоритм проведения игр-занятий: вводная часть (2-3 мин.), основная часть (21-25 мин.), рефлексия (2-3 мин.). Продолжительность занятий составляла 25-30 минут.

В процессе реализации программы «Затейники» применялись такие методы и приемы работы, как использование наглядности (карточки с заданиями, картинки, иллюстрации в книгах, макеты и поделки из картона и др.); открытые вопросы; совместная игровая поисковая деятельность педагога с детьми (работа со знаками и схемами); введение алгоритма последовательности игровых поисковых действий (изучение содержания подсказок с последующим построением плана действий); мотивация к успешному школьному обучению; поощрение инициативы детей, акцентирование внимания на качествах игровых персонажей (слабые и сильные стороны); использование жеребьевки и считалок при распределении игровых ролей и др.

На занятиях дети примеряли на себя разные роли, помогая игрушечным персонажам, решали головоломки, искали клады и секретные коды. В процессе выполнения квестовых заданий ребята учились действовать сообща, одной командой.

При проведении повторной диагностики уровня развития творческого воображения дети быстро и с удовольствием выполняли задания методики. Используя «ступенчатое» планирование, ребята не только опредмечивали образы, но и создавали новые образы по способу включения, дополняя их различными деталями.

Выполняя задание по методике Е.Е. Кравцовой, дети весело расставляли картинки в «неправильные» места, а затем, объединяя персонажи, сочиняли истории. Одни дети группировали «персонажей» попарно или в тройки, объединяя их одной целью (несколько сюжетов), другие дети после раскладывания картинок начинали перемещать их на листе, чтобы сочетать в один сюжет (общая история).

Создавая фигурки из пластилина по методике Р.С. Немова, дети также использовали «ступенчатое» планирование, но при этом действовали исходя из собственного замысла («Так, это у меня будет ...») и видоизменяли поделку в процессе лепки, то есть самостоятельно планировали и корректировали собственную деятельность.

Анализ результатов контрольного этапа исследования свидетельствует о развитии творческого воображения у всех детей, все дети продемонстрировали высокий уровень, характеризующийся:

- созданием новых образов по собственному замыслу, умением планировать собственную деятельность, самостоятельно реализовывать свой замысел, а также умением корректировать свои действия в ходе выполнения задания;
- детальной проработанностью созданных образов, умением создавать образы по способу включения предложенного элемента в качестве пусть и важной, но не главной, а второстепенной детали созданного образа;
- умением наделять объекты функциями, им несвойственными, а также умением объединять одним сюжетом несовместимые (по правилам) предметы.

После проведенного исследования воспитатели отмечали повышенное желание детей этой группы самостоятельно играть в квесты: договариваясь, придумывали игровые задания, творчески выполняли их.

Выводы. Игры-занятия, составленные на основе квестовой деятельности, отличались наличием разнообразных творческих заданий, предоставили детям возможность проявить себя в разных ситуациях, исполнять различные игровые роли, предлагать собственные варианты решения проблем и отстаивать свою точку зрения, строить догадки и проверять гипотезы, выполнять правила игры и придумывать планы дальнейших действий, экспериментировать, получать и синтезировать новые знания, развивать речь, творческие способности и коммуникативные навыки.

Литература:

1. Алмазова, О.В. Особенности развития воображения у детей 5-6 лет / О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – № 3 (16). – С. 108-128
2. Брушлинский, А.В. Воображение и творчество (трудности в трактовке воображения) / А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1969. – С. 341-346
3. Веракса, А.Н. Воображение дошкольника / А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – №2. – С. 58-63
4. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти тт. Т. 2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 436-454.

5. Горбунова, О.В. Веб-квест как педагогический инструмент / О.В. Горбунова, О.А. Иванова // Народное образование. – 2014. – №7. – С. 162-166
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М: Издательство Юрайт, 2024. – 349 с.
7. Дьяченко, О.М. Пути активизации воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 44-51
8. Дьяченко, О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: дис. ...докт. психол. наук: 19.00.07 / Дьяченко Ольга Михайловна. – Москва. – 1990. – 288 с.
9. Игумнова, Е.А. Квест-технология в образовании / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. – Чита: Забайкальский государственный университет. – 2016. – 163 с.
10. Клопотова, Е.Е. Научно-практический семинар «Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко» / Е.Е. Клопотова, Е.К. Ягловская // Культурно-историческая психология. – 2019. – Том 15. – № 1. – С. 123-128
11. Коршунова, Л.С. Воображение и его роль в познании / Л.С. Коршунова. – М.: Изд-во Московского ун-та. – 1979. – 145 с.
12. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е.Е. Кравцова. – М: Просвещение. – 1996. – 160 с.
13. Левицкая, А.А. Роль и значение веб-квеста в современном образовании / А.А. Левицкая, А.В. Федоров // Школьные технологии. – 2010. – №4. – С. 73-85
14. Ошкина, А.А. Квест-игра как культурная практика: содержание и технология организации в дошкольном образовании / А.А. Ошкина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 1(22). – С. 279-282
15. Рыбаченко, А.Б. Теоретические основы воображения, его виды и функции / А.Б. Рыбаченко // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 79-83
16. Сокол, И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (09). – С. 138-140 [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-kvestov> (дата обращения: 10.11.2023)
17. Фатеев, С.В. Воображение как фактор продуктивности деятельности: автореф. дис...д-ра. психол. наук: 19.00.01 / Фатеев Сергей Валентинович. – Новосибирск. 1996. – 19 с.
18. Чурбанова, С.Н. Развитие воображения и креативности у дошкольников: теоретический анализ современных исследований / С.Н. Чурбанова, А.А. Леонтьева // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 6(96). – С. 70-78
19. Шабалин, К.В. Развитие творческого воображения школьников на занятиях / К.В. Шабалин // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2021. – № 1 (4). – С. 92-98
20. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 580 с.

Педагогика

УДК 004.378

аспирантка Кожедуб Валерия Александровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного института» в г. Ессентуки (г. Ессентуки);

кандидат педагогических наук, доцент Половинко Екатерина Владимировна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного института» в г. Ессентуки (г. Ессентуки);

кандидат физико-математических наук, доцент Чебоксаров Александр Борисович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного института» в г. Ессентуки (г. Ессентуки)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Информационные технологии набирают большую популярность не только в повседневной жизни, но и в образовательной сфере. С развитием цифровых технологий обучение стало более интерактивным, доступным и эффективным. Современные учебные платформы, онлайн курсы, образовательные приложения и игры позволяют обучающимся получать знания в любое удобное для них время и место. В статье раскрывается понятие «информационные технологии», а так же представлены их виды. Рассмотрены особенности применения информационных технологий при обучении математики в общеобразовательной школе. Обозначены наиболее популярные программные продукты и их специфика использования. Предложены факторы, влияющие на выбор программы. При анализе и подборе информационных технологий было замечено положительное влияние на процесс обучения математики. Например, использование интерактивных учебных программ и онлайн-ресурсов позволяет обучающимся более эффективно усваивать материал, проводить самостоятельные исследования и решать задачи. Также технологии позволяют индивидуализировать обучение, учитывая потребности и способности каждого ученика.

Ключевые слова: информационные технологии, информация, программа, ресурсы, методы, технология, урок.

Annotation. Information technology is gaining great popularity not only in everyday life, but also in the educational field. With the development of digital technologies, learning has become more interactive, accessible and effective. Modern educational platforms, online courses, educational applications and games allow students to gain knowledge at any time and place convenient for them. The article reveals the concept of "information technologies", as well as their types. The features of the use of information technologies in teaching mathematics in secondary schools are considered. The most popular software products and their specific usage are indicated. The factors influencing the choice of the program are proposed. During the analysis and selection of information technologies, a positive effect on the learning process of mathematics was noticed. For example, the use of interactive educational programs and online resources allows students to learn material more effectively and conduct independent research.

Key words: information technology, information, program, resources, methods, technology, lesson.

Введение. Сегодня мы живём в мире, где современные технологии стали неотъемлемой частью жизни каждого человека. Наряду с этим с развитием общества и становлением информационного общества, произошло внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс. Электронное обучение набирает популярность. Появились новейшие программные обеспечения, которые облегчают деятельность педагога. Не трудно заметить, что происходит процесс информатизации образования, что влечёт за собой введение информационных технологий в процесс образования. Это важный шаг государства так, как использование современных технологий может значительно улучшить качество обучения и повысить эффективность учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Информация и технологии тесно взаимосвязаны в современном мире. Обращаясь к истокам, то есть к пониманию самого термина «информационные технологии (ИТ)», видно, что он состоит из

двух составляющих: «информация» и «технологии». Информация – это данные, содержащие в себе материал об окружающем мире и возникающих в нём процессах, распознаваемым человеком или специальным устройством [6]. В свою очередь технология – это объединение методов и инструментов в единое целое для достижения и постижения требуемого исхода, а в широком смысле – использование научного опыта для решения практических задач [5, С. 289]. В сочетании определения образуют термин «Информационные технологии». Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ – это блок зависимых научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих принципы эффективной организации труда человека, занятых обработкой и хранением информации» [4, С. 77]. Анализируя данные истолкования, можем сделать умозаключение, что понятие «информационные технологии» содержит в своём понимании не только различные методы и инструменты, но и процессы для работы с большим объёмом информацией. Они помогают формировать и обрабатывать данные, делая работу более эффективной для пользователей. Информационные технологии играют важную роль в современном образовании, обеспечивая обширный доступ к данным и улучшение коммуникаций между участниками процесса обучения.

Информационные технологии играют значительную роль в обучении математики, так как они позволяют улучшить процесс обучения, делая его более интерактивным, доступным и увлекательным. Изучение математики требует серьезной отдачи и упорства со стороны учеников, так как многие темы требуют глубокого понимания и постоянной практики. К сожалению, в настоящее время многие школьники испытывают затруднения с усвоением математических концепций из-за нехватки квалифицированных учителей, малого количества учебных материалов или устаревших программ обучения. Кроме того, существует проблема с отсутствием мотивации учеников к изучению математики из-за недостаточного понимания важности этого предмета для их будущей карьеры. Все это ведет к недостаточному уровню знаний и навыков в области математики среди выпускников школ. Для улучшения ситуации необходимо проводить качественные уроки математики, привлекать к процессу обучения нанотехнологии, а также повышать уровень профессиональной подготовки учителей. Важно также показывать ученикам, как математика применяется в повседневной действительности и как она помогает им развивать критическое и логическое мышления. Только при таком подходе можно ожидать улучшения ситуации связанной с изучением математики и повышения общего уровня математической грамотности в России.

Обращаясь к федеральному государственному общеобразовательному стандарту (ФГОС): «Технология обучения – системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия;
- организация учебного процесса;
- ученик, учитель;
- результат деятельности» [7].

Совокупность данных элементов должны в обязательном порядке соблюдаться при ведении урока математики с использованием информационных технологий.

ФГОС предлагает следующие технологии уроков математики:

1. Технология компьютерного обучения: предусматривает использование программного обеспечения, нацеленное на обучение и проверку знаний обучающегося.

2. Технология дистанционного обучения: форма обучения, при которой обучающийся получает знания и навыки через просторы интернет, не посещая физически аудитории или учебные заведения.

3. Информационно-коммуникативная технология: обучение путём использования программных продуктов несущих обучающий характер.

Общей чертой данных типов уроков является применение информационных технологий. Такие типы уроков способствуют развитию цифровых навыков обучающихся и их успешной интеграции в современное информационное общество.

Информационные технологии, применяемые на уроках математики, можно разделить на основные виды:

1. Программное обеспечение для решения математических задач. К данному виду можно отнести такие продукты, как Geogebra, Microsoft Excel. Они помогают в решении более сложных метаматематических задачах и позволяют наглядно показать чертеж.

2. Интерактивные доски. К ним можно отнести, например, Smart Board. Интерактивные доски дают возможность продемонстрировать математические операции и концепции.

3. Веб-сервисы и приложения такие, как Photomath, Mathway созданы для создания и решения математических задач.

4. Математические игры и задачи на планшетах и компьютерах. Такие игры и задачи помогают улучшить способность к анализу, абстрактному мышлению и принятию решений. Они также способствуют развитию математических навыков, повышают концентрацию и улучшают память. Благодаря игровому формату, участники могут учиться решать сложные математические задачи в увлекательной и интересной форме, что делает учебный процесс более эффективным и захватывающим.

5. Использование интерактивных задач и викторин с помощью онлайн-платформ и инструментов, как Kahoot, Quizizz. Данные инструменты позволяют преподавателям создавать интерактивные задачи и викторины, которые стимулируют учащихся к активному участию в учебном процессе и помогают им лучше усваивать материал. Кроме того, использование онлайн-платформ позволяет преподавателям отслеживать прогресс обучающихся, оценивать их знания и выявлять слабые места для дальнейшей работы. Это помогает персонализировать обучение и обеспечить более эффективное усвоение материала.

6. Обучающие видеоуроки и онлайн-курсы по математике обеспечивают дополнительное изучение и улучшение навыков в познании предмета.

7. Использование электронных учебных материалов для самостоятельного изучения математики. Здесь, положительный результат обучающегося в познании предмета, зависит от его усидчивости и возможности приобретения электронного учебника.

Отдельно можно выделить VR (виртуальная реальность). На сегодняшний день виртуальное пространство набирает значительную популярность. Оно может быть использовано при преподавании математики в школе для создания интерактивных уроков и увлекательных заданий. С помощью VR ученики могут исследовать математические концепции в 3D пространстве, визуализировать сложные математические объекты и разгадывать головоломки. Исследователь Ботвинёва Н.Ю. обращает внимание на следующие платформы, которые подходят для преподавания математики: CoSpaces, GazeCoin, VR Classroom [1, С. 267]. VR позволяет создавать симуляции реальных ситуаций, где математика используется на практике, например, в архитектуре, науке или финансах. Ученики могут решать задачи, которые показывают, как математика применяется в реальном мире, и видеть результаты своих действий непосредственно в виртуальной среде. Таким образом,

использование VR в преподавании математики помогает сделать учебный процесс более увлекательным, интерактивным, и позволяет глубоко понять математические концепции и закономерности.

Обращаясь к научной работе Махсудова С.Т. Махсудовой Ш.М., выделяют несколько основных направлений применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) на уроках математики: «Интернет, интерактивная доска, компьютерное тестирование, применение презентаций, созданных в программе Power Point» [3, С. 214]. Мы полностью согласны с подобранными направлениями так, как данные технологии помогают сделать урок обучения математики интересными и доступными для учеников. Они позволяют визуализировать математические концепции, делать урок более интерактивными, проверять знания учеников с помощью тестов и заданий.

Для учителей математики крайне важно, чтобы материалы на сайтах были структурированными и понятными для всех учеников. Также значимо, актуальность и соответствие дидактической литературы с учебным планом и программой. Учителю также важно иметь возможность легко найти и использовать разнообразные методики и учебные ресурсы для обучения математики. В своей научной работе С.С. Ярош использует учебно-методический комплекс «Живая математика». Автор пишет: «учебно-методический комплекс «Живая математика» – это виртуальная среда, предоставляющая пользователю широкие возможности для динамического предоставления разнообразной математической информации» [8, С. 16]. Проводя анализ виртуального конструктора, можно заключить, что данная программа при изучении математики позволит анимировать построенные чертежи и сделать их анализ, выявить закономерность графиков функций и подтвердить её. Кроме того, использование виртуального конструктора позволяет экспериментировать с различными параметрами и исследовать их влияние на результаты, что способствует глубокому пониманию математических законов и основ. В целом, УМК «Живая математика» может быть очень полезным инструментом, как для учащихся, так и для преподавателей, помогая им исследовать различные аспекты математики, проводить эксперименты и демонстрировать результаты в интерактивной форме.

В своей исследовательской работе Ботвинёва Н.Ю. Чебоксаров А.Б.и Гулынина Е.В. пишут: «Однако для развития навыков и компетенций в сфере использования передовых цифровых средств, обучающимся необходимы конструктивные и интерактивные учебные мероприятия» [2, С. 242]. Такие, как уроки с демонстрацией практических примеров, интерактивные тренинги с использованием симуляторов и виртуальной реальности, проектные задания, кейс-стади и дискуссионные площадки, помогут обучающимся не только понять теоретические аспекты использования цифровых средств на уроке математики, но и научат применять их на практике, развивая навыки и умения в области цифровых технологий.

При выборе той или иной программы педагог должен учитывать ряд следующих факторов:

- оснащённость педагогического кабинета математики;
- наличие изучаемого раздела в программе;
- цели и задачи обучения математики в зависимости от возрастной категории, уровня подготовки и индивидуальных подробностей учащихся;
- доступность ресурсов, средств и методов обучения, а также актуальные образовательные требования и стандарты.

Вместе тем, выбор подходящих информационных технологий зависит, прежде всего, от финансирования, от личностных предпочтений обучающегося.

Педагогу важно, перед началом урока с использованием современных информационных технологий провести подготовку кабинета, настройку компьютера и, в обязательном порядке, провести с учениками инструктаж о техники безопасности.

При использовании данных факторов, процесс обучения математики с использованием информационных технологий станет эффективным и интересным. Обучающиеся будут более мотивированы к изучению математики так, как информационные технологии позволяют демонстрировать материал в более доступной и интерактивной форме. Кроме того, ученики смогут обучаться в своем темпе, использовать различные онлайн ресурсы и программы для закрепления знаний. Применение такого подход к обучению, поможет улучшить успеваемость и понимание математики обучающимися.

Немало важно, в условиях использования современных информационных технологий, является подготовка и переподготовка педагогических кадров по причине, отсутствия доступности и постижимости информационных технологии для молодых специалистов и педагогов с многолетним стажем.

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно заключить, что особенностью применения информационных технологий на уроках математики является возможность использования интерактивных способов обучения, визуализации математических концепций, создания виртуальных уроков и задач, а также автоматизации процессов проверки заданий и прогнозирования учебного прогресса учащихся. Сущность их применения на уроках математики заключается в использовании компьютерных программ, интерактивных досок, онлайн-ресурсов и других технических средств эффективного обучения и понимания математических концепций. Это позволяет ученикам лучше воспринимать материал, учиться самостоятельно решать задачи, проводить экспериментальную деятельность и исследования, а также совершенствовать навыки работы с данными и информацией. Такой подход обучения не только сделает процесс обучения интересным и увлекательным для учащихся, но и поможет лучше усвоить математические знания и навыки. Вместе с тем, использование информационных технологий позволяет сделать учебный процесс доступным и интерактивным, стимулируя сотрудничество и конкуренцию с одноклассниками.

Литература:

1. Ботвинёва, Н.Ю. Использование виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей в современном школьном образовании / Н.Ю. Ботвинёва, Е.В. Половинко, А.Б. Чебоксаров // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Науки об образовании. – 2023. – 79 (2). – С. 267-270
2. Ботвинёва, Н.Ю. Использование инновационных методов обучения на уроках информатики / Н.Ю. Ботвинёва, Е.В. Половинко, А.Б. Чебоксаров // КАНТ. Науки об образовании. – Ставрополь: ООО «Издательство Ставролит». Науки об образовании. – 2022. – №2(43). – С. 242-246
3. Махсудов, С.Т. Современные подходы к подготовке и проведению уроков математики с использованием / С.Т. Махсудов, Ш.М. Махсудова // Мировая наука. Науки об образовании. – 2019. – №11(32). – С. 214.
4. Молоков, Ю.Г. Актуальные вопросы информатизации образования / Ю.Г. Молоков, А.В. Молокова // Образовательные технологии: Сб. науч. ст. Вып. 1. / Под ред. И.М. Бобко. – Новосибирск: СИОТ РАО, 1997. – С. 77-81
5. Некрасов, С.И. Философия науки и техники: тематический / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова // Словарь справочник. Учебное пособие. – Орёл: ОГУ, 2010. – С. 289.
6. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегов [Электронный ресурс]. – URL:<https://www.libfox.ru/201525-162-sergey-ozhegov-tolkovyy-slovar-russkogo-yazyka.html>
7. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт.

УДК 37.017.7

кандидат педагогических наук Козлов Вячеслав Александрович

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение

высшего образования «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала

армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Новосибирск)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЕВРАЗИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В СРЕДНИЕ ВЕКА И НОВОЕ ВРЕМЯ В ЗАРОЖДАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Споры о существовании «евразийской цивилизации» не утихают до сих пор в среде учёных историков, философов, культурологов. По мнению автора, педагогика может также внести свой вклад в освещение данной проблемы. Если мы заводим речь о формировании цивилизации, то на наш взгляд общество является её основой. А вот стержнем данного общества будет его мораль, или его моральные основы, которые отражают его содержание. Начиная с древнейших времён вопросами формирования моральных основ общества занимались выдающиеся мыслители-учёные античности. Именно их учения во многом предопределили зарождающуюся систему образования в раннесредневековой Европе, где римско-католическая церковь взяла её под полный контроль. Но не следует также забывать и о Востоке. Первые европейская цивилизация в полной мере столкнулась с достижениями восточной цивилизации во времена Крестовых походов и Реконквисты, где моральные основы формировались общества на основе распространённых религий местных религий, а система подготовки и обучения молодого поколения вобрала в себя идеи буддизма, ислама и индуизма. Российская же цивилизация формировалась на стыке Западного и Восточного миров. На самом раннем этапе своего развития вобрал в себя компоненты языческой культуры славян и финно-угорских народов, кочевых племён Степи, и в завершении некоторые элементы Восточной римской империи после принятия православия. При этом зарождалась система образования в процессе оформления единого русского государства, объединённого вокруг Москвы, сохраняя православные и традиционные патриархальные основы.

Ключевые слова: морально-нравственные основы, общество, система образования, молодое поколение, нравственные ценности, обучение, воспитание, формирование.

Annotation. Disputes about the existence of the «Eurasian civilization» have not subsided to this day among historians, philosophers, and culturologists. According to the authors, pedagogy can also contribute to the coverage of this problem. If we are talking about the formation of civilization, then, in our opinion, society is its basis. But the core of this society will be its morality, or its moral foundations, which reflect its content. Since ancient times, outstanding thinkers and scientists of antiquity have been engaged in the formation of the moral foundations of society. It was their teachings that largely predetermined the nascent system of education in early medieval Europe, where the Roman Catholic Church took it under full control.

Key words: moral foundations, society, education system, young generation, moral values, training, upbringing, formation.

Введение. Вопросами формирования морально-нравственных основ общества в зарождающейся системе образования занимались выдающиеся учёные и мыслители Евразийского континента. Ещё античные философы – Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон рассматривали формирование морально-нравственных основ рабовладельческого общества через систематическое и непрерывное образование и самообразование, которое доступно было лишь ограниченному количеству граждан в школах, где возникали первые педагогические теории, основа которых заключалась в подготовке идеального гражданина-патриота, мыслителя, оратора и воина [4, С. 4].

Изложение основного материала статьи. После крушения Римской Империи в IV-V веках школы на манер древнеримских или древнегреческих в формирующемся европейском обществе существовали до конца V н.э., где ещё применялись античные методики обучения и активно использовались книги Цицерона. Затем, обучением занималась христианская церковь, которая полностью контролировала данный процесс в средневековой Европе. В описываемый период религия доминировала в сознании человека, она определяла его поведение, регулировала образ жизни, человеческие взаимоотношения. Это является главной, ключевой особенностью средневекового образования, которое можно считать таковым достаточно условно. Обучением подрастающего поколения занимались, как правило, клирики (чтецы), так как школы, в основном, находились при монастырях. То есть образование строилось на основе христианского учения. Лишь в период правления первого императора священной Римской империи Карла Великого (примерно 742-814 гг.) была попытка сделать образование общедоступным, но после его смерти они постепенно прекратились. С развитием городов в средневековой Европе стали возникать городские школы, но и они попали под полный контроль христианской церковью.

Характерной особенностью средневекового европейского образования было отсутствие деления образования на этапы обучения. Учеников не распределяли по возрастным, психологическим, умственным факторам.

В следствии Крестовых походов в Палестину (XI-XV вв.) и Реконквисты (VIII-XV вв.) произошло знакомство европейского общества с мусульманской культурой. После этого, с расширением кругозора европейцев и ростом городов, начинается бурный скачок в области средневекового образования. Так школы, начались превращаться в университеты, а они уже были общедоступными для городского населения, но за подобное образование было нужно платить. Сначала в XII в. возникли университеты в Италии, затем Парижский университет (1200 г.) на базе Сорбонской богословской школы, в Оксфорде (1206 г.), Кембридже (1231 г.), а в XIV в. в Праге, Варшаве, где образование уже носило системный характер и было доступно для простых людей, но в преимуществе – горожан.

Если до появления университетов, все книги сосредоточены исключительно в монастырях, то после их появления книги стали распространяться, переписываться. Так они появились при королевских дворах, в домах крупных феодалов, богатых купцов и ремесленников, других граждан, у которых было состояние. Обучением и воспитанием высшего воинского сословия средневековой Европы – феодалов-рыцарей системно никто не занимался. Оно представляло собой обучение воинскому мастерству с раннего детства и формированию моральных рыцарских ценностей, где высшей из них считалось служение своему королю, сеньору. Знания о структуре мира, бытия, естественно-научные познания были весьма ограниченными, так как давались церковнослужителями, в рамках римско-католического представления устройства мира.

Обучение и воспитание женщин отличалось от мужского и было весьма ограниченным. Прежде всего, их обучали ведению домашнего хозяйства, воспитывали в духе послушания мужчине, нравственности. Девочек грамоте могли и вовсе

не обучать, это было необязательным. Большинство из них воспитывалось на дому, но девушки из более богатых семей могли также ходить вместе с мальчиками.

Таблица 1

Условная система «образования» Средневековой Европы

| Сословия, направления воспитания | Содержание образования (воспитания) | Результат |
|--|--|--|
| Феодалы-рыцари, дворяне (мужское воспитание) | – обучение воинскому мастерству в замках с раннего детства; – обучение грамоте, латыни, счёту; – изучение религиозных основ. | дворянин-рыцарь, владелец феода |
| Дамы (женское воспитание) | – обучение грамоте, латыни, счёту; – обучение религиозным основам; – подготовка к замужеству: • умению вести домашнее хозяйство; • обучение вышиванию; • обучение игре на музыкальных инструментах. | дама – жена рыцаря, хозяйка двора |
| Священнослужители | Обучение грамоте, богословию, латыни, риторике, точным наукам; формирование представления мироустройства по-христиански. | клирик, монах, священнослужитель разного ранга, богослов |
| Горожане (мещане) | Обучение грамоте, ремёслам, торговле. В эпоху Возрождения обучение в университетах наукам, медицине и т.д. | ремесленник, торговец (мещанин) |
| Крестьяне | Обучение молитвам, в редких случаях грамотности и небольшое представление о мироустройстве по-христиански. | работник на земельном участке |

Таким образом, в эпоху средневековья в Европе морально-нравственные основы общества формировались на христианском представлении о мироустройстве, сословного устройства общества.

Уже с пятнадцатого века средневековые нормы обучения постепенно вытеснялись из-за эпохи Возрождения, окончательно они были искоренены после реформации церкви.

Протестантизм способствовал выработке нового типа психологии человека, что внесло существенные изменения в процесс формирования морально-нравственных основ и ценностей средневекового европейского общества, так как глубоко отличного от психологии человека раннего Средневековья. Его этика призывала к труду и осуждала праздность. Она регламентировала весь образ жизни: её требования относились к производственной и социальной (законопослушание) дисциплине и качеству труда; осуждала пьянство и разврат, требовала крепить семью, приобщать детей к труду и обучать читать и понимать Библию. Грамотность была востребована, так как признавалась угодной Богу, поэтому в некоторых европейских странах, принявших протестантизм как государственную религию, были приняты законы об обязательном начальном образовании.

Таблица 2

Протестантская мораль

| Основные направления протестантизма | Виды протестантской морали | Общие протестантские ценности |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Лютеранство | Лютеранские ценности | Вера в предопределение, строгость к себе и семье, преданность общине, семье, личная свобода в воспитании наследников, некоторый аскетизм в быту, богатство как признак богоугодной и т.д. |
| Кальвинизм | Кальвинистская мораль | |
| Пуританство | Пуританская трудовая этика и т.д. | |

Их вышесказанного следует, процесс формирования моральных основ и нравственных ценностей европейского общества зарождался в эпоху раннего феодализма (V-IX веков), в результате слияния некоторых элементов античной культуры и германской «варварской» морали. Затем, в Новое время моральные основы Европы претерпевают изменения под воздействием развивающихся капиталистических отношений и отделившейся от католицизма реформаторской религии, а принимают они современные формы в эпоху промышленных революций, индустриализации и модернизации общества (середина XIX начала XX веков).

В этом аспекте интерес вызывают страны Юго-Восточной Азии, где модернизация общества происходит без утраты традиционных нравственных ценностей. Огромную роль в обучении, воспитании подрастающего поколения и формировании моральных основ общества в Средневековом Востоке также играла религия. Она была представлена в трех основных конфессиях: ислам, буддизм, индуизм. И немаловажное значение здесь имеет система «морального воспитания». Необходимо заметить, что государственная политика в области образования и воспитания населения в восточноазиатских странах использовала этические воззрения, целый комплекс неоконфуцианских теорий, призванных содействовать не только стабилизации общества, но и непрерывному повышению эффективности производительности труда. В этих условиях более важным для власти стало сохранение социального климата, определяющего успехи высокоиндустриальных стран и их место в глобальном мире.

«Моральное воспитание» обеспечивало три основных фактора: тотальность, т. е. охват всего населения страны, единые стандарты и массовую подготовку учителей (преподавателей). Унифицированность содержания учебников и методов достигалась централизованным управлением государством школами. Технологии внедрения необходимых для государства идей прорабатывались и основывались на принципах традиционных мировоззрений таким образом, чтобы в конце обучения ученики осознавали их как собственные нравственные принципы и черты характера. Технологии формирования идеологических установок применялись в государственном масштабе через регламентацию межличностных отношений,

полный контроль над ежедневным воспитанием ребенка, что позволяло организовать массовое «идеологическое производство» личностей с одинаковыми социальными установками [2, С. 63].

Важное место в исламском мире отводилось воспитанию нравственности, на фоне сложившейся в VII-VIII веках мусульманской морали. Выдающийся арабский богослов и мыслитель XI в. Абу Хамид аль-Газали (1058-1111 гг.) считал, что приучать детей к скромности необходимо уже с ранних лет, умеренности и справедливости, развивать в них способность сдерживать свои желания, закалять физическими упражнениями. Особое внимание он уделял необходимости воспитания у детей нравственных качеств путем подражания нравственному идеалу, причём необязательно из живущих людей (пророк Мухаммед, например) и самовоспитанию.

Таблица 3

Мусульманская мораль

| № п/п | Моральные основы | Нравственные качества | Условия формирования |
|-------|--------------------------------------|--|--|
| 1. | милосердие | человеческое, бескорыстие, готовность к прощению | воспитание в семье, обучение религиозным основам |
| 2. | щедрость | доброта, отзывчивость, умение сопереживать, готовность к оказанию помощи | воспитание в семье, обучение религиозным основам |
| 3 | самопожертвование | верность моральным ценностям и нравственным идеалам, любовь к людям | воспитание в семье, обучение религиозным основам, светское образование |
| 4. | благонамеренность и уважение к людям | гуманное отношение к людям, восприимчивость к чужому горю, тактичность | воспитание в семье, обучение религиозным основам, светское образование |
| 5. | богобоязненность | дисциплинированность, честность, верность духовным идеалам | обучение религиозным основам и религиозное воспитание |

В середине X в. стали возникать высшие учебные заведения – медресе, которые в XI-XII вв. получили распространение по всему Ближнему Востоку. В них преподавались традиционные науки и мусульманское право на основе шариата – комплекса мусульманских предписаний, которые формируют религиозную совесть и нравственные мусульманские идеалы, и ценности.

Мыслители Востока оказали заметное влияние на развитие общей педагогической мысли, при этом сохраняя традиционные региональные моральные основы. Их идеи о роли семьи, нравственности в воспитании ребенка, о соотношении видов воспитания и многие другие впоследствии были восприняты в Западной Европе.

В начале XVI в. Ближний Восток был завоеван турками и вошел в состав Османской империи. Однако структура и содержание обучения и воспитания мало изменились.

Важно учесть, что исламское воспитание в эпоху Средневековья осуществлялось на базе шариата, лежавшего в основе этических норм поведения, и адата, позволявшего использовать народные исторические традиции и обычаи, для формирования моральных основ Восточного исламского общества.

Древнерусские же воспитательные идеалы начали формироваться в глубокой древности на основе языческих представлений, общинных ценностей, этнического характера восточных славян и вобрал в себя некоторые скандинавские представления о мироустройстве и элементы тюркской (степной) культуры. Педагогические идеалы наиболее рельефно выразились в русском фольклоре, который сочетал в себе восточнославянский и финноугорский компоненты. С помощью фольклора из поколения в поколение передавались те ценности, которые признавались главными в воспитании и жизни [8, С. 100]. Важными средствами воспитательного воздействия на ребенка на восточнославянских территориях, которые станут русью или государством Русь, времена был труд и совместная деятельность семьи. Семья и община были естественной средой формирования морально-нравственных основ славянского общества и средством воспитания нравственности.

Следует отметить, что воспитание и обучение в Киевской Руси характеризуется смешением языческих и христианских традиций. Значительное влияние на культуру и содержание воспитания обучения на Руси оказала Византия, то есть происходила интеграция языческих традиций древней Руси и восточно-европейских православных основ. В дальнейшем, внешняя политика Великих Киевских князей, особенно Ярослава Мудрого (ок. 978-1054 гг.), запустила некоторые интеграционные процессы в направлении Западно-Европейского общества, несмотря на нетерпимость православных основ к католическим. Но коснулось это только лишь малой части Руси – княжеско-боярской аристократии. Высшая знать была фактически полностью интегрирована в европейское общество до монгольского нашествия (1237-1240 гг.).

После свержения монголо-татарского ига к XV в. Русское государство, раздробленное внутренними распрями, оказалась экономически опустошенной, политически оскорбленной и духовно униженной. Несмотря на тенденции к внутреннему объединению вокруг Москвы интеграционные процессы в направлении Европы были фактически приостановлены, но к Азии набирали обороты. В XVI-XVII вв. – это уже крупное централизованное государство с единой экономикой и с едиными морально-нравственными основами, сформированными под воздействием языческой славянской культуры и православной греческой религии. Также активно в русскую общественную жизнь и быт внедряются элементы монгольской и тюркской культуры [1, С. 23]. Но воспитание и обучение детей осталось неизменным – в семьях. Обычно до восьми лет ребёнок оставался в семье, где обучение проходило в основном на основе фольклора, где формировалось представление о добре и зле, о том, что не хорошо брать то, что тебе не принадлежит. А вот в 8-12 лет мальчик (горожанин), как правило, поступал в подмастерье, а представитель знати обучался воинскому мастерству в воинском формировании, при дворе, с «дядькой» и т.д.

Условная система «образования» Средневековой Руси (России)

| Сословия, направления воспитания | Содержание образования (воспитания) | Результат |
|---|---|---|
| Князья, бояре (мужское воспитание) | – обучение воинскому мастерству в княжеском, боярском дворе с раннего детства, «дядькой», воеводой, дружинниками; – изучение Священного Писания, обучение молитвам; – обучение грамоте, иностранному языку (греческому), счёту. | владелец боярской должности, вотчинник, владелец двора, удела, воин. |
| Дети боярские, помещики (мужское воспитание) | – обучение воинскому мастерству в княжеском, боярском дворе с раннего детства, «дядькой», воеводой, дружинниками; – изучение Священного Писания, обучение молитвам; – обучение грамоте, греческого языка, счёту. | дружинник, воин, вотчинник, владелец удела, поместья. |
| Знатные женщины, городские женщины из богатых семей | – обучение грамоте, счёту; – обучение религиозным православным основам, молитвам; – подготовка к замужеству: • умению вести домашнее хозяйство; • обучение шитью; – обучение пению. | благочестивая жена, хозяйка двора, дома, умеющая вести хозяйство, заключать сделки. |
| Священнослужители | Обучение грамоте, богословию, греческому, некоторым точным наукам; формирование представления мироустройства по-христиански. | монах, священнослужитель определённого ранга, богослов. |
| Горожане (мещане, ремесленники) | Обучение грамоте, счёту, ремёслам, торговле. | ремесленник, купец. |
| Крестьяне | Обучение молитвам, в редких случаях грамотности и небольшое представление о мироустройстве по-христиански. | работник на земельном участке. |

Выводы. Государственные реформы, проведённые первым российским императором Петром Великим, были первой широкомасштабной попыткой интегрироваться в европейское общество и переформатировать морально-нравственные основы российского общества, причём духовные православные устои для большинства населения, а это православное христианство, остались фактически не изменёнными. Российская империя до XVIII в. заботилось преимущественно об элементарном образовании, начиная с первой половины XVIII в. внимание к элементарному народному образованию ослабевает. Появляются первые высшие учебные заведения по европейскому образцу, домашнее воспитание для дворян, помещиков и обеспеченных граждан (купцов, богатых горожан) принимает светский характер. Активно для воспитания и обучения детей привлекаются иностранные гувернёры. Они учат юных отпрысков общественным наукам, иностранным языкам, отчасти точным наукам. Хотя углубленно точные науки (математика, физика, химия, астрономия) изучаются в высших учебных заведениях. Новая система образования в России, начавшаяся вместе с XVIII в., есть система профессиональная. Это не могло не сказаться на формировании морально-нравственных основ высшего общества, которое начинает напоминать европейское. Тем не менее, большинство крестьянского населения Российской империи это не коснулось. Оно оставалось православным, богобоязненным, традиционно патриархальным и безмолвным.

Таким образом, формирование морально-нравственных основ евразийского общества в Средние века и Новое время происходило в разных исторических условиях, но при этом во взаимном культурном обмене и в зарождающейся системе образования, где Русское (Российское) государево было на стыке Европейской и азиатской цивилизации.

Литература:

1. Алпатов, Ю.М. Зарождение воспитания и образования на Руси / С.В. Молчанов, Л.Ю. Грудцына // Управление образованием: теория и практика. – 2016. – № 4 (24). – С. 26-33
2. Борисов, И.Б. Идеология «морали» в восточной системе воспитания / И.Б. Борисов // Вестник СФВУ – 2013. – Том 10, № 4. – С. 63-66
3. Деникин, А.В. Сборник учебных и методических материалов по формированию у курсантов вузов ВВ МВД России нравственных отношений к сослуживцам: учебное пособие / А.В. Деникин. – Москва: Лаборатория «ОП», 2013. – №3. – 142 с.
4. Козлов, В.А. Зарождение основ морально-нравственных отношений / В.А. Козлов, В.А. Порфирьев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 73. – Ч. 2. – С. 74-77
5. Козлов, В.А. Формирование у курсантов вузов внутренних войск МВД России нравственного отношения к сослуживцам: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Козлов Вячеслав Александрович. – Москва, 2013 – 224 с.
6. Кольцов, М.В. Европейская интеграция: история и современность: текст лекций / М.В. Кольцов. – Ярославль: ЯрГУ. – 2014. – 68 с.
7. Поликанова, Е.П. Моральные ценности и их роль в современном обществе / Е.П. Поликанова // Журнал: Философия и общество. – 2014. – № 3 (75), – С. 132-140
8. Янушквичене, О.Л. Духовное воспитание в Древней Руси / О.Л. Янушквичене // Журнал: Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2008. – № 2. – С. 100-109

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья представляет обобщение и систематизацию материала по проблеме использования цифровых технологий при обучении иностранному языку. В статье представлен потенциал современных цифровых технологий в процессе изучения иностранных языков. Автор исследует дидактический потенциал цифровых ресурсов. Формулируется вывод о трудности измерения всех последствий цифровых технологий, учитывая их повсеместное распространение, сложность, полезность и эффективность.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, учитель, обучающиеся, иностранный язык, цифровизация, учебная деятельность, автономия.

Annotation. The article presents a generalization and systematization of the material on the problem of using digital technologies in teaching a foreign language. The article presents the potential of modern digital technologies in the process of learning foreign languages. The author explores the didactic potential of digital resources. The conclusion is formulated about the difficulty of measuring all the consequences of digital technologies, given their ubiquity, complexity, usefulness and effectiveness.

Key words: digital resources, teacher, students, foreign language, digitalization, educational activities, autonomy.

Введение. В настоящее время активно происходит процесс цифровизации образования – глубокой конвергенции цифровых инструментов и технологий с материальными и социально-гуманитарными методами и практиками, в том числе с образовательными. Цифровые инструменты обучения составляют ядро современного этапа технологического развития образования и сохраняют доминирующую роль в ближайшей перспективе [1].

В настоящее время повсеместно используются мультимедийные инструменты для обучения иностранному языку. Каждый учитель иностранных языков стремится совершенствовать методику использования ИКТ в своей педагогической практике. Для того, чтобы эффективнее использовать новые технологии и улучшить преподавание иностранного языка, обозначим некоторые причины, которые могут быть учтены при обучении поколения XXI века, поскольку они носят социальный и педагогический характер.

Конец XX – начало XXI века шли рука об руку со значимыми изменениями во многих областях, в том числе и в области информационных технологий. Сервисы Web 1.0, которые у истоков были профессиональным инструментом лишь для создателей сайтов, пришли сервисы Web 2.0, которые часто называют интеллектуальной технологией (smart). Они нашли применение во многих отраслях, начиная простыми обывателями и обучающимися, заканчивая представителями различных сфер деятельности, таких как культура, экономика, здравоохранение и образование. Эти инструменты постоянно находились в процессе совершенствования, что позволяло им адаптироваться к новым требованиям информационного общества. Все это подвело к появлению технологии Web 3.0, которая является настоящим прорывом в поиске информации. Все это благоприятно сказывается на эффективности овладения ЗУН – знаниями, умениями и навыками, особенно на уроках иностранного языка.

Постепенно цифровые технологии вошли в сферу образования, и их интеграция поощряется планами правительства и различными школьными программами. В Российской Федерации цифровизация образования осуществляется на основе национальных и федеральных проектов, разработанных с учетом стратегии инновационного развития государства на период до 2024 г. Ключевыми для системы российского образования являются национальный проект «Образование», федеральные проекты «Современная школа» и «Цифровая образовательная среда», а также национальный проект «Цифровая экономика» [5, 6].

В 2019 году президент В.В. Путин ввел в действие Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Проект направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности. Теперь цифровые технологии стали неотъемлемой частью школьных программ. Фактически, компьютерные навыки учащихся могут оцениваться также как общий уровень знаний, навыков и культуры. Использование цифровых технологий – это и навык, которым должен обладать каждый современный учитель, в зависимости от профиля подготовки.

Изложение основного материала статьи. Цифровые технологии представляют определенный интерес при обучении иностранному языку и вносят значительный вклад при обучении некоторым видам языковой деятельности. Цифровой формат имеет некоторые преимущества при обучении письму, но свое эффективное применение находит в области устной языковой деятельности. Цифровой формат имеет огромное преимущество в понимании на слух, поскольку это единственный способ (помимо понимания слов учителя) познакомить учащихся с иностранным языком. Цифровые аудио - аудиовизуальные носители (включая компакт-диски и DVD) позволяют учащимся погрузиться в язык и аутентичный, мотивирующий контекст.

С. Руссель и Д. Гаонак отмечают, что подобная подлинность документов может привести в замешательство, если у учащегося нет необходимого инструмента для работы с ней, а также указывают на важность образовательного сценария, который необходимо спланировать на основе этих ресурсов [9].

С методической точки зрения, аудирование можно практиковать двумя способами: коллективное слушание на уроке или индивидуальное слушание с использованием mp3-плееров, планшетов или мобильных телефонов. Согласно Русселя и др., индивидуальное слушание дает лучшие результаты, чем коллективное слушание, поскольку обучающиеся самостоятельно могут регулировать данный процесс. Сильные учащиеся таким образом могут планировать выполнение задания: сначала прослушав аудиодокумент целиком, а затем прослушав его еще раз, делая перерывы и возвращаясь к нему в необходимые моменты. Однако указанные положительные результаты, в то же время, скрывают основные трудности, с которыми сталкиваются слабые учащиеся. Эти учащиеся испытывают трудности с сегментированием звукового потока, распознаванием звуков и слов и, следовательно, склонны часто останавливать аудиодокумент, что мешает целостному восприятию документа [10].

С другой стороны, цифровые технологии позволяют разнообразить, расширить и улучшить качество ситуаций, связанных с говорением на иностранном языке. Разнообразные подкастинги позволяют индивидуально и коллективно обучаться разговорным навыкам с помощью цифровых инструментов. Учащиеся имеют личный доступ к аудио-и/или видеофайлам, могут записывать себя, а затем делиться и транслировать свою речь учителю, одноклассникам, собеседникам.

Использование цифровых устройств позволяет сократить время, поскольку использование подкастинга может происходить на уроке, где все учащиеся могут одновременно зарегистрироваться, или вне класса, где учащиеся могут зарегистрироваться дома. Кроме того, подкастинг позволяет учащимся практиковать язык в своем собственном темпе и продвигаться путем повторного прослушивания. Учителя могут эффективнее оценить навыки устного общения учащихся, имея в своем распоряжении запись в цифровом формате. Некоторые социальные сети, такие как ВК или Whatsapp, позволяют учащимся общаться с собеседниками со всего мира, что позволяет, например, устно взаимодействовать с носителем изучаемого языка.

Интерактивность цифровых технологий позволяет учащемуся разрабатывать стратегии обучения, необходимые для приобретения языковых, культурных и прагматических навыков, необходимых для развития речи и понимания иностранного языка. Учащийся может найти в Интернете большое количество контента, в том числе интерактивные цифровые упражнения, позволяющие оценить себя по изученным темам. Учитель может самостоятельно создавать упражнения для своих учеников или консультировать их при выборе заданий, для достижения коммуникативной цели изучения иностранного языка.

Социальный заказ современного общества сформулирован в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования: сформировать у школьников культуру непрерывного саморазвития на протяжении всей жизни, разумное и безопасное использование цифровых технологий и сформировать культуру пользования информационно-коммуникационными технологиями, а также сформировать умения и навыки самостоятельной учебной деятельности [6].

Российские цифровые образовательные платформы – «это сложные цифровые образовательные продукты, имеющие широкие функциональные возможности, образовательный контент и методические материалы, покрывающие большую часть основной образовательной программы общего образования». Авторы описывают потенциал интерактивной самостоятельной работы ученика: «Несмотря на разные цели, которые ставят перед собой разработчики этих продуктов, все решения предоставляют большие возможности как для использования в деятельности школ, так и для организации индивидуального образовательного процесса в рамках домашнего или дополнительного обучения» [2, 6].

И.А. Карлов и др. систематизировали цифровые сервисы по определенным категориям в соответствии с задачами образовательного процесса и представили организацию работы индивидуальной и коллективной работы и взаимодействие учителя и ученика по определенным предметам. В частности, при обучении иностранному языку, авторы указывают следующие цифровые образовательные ресурсы и сервисы: Учи.ру, ЯКласс, Интернет-урок, Новый диск, Открытая школа и др. [2].

Систематическое использование цифровых ресурсов на уроке иностранного языка дает возможность педагогу организовать самостоятельную деятельность обучающегося по изучению иноязычной речи, самоконтроля и самооценивания. Цифровые технологии – это инструменты, позволяющие подготовить учащихся к тому, чтобы они стали активными участниками общества будущего, внедрить методы обучения, способствующие академической успеваемости и развитию самостоятельности. Эту идею поддерживают Ф. Гранжон, Б. Лелонг и др. По их мнению, владение ИКТ автоматически приводит к большей автономии, когнитивным способностям и активности во взаимоотношениях [8].

М. Чикански объясняет, что в живом иностранном языке различают два типа автономии: языковую автономию и автономию обучения. Языковая автономия – когда учащийся может самостоятельно мобилизовать свой языковой багаж, чтобы отреагировать на речевую ситуацию и выразить свое отношение к ней. С другой стороны, самостоятельность в обучении соответствует способностям учащегося взять на себя ответственность за свое обучение: учиться, ставить задачи и принимать решения относительно своей программы обучения; он умеет определять цели, методы и содержание обучения, он умеет управлять своим обучением и оценивать свои достижения и свое обучение. Однако, эта способность «уметь учиться» не является врожденной у учащихся, и именно учителя должны предоставить учащимся доступ к этой автономии [11].

Можно подумать, что с помощью цифровых инструментов учащиеся организуют свое обучение так, как они хотят, и, следовательно, становятся самостоятельными. Чикански отмечает, что автономия в обучении может быть достигнута с помощью цифровых инструментов, но она предупреждает о том факте, что «этот технический доступ не гарантирует когнитивный доступ учащихся: например, тот факт, что вы можете работать с онлайн-ресурсами, не означает, что вы действительно умеете это делать [11].

Действительно, исследования относительно потенциала цифровых инструментов для расширения прав и возможностей обучающихся довольно неоднозначны. Например, Ф. Амадье и А. Трико обращаются к тезису о том, что цифровые технологии делают самостоятельными обучающихся, и задаются вопросом о том, участвуют ли ситуации обучения с использованием технологий в развитии автономии учащихся или, наоборот, они требуют навыков автономии у учащегося [7].

Е. Юксельтюрк и С. Бюлю провели исследование, в результате которого выяснилось, что учащиеся, которые лучше всего справились со своим онлайн-обучением, были теми, кто уже был самостоятелен и замотивирован на свое обучение, и что онлайн-обучение по своей природе требовало быть автономным. Контроль со стороны учителя был там намного слабее, чем в очной форме обучения. Таким образом, успех учащихся в онлайн-обучении тесно связан с их способностью к саморегулированию своего обучения и, следовательно, к самостоятельности [12].

Чикански ссылается на различные проекты, которые включают использование цифровых инструментов для расширения прав и возможностей учащихся. Но оказывается, что, хотя их использование является мотивирующим и стимулирующим для учащихся, они «требуют развития адекватных навыков компьютерной грамотности» и могут «создавать дополнительные трудности» [11]. Например, для того, чтобы учащийся успешно учился с помощью цифрового инструмента, он уже должен быть самостоятельным в использовании компьютера, планшета, андроида, иначе он не сможет воспользоваться всем, что может предложить ему инструмент. Тогда становится очевидным, что цифровые инструменты не являются чудо-ресурсом для развития самостоятельности учащихся, но они действительно обеспечивают языковую автономию, поскольку они способствуют коммуникации на изучаемом языке. Чикански пишет, что автономия, поддерживаемая, в частности, ИКТ, позволяет одновременно лучше реагировать на неоднородность учащихся путем индивидуализации речевых практик и поддерживать аутентичное использование языка посредством совместных коммуникаций и проектной педагогики. Таким образом учащиеся получают языковую автономию, но не всегда автономию в обучении. Последняя требует особой поддержки для развития [11].

Выводы. Плюсы цифровых технологий в процессе обучения иностранного языка очевидны. Ключевыми критериями являются не только инновационность и удобство, но также действенное и плодотворное обучение, которое может принести практические результаты. Обучающийся может пользоваться инструментами поиска информации, более того, этот набор инструментов постоянно растет и совершенствуется. С появлением технологии Web 3.0 его возможности возрастают в несколько раз [3].

Современные технологии развиваются слишком быстро, чтобы иметь возможность оценить их для принятия решений в области законодательства, политики и регулирования. Исследования в области образовательных технологий так же сложны, как и сами технологии. В исследованиях целесообразно учитывать опыт учащихся разных возрастов с использованием различных методик, применяемых в разнообразных условиях (самостоятельная или классная работа), разнообразие школ, а также внешкольные условия. Можно делать выводы на основе долгосрочных исследований, поскольку определенные технологии с каждым годом совершенствуются, но появляется непрерывный поток новых цифровых продуктов. С другой стороны, нелегко измерить все последствия цифровых технологий, учитывая их повсеместное распространение, сложность, полезность и эффективность.

Литература:

1. Богатырева, Ю.И. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса [Электронный ресурс] / Ю.И. Богатырева, А.Н. Привалов, Л.Д. Ситникова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (дата обращения: 17.07.2024)
2. Карлов, И.А. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И.А. Карлов, Н.М. Киясов, В.О. Ковалев, Н.А. Кожевников, Е.Д. Патаракин, И.Д. Фрумин, А.Н. Швиндт, Д.О. Шонов. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
3. Колобова, Л.В. Возможности цифрового обучения иностранному языку / Л.В. Колобова // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации. IX Международная научно-практическая конференция. – Армавир, Мин-во науки и высшего образования; Рос. Федерации, ФГБОУ ВО «Армавир. гос. пед. ун-т». – Армавир: РИО АГПУ, 2021. – С. 125-128
4. Национальный проект «Образование» утвержден 24 декабря 2018 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyu-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 12.08.2022)
5. Национальный проект «Цифровая экономика» [Электронный ресурс]. – URL: <https://strategy24.ru/rf/management/projects/natsional-nyu-proyekt-tsifrova-ekonomika>
6. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 №370 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/407388976/>
7. Amadiou, F. Apprendre avec le numérique, mythes et réalités / F. Amadiou. – Paris : édition Retz, 2014. – 123 p.
8. Granjon, F. Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC / F. Granjon, B. Lelong, J.-L. Metzger. – Paris: Hermès/Lavoisi, 2009. – 242 p.
9. Roussel, S. Mythes et réalités: l'apprentissage des langues / S. Roussel, D. Gaonac'h. – Paris: Editions Retz, 2017. – 112 p.
10. Roussel, S. Des baladeurs MP3 en classe d'allemand. L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde / S. Roussel, A. Rieussec, J.-L. Nespoulous, A. Tricot. – Alsic, 2008. – Vol. 11. – P. 7-37
11. Ciekansky, M. Comment l'enseignement peut-il guider les élèves vers l'autonomie / M. Ciekansky. – http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEFv2.pdf
12. Yukselturk, E. Predictors for student success in an online course / E. Yukselturk, S. Bulut // Educational Technology & Society, 2007. – Vol. 10. – P. 71-83

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема внедрения средств информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Отмечается актуальность перехода к новым формам обучения, основанным на принципах использования компьютерных технологий. Автор отмечает, что использование цифровых ресурсов обеспечивает повышение уровня учебной автономии обучающихся, развивает когнитивные умения и информационную культуру. Описываются возможные сферы применения цифровых ресурсов для эффективного обучения иностранному языку. Автор обозначает достоинства и недостатки некоторых цифровых ресурсов для развития и совершенствования основных видов иноязычной речевой деятельности.

Ключевые слова: информационно коммуникационные технологии, учитель, обучающиеся, мультимедиа, образовательные сайты, урок иностранного языка, речевая деятельность.

Annotation. The article deals with the problem of introducing information and communication technologies into the educational process. The urgency of the transition to new forms of education based on the principles of using computer technology is noted. The author notes that the use of digital resources provides an increase in the level of educational autonomy of students, develops cognitive skills and information culture. The possible areas of application of digital resources for effective foreign language teaching are described. The author identifies the advantages and disadvantages of some digital resources for the development and improvement of the main types of foreign language speech activity.

Key words: information and communication technologies, teacher, students, multimedia, educational websites, foreign language lesson, speech activity.

Введение. В последние годы ИКТ пережили такой бум, что практически не осталось области, которая еще не использует компьютеры для передачи информации и коммуникации. Этот рост популярности цифровых технологий не преминул повлиять и на образование, в частности, на обучение иностранному языку. Большинство учителей не только осознали, что внедрение ИКТ в образование оказывается неизбежным, и они уже вовлечены в этот процесс, но и то, что эта эволюция ставит перед ними множество проблем. Это объясняет, почему ИКТ все чаще становятся одним из основных инструментов любого преподавателя иностранного языка и почему современный урок иностранного языка становится частично цифровым. Поэтому неудивительно, что компьютерное языковое обучение неуклонно развивается и, в настоящее время, стало довольно важной областью исследований в прикладной лингвистике в целом, и в области дидактики иностранного языка, в частности.

Производство в области новых информационных и коммуникационных технологий процветает во многих странах мира, наблюдается своего рода бум мультимедиа и Интернета. Популяризация этих технологий знаменует появление компьютеризированного электронного общества и открывает перспективы для когнитивной эволюции. Таким образом, знакомство с новыми технологиями и владение иностранными языками являются необходимыми для молодежи XXI века. Преподаватели иностранных языков могут внести свой вклад в обучение молодежи, если они осознают, что мультимедиа - это не просто новый аудиовизуальный инструмент, а полновесная система, объединяющая различные средства передачи информации и средства выражения. Они могут реализовать эту систему с помощью новых методов и приемов обучения иностранному языку. Учителя, поощряя обучающихся заниматься творческой деятельностью в мультимедийной среде, тем самым подчеркивают важность использования иностранного языка в создании культуры коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Актуальность использования современных гаджетов для преподавания/изучения иностранного языка на заре компьютерной технологической культуры абсолютно очевидна. Рассмотрим некоторые возможности мультимедийной среды для преподавания иностранного языка и проиллюстрируем на разных видах речевой деятельности.

Можно смело утверждать, что на сегодняшний день существуют цифровые ресурсы совершенно разного качества, содержащие чрезвычайно разнообразный контент, вероятно, потому, что в методической среде до сих пор не выработаны критерии, которым должен соответствовать цифровой обучающий ресурс, не обозначены обязательные структурные компоненты его. К тому же нет компетентного надзорного органа, осуществляющего контроль за качеством цифрового образовательного контента [2].

Многие образовательные сайты предлагают материалы, которые могут послужить основой для формирования языковых навыков. Хотя учителю необязательно использовать ИКТ для работы с аутентичными материалами, но именно использование разнообразных гаджетов имеет неоспоримые преимущества. Тем не менее, тот факт, что текст является актуальным, аутентичным и включает мультимедийные элементы, не означает, что он приобретает информационную или лингвистическую ценность. Поэтому количество сайтов, предлагающих валидную дидактическую продукцию намного меньше. В этом случае, речь идет не только о доступе к исходным материалам, но о методах и приемах работы, которые являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Отметим, что предложение в области формирования навыков восприятия и понимания иноязычной речи намного превышает предложение в области говорения. Это объясняется тем, что с технологической точки зрения гораздо проще использовать ИКТ для обучения устному и письменному пониманию, чем для устной и письменной речи. При обучении чтению можно рассмотреть приложение *Bonjour de France* <http://www.bonjourdefrance.com/>. Методика работы начинается с чтения текстов, разделенных на четыре уровня сложности и сопровождаемых заданиями по каждому фрагменту текста. Отметим, что задания ограничиваются исключительно подробным чтением в ущерб ознакомительному чтению, и большинство из них, в значительной степени, ориентированы на знания.

Некоторое количество образовательных платформ предлагает телевизионные репортажи, доступные как в прямом эфире, так и в записи. Они позволяют просматривать репортажи с расшифровкой и/или переводом или без них, в соответствии с дидактическими потребностями обучающихся. Репортажи сгруппированы по темам (семья, школа, досуг...) с поэтапной методической отработкой языкового материала (лексика, грамматика, разговорные ситуации, правописание и произношение), от детального прослушивания до тренировки понимания написанного с помощью дополнительных текстовых материалов (веб-сайты, статьи, реклама и т.д.).

Помимо рецептивных навыков, продуктивные навыки все чаще остаются в центре внимания исследований изучения иностранного языка с помощью ИКТ. Что касается письменной речи, то электронная почта, обмен смс и дискуссионные форумы уже получили широкое распространение, но возникает важный вопрос о том, как методически правильно интегрировать эти средства коммуникации в ход урока. Такие сайты, как *Fleweb* (fleweb.over-blog.com) предлагают операционные возможности для такого рода деятельности. С другой стороны, существуют среды, ориентированные на сам процесс письма. Программное обеспечение *Mail Designer* (www.maildesigner.com) помогает в написании официальных писем, в частности, он предлагает сотни шаблонов писем, библиотеку идей и формулировок, а также оригинальный интерфейс для написания. Так, проект-путешествие по своему региону позволяет ученикам пройти обучение письму в три этапа: до, во время и после написания эссе.

До недавнего времени устной речи обучались только опосредованно, и, в большинстве случаев, ограничивались говорением, при этом иноязычная коммуникация отсутствовала. Необходимо обратить внимание на устные презентации на основе аутентичного документа, доступного в среде ИКТ, или на использование программного обеспечения для презентаций в качестве поддержки. Однако, уже появились инструменты, которые делают возможным разговорное взаимодействие между пользователем и компьютером или облегчают общение между говорящими через компьютер. Таким образом, обучение устному взаимодействию становится доступно для широкой аудитории неспециализированных пользователей.

Например, программа *Wimba* (www.horizonwimba.com) может быть интегрирована с платформами обучения, такими как *Blackboard* или *WebCT*, которые позволяют записывать электронные письма или сообщения с форумов вслух, а также делают возможным коммуникацию в режиме реального времени. Возможно эффективное использование приложения *Skype* (www.skype.com), которое положило начало настоящему прорыву в инструментах бесплатной телефонной связи через Интернет.

Одним из наиболее важных, на наш взгляд, является появление электронных учебников по грамматике и словарей, сопровождаемых мультимедийной средой обучения и тестирования. Учебная программа состоит из трех компонентов, которые максимально взаимодействуют: учебная грамматика, модуль упражнений, тестов и примеров, взятых из устных и письменных источников (литературные и журналистские тексты, эссе). Существует несколько путей доступа к этим компонентам: можно перейти от теории к упражнениям (с помощью меню выбора) и наоборот (с помощью обратной связи); то же самое относится к теории и примерам. Перспективность подобного метода обучения грамматике состоит в том, что содержимое легко доступно для поиска и может быть адаптировано для языковых потребностей пользователя.

Представим возможные виды заданий с использованием ИКТ на уроке иностранного языка.

Задание 1: обучающиеся отправляют файл своей презентации на общий сервер. Учитель размещает оригинальный текст учащегося в левую часть экрана и дублирует этот текст в правой части, чтобы передать изображение на все устройства. Отрывки, содержащие ошибки, подчеркиваются, в то время как учитель комментирует, исправляя дубликат текста. Учащиеся наблюдают за происходящим на своих экранах и отвечают на вопросы, касающиеся этих отрывков.

Задание 2: обучающиеся в группе дописывают продолжение очень короткого сценария. После отработки устного и письменного понимания сценариев, группы должны разыграть свои сценки перед классом и записать видео. Основной целью этих методов является знакомство обучающихся с групповой работой, а также развитие их способности к самовыражению.

Задание 3: обучающиеся создают интерактивные материалы с использованием Интернета. Создание презентации проекта – путешествия по своему региону на иностранном языке с помощью мультимедийного оборудования.

Задание 4: обучающиеся сочиняют сказку на изучаемом языке. Создание сказки в мультимедийной среде и в команде открывает пространство для очень активного общения между учащимися. В ходе обсуждения и совместной работы, они приобретают навыки чтения и самовыражения, необходимые для форматирования оригинальной сказки.

Различные способы и приемы чередуются на уроке в зависимости от того, чему мы хотим научить или оживить обучение. Деятельность учителя подразумевает включение элементов известных методов: грамматико-переводного, прямого, аудиolingвального, понятийно-функционального или коммуникативного. Чтение, письмо, говорение или аудирование – ничто не упускается из виду на уроке, и каждый аспект широко используется в соответствии с задачами и целями обучения на определенном этапе урока.

Подобную методику может отнести к эклектике. И в этой педагогической практике, незаменимым инструментом для учителя является компьютер.

К. Пурен выступает за «сложную дидактику», которая в процессе преподавания/изучения языка/культуры позволяет учителям самим создавать для себя (и для учащихся...) множественные частичные, временные и локальные последовательности и связывать их друг с другом [4]. «Так, использование Интернета и других технологий экономит время преподавателя, потому что при поиске дополнительного материала он может обратиться к существующим специализированным сайтам и найти большее количество материала. Электронные словари, письменное общение по e-mail, профессиональные программы (Adobe Audition, Audacity и др.) расширяют репертуар педагогического взаимодействия с учащимися как при проверке отдельных заданий, так и при совершенствовании методической работы» [1].

Мультимедийная компьютерная система может отдельно выполнять функции, предлагаемые аудиовизуальным, компьютерным залами и фонетической языковой лабораторией. Но мультимедиа – это не просто добавление мультимедиа в урок. Объединяя функции этих ИКТ, мультимедийная система позволяет в течение одного урока свободно переходить от одного вида деятельности к другому, в соответствии с содержанием урока. Кроме того, это делает возможным одновременное управление различными типами обучения; в течение одного и того же периода обучающиеся могут выбирать свою иноязычную деятельность в соответствии со своими потребностями. Это позволяет внедрить более интерактивное обучение, которое труднодостижимо в рамках традиционного урока.

Как резюмирует Р. Бушар, использование мультимедиа открывает перед изучающим язык путь к более самостоятельному обучению различным видам речевой деятельности. Помимо этого, это касается выбора цели обучения, собственного темпа работы, доступа к различным источникам. Правильно организованная и поддерживаемая мультимедийная работа с учащимися, в конечном итоге, позволяет учителю активировать процессы присвоения знаний. В свою очередь, это подразумевает, как со стороны учителя, так и со стороны учащегося, владение технологической культуры или, наоборот, стремление к самообразованию [3].

Обилие и стремление Интернет-ресурсов, а также неопределенность в обслуживании конкретных сайтов могут также стать ловушками для учителя, который при подготовке плана урока включает те или иные образовательные сайты: контент оказывается не полностью видимым или «просматриваемым»; невозможно быть уверенным, что всегда можно найти одни и те же данные в одном и том же месте.

Таким образом, подобная методика способна достичь следующих результатов: урок, адаптированный к уровню знаний каждого учащегося; урок для эффективного обучения всех учащихся; урок, наполненный интерактивностью; урок, открытый для творчества.

Эффективным способом для изучения иностранного языка является преподавание/изучение языка во взаимодействии учителя, учащегося и ИКТ. При помощи компьютерной сети и образовательных программ групповая работа обучающихся может своевременно удовлетворить языковые потребности каждого.

Личностно-ориентированный подход давно известен в образовательном пространстве, но приобретает новое значение в современном контексте трансформации общества и изменения педагогического мышления. Учащиеся изучают иностранный язык в мультимедийной среде, ищут необходимую информацию, используют этот язык, чтобы получить возможность обнародовать результаты своей деятельности, а также общаться с другими. На каждом этапе, это сопровождается более или менее значимыми коммуникациями для обучающихся. Таким образом, сочетание владения иностранным языком и компьютером позволяет обучающимся быть частью пространства открытого миру.

Выводы. Становится очевидным, что компьютер является незаменимым инструментом при обучении иностранному языку. Но, хотя, он открывает все новые и новые возможности, он является лишь частью всего процесса преподавания/изучения иностранного языка. Учителя нельзя заменить компьютером. Его роль бесконечно варьируется, в зависимости, от данных классной ситуации: уровня и цели обучения, программного обеспечения, распределения времени между различными функциями, характера стимулируемой деятельности и др. Если учитель хочет сознательно контролировать количество доступных ему ресурсов, он должен иметь свой собственный педагогический подход, который поможет ему в составлении учебной программы, наиболее подходящей для своих учащихся.

Учителя иностранных языков вынуждены глубоко переосмыслить место человека и образования в информационном обществе. В момент, когда активно развиваются новые технологии, мы переживаем решающий период реформы знаний, и нам необходимо приложить усилия для обучения подрастающего поколения, способного общаться на разных языках и сотрудничать в свободной и творческой деятельности. Такой подход, несомненно, может способствовать изменению общества и укреплению мира во всем мире.

Литература:

1. Зверева, Е.Н. ИКТ как современный инструмент в современной системе образования / Е.Н. Зверева, О.В. Харитонова // Статистика и экономика. – 2015. – №3. – С. 3-5
2. Яппарова, В.Н. Место цифровых ресурсов в арсенале обучающих средств преподавателя русского языка как иностранного / В.Н. Яппарова, А.Н. Мифтахова // Филология и культура. – 2019. – № 4(58). – С. 223-228
3. Bouchard, R. Interactivité, interactions et multimédia / R. Bouchard // ENS Editions. – 2001. – 195 p.
4. Puren, Ch. Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique ? / Ch. Puren // Éla Études de linguistique appliquée. – 2004. – №134(2). – P. 235. – www.researchgate.net/publication/337380228

УДК 378

соискатель Колодяжная Юлия Владимировна
Челябинский государственный институт культуры (г. Челябинск)

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В современном мире мы имеем дело с необычными артефактами, включающими в себя взаимодействие человека и машины, что способствует формированию материальной интеллектуальной культуры. В информационную эпоху происходит осознание интеллекта, его становление, развитие и распространение. Внедрение цифровых технологий в человеческую деятельность оказало влияние на культурную среду. Целью искусственного интеллекта является расширение человеческих усилий и возможностей, а данные технологии являются возможностью для реализации новых идей. Цель – проследить процесс становления искусственного интеллекта, являющегося инструментом развития цифровой культуры. В работе применялись теоретические методы анализа научной литературы, сравнительного анализа, систематизации и обобщения данных. Были рассмотрены вопросы развития искусственного интеллекта, возникновение термина «искусственный интеллект». В обсуждении рассмотрены различные теории зарождения в научной среде искусственного интеллекта. В заключении сделан вывод о том, что цифровые средства коммуникации оказывают влияние и на развитие человека, и на его поведенческую жизнь. Особый интерес представляет искусственный интеллект, имитирующий функции человеческого интеллекта, процесс становления и распространения которого в последние годы идет ошеломляющими темпами по всему миру. Являясь отражением рационального уровня познания, он не заменит другие области духовного производства, несущие смыслы и ценности культуры. Это реальность, которая не предусмотрена на замену людям. Искусственный интеллект является ценным человеческим ресурсом и возможностью для реализации новых идей, но заменить области духовного развития, несущие ценности культуры, он не способен.

Ключевые слова: искусственный интеллект, интеллект, материальная культура, цифровая культура, интеллектуальная культура.

Annotation. In the modern world, we are dealing with unusual artifacts involving the interaction of man and machine, which contributes to the formation of a material intellectual culture. In the information age, there is an awareness of intelligence, its formation, development and dissemination. The introduction of digital technologies into human activities has had an impact on the cultural environment. The purpose of artificial intelligence is to expand human efforts and capabilities, and these technologies are an opportunity to implement new ideas. The goal is to trace the process of formation of artificial intelligence, which is a tool for the development of digital culture. Theoretical methods of scientific literature analysis, comparative analysis, systematization and generalization of data were used in the work. The issues of the development of artificial intelligence, the emergence of the term "artificial intelligence" were considered. The discussion examines various theories of the emergence of artificial intelligence in the scientific environment. In conclusion, it is concluded that digital means of communication have an impact on both human development and his behavioral life. Of particular interest is artificial intelligence, which simulates the functions of human intelligence, the process of formation and spread of which has been going on at a staggering pace around the world in recent years. Being a reflection of the rational level of knowledge, it will not replace other areas of spiritual production that carry the meanings and values of culture. This is a reality that is not intended to replace people. Artificial intelligence is a valuable human resource and an opportunity to implement new ideas, but it cannot replace the areas of spiritual development that carry cultural values.

Key words: artificial intelligence, intelligence, material culture, digital culture, intellectual culture. For.

Введение. На рубеже XX-XXI веков происходит формирование нового типа общества и культуры, источниками которых являются наука, техника, современные технологии. Имея дело с необычными источниками, объектами, созданными искусственным путем, продуктами деятельности человека, часто включающими в себя не столько межчеловеческие взаимоотношения, сколько взаимодействие машины и человека. Артефакту, обладающему искусственным характером, соответствует «искусственность» материальной жизни человека, с той лишь оговоркой, что артефакт – это материальное производство жизни, являющееся процессом производства. Ведь только благодаря самым простым орудиям труда, механизмам, машинам, более сложным машинам, возможно роботам и автоматам; человеческому производству, проходящему в настоящее время наипростейший этап в своем развитии – экстракорпоральной зачатии, прогнозируемом клонировании и в совсем уже далеком будущем – непосредственном производстве человека из составляющих естественной среды: искусственных белков, генов и прочего. Именно так и происходит становление материальной культуры человека, продуктами которой и являются машины-роботы, которые способны собирать на Марсе грунт, людей обгрызать в шахматы, парковать самостоятельно автомобили.

В современном мире мы являемся свидетелями масштабного перехода к эпохе цифровизации, когда приоритетными направлениями развития общества становятся интеллектуальные технологии, которые формируются на основе искусственного интеллекта, его использования, получающего сегодня широчайшее применение и внедрение практически абсолютно во все сферы деятельности человека.

Вопросы, затрагивающие процессы формирования искусственного интеллекта, являющегося инструментом развития цифровой культуры человека, становятся сегодня актуальными как для государства, так и для общества. В этой статье мы попытаемся доказать, что искусственный интеллект – это ценный ресурс и прекрасная возможность для человека в реализации новых идей.

Изложение основного материала статьи. Помимо термина «материальная культура», широкое применение получил термин «интеллект». Данный термин активно применяется и обозначает возможность мышления и рационального человеческого познания. Он часто употребляется вместе с такими терминами, как «познание», «понимание», «рассудок». То есть возникает смысловое поле. Все же при достаточном его разнообразии мы наблюдаем размытость в его интерпретации. Так, например, Дж. Лорер утверждает, что интеллект рассматривается в двух интерпретациях. Во-первых, это врожденная и неизменная способность; во-вторых, это непосредственно само развитие интеллекта и научение. Первое утверждение предполагает человеческую беспомощность и рок, второго утверждения придерживаются науки, ратуют за обязательное образование. Реализация понятия интеллектуальной интерпретации с помощью IQ-коэффициента интеллекта, в которой интеллект – это подтверждение того, с чем рождаемся мы. Неизменным он остается для человека на протяжении всей его жизни [1, С. 34]. Говоря о различных сферах социума, необходимо обозначить факт наличия в обществе интеллектуальной культуры, присущей различным сферам социума, которая является достаточно специфичным видом деятельности, как раз она и формирует искусственный характер мышления человека. Люди в своей деятельности создают различные орудия интеллектуального труда, роботы, машины, от простых единиц до сложных комплексов. А для того чтобы созданные

человеком единицы могли выполнять задачи вместо него, машины необходимо наделить искусственным интеллектом. Ведь существующие на сегодняшний день роботы, программы, не способны в должной мере самостоятельно, без помощи человека, адаптироваться к окружающему их миру. Это и является их главным недостатком, потому что интеллектом обладают только живые существа.

Помимо вышесказанного, ученые утверждают, что возможно сформировать сверхинтеллект, который способен регулировать общественную жизнь социума, способен думать, помогать, заботиться, прийти на помощь в любую минуту каждому рожденному биосуществу [2, С. 66].

Так, по утверждению Н.Н. Моисеева, формированием новых биосоциальных законов занимается коллективный разум [3, С. 87].

Согласно другой точке зрения, функцию саморегулирования социальных процессов будут осуществлять информационные законы. Данное утверждение позволяет ее сторонникам говорить о функции саморегулирования. Эта свойство человеческой истории предполагает передачу человеком основной части информационных функций компьютерной [4, С. 80].

В.А. Кутарев, в свою очередь, описывает интеллектуальную ситуацию, происходящую в культуре, как формирование интеллекта в эпоху информатизации. В период времени бытового распространения исчисляющего мышления, призма которого преломляется сквозь себя любые традиционные формы выражения рациональности, а постепенно и духа в целом» [4].

Термин «искусственный интеллект» (далее – ИИ) возник в 1956 году. Его название происходит от наименования конференции, которая проходила в колледже Нью-Гемпшира и обозначает разработку методов, применяемых при решении логических задач. В 1969 году была опубликована статья П. Хейс и Дж. Маккарти «Некоторые философские проблемы с точки зрения искусственного интеллекта», с которой нее началась дискуссия об ИИ [5, С. 228]. Искусственный интеллект – это технология, которая имеет в своем арсенале способы взаимодействия с окружающим миром. Будучи абсолютно компьютеризированным устройством, лишенным человеческих чувств, искусственный интеллект способен решать сложные задачи различной направленности. Современные условия развития общества способствуют формированию цифровых оболочек, способных функционировать на разнородном пространстве.

Развитие искусственного интеллекта, процесс становления и распространения его по всему миру в последние годы идет ошеломляющими темпами.

Влияние цифровых технологий на жизнь современного человека настолько очевидно, что это не может не оказывать воздействие на формирование и развитие культуры общества в целом. Цифровизация общества, использование цифровых средств коммуникации, Интернета являются важными составляющими в развитии современного человека. Важность и значение цифровых средств коммуникации для формирования культуры невозможно не заметить. Они оказывают существенное влияние на формирование культуры в общем и в частности на ежедневный уклад человеческой жизни, а также на сформированные культурные ценности, способы коммуникаций. Различные направляющие становления цифровой культуры определяют разнообразные практики в разных сферах деятельности: в научном познании, в сфере образования, искусства, творчества.

В основе теоретических идей цифровой культуры заложена концепция информационного общества М. Маклюэна [6], Э. Тоффлера [7], Д. Нейсбита [8] о влиянии информации на смену разных типов коммуникации, общественное сознание и культуру.

Процессы, происходящие в культуре 20-21 вв., являются синтезом научных достижений. В данном направлении развития науки особый интерес вызван искусственным интеллектом, который представлен технологиями, имитирующими функции человеческого мышления. «Мыслящая» машина рождает огромное количество различных философских вопросов. Во-первых, обладает ли искусственный интеллект сознанием? Во-вторых, каковы различия, существующие между искусственным и естественным интеллектом? Важен и вопрос теологического характера – проблема существования души, обладающей мыслительной функцией, является одним из теологических вопросов актуальным на сегодняшний день. С такой позиции у искусственного интеллекта отсутствует душа.

Начиная с середины 20 века, учеными проводятся исследования в области искусственного интеллекта. К данному периоду времени уже было сформировано достаточно надежное основание в его формировании: в научной среде ведутся дискуссии, касающиеся природы человека; проводятся различные исследования относительно мышления человека, разрабатываются теории различных математических вычислений.

В 1950 г. в своей работе «Может ли машина мыслить?» А. Тьюринг [9] описывает метод, который известен в качестве теста Тьюринга, в основе метода положено взаимодействие человека с машиной и человеком, в результате которого важно определить, с кем ведется разговор: машиной (компьютерной программой) или человеком. Согласно данному методу, машина к концу 20 века пройдет данный тест, обманув своего собеседника не менее чем на 30% случаев.

Следует отметить, что мышление человека происходит по определенным законам, обозначенным еще со временем Аристотеля, известным как правила логики. Таким образом, появляется вопрос о важности использования данных алгоритмов, благодаря которым машина способна воспроизвести деятельность человека интеллектуального характера.

Человеческий мозг мыслит содержательно, а не формально, следовательно, логические алгоритмы нельзя рассматривать непосредственно как нечто свидетельствующее в пользу алгоритмического характера мышления человека.

Сравнительные характеристики разума человека, интеллектуальной деятельности машины располагаются в плоскости психологии творчества, творческой природе деятельности. Сегодня имеются разные концепции и теории, объясняющие всевозможные теории творчества. Одна из основных концепций - это психологическая теория З. Фрейда. Согласно которой, в основе творчества лежит мотивация и бессознательное творческое начало [10]. В следующей теории - гештальтпсихологии, творчество представлено в качестве соединения различных данных в процессе мышления в одно целое. Приведение во взаимодействие отдельно хранящиеся в памяти фрагменты знания при взаимодействии приводят к озарению. В качестве альтернативы банальному творчеству рассматривается в когнитивной теории Дж. Келли.

Теорий, подобных этим, достаточно много. Их основные идеи направлены на мысль о том, что творчество – это мыслительный процесс, происходящий в том числе с помощью внутренних ощущений человека и имеющий эстетическую ценность [11, С. 348]. Логические же операции, которые носят сознательный характер, являются лишь неким результатом работы мысли, и происходит она на бессознательном уровне. В мыслительной деятельности человека одним из важных моментов является эмоциональность и образность всей сущности человеческого мышления, которым она пронизана, создавая основу для неординарных и креативных решений.

Искусственный интеллект, обладая творческим потенциалом, может решить ряд насущных вопросов, определить это мы можем как самообучаемость искусственного интеллекта. Основа этого процесса показана в методе, утверждающем, что ИИ не использует в работе алгоритм, написанный человеком. Определенную программу помещают в специальную виртуальную среду, ей задаются определенные критерии для оценивания: поощрение либо наказание за выполнение или

невыполнение условий этой среды. Программа определяет условия данной среды и формирует правила своих действий, методом проб и ошибок распознает окружающий ее мир, включая его правила и законы, принимает решения относительно применимых действий, не используя алгоритмы, разработанные человеком, она самостоятельно их формирует из созданных для нее условий.

Сегодня машина может обработать большое количество данных, проанализировав их. Но машине не доступны такие человеческие качества, как вдохновение, воображение, образность и эмоциональность. Человек, обладающий способностью мыслить и подходить с творческой точки зрения к любому процессу, становится непостижимым феноменом, который не сможет воссоздать даже самый современный компьютер.

Выводы. Создание ИИ означает становление новой эры в развитии человечества. Его активное внедрение в социальное пространство общества, основанное на развитии технических достижений, усиливаясь, оказывает огромное влияние на различные сферы деятельности человека. Сегодня необходима выработка морально – этической базы цифрового мира, ориентированной на фундаментальные основания нравственности и культуры. Предостерегает факт тотального давления технологизации над другими важными человеческими установками, в числе которых вера, добро, долг, милосердие, совесть. Остается не закрытой проблема гармоничного пребывания человека в плоскости реального и виртуального. Меняется сознание, происходит трансформация личности, человек стремится к поиску ценностей в условиях цифровизации культурной сферы. ИИ не может и не должен выйти за пределы контроля со стороны ученых различных направлений. Являясь отражением рационального уровня познания, ИИ не сможет заменить другие области духовного и нравственного производства, которые несут смыслы и ценности современной культуры. Иначе произойдет глобальная катастрофа гуманистического характера.

Таким образом, отметим, что цифровая культура на сегодняшний день требует выработки новых моделей и способов коммуникации, которые должны быть основаны на уважительном отношении к языку и слову. Этические нормы и принципы отсутствия агрессивности, следования цифровому этикету должны пронизывать все пространство коммуникации, а ИИ – это все-таки реальность, которая не пренебрежена на замену людям. Его целью является расширение человеческих усилий и возможностей, поэтому он является ценным ресурсом для человека и отличной возможностью для реализации его новых идей. Использование ИИ в различных сферах жизнедеятельности открывает новые возможности для решения конкретных задач и подготовки к реалиям технологически нового мира.

Литература:

1. Лорер, Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм / Дж. Лорер – М., 1982. – 255 с.
2. Мудрых, В. Теория эволюции разума / В. Мудрых. – М., 1999. – 592 с.
3. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н.Н. Моисеев. – М., 2000. – 224 с.
4. Кутырев, В.А. Культура и технология: борьба миров / В.А. Кутырев. – М., 2001. – 240 с.
5. Ахромеева, Т.С. Искусственный интеллект как проблема культуры / Т.С. Ахромеева, Г.Г. Малинецкий, С.А. Посашков // Обсерватория культуры. – 2020. – N 17 (3). – С. 228-241
6. Маклюэн, М. Понимание медиа / М. Макоуэн; пер. с англ. В.Г. Николаева. – М.: Гиперборей Кучково поле, 2007. – 464 с.
7. Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
8. Нейсбит, Д. Мегатренды / Д. Нейсбит; пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: АСТ, Ермак. – 2003. – 380 с.
9. Тьюринг, А. Может ли машина мыслить? (с приложением статьи Дж. Фон Неймана «Общая и логическая теория автоматов») / А. Тьюринг. – М.: Государственное изд-во физико-математической литературы, 1960. – 68 с.
10. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
11. Петровский, А.В. Общая психология: учебники для студентов педагогических институтов / А.В. Петровский, А.В. Брушминский В.П. Зимченко и др.: под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
12. Басалаева, О.Г. Технологический уклад и культура в контексте концепции, цивилизации конвергенции наук и технологий: методологический аспект / О.Г. Басалаева, Н.П. Лукина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – N 38 (1). – С. 76-81
13. Затуливетер, Ю.С. Информационная природа социальных перемен / Ю.С. Затуливетер. – М., 2001. – 132 с.
14. Ендовицкий, Д.А. Университетская наука и образование в контексте искусственного интеллекта / Д.А. Ендовицкий, К.М. Гайдар // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, №6. – С. 121-131
15. Зашихина, И.М. Подготовка научной статьи: справится ли ChatGPT? / И.М. Зашихина // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 8-9. – С. 24-47
16. Искусственный интеллект в инженерном образовании / Б.А. Левин, А.А. Пискунов, В.Ю. Поляков, А.В. Савин // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, №7. – С. 79-95
17. Лучшева, Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: задачи и перспективы / Л.В. Лучшева // Научный Татарстан. – 2020. – №4. – С. 84-89
18. Нейротехнологии и развитие субъективности студентов и преподавателей вузов в инклюзивном образовании / А.И. Ташева, С.В. Гриднева, Р.И. Хотеева и др. // Профобразование и рынок труда. – 2021. – №4. – С. 73-87
19. Польшалов, Г.Ю. Искусственный интеллект в образовании / Г.Ю. Польшалов // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2020. – №2. – С. 38-40
20. Приоритет 2030: лидерами становятся. – <https://priority2030.ru/> (дата обращения: 10.10.2023)
21. Пройдаков, Э.М. Современное состояние искусственного интеллекта / Э.М. Пройдаков // Научно-исследовательские исследования: сб. науч. тр. – 2018. – С. 129-153
22. Разумов, В.И. Естественный и искусственный интеллект и их соотношение / В.И. Разумов, В.П. Сизиков // Вестник Омского ун-та. – Т. 24, №1.
23. Соколов, Н.В. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и риски в РФ / Н.В. Соколов, В.Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 166-169
24. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, №10. – С. 9-33
25. Технологии искусственного интеллекта в практике высшего образования / В.И. Токтарова, О.Г. Попова, И.И. Сагдуллина, В.А. Белянин // Вестник Марийского гос. ун-та. – 2023. – Т. 17, №2. – С. 210-220
26. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации».

УДК 378.14

кандидат филологических наук Коноплева Оксана Сергеевна

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Нижнетагильский педагогический колледж № 1» (г. Нижний Тагил);

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к воспитательной деятельности в школе в условиях введения в образовательный процесс вуза ряда учебных дисциплин и практик, составляющих «Ядро высшего педагогического образования». Сегодня в России успех воспитания молодежи может быть обусловлен не только опытом трансляции традиционных ценностей от старшего поколения к младшему, но и опытом использования воспитательных практик, направленных на формирование у студентов профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя. В связи с этим актуализируется поиск эффективных воспитательных практик, овладение которыми поможет будущим педагогам решать воспитательные задачи по развитию субъектности обучающихся в условиях современной школы. На основе анализа работы студентов педагогического вуза на практических занятиях по освоению воспитательной практики законотворчества и самоуправления «Доверенное лицо» авторы приходят к выводу, что приобретаемые студентами представления, знания и умения об использовании подобных практик способствуют не только формированию у них готовности к будущей воспитательной деятельности педагога, но и направлены на сплочение студенческого коллектива, развитие лидерских качеств студентов, навыков самопрезентации и публичных выступлений.

Ключевые слова: воспитание, психология воспитания, воспитательные практики законотворчества и самоуправления в пространстве взросления, воспитательная практика «Доверенное лицо», учебная дисциплина «Психология воспитательных практик», профессиональная подготовка студентов педагогического вуза.

Annotation. The relevance of the problem of professional training of pedagogical university students for educational activities at school is substantiated in the context of the introduction into the educational process of a number of educational disciplines and practices that make up the “Core of Higher Pedagogical Education”. Today in Russia, the success of educating young people can be determined not only by the experience of transmitting traditional values from the older generation to the younger, but also by the experience of using educational practices aimed at developing in students the professional position of a future teacher as an educator. In this regard, the search for effective educational practices is being updated, the mastery of which will help future teachers solve educational problems in developing the subjectivity of students in a modern school. Based on an analysis of the work of students of a pedagogical university in practical classes on mastering the educational practice of lawmaking and self-government “Trusted Person”, the authors come to the conclusion that the ideas, knowledge and skills acquired by students about the use of such practices contribute not only to the formation of their readiness for future educational activities teacher, but also aimed at uniting the student body, developing students’ leadership qualities, self-presentation skills and public speaking.

Key words: education, psychology of education, educational practices of lawmaking and self-government in the space of growing up, educational practice “Trusted Person”, academic discipline “Psychology of educational practices”, professional training of students of a pedagogical university.

Введение. В современных условиях развития российского образования одной из ключевых проблем теоретического осмысления и практического исследования является проблема профессиональной подготовки студентов педагогических колледжей и вузов к воспитательной деятельности в школе. Опираясь на исследовательские данные, Т.А. Ромм указывает на «факт неудовлетворительного состояния готовности будущих педагогов к решению задач воспитания» [3, С. 49]. Автор обращает внимание, что с 1 сентября 2020 года российские школы начали переход к единой программе воспитания. Поэтому важно понять, какие изменения необходимо ввести в содержание подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности, чтобы студент осознал себя субъектом воспитания школьников.

Свидетельством начавшихся изменений с 2022 года в педагогических вузах страны можно считать внедрение основных профессиональных образовательных программ, разработанных на основе единых подходов к их структуре и содержанию (уровень высшего образования бакалавриат), объединенных общим понятием – «Ядро высшего педагогического образования». Например, к базовым дисциплинам Модуля воспитательной деятельности относятся учебные дисциплины: Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений, Психология воспитательных практик, Технология и организация воспитательных практик (классное руководство), Основы вожатской деятельности. Кроме этого, в Модуль воспитательной деятельности входит педагогическая практика, включая классное руководство и вожатскую практику [2]. Основное предназначение учебных и производственных практик заключается в «обеспечении формирования у будущих педагогов опыта самостоятельного воспитательного действия, готовности к созданию воспитывающей среды в детском коллективе» [1, С. 17], что обусловлено государственными задачами в области воспитания.

По нашему мнению, формированию профессиональной позиции студентов как будущих воспитателей может способствовать освоение воспитательных практик, изложенных в проекте О.А. Фиофановой «Психология взросления и воспитательные практики нового поколения» [5].

Цель статьи – представление результатов полученного студентами опыта освоения воспитательных практик в рамках изучения дисциплины «Психология воспитательных практик», анализ письменных работ студентов.

Изложение основного материала статьи. Повышенное внимание к вопросам воспитания в современной школе стало следствием осознания государством и педагогическим сообществом ошибочности прежнего подхода к образованию, как к оказываемой услуге. По мнению ряда авторов, отечественная система образования и государство на рубеже 80-90-х годов прошлого века принимали ошибочные решения, что привело к появлению поколения молодых педагогов, «профессиональная подготовка которых к воспитательной деятельности была сведена к минимуму, а «воспитательная» ориентация их профессиональной педагогической позиции, убедительно аргументированная в теории, не находила подкрепления в массовой практике» [4, С. 38].

Сегодня пришло понимание, что, искажая сущность образования как единства воспитания, обучения и развития, мы рискуем вырастить молодое поколение с утраченными «корнями», с размытой системой ценностей, со взглядом на мир, где

нравственные категории «долг», «честь», «совесть» не являются принципами жизни, а становятся осложняющими жизнь пустыми явлениями, мешающими жить «в свое удовольствие». Предотвратить такой ход событий может школьный учитель, который сам является носителем духовно-нравственных ценностей, умеет найти нужные слова и поддержать в сложной ситуации, умеет каждого ребенка мотивировать на успех. Овладение будущими педагогами соответствующими знаниями и умениями, несомненно, имеет общественную значимость.

В 2024 году на практических занятиях по дисциплине «Психология воспитательных практик» студентам Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (НТГСПИ) (г. Нижний Тагил, Свердловская область) после предварительного самостоятельного ознакомления с содержанием воспитательных практик было предложено выбрать те, которые, по их мнению, они хотели бы и смогли бы применить в своей будущей работе со школьниками. Наибольший интерес студентов вызвали практики «Доверенное лицо», «Нобелевская премия», «Кодекс группы».

Ниже представлен анализ опыта освоения студентами воспитательной практики «Доверенное лицо», цель которой заключается в формировании умения обосновать свой выбор претендента на избираемую руководящую должность. Занятия проводились в 12 группах студентов 2 курса шести факультетов НТГСПИ. Общее количество – 184 человека. На занятиях студенты предлагали кандидатуры на должность «председателя объединенного совета обучающихся НТГСПИ».

Реализация практики проходила поэтапно.

На первом этапе («создание правового поля») студенты каждого факультета выбирали из числа одноклассников наиболее достойного, по их мнению, претендента. Каждый студент на отдельном листе составлял список деловых и личностных качеств претендента, записывал факты, подтверждающие умение человека решать возникающие проблемы, мобилизовать одноклассников для выполнения различных задач в учебной и внеучебной деятельности. На этом этапе у некоторых студентов возникала потребность в групповом обсуждении при выборе кандидатуры на руководящую должность председателя, они вспоминали реальные случаи, где претендент проявил свои лучшие личностные и деловые качества.

На втором этапе («реализация демократического права») выступали студенты, наделенные полномочиями доверенных лиц. Право на выступление в качестве доверенного лица студенты определяли самостоятельно, по своему желанию. Доверенными лицами одного претендента могли быть несколько студентов, но при этом они не называли фамилию претендента. Лишь после того, как по представленным характеристикам остальные студенты смогли определить каждого претендента на должность председателя объединенного совета обучающихся НТГСПИ, их фамилии записывали на доске.

На основе анализа письменных работ студентов всех факультетов нами был составлен обобщенный психологический портрет формального лидера с указанием деловых и личностных качеств претендентов на руководящую должность. Кроме этого, все личностные качества были разделены на три группы: 1) качества, способствующие успешному выполнению профессиональной педагогической деятельности; 2) качества, обеспечивающие эффективность педагогического общения, межличностного взаимодействия и работы в команде; 3) качества, характеризующие сформированность профессионального самосознания личности.

К группе деловых качеств студенты отнесли умения и педагогические способности, которые претенденты за время обучения в вузе смогли проявить при решении различных задач:

- блестящий опыт работы студенческим деканом (умеет качественно выполнять работу; работает на качество);
- активное участие во всех мероприятиях, включая фестивали, конкурсы, олимпиады и др. (везде принимает участие, может быть инициатором мероприятий);
- умный, образованный, любознательный, начитанный, мудрый, «светлая голова»; эрудированный, можно пообщаться на любую тему, имеет обширные знания в разных областях, не только по своему профилю обучения;
- умение анализировать и видеть перспективы (хорошо анализирует информацию; хорошие память и внимание – когнитивные способности);
- умение объяснить, как нужно сделать то или иное дело;
- умение работать в любых условиях и в различных коллективах;
- умение быстро найти решение возникающих проблем.

К личностным качествам, которые способствуют успешному выполнению профессиональных задач, все 100% студентов отнесли «ответственность», понимаемую как «готовность брать на себя ответственность» и как «ответственное отношение к учебе и обещаниям». Примеры проявления ответственности: выполняет все поручения в срок; делает все вовремя; сдерживает обещания; выполняет сказанное; отвечает за свои слова; никогда не опаздывает на пары, не пропускает занятия, не прогуливает. Некоторые студенты приводили аналогичные примеры для характеристики качеств пунктуальности и дисциплинированности рекомендуемых претендентов на должность председателя объединенного совета обучающихся вуза.

Во вторую группу были отнесены названные студентами качества, обеспечивающие эффективность педагогического общения, межличностного взаимодействия и работы в команде:

- ораторское мастерство, грамотная речь, богатый словарный запас, хорошие навыки публичного выступления (владеет ораторским искусством, уверенно выступает на публике, не теряется при сложных вопросах) – речевые способности;
- умеет организовать коллектив (под его руководством сумели распределить обязанности в технопарке) – организаторские способности;
- коммуникабельный, общительный, убедительный, эффективно общается (навыки делового общения), способен всех слушать и понимать, легко находит общий язык со всеми (с любыми людьми), может легко включиться в диалог и его поддержать – коммуникативные способности;
- способен вести и мотивировать, природный лидер, может вести за собой, его хочется слушать, обладает харизмой, вдохновляет одноклассников – лидерские качества;
- стрессоустойчивый, способен решать конфликты (даже если ситуация нестандартная, он стремится решить вопрос по-доброму; при любом раскладе всегда найдет выход из ситуации);
- высокие нравственные качества: порядочность, уважительное отношение к другим людям, доброта, доброжелательность, добросердечность, отзывчивость, проявляет ко всем эмпатию, толерантность, понимает и уважает чужие мнения, входит в положение (можно обратиться за помощью; поддержит в трудной ситуации; готов помочь как в учебе, так и по жизненным вопросам; всегда придет на помощь); товарищ, на которого можно положиться;
- внимательный, вежливый, воспитанный, интеллигентный.

В третью группу качеств, характеризующих сформированность профессионального педагогического самосознания личности, вошли:

- целеустремленность; желание работать, развиваться, учиться; занимается спортом; не боится попробовать что-то новое в учебном плане;

- самоорганизованность и дисциплинированность, умение эффективно планировать время и деятельность (расписан день, грамотно распределяет время);
- уверенность в себе, умение отстаивать свою позицию, свое мнение; не боится высказать свою точку зрения и показывать свои знания;
- открытый, честный, объективный, решительный;
- трудолюбивый, энергичный;
- усидчивая, терпеливая, неконфликтная; упорная, находчивая, аккуратная, творческая, креативная.

Следует отметить, что на разных факультетах, в разных группах при проведении второго этапа воспитательной практики «Доверенное лицо» студенты предлагали разное количество претендентов на руководящую должность. На одних факультетах конкуренция была выше и острее, достойных претендентов было больше. На некоторых факультетах таких претендентов было меньше. При этом не было ни одной студенческой группы, где бы отсутствовали кандидаты на избираемую должность.

Выступления доверенных лиц сопровождалось аплодисментами. Психологический портрет претендентов на должность был узнаваемым и одобряемым. Психологическая атмосфера на занятии наполнена положительными эмоциями.

На третьем этапе («принятие ответственности») подводились итоги взаимовосприятия представленных образов. Все претенденты на руководящую должность поблагодарили своих доверенных лиц. В некоторых группах большинством голосов удалось выбрать наиболее достойного претендента. В других группах сохранилась конкуренция, так как каждому из претендентов на должность не удалось набрать требуемого большинства голосов одноклассников. Такой факт, по нашему мнению, с одной стороны, может свидетельствовать о наличии нескольких микрогрупп в студенческой группе, а с другой, о наличии нескольких признанных лидеров.

Все студенты отметили, что воспитательную практику «Доверенное лицо» можно использовать в будущей педагогической деятельности при выборе формального лидера в классе или группе. Важным условием должна быть достаточная степень осведомленности о личностных и деловых качествах каждого члена группы. Для этого классным руководителям нужно проводить больше групповых мероприятий внеучебного, воспитательного характера.

Выводы. Сегодня особенность профессиональной подготовки студентов педагогического вуза характеризуется реализацией в системе высшего педагогического образования проекта («Ядро высшего педагогического образования»), направленного на овладение студентами теоретическими знаниями и практическими умениями по реализации воспитательных практик, на формирование их готовности к воспитательной деятельности, на осознание себя в качестве педагога – субъекта воспитания. Такой подход в профессиональном образовании сопряжен с формированием ответственности за результаты воспитательной деятельности педагога.

Представленный в статье опыт овладения студентами поэтапным проведением воспитательной практики «Доверенное лицо» показал, что такие занятия способствуют не только формированию профессиональных умений в области воспитательной деятельности, но и направлены на развитие профессионального самосознания, помогают студентам осознать свои возможности быть педагогом – субъектом воспитания. Дополнительный воспитательный эффект таких занятий заключается в сплочении студенческой группы, в развитии лидерских качеств студентов, навыков самопрезентации и публичных выступлений.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности / Л.В. Байбородова, М.В. Груздев, И.Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 17-25. – DOI 10.24411/1813-145X-2018-20002
2. Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrнауки-rossii-ot-15112023-n-mn-5203212-opravlenii/> (дата обращения: 29.06.2024)
3. Ромм, Т.А. Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития / Т.А. Ромм // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 48-54. – ISSN 2073-1426. – <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54>
4. Селиванова, Н.Л. Научная школа Л. И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития / Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, М.В. Шакурова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №1 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-l-i-novikovoy-osnovnye-idei-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 06.07.2024)
5. Фиофанова, О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учебное пособие / О.А. Фиофанова. – М.: Флинта, МПСИ, 2012. – 70 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Королькова Юлия Васильевна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Шалыгина Ольга Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. В статье представлено обоснование значимости целенаправленной подготовки педагогов к участию в конкурсах профессионального мастерства, определена роль конкурсного движения в профессионально-личностном развитии педагогических кадров, рассмотрены способы коммуникативной работы и подготовки к публичному выступлению конкурсантов. Авторы делают выводы о том, что знакомство с перечисленными в статье правилами и отработка их на практике, позволяет будущим конкурсантам выходить на заключительные этапы конкурсов педагогического мастерства, где их ожидает перечень актуальных вопросов, объединенных единым сценарием и зачастую непредсказуемой темой, более подготовленными с позиции коммуникативной компетентности. Статья будет интересна методистам, педагогам – участникам конкурсов педагогического мастерства.

Ключевые слова: конкурс, педагогическое мастерство, конкурсант, конкурсное движение, конкурсное испытание, подготовка, сопровождение, коммуникативная культура.

Annotation. The article provides a justification for the importance of purposeful training of teachers to participate in professional skill competitions, defines the role of the competitive movement in the professional and personal development of teaching staff, considers ways of communicative work and preparation for public speaking of contestants. The authors conclude that acquaintance with the rules listed in the article and working them out in practice allows future contestants to reach the final stages of competitions of pedagogical excellence, where they will find a list of topical issues, united by a single scenario and often unpredictable topic, more prepared from the standpoint of communicative competence. The article will be of interest to methodologists and teachers who participate in competitions of pedagogical excellence.

Key words: competition, pedagogical skill, competitor, competitive movement, competitive test, preparation, support, communicative culture.

Введение. Конкурсы профессионально-педагогического мастерства, пройдя, по сути, вековую эволюцию в мотивационно-деятельностном, содержательном, организационно-методическом, инструментальном и всех иных направлениях, – в российской образовательной парадигме двадцать первого века продолжают сохранять смысловую нагрузку некоего ресурсного конгломерата, сочетающего возможности как для проявления лидерства, инициативы, трансляции личного педагогического почерка и проверенных практикой достижений, так и для повышения квалификации в многообразных разрезах такого неформального образования.

Их значимость как фактора повышения конкурентоспособности и развития кадрового потенциала заметна не только локально, на уровне участия отдельных персон и образовательных организаций, но и вытекает из общих тенденций государственно политики в области образования.

Так, государственная программа «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) в числе целей фиксирует «развитие системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности» [6].

В числе федеральных проектов нацпроекта «Образование» (2019-2024) проект «Социальные лифты для каждого» генерирует для граждан возможности карьерного роста через вовлечение в систему профессиональных конкурсов.

Новым Указом Президента от 07.05.2024 № 309 (до 2030 года и на перспективу до 2036 года) определены семь национальных целей, среди которых – «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности», а одним из запланированных механизмов ее достижения – профессиональное развитие педагогических работников. В число же национальных проектов, анонсируемых этим Указом в момент его появления, вошел проект «Кадры» [10].

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке феномен конкурса и конкурсного движения выступает предметом ряда исследований, преимущественно, связанных с повышением профессиональной компетентности педагогических кадров, а также историческими его предпосылками. В этих работах точкой отсчета для появления и развития конкурсов педагогического мастерства выступает Всероссийский конкурс на лучшего учителя, объявленный газетой «Правда», при содействии Наркомпроса, Главполитпросвета и некоторых издательств в 1923 году [2], [9] и др.; особый же толчок к развитию педагогические конкурсы получили в 80-х годах. Теоретические основы профессиональных конкурсов и конкурсной деятельности в системе образования освещены в работах С.С. Астаевой, Н.А. Белан, Я.Г. Белогуровой, Н.А. Кривцовой, О.Ю. Овчинникова, А.И. Попова, В.А. Шароновой и иных [1], [7].

На рубеже девяностых-нулевых конкурс педмастерства рассматривается с точки зрения развития творческой активности и творческого потенциала учителя (Т.А. Соколова, Г.Ф. Привалова), повышения квалификации и профессионализма (Е.М. Пахомова, В.А. Дубровская) [1].

Современное конкурсное движение охватывает все типы образовательных организаций, а его субъекты могут выступать в роли и участников, и организаторов. Наряду с тем, что это явление динамичное – форматы испытаний, критерии, принципы подбора экспертов претерпевают изменения – вместе с тем, его идейное содержание должно быть подчинено решению ключевых задач, продиктованных государством системе образования. Закономерно, что и общие подходы к подготовке участников сохраняют относительную устойчивость, с учетом индивидуального восприятия конкурсантом самого факта участия, достижений и стиля его работы.

Участие в конкурсе сопряжено с состязательностью, эмоциональным напряжением и стрессовой нагрузкой: для большинства участников конкурсная обстановка нестандартна, и порою очевидные факты, уверенные навыки и способности нивелируются действием стрессогенных факторов конкурсных испытаний. В этой связи очевидна необходимость достижения определенного уровня психологической готовности педагога к участию в конкурсе, которая, тем не менее, во многом складывается за счет усиления образовательного и самообразовательного вектора. Это так называемый когнитивный компонент готовности – определенный знаниевый базис, открытый для пополнения и углубления во время и вне конкурса. Не следует забывать также о поведенческом компоненте (осведомленность о действиях на конкурсном мероприятии) и эмоциональном (личное отношение к происходящему), однако когнитивная составляющая представляется нам наиболее объективной, доступной для совершенствования и оценивания.

Современные исследователи теории и практики конкурсов профмастерства – А.Г. Обоскалов, А.В. Машуков, И.В. Серафимович и др. – подчеркивают значимость научно-методического, информационно-образовательного, социально-психологического сопровождения участников конкурсов, создания эффективной системы поддержки конкурсантов по целому ряду направлений участия [4], [5], [8]. Рассматривая конкурсное движение как «мега-практику» и «метадеятельность», И.В. Серафимович и др. наделяют его, среди прочих, такими смысловыми контекстами: вариативная мотивация участников; польза горизонтального взаимодействия; формируемая гибкость в поведении и пр. – что обеспечивается во многом за счет мероприятий доконкурсного, конкурсному, постконкурсному сопровождения [2].

Мы, в свою очередь, остановимся подробнее на коммуникативно-речевом блоке подготовки конкурсантов, который на каждом из этапов сопровождения априори является востребованным.

В образовательной системе Ставропольского края проводятся конкурсы разного уровня, многие из которых стали традиционными:

Краевые этапы всероссийских конкурсов:

- «Учитель года России»,
- «Воспитатель года России»,
- «Лучший учитель-дефектолог»,
- «Лучшие няни России»,
- «Сердце отдаю детям»,

- «За нравственный подвиг учителя»,
- «Воспитать человека»,
- «Лучшая инклюзивная школа».

Краевые конкурсы:

- «Классная тема»,
- Лучший учитель истории Ставрополя»,
- «Лучший методист Ставропольского края»,
- «Директор школы Ставрополя»,
- «Лучший учитель ОБЖ»,
- «Библиотекарь года Ставрополя»,
- «Детский сад года»,

Смотры – конкурсы:

- «Зеленый огонек»;
- «Лучшая учебно-материальная база».

Так же проводится региональный полуфинал «Флагманы образования», не считая целого ряда конкурсов, инициируемых профильными кафедрами краевых института развития образования (ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО) и педагогического института (ГБОУ ВО СГПИ).

Фактически каждый из конкурсов, имея ступенчатую структуру, подразумевает публичное выступление, транслирующее авторские находки и приемы, содержащее обращение к педагогическому сообществу.

На заключительных этапах, для призеров и лауреатов, чаще всего предусмотрен формат дискуссионного взаимодействия – «круглый стол», «педагогические дебаты», «вопрос профессионалу», «разговор с министром» и т.п., где также требуется аргументированное обоснование позиции, демонстрация широты профессионального и общего кругозора, речевой культуры.

Все это нацеливает нас еще накануне проведения очной части конкурсных испытаний на подготовку участников к уверенному владению словом. Режим семинарских и консультационных встреч оправдан благодаря возможности прямого реагирования на профессиональные запросы, дефициты и затруднения потенциальных конкурсантов.

Так, неизменным содержательным звеном выступает лекция-пресс-конференция «Закономерности построения публичного выступления на этапе подготовки к конкурсам профессионального педагогического мастерства». Ненавязчивое информирование с возможностью услышать и обсудить каждый интересующий коммуникативный нюанс. Возможно, слушателям окажутся полезными типичный алгоритм подготовки речи – от сбора материала до мысленного освоения и пробы речи; структура выступления – вступление (20%), основная часть (60%), заключение (20%)... Вместе с тем, эти шаблоны оказываются уязвимыми, когда педагог оказывается один на один с конкурсной ситуацией.

Оттого в наших подготовительных встречах преобладают живые примеры. Нестандартные настройки (например, «зондирование души объекта», по К. Станиславскому, ведь педагогическая профессия во многом сродни актерской).

Антипримеры (излишняя скованность – иногда случается аудиторный шок, – как и чрезмерная самоуверенность, не есть путь к успеху; молодой конкурсант нетерпеливо прерывает модератора: «А можно я задам вопрос своему коллеге? (такому же участнику)). Подходим к первому правилу: мера и баланс во всем, деликатность и взаимоуважение.

Второе правило: композиция речи – не застывшая форма, она может быть свободной. Уже начало выступления следует сделать интересным. Вспоминаем психологическое «правило рамки»: лучше всего запоминаются начало и конец любого текстового ряда, из чего бы он ни состоял. Избегаем «штампов» – про современные социально-экономические условия, Федеральные образовательные стандарты, доказательство актуальности темы. То, чего требует научная статья, окажется проигрышным в диалоге с аудиторией. Более подходящими могут стать прием «свой/чужой», нетривиальный научный факт, противоречие или факт, не имеющий, на первый взгляд, отношения к теме, но далее – мастерски соотнесенный с нею.

Третье правило: «достоин, без сомнений». Нередки случаи, когда конкурсант не может продемонстрировать сильные стороны как профессионала, усомнившись в своих достижениях.

Преследующие вопросы «И что я могу в себе похвалить? Чем я необычен?» снижают самооценку и непосредственно начинают отрицательно влиять на качество произносимой речи.

На этом этапе целесообразно предложить тренинговое упражнение по заполнению таблицы:

- пять проблем, с которыми справился;
- пять ситуаций, из которых достойно вышел;
- пять целей, которых достиг; пять дел, которые умею выполнять.

Казалось бы, налицо психологическая сторона деятельности, однако проговаривание личностных «плюсов» укрепляет уверенность конкурсанта при построении дальнейших вербальных формулировок.

Четвертое правило: раскрыть преимущества. Это своего рода чек-лист при подготовке презентационной речи, призванной предьявить общественности какой-либо новый продукт.

Если педагог знакомит с авторским подходом или разработкой, черты этого процесса будут присущи и могут содержать:

- описание проблемы, которую решает появление новой разработки (предмета, способа, технологии); описание процесса/информация об участниках разработки;
- информация о перспективах, которые открывает использование разработки;
- отличия рассматриваемой разработки от других.

Пятое правило: тщательность подбора аргументов. Образные аргументы, особенно основанные на фигуральной аналогии, впечатляют и запоминаются, но могут быть подвергнуты критике со стороны представителей науки. С осторожностью следует использовать оценочные аргументы, поскольку оценки неоднозначны, и необходимо пояснение критериев. Ссылка на авторитеты должна быть уместной и конкретной, а в статистических данных требуется умеренность.

Таков минимальный набор общих правил, которые возможно сформулировать за час неформального общения совместно с коллегами, выходящими на старт конкурса профессионального педагогического мастерства. Детализируется он за счет вопросов и собственных примеров слушателей.

Примечательно, что порядка 40% вопросов связаны с корректностью использования тех или иных речевых оборотов, в том числе семантикой слов и наименованием нормативно-правовых документов в сфере образовательной политики.

Выводы. Таким образом, мы имеем основания считать, что знакомство с перечисленным топом правил и отработка их на практике, позволяет будущим конкурсантам выходить на заключительные этапы конкурсов педагогического мастерства, где их ожидает перечень актуальных вопросов, объединенных единым сценарием и зачастую непредсказуемой темой, более подготовленными с позиции коммуникативной компетентности.

Литература:

1. Байдало, Е.Н. Система подготовки педагогических работников к участию в конкурсах профессионального мастерства / Е.Н. Байдало // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 2 (10). – С. 56-66. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-podgotovki-pedagogicheskikh-rabotnikov-k-uchastiyu-v-konkursah-professionalnogo-masterstva> (дата обращения: 11.07.2024)
2. Конкурсное движение как формат непрерывного профессионального образования: социально-психологическое сопровождение: учебно-методическое пособие / И.В. Серафимович и др. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022. – 222 с.
3. Коточигова, Е.В. Профессиональные конкурсы для педагогов дошкольных организаций в деятельности регионального института развития образования / Е.В. Коточигова, Т.Н. Захарова, Г.В. Сергеева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы III международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 52-54
4. Обоскалов, А.Г. Научно-методическое сопровождение участников конкурсов профессионального мастерства / А.Г. Обоскалов, А.В. Машуков, А.В. Коптелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2014. – № 3 (20). – С. 64-70. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-uchastnikov-konkursov-professionalnogo-masterstva> (дата обращения: 10.07.2024)
5. Пекарских, Н.И. Конкурсы профессионального мастерства как средство самосовершенствования личностно-профессиональных качеств педагога / Н.И. Пекарских // Педагогическое образование в России, 2013. – № 5. – С. 140-144. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursy-professionalnogo-masterstva-kak-sredstvo-samosovershenstvovaniya-lichnostno-professionalnyh-kachestv-pedagoga> (дата обращения: 10.07.2024)
6. Постановление Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации и отдельных положений некоторых актов Правительства Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/402907035/> (дата обращения: 09.07.2024)
7. Ройтблат, О. В. Опыт подготовки учителей к конкурсам профессионального мастерства в Тюменской области / О.В. Ройтблат // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2017. – № 4 (28). – С. 94-100. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-podgotovki-uchiteley-k-konkursam-professionalnogo-masterstva-v-tyumenskoy-oblasti> (дата обращения: 11.07.2024)
8. Серафимович, И.В. Профессионализация мышления педагога и развитие профессиональных компетенций в условиях конкурсов профессионального мастерства / И.В. Серафимович, Л.Н. Харавина // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2019. – № 2 (27). – С. 382-386. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-myshleniya-pedagoga-i-razvitie-professionalnyh-kompetentsiy-v-usloviyah-konkursov-professionalnogo-masterstva> (дата обращения: 12.07.2024)
9. Степанов, О.В. Трансформация профессионально-педагогических конкурсов в России: история, современность, тенденции / О.В. Степанов, Т.В. Алмазова // Гуманитарий Юга России. – 2023. – №5. – С. 145-151
10. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 01.07.2024)

Педагогика

УДК 371

руководитель Котиева Фатима Русланбековна

ГБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Маленький гений»» (г. Магас)

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с социально-коммуникативным развитием детей, показана связь этого направления с формированием духовно-нравственных ценностей. Показаны пути реализации национально-регионального компонента в образовательном процессе. Отмечается уникальность народных культур, являющихся основой общечеловеческой культуры. В статье обоснована актуальность реализации НРК, являющейся фактором возрождения национальной культуры. Развитие культуры народа является основой воспитания нравственности и патриотизма. В качестве примера использования НРК описывается деятельность детского сада «Маленький гений» города Магас, Республики Ингушетия. Показана важность реализации НРК, для социально-коммуникативного развития. Формируемые знания, в процессе реализации НРК, связываются с развитием высших психических функций, способствующих социализации дошкольников.

Ключевые слова: воспитание, образование, традиции, национальность, идентичность, ценности, коммуникативность, НРК.

Annotation. The article discusses issues related to the social and communicative development of children, showing the connection of this area with the formation of spiritual and moral values. The ways of implementing the national-regional component in the educational process are shown. The uniqueness of folk cultures, which are the basis of universal human culture, is noted. The article substantiates the relevance of the implementation of the NRC, which is a factor in the revival of national culture. The development of the culture of the people is the basis for the education of morality and patriotism. As an example of the use of the NQF, the activities of the kindergarten “Little Genius” in the city of Magas, Republic of Ingushetia are described. The importance of implementing NQF for social and communicative development is shown. The knowledge generated in the process of implementing NQF is associated with the development of higher mental functions that contribute to the socialization of preschool children.

Key words: upbringing, education, traditions, nationality, identity, values, communication, NQF.

Введение. Проблема социально-коммуникативного развития является многогранной, так как она связана с содействием ребенка с окружающим миром. Это процесс связан с осознанным принятием общественных ценностей, а с другой стороны, с отношением к ребенку, как к ценности. Следовательно, весь процесс воспитания можно оценить как содействие духовному и нравственному становлению личности детей. Среди всех направлений воспитательной деятельности важное место занимает система социально-коммуникативного развития, которая, являясь системой включает такие элементы, как позитивное отношение ребенка к себе и окружающим, для выработки коммуникативной компетентности. Это все указывает

на особую актуальность данного направления еще и потому, что она тесно связана с развитием духовно-нравственных ценностей.

Современная система образования отличается тем, что возникает необходимость прогнозирования результатов, хотя они растянуты во времени и пространстве. Однако, требуется планирование и постановки целей и задач с вектором благополучия в будущей жизни. Может дети и не понимают смысла этих ориентаций, но педагог должен по шагам вести их к интересной и творческой самореализации. Ближайшей проблемой детей являются трудности в общении со своими друзьями, взрослыми и т.д., то есть присутствует фактор стеснения, скромности, неловкости, хотя коммуникативность важный элемент общения, успеха. Коммуникативность тесно связана с формированием духовных ценностей и нравственных качеств личности, она может осуществляться в различных видах деятельности. Задача педагога выбрать правильные направления педагогического воздействия и соответствующие методы работы [1].

Во все времена проблемам развития духовных ценностей уделялось большое внимание. Основой духовного состояния являются культурные ценности, которые генерируются народными традициями. Об этом в своих литературных трудах отмечал М.А. Шолохов: «...каждая нация – большая и малая – имеет свои культурные ценности. Из этих ценностей складывается великое «духовное достояние человека»» [2].

Культура – есть конфигурация, содержащая различные подмножества в виде субкультур, составляющих в совокупности поликультурную среду, заключающую в себе национальные и духовные ценности.

Изложение основного материала статьи. В условиях современной России возрастают требования к образовательной системе с целью формирования у человека целостного представления о мире, природе и человеке. Основой для такой подготовки является национально-региональный компонент, который обеспечивает единство и преемственность содержания образования в Российской Федерации, обеспечивая дидактические и воспитательные возможности образовательного пространства. Кроме того, НРК способствует возрождению национальной культуры, воспитанию нравственности и патриотизма. Эти направления целесообразно начинать в дошкольном возрасте, так как в этот период закладываются основы личностного развития ребенка [7]. Целостность образовательного пространства России обеспечивается реализацией НРК в регионах, способствуя развитию патриотизма и нравственности. Развитие этих качеств выражается, прежде всего, в любви к Родине. Д.С. Лихачев в своих трудах писал, что любовь к родине не может существовать без исторических знаний, а также героев и их подвигов.

Региональная составляющая в общем образовании играет первую роль, особенно, когда это касается дошкольного образования. Каждому человеку, чтобы жить осмысленно и с достоинством, необходимо знать и понимать прошлое-далекое и близкое, связать воедино прошлое и настоящее во имя будущего. Настоящее и будущее помогают нам в создании целостной картины миропонимания. Поэтому важное значение имеет развитие у детей дошкольного возраста представлений об истории цивилизации посредством сообщения детям элементарных сведений об образе жизни человека в прошлом и воспитание детей на ярких образцах народной мудрости, высоких, нравственных качеств и эстетических чувств.

Говоря о знаниях следует констатировать, что они являются основой передачи опыта поколений для того, чтобы воспитывать чувства патриотизма и гражданственности. Поликультурный мир является таким уникальным пространством, где трансформируются нравственные ценности переходя в духовность. Истоком любви к родине является семья, в которой начинается развитие речи, переходя к культуре вообще. В этих условиях детский сад – это тот институт, где закладываются основы нравственности и патриотизма [3].

Примером реализации НРК на региональном уровне служит деятельность детского сада «Маленький гений», находящегося в городе Магас, Республики Ингушетия. В содержании работы этого учреждения реализация НРК занимает 40% от всего содержания программы. В данном учреждении закладываются основы исторических и культурных знаний приобщения к природному фактору и знакомство с жизнью и деятельностью известных людей Республики Ингушетия.

ООП в различных учреждениях имеет свои особенности, следовательно, ФГОС ДО выполняется с учетом этого, то есть «Социально-коммуникативное развитие» выполняется через ценности, существующие в социуме. Здесь имеются в виду ценности социального и нравственного плана. Круг этих ценностей включает в себя такие сегменты как общение, взаимодействие, самостоятельность, саморегуляция, эмоциональная отзывчивость, сопереживание и т.д. Данное направление воспитательной деятельности предполагает также выполнение деятельности составляющей его соприкосновения с ценностями семьи, а также создание позитивного отношения к труду [4].

НРК-фактор социализации включает в себя передачу дошкольникам сведений о Республике Ингушетия. Следующим шагом является соблюдение педагогического принципа постепенности, то есть переход от близкого к менее близкому, от семьи и дома к фактам культурного уровня. В реализации НРК используется деятельностный подход, при котором дети по своему выбору могут выразить свои чувства и представления. Другим, не менее важным фактором, является взаимодействие ДОО с родителями и семьями детей для ускорения их социализации. Однако, указанные мероприятия не могут быть эффективными без соответствующей профессиональной подготовки специалистов, участвующих в процессе реализации НРК. Кроме того, параллельно должна осуществляться такая педагогическая деятельность, которая предполагает изучение передового опыта и других форм инновационной деятельности всех участников педагогического процесса. Данные мероприятия призваны знакомить детей с особенностями Республики Ингушетия, включая природные факторы, а также имена известных личностей для развития нравственных, патриотических и гражданских качеств личности [5].

Практическая работа в детском саду показывает эффективность комплексного использования разных сфер деятельности детей, способствующего развитию познавательных способностей и эмоциональных чувств. Но при этом важно соблюдать правильную организацию педагогического процесса.

Работа детского сада должна опираться на такие принципы: «принцип поддержки инициативы, принцип сотрудничества, принцип индивидуальности, принцип постепенности, принцип учета возрастных особенностей, принцип учета этнокультурных особенностей» [2].

Из названных принципов вытекают педагогические условия такие как проектирование культурно-направленного образовательного пространства повышение квалификации работников для использования НРК в образовании дошкольников, а также необходимо сотрудничество ДОО с другими воспитательными институтами и семьей.

В направлении повышения квалификации работников ДОО проводятся деловые игры, организуются дискуссионные клубы и т.д. Данная работа наполняется такими республиканскими мероприятиями как культурно-обрядовые праздники, Курбан-Байрам, День птиц, День воды, День матери и др. Приобщаем детей к ингушской народной культуре, а также отмечаем другие государственные праздники, создавая атмосферу общей радости.

В этой работе, особенно в направлении «социально-коммуникативное развитие» в ЦРП-д/с «Маленький гений» г. Магас используются различные программы.

Основной парциальной программой, является программа «Приобщение детей к истокам ингушской народной культуры «Звездочки Ингушетии»» под редакцией Котиевой Ф.Р. (г. Магас, 2020 г.). Следующая программа нравственно-

патриотического воспитания «Мой родной дом», под редакцией Т.И. Оверчук., а также программа «Знакомство детей с ингушским народным творчеством», по которой происходит проектирование образовательной работы по реализации содержания национально-регионального компонента в ДОУ в соответствии с ФГОС ДО под редакцией Котиевой Ф.Р. («Тетраграф», 2021 г.).

Основным материалом, используемым в учебно-воспитательной работе с детьми, в целях реализации регионального компонента является методическое пособие «Национально-региональный компонент как отражение регионального своеобразия», разработанный для педагогов дошкольных учреждений и учителей начальной школы (автор-составитель – Котиева Ф.Р., под научным руководством Налгиевой Ф.Н. – ректора ИПК РО РИ, кандидат педагогических наук, – Республики Ингушетия. – Назрань: Пилигрим, 2009).

Комплексно-тематическое планирование, при реализации Регионального компонента включает в себя такие блоки как:

- достопримечательности Республики Ингушетия;
- история Республики Ингушетия;
- природа Республики Ингушетия;
- жилище ингушей;
- тематический блок «Ремесла»;
- знаменитые люди Республики Ингушетия [9].

В этой работе используется проектная деятельность.

С этой целью были организованы мероприятия:

- «Моя родословная»,
- «Почему так названы улицы»,
- «Так жили наши бабушки»,
- «День Победы – светлый праздник» и др.,
- «Магас – мой город родной».

При этом учитывается этнокультурная составляющая, позволяющая развивать у детей интерес к истории своего края» [10].

В каждой группе учреждения оформлены национальные уголки: «ковёр-Истинг» с национальным орнаментом, «Республика Ингушетия» и т.д. Также в ДОУ организован музей – «Так жили наши предки», который знакомит с бытом и культурой ингушского народа. Совместно с ГБОУ СОШ №2 г. Магас организуются экскурсии в различные музеи, в том числе идет взаимодействие с музеем в городе Карабулак, где развиваются такие направления как народные промыслы.

Дети в ДОУ также привлекаются к более высоким видам деятельности, как знакомство с произведениями поэтов и писателей – Саида Чахкиева, Гирихана Гагиева, Магоме-Саида Плиева, Али Хашагульгова.

Книги вышеобозначенных авторов учат добру, уважению, любви к родным и близким, старшего поколения, республики, стране.

ЦРР Детский сад «Маленький гений» г. Магас тесно сотрудничает с государственным театром юного зрителя и русским театром, а также с Ингушской филармонией.

В статье «Педагогические основы сотрудничества семьи и школы в воспитательном процессе», К.Б. Семенов, Ф.Р. Котиева отмечают: «Родители являются активными участниками проектов, праздников и развлечений, проводимых в детском саду. Поддержка со стороны родителей имеет большое значение, так как процесс воспитания любви к малой родине должен быть двусторонним. При изучении традиций РИ необходимо активизировать общение с родителями, чтобы семья и детский сад осуществляли единый комплекс воспитательных воздействий, направленных на ознакомление детей с родным краем, оказывая при этом практическую помощь родителям» [8, С. 87].

Выводы. Важно отметить необходимость реализации НРК для развития краеведческих и экологических знаний детей, так как это необходимо для формирования знаний о связи человека с природой, которая предполагает любовь к родной природе.

Исследователи отмечают, что познавательные способности развиваются в первую очередь на основе знаний о себе, о своей семье и осознания своей принадлежности, то есть национальной идентичности, которая тесно связана с социальной идентичностью. Развитие этих процессов основывается на памяти, мышлении, воображении, которые, в свою очередь, способствуют формированию навыков общения и в конечном счете социализации. Этот процесс выражается также в формировании положительного мировоззрения и позитивного отношения к миру, родине, людям труда, героям и т.д. Кроме того, социализация предполагает развитие чувства собственного достоинства, адекватную оценку социальной ситуации с осознанным отношением к общественным нормам и правилам, при этом формируя знания о себе и мире, где он находится.

Итак, мы можем констатировать, что изучаемое направление выступает многогранной проблемой и требует комплексного рассмотрения. Она тесно связана с другими задачами воспитания, но наиболее важным аспектом взаимодействия является духовно-нравственное воспитание. В ходе рассмотрения этих вопросов определено, что эффективным путем является реализация НРК, которая способствует развитию не только умственных, познавательных способностей детей, но и позволяет разбудить их души, помогая видеть, слышать и ценить природное и социальное в своем окружении. Следовательно, дорожить своей большой и малой Родиной. Это направление в социально-коммуникативном развитии дошкольников актуально в настоящее время и останется актуальной во все времена.

Литература:

1. Андреева, И.А. Исследование уровня социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста / И.А. Андреева // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – №4. – С. 7-11
2. Белоцерковец, Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белоцерковец Наталья Ивановна. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2002. – 229 с.
3. Верещагина, Н.В. Диагностика образовательного процесса в старшей группе / Н.В. Верещагина. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – С. 45-51
4. Котиева, Ф.Р. Основные идеи использования регионального компонента содержания образования в воспитании дошкольников / Ф.Р. Котиева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: Сборник научных трудов – Выпуск 5 / Под редакцией Л.В. Мосиенко, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой, В.П. Сморгчковой. ООО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. – С. 82-89
5. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах – Выпуск 1 / Сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – С. 87-95
6. Основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение»: основная программа / под ред. В.К. Загвоздкина, И.Е. Федосовой. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 342 с.

7. Региональный компонент. Особенности формирования образовательной программы дошкольного образования: информационно-методические материалы / Под общ. редакцией С.В. Никитиной. – СПб. ЛОИРО, 2016. – 108 с.
8. Семенов, К.Б. Педагогические основы сотрудничества семьи и школы в воспитательном процессе / К.Б. Семенов, Ф.Р. Котиева // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: Сборник научных трудов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА». – 2023. – С. 83-88
9. Семенов, К.Б. Об активизации познавательной деятельности личности / К.Б. Семенов // Вестник университета. – 2011. – № 25. – С. 38-39
10. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников теоретическое и практическое обеспечение: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т.А. Антопольской, С.С. Журавлевой. – Курск: ООО «Планета +». – 2015. – 151 с.

Педагогика

УДК 378.637:796

доктор педагогических наук, профессор Крайник Виктор Леонидович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
ассистент кафедры спортивных дисциплин Новикова Тамара Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В данной статье речь идёт о ведущих тенденциях развития коммуникации, сложившихся в современной научно-исследовательской парадигме. Определяется её миссия и значение на данном этапе общественного развития. Обосновывается ведущая роль коммуникативного взаимодействия субъектов учебной деятельности в педагогическом процессе. Подчёркивается значимость речевого компонента в информационном обмене и установлении плодотворных межличностных отношений. Выделяется специфика профессиональной деятельности учителя физической культуры. Выявляется проблема формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры. Проводится изучение современного состояния проблемы развития коммуникативно-речевой компетентности, анализируются подходы к её разработке по материалам диссертационных исследований. По итогам проведённого анализа констатируется плюрализм мнений, обуславливающий отсутствие единой научной концепции. Подтверждается актуальность данной темы и наличие достаточно широкого поля научной деятельности. Делается вывод о необходимости дальнейших исследований с опорой на выявленные предпосылки.

Ключевые слова: информационная трансформация, коммуникация, коммуникативно-речевая компетентность, учитель, физическая культура.

Annotation. This article deals with the leading trends in the development of communication that have developed in the modern scientific research paradigm. Its mission and importance at this stage of social development are determined. The leading role of communicative interaction of subjects of educational activity in the pedagogical process is substantiated. The importance of the speech component in information exchange and the establishment of fruitful interpersonal relationships is emphasized. The specifics of the professional activity of a physical education teacher are highlighted. The problem of formation of communicative and speech competence of the future teacher of physical education is revealed. The study of the current state of the problem of the development of communicative and speech competence is carried out, approaches to its development based on the materials of dissertation research are analyzed. According to the results of the analysis, the pluralism of opinions is stated, which causes the absence of a unified scientific concept. The relevance of this topic and the presence of a fairly wide field of scientific activity is confirmed. The conclusion is made about the need for further research based on the identified prerequisites.

Key words: information transformation, communication, communicative and speech competence, teacher, physical education.

Введение. На протяжении всей истории человека умение выстраивать грамотную коммуникацию способствовало его развитию в самых разных сферах деятельности. Современный мир характеризуется в первую очередь информационно-технологическим прогрессом, по этой причине способность человека к коммуникации играет важнейшее значение, так как диверсифицированные формы человеческого общения вносят в повседневную жизнь большие поправки. Кроме явных достоинств технологий в информационной среде возникают не менее существенные трудности в организации той или иной деятельности индивидуума, в том числе педагогической. В настоящее время явное внедрение цифровых форм коммуникации и воспитания заменяет живое общение между индивидуумами виртуальным, тем самым нарушается целостность гуманистического аспекта, который является главным в педагогическом образовании.

В образовательной деятельности объектом труда выступает процесс формирования и развития человека как личности, воспитанного в рамках парадигмы гуманности, предполагающей установление тесной взаимосвязи между педагогом и учеником. Основным средством решения задач образовательного процесса является общение педагога и ученика, под которым понимается сложная процедура организации, установления и развития общения, взаимопонимания и взаимодействия между учащимися и педагогами, порождаемый задачами, особенностями и содержанием их совместной деятельности [7]. Данные процессы носят комплексный характер, осуществляясь как вербально, так и невербально, но преимущество остаётся за умением педагога управлять речью, то есть знать её законы и правила. Таким образом, речь остаётся одним из самых простых и информативных способов взаимодействия между личностями и является основной коммуникативной составляющей профессии педагога.

Важно отметить, что специфика предмета физической культуры, рассматриваемая в данном контексте, вносит дополнительную сложность в разработку актуальной проблемы. Осуществление физкультурно-педагогической деятельности как правило происходит в особых условиях, подразумевающих, с одной стороны, увеличенное аудиторное и внеаудиторное учебное пространство (спортивный зал, стадион, парк и т.п.), с другой – сокращённую социальную дистанцию, необходимую для обучения двигательным действиям и контроля за их выполнением. Всё это требует от учителя физической культуры проявления коммуникативно-речевой компетентности, обеспечивающей выполнение им своих профессиональных обязанностей. Вместе с тем, существующая система профессиональной подготовки учителя физической культуры, на наш взгляд, не в полной мере нацелена на решение данной актуальной задачи. Именно поэтому современное поколение специалистов, успешно окончивших курс профессиональной подготовки в вузе по специальности «Учитель физической культуры», приступая к выполнению профессиональных обязанностей, несмотря на хорошее владение

специально-профессиональной теоретической базой знаний и практическим опытом, испытывает трудности коммуникативно-речевого характера.

Таким образом, противоречие между гуманитарно-речевой сущностью коммуникации в физкультурно-педагогической деятельности и неизбежной цифровой трансформацией педагогического общения определяет проблему формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры.

Изложение основного материала статьи. В рамках теоретической разработки поставленной проблемы проведён анализ современных подходов к формированию коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя, как в целом, так и физической культуры в частности, обоснованных в рамках диссертационных исследований. При этом основной вектор соответствующих усилий сосредоточен в воспитательно-образовательном пространстве педагогических вузов, так как именно в процессе профессиональной подготовки педагога затронутые выше вопросы приобретают особую актуальность.

Так, Д.И. Сурнин в своём исследовании установил, что рост сформированности коммуникативно-речевой компетентности обеспечивается через внедрение в педагогическую практику интегрированных психолого-педагогических дисциплин с применением интерактивных методов обучения. Это по замыслу автора подразумевает включение в практические и семинарские занятия игр, упражнений и заданий на формирование основ профессиональной речи и педагогической техники с решением задач ситуативного характера. Кроме того, придаётся значение отработке навыков саморегуляции через конкретизацию и расширение системы знаний обучающихся о себе [9].

В.С. Лихачёва для решения данной проблемы предлагает создавать условия социально-ролевого взаимодействия студентов в процессе спортивно-игровой деятельности. По мнению исследователя, благодаря динамичности, напряжённости, эмоциональности и состязательности данной деятельности, это приводит к расширению опыта общения, выстраиванию межличностной и внутригрупповой коммуникации [4].

М.В. Ватутина считает, что большой когнитивный, коммуникативный и развивающий потенциал одновременно имеет изучение иностранного языка. При этом автором доказано, что такие систематизированные тематические блоки как лексический, грамматический, межкультурно-коммуникативный, страноведческий, спортивный и педагогический, обеспечивают:

- повышение качества знаний по изучаемой дисциплине и показатели сформированности когнитивного компонента готовности к коммуникативному взаимодействию;
- снижение количества акцентологических, фонетических, синтаксических и лексических ошибок;
- повышение знаний о функциональных стилях речи, их особенностях, что снижает количество стилистических ошибок;
- повышение показателей чистоты речи;
- снижение количества нарушений этикетных норм;
- появление положительной динамики вербальной креативности;
- использование стилистических фигур, интонирования, тропов и выразительных средств языка;
- повышение интереса к культуре собственной страны;
- повышение информативности речи и значимости саморазвития;
- формирование профессиональной компетентности (умение вести дискуссию, выдвигать гипотезы, оценивать информацию под различными углами зрения);
- повышение мотивации к изучению иностранного языка через привлечение материалов спортивной направленности [1].

Согласно подходу О.С. Фокиной, коммуникативно-речевая компетентность студентов активно формируется в процессе обмена коммуникативными действиями, направленными на создание интеллектуального диалога. Разработанная автором модель основана на теории и практике коммуникативной деятельности в аспекте будущей профессии. В рамках практических занятий выполнялся комплекс заданий коммуникативного характера на иностранном языке, предусматривающий введение студентов в логику выполнения сложных интеллектуально-коммуникативных задач [11]. Несложно видеть, что исследования М.В. Ватутиной и О.С. Фокиной, проведённые независимо друг от друга, дали схожие результаты. В этой связи считаем, что основной полученный результат, выражающийся в необходимости использования коммуникативного ресурса при изучении иностранного языка, создаёт продуктивные предпосылки для разработки обозначенной проблемы.

Т.Ю. Юзеева акцентирует внимание на коммуникативной культуре студента и предлагает для её формирования применение следующих форм и средств: реализация спецкурса «Коммуникативная культура специалиста физической культуры»; подготовка методических рекомендаций по формированию коммуникативной культуры; разработка диагностической карты сформированности коммуникативной культуры студентов; расширение задач педагогической практики в части овладения техникой общения, знания этикета, умения использовать его в общении, соблюдения норм культуры речи и стремления к нравственному поведению и поступкам [12].

Т.В. Кубышкина рассматривает культуру речи специалиста физкультурных вузов в качестве речевого компонента структуры педагогической деятельности. Педагог является важным действующим звеном в процессе обновления общества и лишь овладев высокими речевыми навыками и культурой речи он становится способным успешно применять в жизни знания из области психологии, социологии и педагогики. Поэтому автор выстраивает свою технологию на основе речевого компонента через развитие коммуникативных возможностей, технической стороны речи и овладение риторикой [3].

Рассматривая драматизацию как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога, В.А. Побежимова говорит о технологии, базирующейся на театральном-педагогических принципах, методах и формах, где коммуникативная культура проявляется в ситуациях межличностного взаимодействия, актуализирующих коммуникативные знания и умения в процессе педагогической коммуникации, и включает коммуникативную компетентность, коммуникативную направленность и коммуникативную гибкость. В педагогическом смысле драматизация применяется как способ организации взаимодействия педагога и студента в ситуациях педагогической коммуникации. Автор утверждает, что механизмом формирования коммуникативной культуры является проживание, переживание и оценка студентами реальных жизненных или игровых ситуаций «здесь и сейчас» в процессе последовательной смены ролей в ситуациях педагогической драматизации [6].

Диссертационное исследование К.М. Тилиева посвящено выявлению педагогических условий формирования коммуникативной культуры будущего учителя физической культуры. В данном случае под коммуникативной культурой автор понимает совокупность личностных коммуникативных качеств и коммуникативных умений, которая характеризуется наличием коммуникативного идеала, знанием норм и правил профессионального общения, ценностным отношением к обучаемому, знанием собственных коммуникативных качеств и умением владеть педагогической ситуацией, формируемую под воздействием социально-культурных норм, нравственных ценностей и этических установок на мотивационную, интеллектуальную и поведенческую составляющие. При этом основными условиями формирования коммуникативной

культуры К.М. Тилиев видит разработку и реализацию модели и проектной технологии, предполагающих организацию учебной и внеучебной деятельности студента по овладению необходимым комплексом знаний, умений и навыков, характеризующих готовность к построению культурных коммуникаций [10].

Помимо диссертационных исследований, экспресс-анализ которых проведён выше, следует выделить ряд работ по близкой проблематике. Высказанные в них идеи, выявленные условия и найденные решения могут способствовать разработке поднятой в настоящей статье актуальной педагогической проблемы. Так, О.В. Владимирцева, развивая идею гуманизации образования, раскрывает механизмы педагогического общения в процессе профессиональной подготовки учителя [2]. Н.Л. Стрельникова, основываясь на закономерностях психического развития личности, исследует вопросы управления коммуникативными способностями студентов, вовлечённых в физкультурно-спортивную деятельность [8]. Т.И. Панкратович, разрабатывая условия развития коммуникативной компетентности, сосредотачивает усилия на этапе постдипломного образования [5]. Разделяя мнение автора о необходимости актуализации поля личностного смысла учителя, уже осуществляющего профессиональную деятельность, считаем, что более целесообразным является направление вектора усилий в разработке данного вопроса не на систему повышения квалификации, а на период вузовской подготовки будущего учителя.

Выводы. Таким образом, подводя итоги анализа современных подходов к развитию коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры, можно сказать, что целостного мнения по развитию коммуникативно-речевой компетентности для специалистов в данной области пока не сложилось. Однако можно с уверенностью утверждать, что исследователи, несмотря на очевидную разницу в выборе форм, средств и методов технологической реализации своих идей, едины в общем подходе, подразумевающим ведущую роль живого взаимодействия участников педагогического процесса на основе речевой коммуникации. Тем самым, несмотря на многочисленные попытки найти оптимальный способ решения возникшей проблемы, сохраняются и актуализируются предпосылки для её более детального изучения и создаётся обширное поле научной деятельности.

Литература:

1. Ватутина, М.В. Формирование готовности будущих специалистов по физической культуре к коммуникативному взаимодействию (на примере преподавания иностранного языка): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ватутина Марина Владимировна. – Елец, 2006. – 25 с.
2. Владимирцева, О.В. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к педагогическому общению: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Владимирцева Олеся Викторовна. – Барнаул, 2008. – 22 с.
3. Кубышкина, Т.В. Формирование культуры речи у студентов физкультурного профиля: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кубышкина Татьяна Викторовна. – Санкт-Петербург, 2003. – 22 с.
4. Лихачёва, В.С. Формирование коммуникативных умений будущего учителя физической культуры в спортивно-игровой деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лихачёва Валерия Станиславовна. – Воронеж, 2017. – 19 с.
5. Панкратович, Т.И. Развитие коммуникативной компетентности учителя физической культуры в системе повышения профессиональной квалификации: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Панкратович Татьяна Ивановна. – Магнитогорск, 2007. – 20 с.
6. Побежимова, З.А. Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Побежимова Зоя Александровна. – Екатеринбург, 2007. – 21 с.
7. Слостёнин, В.А. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
8. Стрельникова, Н.Л. Педагогическая технология управления развитием коммуникативных способностей у студентов вузов физической культуры: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Стрельникова Наталья Львовна. – Санкт-Петербург, 2015. – 19 с.
9. Сурнин, Д.И. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сурнин Дмитрий Игоревич. – Махачкала, 2013. – 17 с.
10. Тилиев, К.М. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущего учителя физической культуры: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тилиев Камил Магомедович. – Махачкала, 2017. – 23 с.
11. Фокина, О.С. Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фокина Олеся Сергеевна. – Томск, 2019. – 21 с.
12. Юзеева, Т.Ю. Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста физического воспитания в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Юзеева Наталья Львовна. – Челябинск, 2004. – 20 с.

Педагогика

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности организации изучения сквозных цифровых технологий в рамках учебной и внеучебной деятельности по информатике в 10-11 классах. Рассмотрены требования федеральной программы, примерные программы элективных курсов, содержание учебно-методических комплектов. Анализ действующих рекомендательных и нормативных документов в сфере общего образования показывает необходимость знакомства обучающихся со сквозными цифровыми технологиями. Сегодня значительно меняется курс школьной информатики. Анализ федеральных рабочих программ по информатике для 10-11 классов показывает, что в разделе «Информационные технологии» имеется тема, связанная с искусственным интеллектом, интеллектуальным анализом данных, Интернетом вещей. Выполнен анализ контента по СЦТ на отечественных образовательных платформах, образовательных сайтах.

Рассмотрен контент на платформах «Моя школа», «Российская электронная школа», ЯКласс. Также проанализированы материалы сайта Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту. Много материалов по СЦТ можно найти на сайте проекта «Урок цифры». Проведенный анализ показал возможность и целесообразность освоения сквозных цифровых технологий в общем образовании, прежде всего, через курс информатики.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, сквозные цифровые технологии, искусственный интеллект, виртуальная реальность, дополненная реальность.

Annotation. The article discusses the possibilities of organizing the study of end-to-end digital technologies within the framework of educational and extracurricular activities in computer science in grades 10-11. The requirements of the federal program, sample programs of elective courses, and the content of educational and methodological kits are considered. An analysis of current advisory and regulatory documents in the field of general education shows the need to familiarize students with end-to-end digital technologies. Today, the course of school computer science is changing significantly. An analysis of federal work programs in computer science for grades 10-11 shows that in the “Information Technology” section there is a topic related to artificial intelligence, data mining, and the Internet of things. A content analysis of EDT on domestic educational platforms and educational websites was carried out. Content on the platforms “My School”, “Russian Electronic School”, YAKlass was reviewed. The materials of the website of the All-Russian Olympiad in Artificial Intelligence were also analyzed. A lot of materials on EDT can be found on the website of the “Digital Lesson” project. The analysis showed the possibility and feasibility of mastering end-to-end digital technologies in general education, primarily through a computer science course.

Key words: digital transformation of education, end-to-end digital technologies, artificial intelligence, virtual reality, augmented reality.

Введение. В Распоряжении Минпросвещения России [11] названы цифровые технологии, которые должны внедряться в образование в первую очередь. Это технология блокчейна, искусственный интеллект, технология виртуальной реальности (VR), технология дополненной реальности (AR), интернет вещей, технология больших данных. Эти технологии относят к сквозным цифровым технологиям (СЦТ).

СЦТ могут осваиваться школьниками через урочную и внеурочную деятельность по информатике, через использование данных технологий в других дисциплинах в качестве средства обучения (например, использование приложений с элементами искусственного интеллекта, проведение виртуальных лабораторных работ по физике, химии, биологии, использование VR-симуляторов в дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», виртуальные экскурсии и др.). Использованию искусственного интеллекта в образовании посвящены публикации [4, 12], технологии виртуальной реальности и дополненной реальности – статьи [2, 6], интернета вещей – статья [1], робототехники – статья [15]. Особый интерес для нашего исследования представляют работы, посвященные изучению сквозных цифровых технологий в курсе информатики [3, 8].

Анализ действующих рекомендательных и нормативных документов в сфере общего образования показывает необходимость знакомства обучающихся со сквозными цифровыми технологиями. Сегодня значительно меняется курс школьной информатики. Необходимость включения изучения СЦТ в дисциплину, особенно, в углубленный курс обосновывается в статье [14].

Цель статьи – рассмотреть возможности организации изучения сквозных цифровых технологий в рамках учебной и внеучебной деятельности по информатике в 10-11 классах.

Изложение основного материала статьи. В статье [7] обосновывается дидактический потенциал различных цифровых инструментов, приводятся примеры их эффективного применения в электронной информационной образовательной среде. Сегодня арсенал этих инструментов может быть пополнен за счет сквозных цифровых технологий. СЦТ – это передовые научно-технические отрасли, обеспечивающие создание высокотехнологичных продуктов и сервисов и наиболее сильно влияющие на развитие экономики. Сегодня эти технологии начинают активно использоваться в образовании. Приведем несколько примеров.

В современном мире, порождающем большое количество данных, скорость и качество их передачи выходят на первый план. И здесь следует отметить такую сквозную цифровую технологию, как большие данные. Технологии больших данных (Big Data) играют важную роль в образовании, предоставляя образовательным организациям возможность собирать, хранить и анализировать большие объемы данных. Существует несколько способов применения технологии больших данных в образовании, например, образовательные учреждения используют аналитику данных для выявления трендов, анализа успеваемости обучающихся, оценки эффективности учебных программ и принятия информированных решений для улучшения образовательного процесса, также большие данные позволяют создавать персонализированные образовательные программы, учитывая индивидуальные потребности и стили обучения учащихся. Это осуществляется на основе анализа данных о предыдущих успехах и слабостях каждого ученика.

Одной из наиболее быстро развивающихся технологий в образовании является искусственный интеллект (ИИ). Внедрение технологий ИИ в школьное образование может содействовать более эффективному и доступному обучению, сделать учебный процесс более интересным и адаптированным к индивидуальным потребностям обучающихся. Системы ИИ могут анализировать данные обучения каждого ученика и создавать персонализированные учебные планы. Это позволяет школьникам учиться в своем собственном темпе и с учетом их индивидуальных потребностей. ИИ можно использовать для автоматизированного оценивания заданий и предоставления обратной связи. Одним из направлений применения ИИ в образовании, является использование чат-ботов. Чат-боты в образовании представляют собой программы, которые используют искусственный интеллект и обработку естественного языка для общения с пользователями в режиме чата. Они могут выполнять различные функции, связанные с образовательным процессом, обеспечивая учеников, преподавателей и администрацию учреждений образования дополнительными ресурсами и поддержкой. Подробно с возможностями искусственного интеллекта в образовании можно познакомиться в монографии [9], учебном пособии [5].

Следующая сквозная цифровая технология, которая эффективно вписывается в образовательный процесс – технология Интернет вещей (IoT), что означает интеграцию устройств и сенсоров, способных собирать, обрабатывать и обмениваться данными через интернет, в образовательную среду. Эти устройства могут включать в себя различные сенсоры, умные устройства, а также другие «вещи», которые способны взаимодействовать и обмениваться данными в реальном времени. У обучающихся есть возможность использовать умные доски, высокоскоростной интернет и другие устройства и ресурсы для создания интерактивной обучающей среды. Возможность создания умного класса на основе IoT представлена в статье [1].

Понятие технологий виртуальной и дополненной реальности тесно связано с понятием искусственных сред обучения и иммерсивностью. Понятие иммерсивности происходит от англ. «immersion», означающем «глубокое погружение». Сегодня виртуальная и дополненная реальность – быстро развивающаяся компьютерная технология. Технология виртуальной реальности, развиваясь в игровой индустрии, достаточно быстро нашла применение в промышленности, медицине, образовании и искусстве. Возможности, сложности использования, примеры применения VR/AR в образовании

обсуждаются в публикациях [2, 3]. Проектной деятельности школьников с использованием технологии дополненной реальности посвящена статья [10].

Сегодня сквозные цифровые технологии становятся объектом изучения в курсе информатики. Анализ федеральных рабочих программ по информатике для 10-11 классов показывает, что в базовом уровне в 11 классе в разделе «Информационные технологии» имеется тема, связанная с искусственным интеллектом, интеллектуальным анализом данных, Интернетом вещей. Что касается других сквозных цифровых технологий, то в 10 классе в разделе «Информационные технологии» небольшое внимание уделяется аддитивным технологиям, понятию виртуальной реальности и дополненной реальности. Что касается углубленного уровня, то объем СЦТ здесь значительно больше.

Рассмотрим, как представлены сквозные цифровые технологии в учебниках по информатике для 10-11 классов. Тема сквозных цифровых технологий в УМК «К.Ю. Поляков, Е.А. Еремин. Информатика. Базовый и углубленный уровни: учебник в 2 частях» рассматривается достаточно подробно. В учебнике для 11 класса присутствуют несколько тем, связанных с искусственным интеллектом. В главе «Моделирование» присутствует тема «Модели мышления», включающая такие вопросы, как понятие искусственного интеллекта, нейронные сети, машинное обучение и большие данные. Дается определение искусственного интеллекта как научного направления, которое занимается моделированием мышления человека. Объясняется работа нейронной сети, на основе которых строится нейрокомпьютер. Приведены примеры использования нейронных сетей. Указано, что в России их применяют Центробанк, МЧС, налоговая инспекция, различные финансовые компании. Рассматривается понятие машинного обучения, под которым понимаются автоматические методы анализа данных и извлечения из них закономерностей. Приведены алгоритмы машинного обучения, например, алгоритм – дерево решений.

При объяснении понятия больших данных указывается, что большие данные хранятся в распределенных базах данных на множестве серверов. Объясняется работа одного из известных методов обработки больших данных – MapReduce. В конце параграфа «Модели мышления» приведены вопросы и задания. Например, предлагается объяснить разницу между экспертной системой и нейрокомпьютером. Одна задача в параграфе «Модели мышления» направлена на выявление наиболее не подходящих областей применения нейронных сетей.

Еще больше возможностей в освоении технологии ИИ имеется в рамках элективных курсов. Сегодня разработаны примерные программы по искусственному интеллекту для основной и старшей школы базового и углубленного уровня. Программа «Искусственный интеллект» базового уровня для обучающихся 10-11 классов включает два модуля: «Массивы в Python» и «Машинное обучение», каждый из которых играет важную роль в формировании компетенций учащихся в области ИИ. Первый модуль посвящен основам программирования на языке Python. Обучающиеся изучают создание и работу с одномерными массивами (списками), их генерацию и методы обработки. Также рассматриваются словари в Python, их создание, перебор элементов и использование для решения задач. Программирование на Python обеспечивает необходимую базу для дальнейшего изучения машинного обучения. Второй модуль посвящен изучению основ машинного обучения.

Для внеурочной деятельности по информатике также разработаны различные программы дополнительного образования в области виртуальной и дополненной реальности. Сегодня в открытом доступе размещено большое количество программ, методических пособий по VR/AR разработке для центров: «IT-cube», «Кванториумы», центры образования «Точка роста».

Проведен анализ ресурсов и сервисов для освоения сквозных цифровых технологий в условиях предметной цифровой образовательной среды обучения информатике. Прежде всего, был проанализирован цифровой образовательный контент на отечественных образовательных платформах.

ЦОС «Моя школа» представляет собой образовательную платформу, обеспечивающую единый доступ к цифровым сервисам и учебным материалам для учеников, учителей и родителей. Рассмотрим цифровой образовательный контент платформы «Моя школа» для изучения СЦТ. Например, имеется «Урок 59. Анализ данных. Основные задачи анализа данных». Это комбинированный урок, который включает в себя различные типы электронных образовательных материалов, такие как инструкции по выполнению практических работ, интерактивные текстовые страницы, обучающие видеоролики и задания для самостоятельной работы. Урок разработан в соответствии с обновленным ФГОС и включает ключевые понятия, такие как таблицы, классификация, кластеризация, отклонения и прогнозирование.

Тема урока 67 «Средства искусственного интеллекта» (рис.16). Урок освоения новых знаний и умений, соответствующий обновленному ФГОС. В ходе урока используются различные типы электронных образовательных материалов, включая изображения, инструкции по выполнению практических работ, интерактивные текстовые страницы, обучающие видеоролики и задания для самостоятельной работы.

На платформе Российской электронной школы присутствует урок 16 «Средства искусственного интеллекта». В ходе урока ставятся задачи: определить понятие искусственного интеллекта, ознакомиться с системами машинного перевода и другими примерами использования методов искусственного интеллекта, а также выяснить, какие системы искусственного интеллекта уже существуют и каковы перспективы их развития.

На образовательной платформе ЯКласс в разделе для 11 класса «Информационные технологии» также присутствует урок «Средства искусственного интеллекта».

Перечислим также некоторые другие цифровые образовательные ресурсы для знакомства школьников с сквозными цифровыми технологиями. Например, на сайте Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту (<https://ai.edu.gov.ru>) обучающиеся могут воспользоваться многочисленными методическими материалами. Много материалов по СЦТ можно найти на сайте проекта «Урок цифры» (<https://урокцифры.рф>). Основной задачей проекта «Урок цифры» является создание условий для раннего профессионального самоопределения школьников в области информационных технологий и подготовка их к жизни и работе в условиях цифрового общества.

Также в сети Интернет существует большое количество массовых открытых онлайн курсов, посвященных тематике сквозных цифровых технологий.

Выводы. Рассматривая путь технологического прогресса в образовании, следует назвать в качестве этапов его использования внедрение технических средств обучения, применение информационно-коммуникационных технологий и происходящую на наших глазах цифровую трансформацию образования. Специалисты считают цифровую трансформацию общего образования неизбежным этапом обновления школы. И одной из задач цифровой трансформации образования является внедрение в школу сквозных цифровых технологий. Проанализированы возможности освоения сквозных цифровых технологий в рамках урочной и внеурочной деятельности по информатике. Рассмотрены требования федеральной программы, примерные программы элективных курсов, содержание учебно-методических комплектов. Выполнен анализ контента по СЦТ на отечественных образовательных платформах, образовательных сайтах. Данный анализ показал возможность и целесообразность освоения сквозных цифровых технологий в общем образовании, прежде всего, через курс информатики. И, конечно, для внедрения СЦТ в образовательный процесс школы необходимо сопровождение учителей в области сквозных цифровых технологий [13].

Литература:

1. Гальчук, А.А. Компьютер, педагог и умная школа: идеи Интернета вещей в образовательных учреждениях региона / А.А. Гальчук // Инновационные технологии в науке, технике, образовании. – 2017. – С. 33-35
2. Григорьев, С.Г. Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности / С.Г. Григорьев, М.А. Родионов, О.А. Кочеткова // Информатика и образование. – 2021. – № 10. – С. 43-56
3. Гриншкун, А.В. Возможные подходы к созданию и использованию визуальных средств обучения информатике с помощью технологии дополненной реальности в основной школе / А.В. Гриншкун, И.В. Левченко // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2017. – №3. – С. 267-271
4. Долгая, О.И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы / О.И. Долгая // Школьные технологии. – 2020. – № 4. – С. 29-38
5. Круподерова, Е.П. Технологии цифрового образования / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 204 с.
6. Круподерова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподерова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 236-238
7. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №4. – С. 11.
8. Мирзоев, М.С. Методика обучения основам искусственного интеллекта в школьном курсе информатики / М.С. Мирзоев, А.И. Нижников // Чебышевский сборник. – 2023. – № 24(1). – С. 276-293
9. Панова, М.С. Искусственный интеллект в образовании: общие аспекты / М.С. Панова. – М.: МГИМО, 2022. – 36 с.
10. Пичужкина, Д.Ю. Проектная деятельность с использованием технологии дополненной реальности / Д.Ю. Пичужкина, Е.А. Гордеева // В сборнике «Цифровые технологии в науке и образовании». Сборник статей по материалам VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет. – 2022. – С. 38-41
11. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762 (дата обращения: 29.09.2024)
12. Самерханова, Э.К. Технологии искусственного интеллекта: новые возможности в опережающей подготовке педагога / Э.К. Самерханова // В сборнике «Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. – Нижний Новгород, 2021. – С. 132-136
13. Самерханова, Э.К. Сопровождение учителей технологического профиля в области сквозных цифровых технологий / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, А.В. Моисеенко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4 (41). – С. 203-208
14. Самылкина, Н.Н. Основные подходы к построению структуры и содержания школьного курса информатики углубленного уровня / Н.Н. Самылкина // Наука и школа. – 2019. – №6. – С. 171-182
15. Шпак, А.В. Инновационные методы преподавания информатики с использованием робототехники / А.В. Шпак, Е.В. Трапезников, К.Ю. Кольванов // НИР/S&R. – 2020. – №4. – С. 56-58

Педагогика

УДК 378

ассистент кафедры физического воспитания и спорта Кузнецова Алена Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ АТЛЕТИЗМА И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ХОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема использования ценностей атлетизма и здорового образа жизни в ходе учебного процесса по физической культуре в вузе. Определены ключевые проблемы, сложившиеся в данной области, следствием которых выступает снижение общей мотивации студентов вуза к занятиям по физической культуре в вузе, отсутствие их нацеленности на поддержку хорошей физической формы и следование принципам здоровьесбережения. Обозначена приоритетная роль аксиологического подхода в преподавании физической культуры в вузе, позволяющая сформировать у студентов необходимые ценностные основы для организации эффективного тренировочного процесса. Раскрыты основные функции атлетизма и здорового образа жизни, способствующие формированию потребностей студентов вузов в сфере их физического развития, обусловленные, в том числе особенностями юношеского возраста. На основе идей К.К. Платонова описана сущность психолого-педагогического механизма интериоризации ценностей атлетизма и здорового образа жизни студентами вуза. Приведены примеры актуализации физических, аффективных и предметных ценностей атлетизма и здорового образа жизни в ходе образовательного процесса по физической культуре в вузе.

Ключевые слова: актуализация, ценности атлетизма и здорового образа жизни, функции, студенты вуза.

Annotation. The article actualizes the problem of using the values of athleticism and a healthy lifestyle during the educational process of physical education at the university. The key problems that have developed in this area have been identified, the consequence of which is a decrease in the general motivation of university students to physical education at the university, their lack of focus on supporting good physical shape and following the principles of health preservation. The priority role of the axiological approach in teaching physical culture at the university is outlined, which allows students to form the necessary value bases for organizing an effective training process. Disclosed are the main functions of athleticism and a healthy lifestyle, contributing to the formation of the needs of university students in the field of their physical development, due, among other things, to the peculiarities of adolescence. Based on the ideas of K.K. Platonov, the essence of the psychological and pedagogical mechanism of interiorization of the values of athleticism and a healthy lifestyle by university students is described. Examples of updating the physical, affective and subject values of athleticism and a healthy lifestyle during the educational process of physical education at the university are given.

Key words: actualization, values of athleticism and a healthy lifestyle, functions, university students.

Введение. В наши дни физическая культура представляет собой полностью сформированный и эффективно функционирующий социальный институт с более чем десятилетней историей. В системе современного вузовского образования физическая культура представлена отдельной учебной дисциплиной, изучение которой осуществляется на протяжении всего периода профессиональной подготовки студентов. Посредством физкультурно-оздоровительной деятельности происходит развитие психофизического и интеллектуального потенциала студентов вуза, развитие их коммуникативных и креативных способностей. Столь же несомненна важность физической культуры и в общем укреплении организма молодых людей, поддержке их атлетической формы, общего тонуса и профилактике заболеваемости, что является немаловажным в условиях проведения поточных занятий, традиционных для вузовского образования [5].

Тем не менее, к сожалению, ситуация такова, что к моменту окончания периода получения профессионального образования не имеют хронических заболеваний лишь менее половины выпускников вузов, тогда как их большая часть испытывает различные проблемы со здоровьем [2]. При этом значительная часть студентов вузов не осознает важности атлетизма и здорового образа жизни в плане личностного развития и не разделяет их ценностей, что априори выводит проблематику поддержки хорошей физической формы из основного круга их интересов, являющихся основной движущей силой любой деятельности человека. Результаты проводимых исследований показывают явно недостаточную заинтересованность обучающихся в высшей школе молодых людей в гармоническом развитии своего тела и придании ему атлетических качеств, что объясняется неразвитостью их мотивации в данной области [4].

Именно поэтому в современных условиях неизмеримо возрастает роль аксиологического подхода к преподаванию физической культуры в вузе, эффективная реализация которого способствует преодолению вышеобозначенных противоречий и актуализирует задачи физического воспитания для каждого студента. В тоже время опора на ключевые ценности атлетизма и здорового образа жизни позволит не только повысить результативность учебного процесса по физической культуре в вузе, но и что более значимо, построить процесс физического развития студентов на ценностной основе, являющейся движущей силой длительности человека в целом.

Изложение основного материала статьи. Еще в работах Сократа, Платона и Аристотеля отмечается важность опоры, при воспитании молодежи, на традиционные ценности, служащие надежной связью между поколениями. Классики педагогики Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинский указывали, на ведущую роль ценностей в становлении человека, без интериоризации которых любой учебно-воспитательный процесс, по сути, теряет свое основное предназначение [9].

Сущность и объективную важность ценностей атлетизма и здорового образа жизни правильнее будет раскрыть через их основные функции, определяющие их особенности и ключевое предназначение.

Приоритетной для молодых людей функций атлетизма и здорового образа жизни является эстетическая, позволяющая им выглядеть более привлекательнее и увереннее, что имеет особое значение именно в юношеском возрасте.

Реализация развивающей функции атлетизма и здорового образа жизни способствует формированию аксиологических потребностей студентов вузов не только к совершенствованию физической формы, но и во многих других сферах их жизнедеятельности: образовании, общении, профессиональной деятельности и т.д.

Социализирующая функция атлетизма и здорового образа жизни позволяет развивать социальную активность студентов вузов, формировать личностные качества, необходимые для жизни в обществе.

Гуманистическая функция атлетизма и здорового образа жизни способствует освоению этических норм и правил, обуславливает установление отношений сотрудничества, чувства уважения к окружающим. Даже этот, далеко не полный перечень вышеобозначенных функций раскрывает объективный характер и исключительную значимость ценностей атлетизма и здорового образа жизни для жизнедеятельности каждого студента вуза [11].

Реализация данных функций осуществляется путем встраивания ценностей атлетизма и здорового образа жизни в общую систему потребностей и мотивов студентов вузов преломляется и через призму уже имеющегося жизненного опыта, их реальных условий профессиональной подготовки, существующего круга общения и многих других факторов, диагностика, понимание и учет которых необходимы для определения возможностей аксиологического подхода в каждом индивидуальном случае.

В случае, когда спектр важнейших интересов студента охватывает традиционные социально одобряемые потребности и мотивы, такие как долгосрочное прогнозирование своей жизнедеятельности, заинтересованность в своём развитии, карьерный рост и т.д., следует рассчитывать на эффективную интериоризацию им и ценностей физкультурно-оздоровительной деятельности, соответствующих вышеобозначенным потребностям по своей направленности [8]. Напротив, если потребностно-мотивационная сфера студента вуза включает в себя асоциальные компоненты, а в структуре его характера находятся отрицательные черты, освоение ценностей атлетизма и здорового образа жизни заведомо будет усложнено и потребует дополнительных педагогических усилий.

Для понимания психолого-педагогического механизма интериоризации ценностей атлетизма и здорового образа жизни студентами вуза, уместно обратиться в контексте нашего исследования к трудам выдающегося отечественного психолога К.К. Платонова, раскрывшего научное видение ценностей в структуре личности, механизм их развития и иерархию, в которой те или иные понятия постепенно превращаются в мотив деятельности различного уровня сложности, начиная от неосознанного влечения и заканчивая убеждениями и мировоззрением человека. Лишь формируемое в ходе обучения и воспитания ценностное отношение к изучаемому материалу является той необходимой основой, на которой возможно построение целостной системы освоения научных знаний и развития необходимых компетенций личности. Только самостоятельно осмысленная, понимаемая, а вместе с тем и рассматриваемая человеком в качестве ценности идея или явление, определяют не только сферу его последующей деятельности, но и ее темп, интенсивность, становятся ее принципами, а в итоге и смыслообразующими компонентами. За редким исключением освоение личностью этих (как и любых других) ценностей осуществляется в ходе целенаправленного педагогического процесса, в котором они систематически актуализируются, раскрывается их сущность и значимость для человека, происходит их постоянное включение в практическую деятельность.

Тем не менее, как показывает практика, ценности атлетизма и здорового образа жизни представлены в образовательном процессе вуза главным образом в учебно-методических материалах и меньше всего актуализируются в ходе преподавания физической культуры и непосредственного общения педагогов и студентов. Традиционные учебные занятия по физической культуре в вузе ориентированы на решение задач по организации тренировочного процесса студентов, а вопросы их ценностного развития в данной сфере практически не рассматриваются [1].

Наиболее перспективными с точки зрения их применения в ходе преподавания физической культуры в вузе являются физические ценности атлетизма и здорового образа жизни, обращение к которым должно осуществляться на каждом учебном занятии по данному предмету. Являясь созвучной основным идеям физической культуры, спорта и здорового образа жизни, проблема важности хорошего физического состояния организма, ценности здоровья для людей вообще и для молодежи в частности, всегда должна сопровождать речь педагога в ходе его общения со студентами.

При этом важной задачей для педагога в ходе процесса преподавания физической культуры в высшей школе является избегание догматизма, излишней настойчивости и навязчивости, негативно воспринимаемых студентами в силу особенностей юношеского возраста. Следуя важному принципу воспитательной работы, трансляция педагогом значимости группы физических ценностей атлетизма и здорового образа жизни не может носить принудительный характер, должна быть уместной и своевременной [3].

Оптимальным вариантом актуализации физических ценностей атлетизма и здорового образа жизни, который довольно редко удается осуществить в реальной образовательной практике вуза, является их демонстрация педагогом на личном примере. Для большинства студентов, обладающий хорошей физической формой преподаватель физической культуры, лично демонстрирующий на учебных занятиях высокие показатели своего физического развития, становится наглядным доказательством возможности организации своей жизнедеятельности, в том числе, с опорой на ценности атлетизма и здорового образа жизни [7].

В современных условиях преподавания наглядность физических ценностей атлетизма и здорового образа жизни также несложно обеспечить и за счет современных технических средств, а также средств коммуникации, перманентно демонстрирующих в учебной аудитории, либо спортивном зале высокую физическую форму олимпийских чемпионов по различным видам спорта [10].

Другими доступными и востребованными в процессе преподавания физической культуры способами актуализации ценностей атлетизма и здорового образа жизни могут явиться и проведение таких форм учебных занятий как массовое спортивное мероприятие, недели спорта, встречи с известными спортсменами и т.д., предполагающие сильное эмоциональное воздействие на студентов и переориентацию моделей их поведения.

Основные средства освоения студентами аффективных ценностей атлетизма и здорового образа жизни в образовательном процессе вуза детерминированы их социальным эффектом, когда радость и удовлетворение от спортивных побед приобретают публичный характер и получают массовое признание. Не случайно, особенно в высшей школе, чрезвычайной популярностью пользуются массовые спортивные соревнования, проводимые как во внутривузовском, так и в межвузовском формате, поскольку их результаты, помимо всего прочего, также являются способом самоутверждения студента.

Наконец, завершая обзор актуальных ценностей атлетизма и здорового образа жизни невозможно обойти стороной и их предметную группу, куда могут входить различные материальные поощрения и льготы для студентов вузов, серьезно занятых в спорте. Как правило, большинство призов, памятных подарков, а тем более грамоты, либо сертификаты, вручаемые студентам вузов за его успехи в области физической культуры, сами по себе не выступают в роли материальных ценностей и несут символическое значение [6]. При этом, напротив, их символическая ценность крайне высока, стимулируя студентов к еще большим достижениям в сфере физической культуры. Наш опыт показывает, что применение даже таких минимальных по финансовым затратам материальных средств поощрения студентов как медали и кубки становится значимым и памятным событием в их жизни, прочно закрепляющим в сознании ценности физкультурно-оздоровительной деятельности.

Выводы. Таким образом, изучение проблемы актуализации ценностей атлетизма и здорового образа жизни в ходе учебного процесса по физической культуре в вузе позволило раскрыть основные возможности аксиологического подхода в аспекте приобщения студентов к ценностям поддержки здоровья и хорошей физической формы. Аксиологический подход представляет собой такой способ научного или практического решения проблемы, при котором физическая подготовка студентов вузов ориентируется на иерархию ценностей, отражающую цель, задачи, содержание и результат физического развития личности. При этом основное внимание уделяется трансляции ценностных ориентаций в процессе обучения, что позволяет трактовать ценности как ориентир деятельности и поведения студентов, куда включаются такие понятия, как ценностное сознание, ценностные отношения, ценностное поведение и ценностные ориентации субъектов образовательного процесса в области физической культуры.

В тоже время анализ современной практики отечественного физкультурного образования показал, что являясь достаточно разработанным в рамках общей педагогики, аксиологический подход в ходе учебных занятий по физической культуре применяется недостаточно полно. Актуальное применение предложенных способов интериоризации студентами физических, психоэмоциональных и материальных ценностей физкультурно-оздоровительной деятельности будет способствовать преодолению данной проблемы, в особенности, будучи закрепленными в программно-методической документации образовательного процесса вуза. В качестве перспективных направлений дальнейшего изучения данной проблемы может выступать разработка современных методических приемов продвижения ценностных основ физической культуры в студенческой среде, в том числе, с применением современных информационно-технических средств.

Литература:

1. Григорьев, В.И. Кейс-технологии в атлетической подготовке студентов / В.И. Григорьев // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 3. – С. 17-19
2. Жукова, Е.И. Физическая культура и здоровье в системе ценностей учащейся молодежи / Е.И. Жукова // Наука и образование транспорту. – 2021. – № 2. – С. 294-295
3. Зыков, А.В. Формирование ценностного отношения к здоровью обучаемых в вузах средствами физического воспитания / А.В. Зыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 89-92
4. Иванов, А.Д. К вопросу о формировании ценностей физической культуры / А.Д. Иванов // E-Scio. – 2022. – № 12 (75). – С. 196-202
5. Коробченко, А.И. Ценность здоровьесбережения и режим двигательной активности студента как показатель физической культуры / А.И. Коробченко // Вестник спортивной науки. – 2022. – № 2. – С. 37-42
6. Куанышев, Н.Н. Влияние ценностей физической культуры на формирование интеллектуальных способностей обучающихся / Н.Н. Куанышев // Педагогика современности. – 2023. – № 2 (26). – С. 34-39
7. Малозёмов, О.Ю. К проблеме стереотипности в отрицательном восприятии атлетизма / О.Ю. Малозёмов // Форум молодых ученых. – 2019. – № 4 (32). – С. 677-683
8. Покровская, Т.Ю. Физическая культура – ведущий фактор здоровья студента / Т.Ю. Покровская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – С. 165-168
9. Пономарев, И.Е. Социокультурный статус атлетической гимнастики как общественно-оздоровительного направления среди российской молодежи / И.Е. Пономарев // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 10. – С. 74-77
10. Скуридин, О.А. Патриотические основания античного олимпизма: философско-культурологический анализ скульптурных образов олимпийских атлетов / О.А. Скуридин // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2021. – № 3 (39). – С. 136-148

УДК 376.3

кандидат педагогических наук Кузьмина Ольга Сергеевна

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

ОЦЕНКА ТРУДОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА СБО

Аннотация. Социально-бытовая ориентация в учреждениях для обучающихся с нарушениями слуха и интеллекта является обязательным коррекционным курсом. При освоении учебного содержания данного курса происходит формирование умений и навыков обслуживать себя, соблюдать личную гигиену, ухаживать за бытовыми предметами и окружающими объектами. Структурной составляющей социально-бытовой ориентировки становится трудовая культура. Цель представленного научного исследования состоит в описании программы оценки сформированности у слабослышащих обучающихся с легкой умственной отсталостью трудовой культуры. Проводится анализ ведущего понятия исследования – трудовая культура. Фиксируются подразделы трудовой культуры. Рассматривается сущность преобразовательной деятельности в бытовом труде и овладение ею рассматриваемой категорией детей. Для систематизации оценивания выделены составляющие программы, такие как критерии, параметры оценки и индикаторы. Содержательно-критериальная составляющая разработанной программы и балльная оценка результатов освоения трудовой культуры позволяют обозначить и охарактеризовать уровни. Становление трудовой культуры от минимального к достаточному уровню означает переход от воспроизводительной к преобразовательной деятельности в бытовом труде.

Ключевые слова: слабослышащие обучающиеся с легкой умственной отсталостью, социально-бытовая ориентировка, трудовая культура, оценивание.

Annotation. Social and everyday orientation in institutions for students with hearing and intellectual impairments is a mandatory remedial course. When mastering the educational content of this course, the skills and abilities to serve oneself, maintain personal hygiene, and care for household items and surrounding objects are formed. Labor culture becomes a structural component of social and everyday orientation. The purpose of the presented scientific research is to describe a program for assessing the development of work culture among hearing-impaired primary schoolchildren with mild mental retardation. The analysis of the leading concept of the study - work culture - is carried out. Subsections of labor culture are recorded. The essence of transformative activity in everyday work and its mastery by the category of children under consideration are considered. To systematize the assessment, the components of the program are highlighted, such as criteria, assessment parameters and indicators. The content-criteria component of the developed program and the scoring of the results of mastering the work culture make it possible to identify and characterize the levels. The formation of labor culture from a minimum to a sufficient level means a transition from reproductive to transformative activities in everyday work.

Key words: hearing-impaired schoolchildren with mild mental retardation, social and everyday orientation, work culture, assessment.

Введение. Специфика реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью, получающих образование по варианту 2.3, заключается в особой направленности коррекционной работы. В частности, в Федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП НОО) в обозначенном варианте закреплён коррекционный курс «Социально-бытовая ориентировка» [5]. В федеральной рабочей программе данного курса фиксируется необходимость практической подготовки младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта к осуществлению самообслуживания, освоению опыта социального поведения и созданию условий для адаптации таких обучающихся в социуме. В процессе реализации коррекционного курса происходит формирование у рассматриваемой категории детей представлений о социальных взаимоотношениях в мире, развиваются личностные и нравственные качества, накапливается опыт социального и трудового поведения.

Добиться поставленных задач коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка» и произвести адекватную оценку возможно лишь с опорой на принципиальные позиции. Во-первых, необходимо дифференцировать оценочную деятельность, которая направлена на учет типологических и индивидуальных особенностей развития и выделение особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха и интеллекта. К таким особенностям, по мнению Н.И. Буровой, Т.С. Зыковой, Е.С. Лыковой-Унковой, Э.Н. Хотеевой и др., относятся особый характер и низкая скорость протекания психических процессов, недостаточность слухового восприятия и семантической обработки слышимой информации, невысокая работоспособность, слабая познавательная активность, недостаток мотивации в процессе учебы [1; 2; 3]. Во-вторых, при оценке результатов коррекционного курса необходимо принимать во внимание динамичность освоения учебных сведений, изменения в овладении социально-бытовыми навыками. В исследованиях Т.С. Зыковой и Э.Н. Хотеевой, указывается хоть и на медлительный темп формирования у слабослышащих обучающихся с нарушением интеллекта навыков социально-бытовой ориентировки, тем не менее наличие данной динамики, которая проявляется в комплексе знаний и умений организовывать свое поведение в разных социально-бытовых ситуациях [2].

Итак, важнейшей составляющей в реализации ФАОП НОО становится оценка сформированных социально-бытовых умений и навыков в рамках коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка». В контексте представленного исследования оценка трактуется с позиции процесса сопоставления планируемых и реальных результатов освоения обозначенного курса с помощью систематизированных измерителей (критериев, параметров оценки, индикаторов). Причем, границами данного теоретического изучения стал не весь коррекционный курс, а исключительно раздел «Трудовая культура». Разработанная программа оценки трудовой культуры младших школьников с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью структурирована на основании содержания обучения, тематического планирования и предполагаемых результатов, представленных в ФАОП НОО.

Изложение основного материала статьи. Целевой основой оценки становится выявление особенностей и определение уровня сформированности у обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью трудовой культуры.

Рассмотрим квинтэссенцию понятия «трудовая культура». По мнению О.А. Чернухина, трудовая культура может быть представлена с точки зрения выработки у обучающихся умений и навыков обслуживать себя, следить за личной гигиеной, ухаживать за бытовыми предметами и окружающими объектами, овладевать деятельностью в преобразовании бытового труда [6]. Подтверждающие тезисы встречаются в содержании коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка». В соответствии с ФАОП НОО у обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью необходимо сформировать следующие результаты, обозначенные как планируемые и представленные в качестве:

- самостоятельного решения (или решения с направляющей помощью взрослого) примитивных задач, направленных на обеспечение жизнедеятельности, включая самообслуживание и помощь близким;
- освоения элементарных умений ведения домашнего хозяйства;
- соблюдения несложных знакомых правил техники безопасности [5].

Представленные планируемые результаты содержат в себе не только знаниевый, но и деятельностный компонент, реализуемый в бытовом труде и предполагающий изменение окружающей действительности, т.е. преобразовательную деятельность.

Изучение сущности преобразовательной деятельности обусловило необходимость обращения к трактовке данного явления А.М. Новиковым. Так, в исследованиях ученого фиксируется, что преобразовательная деятельность, являясь ведущим видом человеческой деятельности, призвана преобразовывать окружающую действительность или самого себя [4, С. 18-19]. Реализуется преобразовательная деятельность в реальной (изменение бытия: природного, общественного, человеческого) и идеальной (изменения в воображении: опережающий, направляющий проект, план, модель, образ действий) плоскостях. Причем итогом такой деятельности в реальной и идеальной плоскостях становится становление ценности изменений.

В соответствии с обозначенными позициями идентифицируем ведущее понятие нашего исследования. Трудовая культура слабослышащих обучающихся с легкой умственной отсталостью в рамках коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка» состоит в проживании, присвоении опыта трудовой деятельности, преобразовании окружающей действительности и формировании ценностно-смыслового отношения к труду. Это означает, что младшие школьники с нарушениями слуха и интеллекта, придерживаясь определенного набора правил, норм, ценностей и традиций, будут способны их реализовывать в жизнедеятельности и в данном процессе будет развиваться ценность труда и внесения изменений в окружающий мир.

В содержании федеральной рабочей программы коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка» (вариант 2.3) выделяются следующие разделы: «Познавательная культура», «Нравственная культура», «Трудовая культура», «Профессиональная ориентация», «Коммуникативная культура» [5]. Рассмотрим многоцелевое назначение и содержание третьего раздела. В данном разделе охвачен достаточно широкий спектр социально-бытовых навыков, однако условно можно выделить следующие подразделы:

- самообслуживание (личная гигиена и безопасное применение инструментов, хозяйственного инвентаря);
- питание (приготовление пищи, гигиена и эстетика потребления еды);
- уход (обслуживание и поддержание порядка в собственных вещах и попечение и помощь близким, в том числе животным, растениям, аквариумным рыбкам);
- уборка (наведение порядка в помещении, поддержание порядка, хранение и использование домашнего имущества).

Для оценки сформированности у младших школьников с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью трудовой культуры в программе следует выделить основополагающие составляющие. К таким составляющим, согласно ФАОП НОО, были отнесены: критерии, параметры оценки, индикаторы. Сопоставив содержательный и критериальный аспекты, программа оценки имеет следующий порядок и последовательность (таблица 1).

Таблица 1

Программа оценки сформированности у обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью трудовой культуры

| Критерии | Параметры оценки | Индикаторы | Балльная оценка |
|-------------------------------------|--|--|---|
| Владение навыками самообслуживания. | Сформированность навыков ухода за собой. | Способность осуществлять личную гигиену и использовать для этого специальные средства. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | | Способность поддерживать свое тело в соответствии с принципами здорового образа жизни. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | Сформированность | Способность понимать функции | 0 баллов: выполнение |

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|
| | навыков адекватного и безопасного применения инструментов и хозяйственного инвентаря в соответствии с назначением. | инструментов и хозяйственного инвентаря в процессе самообслуживания. | отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | | Способность применять правила техники безопасности при использовании инструментов и хозяйственного инвентаря. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| Владение навыками приготовления пищи. | Сформированность навыков приготовления пищи в соответствии с требованиями гигиены. | Способность следовать правилам алгоритмичного приготовления пищи. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение |
| | | Способность анализировать соблюдение / нарушение правил гигиены в процессе приготовления пищи. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | Сформированность навыков эстетического оформления стола и соблюдения гигиенических требований. | Способность применять столовую посуду в соответствии с назначением и санитарно-гигиеническими требованиями. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение |
| | | Способность осуществлять сервировку стола к завтраку, обеду, ужину. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |

| | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Владение навыками ухода. | Сформированность навыков опрятности и ухода за одеждой и обувью. | Способность осуществлять уход за одеждой и обувью с помощью чистящих и моющих средств. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | | Способность проводить мелкий ремонт одежды и обуви (пришивание, замена, зашивание и др.). | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | Сформированность навыков обслуживания, помощи и попечения животных, растений, аквариумных рыб. | Способность применять правила ухода за комнатными растениями, домашними животными и аквариумными рыбами (в том числе с соблюдением законодательных норм). | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | | Способность ухаживать за комнатными растениями, домашними животными и аквариумными рыбами. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| Владение навыками уборки помещений. | Сформированность навыков наведения порядка в помещении. | Способность осуществлять уборку помещений, менять использованные предметы, стирать. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | | Способность использовать чистящие и моющие средства в процессе уборки помещений. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | Сформированность навыков поддержания порядка в помещении и хранения домашнего имущества. | Способность поддерживать порядок в помещении. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |
| | | Способность аккуратно хранить домашнее имущество. | 0 баллов: выполнение отсутствует, помощь не принимается; 1 балл: совместно-распределенное выполнение с педагогом; 2 балла: воспроизводительное выполнение совместно с педагогом; 3 балла: преобразовательное самостоятельное выполнение. |

В представленной таблице обозначен содержательно-критериальный аспект программы оценки сформированности у обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью трудовой культуры. Кроме критериев, параметров и индикаторов показана балльная оценка результатов, что облегчает осуществление подсчета количества баллов по тому или иному критерию.

Выводы. Учитывая требования, обозначенные в ФАОП НОО, по каждому критерию можно сформулировать уровни сформированности у рассматриваемой категории обучающихся трудовой культуры (таблица 2).

Таблица 2

Уровни сформированности у обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью трудовой культуры

| <i>Уровни</i> | <i>Характеристика</i> | <i>Количественные показатели</i> |
|---------------------|---|----------------------------------|
| Минимальный уровень | Знает правила безопасного поведения, функции и назначение хозяйственного инвентаря инструментов, осуществляет элементарное самообслуживание и личную гигиену. Готовит элементарную пищу в соответствии с санитарными требованиями, использует столовую посуду. С помощью взрослого сервирует стол к завтраку, обеду и ужину. Выполняет практические упражнения, связанные с уходом за одеждой и обувью. По представленному алгоритму может осуществлять уход за комнатными растениями, домашними животными и аквариумными рыбами. Проводит уборку помещений с применением чистящих и моющих средств, соблюдает правила техники безопасности. | От 0 баллов до 24 баллов |
| Достаточный уровень | Применяет правила безопасного поведения в процессе самообслуживания, уборки, ухода за одеждой, обувью и другими предметами, обслуживания, помощи и поечения животных, растений, аквариумных рыб. Эффективно и адекватно использует разнообразные инструменты и хозяйственный инвентарь с учетом техники безопасности и целевого назначения. Анализирует ситуации, отражающие соблюдение / нарушение правил приготовления пищи. Выполняет упражнения, направленные на приготовление простых блюд и сервировку стола, дифференцирует посуду по назначению, ухаживает за столовыми приборами. Самостоятельно осуществляет уход за одеждой, обувью, комнатными растениями, домашними животными, аквариумными рыбками. Наводит, поддерживает порядок в помещении и адекватно хранит домашнее имущество, соблюдает правила техники безопасности при работе с чистящими и моющими средствами, поясняет их применение. Посредством труда преобразует окружающую действительность и самого себя. Имеет ценностное отношение к трудовой деятельности. | От 25 баллов до 48 баллов |

В обозначенных в таблице 2 уровнях сформированности у обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью трудовой культуры прослеживается закономерность качественного изменения от минимального к достаточному уровню. Причем только на достаточном уровне наблюдается формирование преобразовательной

деятельности, которая является отражением сформированности трудовой культуры у рассматриваемой категории обучающихся.

Завершая научную статью, следует зафиксировать. На основании разработанной программы оценки соразмерно и достаточно быстро происходит выявление особенностей и определение уровня сформированности у обучающихся с нарушениями слуха и легкой умственной отсталостью трудовой культуры. Учет направленности на преобразовательную деятельность способствует развитию ценностно-смысловых установок, являющихся компенсаторными механизмами у слабослышащих обучающихся с легкой умственной отсталостью. Первоначально дети приобретают знания и умения в области решения элементарных задач, связанных с обеспечением жизнедеятельности, включая самообслуживание и помощь близким. В дальнейшем происходит получение опыта трудовой деятельности, практическая отработка знаний и умений, проживание этого опыта и формирование позитивного отношения в целом к труду. Завершающим этапом становится получение слабослышащими учащимися с легкой умственной отсталостью начального опыта самостоятельного трудового действия и становление модели трудового поведения.

Литература:

1. Бурова, Н.И. Организация занятий по социально-бытовой ориентировке как средство социальной интеграции учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста: методические рекомендации для педагогов I-II вида / автор-составитель Н.И. Бурова. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2019. – 58 с.
2. Зыкова, Т.С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида: пособие для учителя / Т.С. Зыкова, Э.Н. Хотеева. – М.: Владос, 2004. – 199 с.
3. Лыкова-Унковская, Е.С. Технология формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью / Е.С. Лыкова-Унковская // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – №2 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-sotsialno-bytovoy-kompetentnosti-mladshih-shkolnikov-s-legkoj-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 29.06.2024)
4. Новиков, А.М. Виды деятельности и процесс учения / А.М. Новиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-deyatelnosti-i-protsess-ucheniya> (дата обращения: 25.06.2024).
5. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – СудАкт: Судебные и нормативные акты РФ. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1023/> (дата обращения: 20.06.2024)
6. Чернухин, О.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья через практико-ориентированную экологическую деятельность / О.А. Чернухин. – Новосибирск, 2007. – 52 с.

Педагогика

УДК 37.01

аспирант Кулчаев Салават Магаметович

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Аннотация. В современном мире развитие общества и областей его жизнедеятельности (политики, экономики и производства, культуры, науки и пр.) во многом зависит от эффективности образования. Именно поэтому данная сфера претерпевает непрерывные изменения, что позволяет ей отражать актуальные социальные потребности. Быстрые темпы прогресса во всех направлениях требуют от человека постоянного приобретения новых знаний, умений и навыков – постоянного образования и самообразования. В этой ситуации особенно важными становятся способность к самоорганизации, умение работать с информацией, тайм-менеджмент, коммуникативные компетенции и др. – в общем, универсальные действия, которые могут пригодиться в любой сфере деятельности. На формирование таких навыков и направлено современное образование. В аспекте управления образовательной средой особенно актуальным является системный подход – рассмотрение среды как системы способствует повышению эффективности управления. Однако поиска границ взаимодействия образовательной средой и образовательной системой, комплексного анализа соотношения этих категорий сегодня не ведется. К тому же практические аспекты эффективного управления творческой образовательной средой конкретного образовательного учреждения мало изучены, что не позволяет качественно воспроизводить ее и реализовывать вышеизложенные положения в полном объеме. Таким образом, существует противоречие между необходимостью в совокупном применении системного и средового подходов в управлении творческой образовательной средой, например, общеобразовательной школы и недостаточной теоретической разработанностью этого вопроса, что затрудняет и практическую реализацию. В статье приводится анализ некоторых аспектов использования системного подхода при управлении образовательным учреждением. Обосновывается целесообразность выбора методологическим основанием управления образовательной системой системного подхода, который позволяет наиболее адекватно проектировать образовательную систему, отражая формальные и неформальные подходы к управлению образовательной системой, охватывать различные аспекты управления.

Ключевые слова: системный подход, образовательное учреждение, моделирование современного управленческого подхода.

Annotation. In the modern world, the development of society and its fields of activity (politics, economics and production, culture, science, etc.) largely depends on the effectiveness of education. That is why this area is undergoing continuous changes, which allows it to reflect current social needs. The rapid pace of progress in all directions requires a person to constantly acquire new knowledge, skills and abilities – constant education and self-education. In this situation, the ability to self-organize, the ability to work with information, time management, communication skills, etc. become especially important. – in general, universal actions that can be useful in any field of activity. Modern education is aimed at the formation of such skills. In the aspect of managing the educational environment, a systematic approach is especially relevant – considering the environment as a system contributes to improving management efficiency. However, there is no search for the boundaries of interaction between the educational environment and the educational system, a comprehensive analysis of the ratio of these categories is not conducted today. In addition, the practical aspects of effective management of the creative educational environment of a particular educational institution have been little studied, which does not allow it to be reproduced qualitatively and to implement the above provisions in full. Thus, there is

a contradiction between the need for the combined application of systemic and environmental approaches in the management of the creative educational environment, for example, a comprehensive school, and the lack of theoretical elaboration of this issue, which makes it difficult to implement in practice. The article provides an analysis of some aspects of the use of a systematic approach in the management of an educational institution. The expediency of choosing a systematic approach as the methodological basis for the management of the educational system is substantiated, which allows the most adequate design of the educational system, reflecting formal and informal approaches to the management of the educational system, and covering various aspects of management.

Key words: a systematic approach, an educational institution, modeling a modern management approach.

Введение. Сегодня мы живем в непростой период, когда для реализации человеческого потенциала нужно создавать самые благоприятные условия. Человеческий потенциал может быть реализован благодаря повышению значимости прав и свобод человека, защите его интересов, развитию рыночных отношений, а также формированию новых социальных систем, которые будут включать новые формы и способы управления.

Данных о современном менеджменте в образовательных организациях очень мало, но уже известные научные достижения и результаты позволяют руководителю эффективно использовать все свои кадровые ресурсы для того, чтобы сохранить эффективность организации и создать благоприятные условия для развития у сотрудников активности, позитивного отношения к делу, интереса к профессиональной деятельности образовательной организации. Системы научных исследований, проводимые студентами, администрацией и педагогическими работниками, являются основой современного подхода к управлению высшими учебными заведениями. В их деятельности преобладает использование ресурсов, которые используются в процессе обучения для более эффективного использования времени и сил преподавателей и учащихся в учебном процессе, что способствует углублению изучения учебных дисциплин, нравственному и профессиональному развитию личности, а также подготовке к дальнейшей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Сегодня можно выделить государственные, автономные, бюджетные, автономные с государственным участием, автономные без государственного участия, автономные бюджетные учреждения, негосударственные и частные учебные заведения. Основные различия в структуре, содержании и функциях бюджетных и автономных образовательных учреждений состоят в том, что они находятся в прямой зависимости от гражданского правового статуса муниципальных образовательных организаций.

В результате деятельности, получаемой от педагогической деятельности, учреждение может распоряжаться заработанными средствами. В соответствии с Конституцией РФ, государственные и казенные учреждения имеют право на осуществление деятельности, которая направлена на получение дополнительного дохода. Вместе с тем, полученные доходы и иные финансовые поступления должны быть зафиксированы в учредительных документах предприятий и организаций, сопоставляться с доходами субъектов Российской Федерации и ежемесячно перечисляться в бюджетную систему Российской Федерации, включая государственную. Функции, которые выполняют бюджетные и автономные учреждения в области управления, имеют своей основной целью не только финансирование строительства инфраструктуры, но и получение максимальной прибыли. При этом доходы от данной деятельности направляются в распоряжение специальных учреждений.

Анализируя управление с помощью системного подхода, можно увидеть, что оно представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых видов деятельности, в результате чего любая управленческая функция является сложным процессом, включающим множество вспомогательных и организационных операций. С учетом системного подхода, можно сделать вывод о том, что образовательное учреждение представляет собой сложную социально-педагогическую систему. Руководитель ее организации предпринимает усилия, направленные на совершенствование такой эффективной системы в управлении образовательным учреждением, которая учитывает все многообразные факторы, которые влияют на процесс ее формирования и развития. Существует множество вариантов управления учебным заведением, которые зависят от особенностей конкретной ситуации.

А. Лоутон предложил наиболее подходящее для нашего исследования определение системы управления: она является "совокупностью элементов, которые объединяются в определенных отношениях и связях друг с другом, что обеспечивает их способность решать различные проблемы и создает определенную систему управления и обеспечивает определенную целостность и сплоченность управления" [1].

Само слово «образовательная система» – это педагогический термин. Он представляет собой совокупность регулярно взаимодействующих, взаимосвязанных компонентов, которые могут эффективно использоваться при достижении образовательных целей. Использование системного подхода в управлении позволит руководителям образовательных учреждений разработать новые системы управления, выбрать наиболее эффективные и результативные методы в управлении и применять их на практике, и использовать весь спектр необходимых и доступных инструментов управления для достижения поставленных целей.

Основным принципом создания организационных структур в профессиональной организации считаем разделение функций, принципов и полномочий между различными должностями и функциями. Также они называют необходимым выделение должности, образования и компетенции, а также выбор оптимальных способов управления и контроля. В его сущности заключается создание для каждого из управляемых субъектов индивидуальной функции. Для осуществления данного принципа, управленческий орган должен иметь возможность использовать в своих целях денежные ресурсы.

В настоящий момент можно встретить несколько типов организационных структур в образовании. Одна из них – это система разделения труда и функций внутри коллектива, которая называется классической. Имеется ввиду то что, как правило, в образовательных учреждениях используются различные комбинации организационных структур. Они используют для своих нужд следующие отличительные признаки разделения труда: по функциональным сферам и видам деятельности, по функциям и субъекту управления, по объему профессиональной деятельности, по функциональности, по уровню управления и т.д. Эти структурные структуры дают возможность образовательным учреждениям и организациям гораздо лучше адаптироваться к различным ситуациям, связанным с управлением. Основываясь на принципах государственного управления, формируется проектная деятельность руководителя, которая направлена на то, чтобы выполнять конкретные управленческие задачи.

Список первостепенных принципов социального управления включает в себя: оптимальное соотношение централизации и децентрализации управления, четкое разделение функциональных зон на разных уровнях иерархии; соблюдение принципов коллегиальности во всех сферах управления; эффективное использование полномочий, ответственности и контроля в управлении. В качестве сложного динамического социального явления, организация образования и культуры представляет собой сложную многоуровневую систему с множеством различных уровней, разновидностей и функций. Данный вывод следует из того, что имеется систематическое и постоянное управление

образовательной организацией в целом и ее отдельными частями, являющимися составной частью общей системы общего образования.

В основе принципов менеджмента и управления лежат основополагающие правила, соблюдение которых необходимо для эффективного управления, формирования стратегического планирования и осуществления эффективных действий в процессе управления. Это позволит эффективно управлять, достигать поставленные цели и достигать намеченные результаты. При рассмотрении любой деятельности, связанной с обучением, в том числе и педагогической деятельности, со всех сторон: от организации, структуры, назначения или содержания, можно сделать вывод о том, что она подчинена определенным теоретическим принципам. Они базируются на ряде общих и региональных принципов. Среди основных принципов можно отметить следующие: нормативность; справедливость; объективность; государственное устройство, в котором сочетаются государственные и общественные начала; демократия.

Главный принцип – это нормативность. При государственном управлении используется стандартная документация, которая включает в себя методические рекомендации, которые регулируют деятельность по обучению и воспитанию, методические положения, устав, инструкции и методические указания. Также в этот список входят письма глав и представителей министерств образования и здравоохранения, которые содержат информацию о деятельности по обучению и воспитанию, а также методические рекомендации. Согласно принципу объективности, необходимо строго придерживаться основных требований и предписаний в области обучения и воспитания, учитывать возможности работников образования и воспитания при условии их успешной реализации, а также реальный вклад каждого работника коллектива. Основополагающий принцип – это совокупность политических, правовых, государственных, юридических и общественных начал. Именно эти начала определяют суть и назначение государственного образования, а также его способность к целостному развитию. Мы должны исключить не только то, что образовательное учреждение находится в опосредованной зависимости от следственных процессов, которые имеют место в общественной жизни, но и то, что оно является узким кругом специалистов, которые занимаются педагогической деятельностью.

Во главу угла поставлена задача по созданию у работников ценностного отношения к самореализации и непрерывному развитию в своей профессиональной деятельности, а также поддержки их участия в различных конкурсах и мероприятиях различного уровня. Они могут организовываться как внутри страны, так и за ее пределами. В качестве примера моделирования современного управленческого подхода может быть рассмотрено гармоничное сочетание человеческих качеств, организационных и культурных перемен, повышения производительности труда и непрерывного приспособления к изменению социальной и окружающей среды.

Мысль о том, что менеджмент должен базироваться на системном подходе, является основой для понимания того, что такое потребность и какие действия необходимо предпринять для ее осуществления. На основе поведенческих методов можно помочь сотрудникам осознать свою работу, определить и реализовать свои цели и стремления, а также мотивы к деятельности. Данный подход требует наличия в качестве ключевых сотрудников, работников их трудовых навыков и личностного потенциала. Это даст возможность повысить эффективность управления и увеличить эффективность организации, при этом повышая значение внутренних и внешних человеческих ресурсов в организации. Системный подход в управлении учебным заведением заключается в том, что в конкретной ситуации применяются различные методы управления, поскольку организация – это открытая система, постоянно взаимодействующая с внешней средой, поэтому главные причины того, что происходит внутри организации (во внутренней среде), следует искать в ситуации, в которой эта организация вынуждена действовать.

Выводы. Для того, чтобы эффективно и эффективно управлять, руководитель должен изучить и применить наиболее эффективные и информативные методы управления. Это требует точного понимания сути управления, особенностей индивидуальной и групповой деятельности и мышления, а также умения проводить системный анализ, синтез и преобразовывать процесс управления. При использовании любого из методов управления в конкретной ситуации, необходимо иметь четкое представление о том, какие преимущества и недостатки будут у каждого из них, а также учитывать их сравнительные характеристики. Руководитель должен уметь правильно интерпретировать сложившуюся ситуацию, а именно: правильно расставить приоритеты и определить ключевые факторы, которые являются наиболее важными в данной ситуации; он также должен уметь оценивать и прогнозировать возможные результаты анализа и изменения каких-либо показателей.

Литература:

1. Лоутон, А. Организация и управление в государственных учреждениях / А. Лоутон, Э. Роуз. – М.: [б. и.], 1993. – 341 с.

Педагогика

УДК 37.032

**кандидат педагогических наук,
доцент Купавцев Тимофей Сергеевич
Академия управления МВД России (г. Москва)**

ФЕНОМЕН ГОТОВНОСТИ В КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу концепта «готовность» как специфического промежуточного состояния субъекта в переходе от оценки среды к активному с ней взаимодействию. Готовность выражает с одной стороны, наличие функциональных способностей субъекта к действию и их соответствие предъявляемым средой требованиям, с другой стороны, – развитие личностного опыта, позволяющего субъекту адекватно своим возможностям оценивать потенциал среды (с точки зрения его безопасности и перспектив к освоению), проявлять инициативу, принимать ответственные решения и осуществлять деятельность. Для педагогического проектирования феномен готовности представляет ценность в аспектах последовательного и преемственного расширения возможностей образовательной среды для взаимодействия с ней обучающихся. В качестве методологической основы избраны: психологическая концепция надситуационной активности (В.А. Петровский), предусматривающая развитие деятельности в логике адаптивная-неадаптивная активность; психологическая концепция творчества (Д.Б. Богоявленская), рассматривающая деятельность в аспектах ее детерминирующих факторов (стимульно-продуктивная и творческая); ситуационно-средовой подход к проектированию образовательных систем (Н.В. Ходякова), предполагающий этапность раскрытия среднего содержания как на уровне моделирования педагогической системы, так и на уровне овладения средой в логике (познание среды – творческое взаимодействие со средой); авторская концепция педагогической поддержки личностного саморазвития

субъекта (Т.С. Купавцев), задающая методологическую рамку связи требований среды, педагогических влияний и субъектной активности обучающегося при взаимодействии со средой.

Ключевые слова: развитие личности, личностная готовность, функциональная готовность, проектирование образовательной среды, управление образовательной средой, ситуационно-средовой подход, педагогическая поддержка, личностное саморазвитие.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of "readiness" as a specific intermediate state of the subject in the transition from assessing the environment to actively interacting with it. Readiness expresses, on the one hand, the availability of the subject's functional abilities to act and their compliance with the requirements imposed by the environment, on the other hand, the development of personal experience that allows the subject to adequately assess the potential of the environment (in terms of its safety and prospects for development), take the initiative, make responsible decisions and carry out activities. For pedagogical design, the phenomenon of readiness is valuable in terms of the consistent and continuous expansion of the educational environment for students to interact with it. The following were chosen as the methodological basis: the psychological concept of supra-situational activity (V.A. Petrovsky), which provides for the development of activity in the logic of adaptive-non-adaptive activity; the psychological concept of creativity (D.B. Bogoyavlenskaya), which considers activity in aspects of its determining factors (stimulus-productive and creative); situational-environmental approach to the design of educational systems (N.V. Khodyakova), which assumes the stage-by-stage disclosure of environmental content both at the level of modeling the pedagogical system and at the level of mastering the environment in logic (cognition of the environment – creative interaction with the environment); the author's concept of pedagogical facilitation of personal self-development of the subject (T.S. Kupavtsev), which sets the methodological framework of the relationship between the requirements of the environment, pedagogical influences and the subjective activity of the student in interaction with the environment.

Key words: personality development, personal readiness, functional readiness, educational environment design, educational environment management, situational and environmental approach, pedagogical facilitation, personal self-development.

Введение. Проблема подготовки, подготовленности и готовности в современном образовании не утрачивают своей актуальности в контексте решения задач организации образования. Перечисленные концепты составляют его целевые, содержательные, процессуальные и результативные характеристики. Подготовка выражает процессуальную характеристику освоения содержания образования для осуществления определенной деятельности. Подготовленность задает целевые, содержательные и результативные аспекты образования, раскрывается как интегральный уровень развития человека при освоении содержания образования на той или иной его ступени, как квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, для выполнения определенного вида деятельности (см. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 28.12.2012 № 273). Готовность демонстрирует способность человека действовать с учетом изменяющихся ситуационных контекстов, то есть согласно изменяющейся ситуации. Подготовленность таким образом задает соответствие компетенции специалиста предъявляемым требованиям (стандарту), в то время как готовность определяет способность субъекта реализовать имеющуюся квалификацию в конкретной ситуации, адаптируясь к ней или преобразовывая ее согласно своим взглядам, убеждениям и предпочтениям. Готовность отражает личностные факторы активности, способность человека актуализировать имеющиеся знания, умения, функциональный и личностный опыт согласно контексту ситуации, воспринимать, понимать и оценивать свои возможности по взаимодействию со средой, действовать творчески выбирая из многообразия освоенных моделей и алгоритмов наиболее подходящий, или создавать «здесь и сейчас» авторский проект своей деятельности.

Далее обозначим условия, которые с одной стороны выступают как требования в организации процесса достижения подготовленности, с другой – создают предпосылки для проявления субъектом готовности. Речь идет об условиях образовательной среды.

Среда для субъекта, как об этом пишет Ю.С. Мануйлов, отражает качество его окружения [4]. Согласно концепции ситуационно-средового проектирования Н.В. Ходяковой образовательная среда представляет собой совокупность внешних (по отношению к личности) условий взаимодействия: стимулов субъектной активности (социальных требований, статусных вызовов, ролевых ожиданий, подкреплений и санкций); содержательных источников деятельности (жизненного и культурного контекста, социальных норм и образов, целостных образов); процессуальных возможностей деятельности и коммуникации (пространственно-временного режима, диапазона выбора партнеров, ресурсов, способов и средств). Среда в образовании представляет собой объективную реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, осмысливается, оценивается и избирается каждым субъектом [11]. Среда проявляет свои свойства в ситуации. Ситуация в теории личностно ориентированного образования В.В. Серикова выступает как «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации» [8, С. 89]. Ситуация побуждает субъекта проявлять свою подготовленность и реализовать свою готовность, осуществлять ревизию опыта, обнаруживать его дефициты, актуализировать свой личностный потенциал. Ситуация позволяет субъекту пересматривать и уточнять свои взгляды и убеждения, опираясь на имеющийся опыт включаться в новые виды деятельности и общности, ставить цели своей активности и обретать ее личностные смыслы, проявлять волю и следовать нравственным нормам, фиксировать новое качество опыта и строить перспективы своего развития.

Изложение основного материала статьи. Проблема готовности актуализирует вопрос управления образовательной средой, то есть организации таких условий в образовании, которые позволяют обеспечивать его личностно развивающее качество, не только формирование подготовленности, но и на развитие готовности. К сожалению для все еще большого числа педагогов вопрос управления образовательной средой не возникает. Традиционная (унифицированная, безличностная) форма предъявления образования, способствуя развитию подготовленности на уровне установленных стандартов, оставляет без внимания как самого педагога, так и личностный компонент образования, делая его развитие процессом стихийным. Сказанное подтверждается мнением Н.К. Сергеева и В.В. Серикова по поводу педагогической функции, целей педагогической деятельности и качества педагогического проектирования. В частности авторами отмечается, что «педагогика «стандартов и технологий», в которой не остается места для педагогического творчества, личностной позиции, индивидуального «вклада» учителя, – это туиковый путь и для педагогической науки, и для педагогической практики» [7, С. 5]. Тем не менее в педагогической науке и практике накоплен научно обоснованный опыт, который может стать предпосылкой для управления образовательным процессом как организованной формой целенаправленной социализации человека (освоения субъектом накопленного социокультурного опыта, развитие функциональных и личностных качеств), и здесь готовность правомерно рассматривать как готовность субъекта к выбору [3]. Избранный ракурс рассмотрения проблемы готовности согласуется с идеей личностно ориентированного подхода [9], где ведущей личностной функцией принимается способность субъекта самоопределяться, быть избирательным, автономным и независимым. Целью организации образовательной среды таким образом становится формирование готовности субъекта к

самоопределению (оценке ситуации, принятии решений, выбору способов деятельности) при взаимодействии с изменяющейся ситуацией. Предметом управления выступают средовые факторы, раскрывающиеся в педагогической ситуации, актуализирующие готовности субъекта к целенаправленному взаимодействию с ней.

Рассмотрение готовности как личностной характеристики в последовательном освоении образовательной среды, получении субъектом функциональных эффектов и наращивании им личного опыта позволяет направлять ход размышлений в русло концепции надситуационной активности В.А. Петровского, который утверждает, что готовность «объединяет возможность действия и побуждение к действию. <...> представляет собой переход от состояния относительного покоя к состоянию целенаправленной активности, заключая в себе преемственные формы целеполагания, – трансформации устремлений индивида с момента их зарождения активности до момента фактического исполнения задуманного» [5, С. 331.]. Именно готовность субъекта к выбору и к самоопределению при наличии многообразия альтернатив отражает ведущую идею концепции надситуационной активности В.А. Петровского [6], для которой характерно ее условное представление в модусах адаптивности и сверхнормативности. Правоммерно предположить, что адаптация как форма взаимодействия субъекта с образовательной средой выступает в качестве готовности субъекта к надситуационному (творческому) взаимодействию с ней. Следуя обозначенной логике представляется возможность зафиксировать аналогию и в концепции творческой активности Д.Б. Богоявленской [1]: стимульно-продуктивная активность субъекта не только предшествует творческой, но и является ее предпосылкой, то есть выражает готовность субъекта действовать творчески. Впрочем такая предпосылка не гарантирует творчество субъекта в деятельности. Точнее творческая активность субъекта принципиально невозможна без его готовности адаптироваться к ситуации, где стимулы и возможности находятся вне субъекта, то есть предъясняются средой.

Указанные научные предпосылки согласуются с идеей ситуационно-средового проектирования образовательных систем Н.В. Ходяковой [10]. Для данного подхода характерно представление образовательной среды и педагогической ситуации как последовательности изменений их состава и качества в логике: вхождение субъекта во взаимодействие со средой и его к установленным требованиям – освоение форм взаимодействия со средой (предметно-инструментальный аспект) – освоение ценностно-смысловых оснований взаимодействия со средой – целостное освоение среды. Представленное членение среды и ситуации является условным и имеет своей целью показать «движение ситуации», динамику цели педагогического проектирования, эволюцию средовых условий и генезис готовности субъекта к возрастающей сложности по мере освоения среды. Динамика сложности возникает как эффект возрастающей меры свободы для действий и инициатив субъекта при передаче ему все большей ответственности за решения, действия и результаты взаимодействия со средой. Наблюдая подобное движение правоммерно вести речь и об эволюции готовности субъекта осваивать усложняющийся средовой контент. И такая готовность является выражением сущности субъектной активности личности, ее авторской преобразующей роли по отношению к средовому окружению и к самой себе.

В развитие ситуационно-средового подхода осуществлена разработка концепции педагогической поддержки личностного саморазвития субъекта. Данный подход как продолжение исследования ситуационно-средовых механизмов развития личности в образовании определяет педагогическую поддержку как метасредство управления образовательной средой, уточнения и корректировки значимых ее параметров в целью обеспечения переходов субъекта от одного этапа ситуационного цикла к следующему. В качестве ориентиров для педагогического проектирования выделены такие концепты как: целеполагание, смыслопоиск, нравственно-волевая саморегуляция и личностная самореализация субъекта. Указанные ориентиры выступают одновременно как индикаторы результативности освоения средового контента на предшествующем этапе, как предпосылки (условия) для последующего взаимодействия субъекта со средой, как самостоятельные ориентиры для педагогического проектирования образовательных сред. Подобный подход дает возможность в дифференцированном виде представить сложную конструкцию среды и ситуации, где изменяющаяся форма готовности является условием освоения субъектом изменяющейся среды в логике:

- адаптация субъекта к средовым условиям – целеполагание (избрание субъектом в качестве цели предложенную извне или самостоятельное ее формулирование);
- освоение субъектом образцов опыта для взаимодействия со средой (предметно-инструментальный аспект) – смыслопоисковая активность (нахождение личностных смыслов взаимодействия со средой, выполнение деятельности, наполненной личностным смыслом);
- свободное творческое взаимодействие субъекта со средой – нравственно-волевая саморегуляция активности (осуществление деятельности с ориентировкой на нормы морали и нравственные ценности);
- овладение средой и ситуацией – личностная самореализация, переживание События, открытие новых свойств среды и деятельности, качественное обновление опыта.

Синтез рассмотренных подходов к педагогическому проектированию в логике теории ситуационно-средового проектирования образовательных систем и концепции педагогической поддержки позволяет дифференцированно представить и готовность субъекта к взаимодействию со средой как его изменяющуюся способность к преобразованию среды и к самоизменению с ориентацией как на конечный результат, так и на процесс его достижения. Поскольку речь идет о личностной ориентации образовательных сред представляется важным тезисно обозначить педагогические аспекты в управлении образовательной средой в логике педагогической поддержки [2]. Важным представляется изначально гуманистический характер педагогической деятельности, предполагающий рассмотрение педагогом другой личности как уникальной и самоценной, главной цели и ценности в образовании. Данный тезис определяет и избрание в качестве системообразующего элемента педагогической деятельности позицию поддержки, которая отражает открытые и доверительные отношения, диалогический характер коммуникации, рефлексии опыта, деятельности и перспективы, понимание одного субъекта другим и стремление каждого быть понятым, избрание нравственной нормы в качестве главного регулятора активности каждым. Вот не полный перечень тех ориентиров для педагога в организации образовательной среды, позволяющей достигать в образовании эффектов подготовленности и готовности субъекта (обучающегося) к взаимодействию с социальной, профессиональной, образовательной и иными средами с опорой на главную цель – на личностную самореализацию.

Выводы. Обобщая изложенное необходимо отметить, что конструкт «готовность» в дискурсе непрерывного образования и организации образовательных сред выступает значимым ориентиром для организаторов образования и для педагогов в части определения целевых оснований своей педагогической активности по определению содержания образования и способов его освоения обучающимися. Представленный альтернативный взгляд на проблему готовности в аспектах педагогического проектирования сред и ситуаций может стать предметом дискуссии, позволяющей построить одну из траекторий развития научного знания в школе личностно ориентированного образования, где готовность педагога и готовность обучающегося являются критериями со-авторского вклада в организацию образования.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое / Д.Б. Богоявленская // Вопросы философии.

– 2021. – № 9. – С. 82-89

2. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва: Изд-во «МИРОС», 2002. – 294 с.

3. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам // в кн. Личностный потенциал: структура и диагностика [под ред. Д.А. Леонтьева]. – Москва: Изд-во «Смысл», 2011. – С. 511-546

4. Мануйлов, Ю.С. Среда в вопросах и ответах / Ю.С. Мануйлов // Материалы научной конференции «Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся». Ч. 1. – Саратов: Изд-во «Саратовский областной институт развития образования», 2015. – С. 12-17

5. Петровский, В.А. Импликативная модель целеполагания: константы адаптивного действия / В.А. Петровский // в кн. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен [под ред. А.Г. Асмолова]. – Москва: Изд-во «ЯСК», 2018. – С. 331-361

6. Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – Москва: Изд-во «Смысл», 2010. – 559 с.

7. Сергеев, Н.К. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – № 1(30). – С. 4-8

8. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Изд-во «Перемена», 1994. – 150 с.

9. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – Москва: Изд-во «Логос», 2012. – 448 с.

10. Ходякова, Н.В. Педагогическое проектирование сред развития личности / Н.В. Ходякова // Материалы международной научно-практической конференции «Образовательная среда как основа развития индивидуальности обучающихся и их социализации». – Волгоград: Изд-во «Планета», 2015. – С. 36-41

11. Ходякова, Н.В. Понятия «среда» и «ситуация» как средства проектирования личностно ориентированного образовательного процесса / Н.В. Ходякова // Научная мысль Кавказа. – 2005. – № 9. – С. 170-177

Педагогика

УДК 37

доцент **Кустяева Альбина Растямовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент **Мустафина Лилия Фаатовна**

Учреждение высшего образования «Университет управления «ГИСБИ» (г. Казань)

ГИГИЕНА ГОЛОСА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: РЕЧЕВЫЕ НАГРУЗКИ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ГОЛОСОВЫХ НАРУШЕНИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу работ Л.Б. Рудина. Его исследования о вокальных голосовых нагрузках были экстраполированы на материал о голосовых нагрузках педагогов. Фонология, введенная им в научный оборот – новая междисциплинарная наука о голосе человека, которая систематизирует научную информацию о голосе и голосообразовании. Проблема гигиены голоса специалистов голосоречевых профессий является сложной проблемой, пока не решенной в современной науке. Разработка нормированности голосовой нагрузки является острой проблемой в работе специалистов голосоречевых профессий. Их речевые нагрузки серьезно отличаются, например, воспитатель детского сада и лектор с микрофоном. Профосмотры являются необходимым условием профилактики дисфоний. В статье рассмотрены основы системы профилактики голосовых нагрузок педагогов. В настоящее время фонология активно развивается с помощью Общероссийской общественной организации «Российская общественная академия голоса». Деятельность академии голоса, начиная с 2007 года представлена на официальном сайте академии.

Ключевые слова: голосовые нагрузки, голосоречевые профессии, голососберегающие технологии, речевая нагрузка.

Annotation. This article is devoted to the analysis of L.B. Rudin's works. His research on vocal vocal loads was extrapolated from material on teachers' vocal loads. Phonology, introduced by him into scientific circulation, is a new interdisciplinary science of the human voice, which systematizes scientific information about the voice and voice formation. The problem of voice hygiene of specialists in voice-speaking professions is a complex problem that has not yet been solved in modern science. The development of the normalization of voice load is an acute problem in the work of specialists in voice-speaking professions. Their speech loads are seriously different, for example, a kindergarten teacher and a lecturer with a microphone. Occupational examinations are a necessary condition for the prevention of dysphonia. The article discusses the basics of the system of prevention of teachers' voice loads. Currently, phonology is actively developing with the help of the All-Russian public organization "Russian Public Academy of Voice". The activities of the Academy of Voice, since 2007, are presented on the official website of the Academy.

Key words: voice loads, voice-speaking professions, voice-saving technologies, speech load.

Введение. Современная социально-экономическая ситуация подталкивает специалистов многих профессий работать интенсивнее, чем раньше. Не исключением являются специалисты голосоречевых профессий (вокалисты, хоровики, дикторы, актеры, педагоги, врачи и др.). Возникает острая необходимость в профилактике дисфонии (нарушений голосообразования) и разработке голососберегающих технологий в работе голосоречевых профессий. В этой связи необходимо отметить, что мы являемся свидетелями появления и разработки новой междисциплинарной науки – голосоведение, греко- замещающим термином является – фонология. Данные термины ввел в научный оборот доктор медицинский наук, Генеральный директор и врач-оториноларинголог ООО «Клиника Льва Рудина», Президент Общероссийской общественной организации «Российская общественная академия голоса» Лев Борисович Рудин. Его работы являются основополагающими в данной сфере.

Изложение основного материала статьи. Термин «фонология» является консолидирующим и междисциплинарным, по мнению Л.Б. Рудина, он включает в себя терминологию медицины, психологии, педагогики, этики и деонтологии. В фонологии используются медицинские термины, т.к. проблемами голоса чаще все-таки занимаются врачи-фонологи; вопросы психологии творчества, одаренности и таланта, музыкальной терапии как области междисциплинарных знаний; здоровьесберегающие технологии и сохранение голоса и др. – все это направления, которыми занимается данная отрасль науки.

Вопросы сохранения голоса специалистов разных профессий изучались и ранее, но Л.Б. Рудин саккумулировал всю эту информацию, ее систематизировал. И начать изучения вопросов сохранения и профилактики заболеваний голоса следует с нормативно-правовых основ.

Одним из первых документов является Приказ Министерства здравоохранения СССР от 29 сентября 1989 г. №555 [8]. Затем появился Приказ Министерства здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации от 14 марта 1996 г. №90 [2]. Следом принят Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 16 августа 2004 г. №83 [3].

Но последующие Приказы Минздравсоцразвития уже не рассматривают голосовую нагрузку как вредный производственный фактор.

Практически все исследования, проводимые с целью изучения голосовых нагрузок имеют отношения к профессии вокалиста, что значительно сужает рамки проблем голосообразования (Рудин Л.Б., В.В. Емельянов, М.А. Печенюк, А.Б. Нижникова, В.Ф. Русецкий). Нас интересует больше проблема гигиены голоса специалистов речевых профессий, в частности педагогов.

Голос – рабочий инструмент педагога. Голос имеет большую социальную значимость для специалистов голосоречевых профессий. И вопрос допустимой нагрузки остается до конца нерешенным. Кроме того, профилактика дисфоний (нарушений голоса), по мнению Л.Б. Рудина, носит бессистемный характер, т.к. применение принципов гигиены голоса как направления профилактики голосовых расстройств является недоказанной, а некоторые формы лечения (режим молчания и др.) носят лишь временный характер.

Исследование Лариной Е.А., Гаркуши Н.В., Екимовой С.Г. [4] подтверждает точку зрения, что голосовая нагрузка преподавателей превышает допустимую нагрузку, т.к. более половины преподавателей голосовая нагрузка составляет 6 и более часов. Возможные последствия такой нагрузки и меры профилактики рассмотрим в работах Л.Б. Рудина.

Факторами риска трудовой деятельности педагога является: женский пол, психологический стресс, психоэмоционального перенапряжения, количество учеников/студентов, фоновый шум, температурный режим в аудитории, голосовая нагрузка в день (в неделю), фонационные навыки, соблюдение правил гигиены голоса). При этом начинающиеся заболевания педагога вынуждены игнорировать, т.к. большая рабочая нагрузка не позволяет прерывать работу.

Голосовая нагрузка имеет несколько составляющих факторов, например, бытовые, соматические, педагогические, производственные, что говорит о сложности дисфоний у лиц голосоречевых профессий.

Основная и самая сложная проблема – разработка нормированности нагрузки. И конкретных разработок для специалистов разных профессий нет. Разработка нормативов голосовой нагрузки была проведена практически 100 лет назад (в 1928 году) и данные нормы соблюдались для солистов оперы.

Речевая нагрузка имеет существенные различия с нагрузкой певческой. Речевая интонация может меняться, переходя из одной тональности в другую. В споре, в ссоре, при попытке что-то доказать собеседнику голос может иметь высокую модуляцию. Обычная речь имеет 30дБ, в большой аудитории (около 100 м) не более 40дБ. Тихая и слабая речь не превышает 25дБ, а в гневе сила голоса возрастает до 60дБ. При постороннем шуме интенсивность голосовой нагрузки увеличивается на 10дБ выше шума, что создает дополнительную нагрузку на голос, что и приводит к травмам голоса.

Единственным регламентирующим документом, рассматривающим речевые нагрузки, является Руководство по гигиенической оценке факторов рабочей среды и трудового процесса Р 2.2.2006-05 [1], но представленные данные имеют обобщенный характер и относятся к речевым профессиям без учета их специфики. В данном документе представлены данные по количеству часов максимально допустимых при нагрузке на голос, а именно оптимальной нагрузкой считается не более 16 часов в неделю; нагрузка до 20 часов в неделю считается допустимой; до 25 часов в неделю – вредные условия труда; крайне вредной и оказывающей разрушительное воздействие на голос считается нагрузка более 25 часов в неделю.

Проблема заключается в том, что данные показатели уже не соответствуют реалиям настоящего времени, т.к. педагоги работают уже больше 25 часов неделю, т.е. более 17 занятий в неделю, если мы говорим о преподавателях вуза.

31 декабря 2020 года вышел совместный Приказ № 988н Министерства труда и социальной защиты и Министерства здравоохранения РФ 1420н, регламентирующий обязательные регулярные медицинские осмотры, осмотры при приеме на работу. Важно отметить, что в данном нормативном документе рассматриваются опасные и/или вредные условия труда разные виды работ [9]. Согласно пункту 5.2.2. в перечень вредных производственных факторов входит голосовая нагрузка, составляющая не более 20 часов в неделю.

А 28 января 2021 года был издан Приказ министерства здравоохранения РФ № 29Н от 28.01.2021 «Об утверждении порядка проведения предварительных и периодических медицинских осмотров работников предусмотренных частью 4 статьи 213 ТК РФ, перечня медицинских противопоказаний к осуществлению работ с вредными и опасными производственными факторами, а также работам при которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры».

Л.Б. Рудин считает, что «система профилактики дисфоний формируется и оказывается максимально результативной за счет конвергенции клинических, гигиенических, психологических, педагогических, образовательных и законодательных компонентов» [6, С. 41].

Но проблема заключается в том, что значительная часть специалистов голосоречевых профессий понимает необходимость профосмотров, при этом такая форма профилактики остается менее реализуемой по ряду факторов:

- отсутствие законодательного регулирования прохождения проф.осмотров лицами голосоречевых профессий;
- низкая культура профилактики и лечения заболеваний голоса;
- незнание основ гигиены голоса и профилактики дисфонии;
- низкая доступность фониатрической помощи;
- непонимание опасности возникшего состояния при нарушении голоса [6, С. 167].

Выводы. Голос – главное орудие труда педагога. Голосовая нагрузка преподавателя высокая, необходимо развивать голосовую культуру, здоровьесберегающие технологии в области голосоречевой профилактики. Важно не говорить более 3-х часов без перерыва; равномерно распределять нагрузку на голос в течении рабочего дня и рабочей недели; меньше разговаривать на улице в холодное время года сразу после голосовой нагрузки и др.

В настоящее время действующее постановление № 697 Правительства РФ от 14.08.2013г., должно быть сопряжено, откорректировано соответственно Приказу № 988н Министерства труда и социальной защиты и 1420н Министерства здравоохранения РФ [10].

Все это поможет узаконить акт предварительного медицинского освидетельствования абитуриентов, поступающих на голосоречевые профессии. На сегодняшний день наличие дисфонии не является поводом для отказа в поступлении, а предварительные осмотры абитуриентов не предусмотрены законом. Некоторые абитуриенты поступают в учебные заведения, имея патологию голосового аппарата. У таких обучающихся нет шансов свой творческий путь связать с

профессией вокалиста или актёра, так как причину дисфоний и способы лечения голосового аппарата может выяснить только врач.

Рудин Л.Б. считает необходимым на законодательном уровне регламентировать проф.осмотр специалистов голосоречевых профессий, сформулировав ряд условий:

- без показаний не менее 1 раза в год;
- при показаниях раз в 3-6 месяцев;
- при показаниях специальные дополнительные обследования и консультации фониатра;
- диспансерное наблюдение при хронических заболеваниях [6, С. 168].

В настоящее время фонология активно развивается. Этому способствует деятельность Общероссийской общественной организации «Российская общественная академия голоса». Деятельность академии голоса, начиная с 2007 года представлена на официальном сайте. Основной деятельностью академии является проведение профессионально ориентированной научно-образовательной голососберегающей технологии «Школа здорового голоса».

Литература:

1. Гигиена труда. Руководство по гигиенической оценке факторов рабочей среды и трудового процесса. Критерии и классификация условий труда (Утвержден руководителем Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации, Г.Г. Онищенко 29 июля 2005 г. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200040973> (дата обращения: 11.05.2024)
2. Приказ Министерства здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации от 14 марта 1996 г. №90 «О порядке проведения предварительных и периодических медицинских осмотров работников и медицинских регламентах допуска к профессии». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_13047/(дата обращения: 10.05.2024)
3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 16 августа 2004 г. №83 «Об утверждении перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и порядка проведения этих осмотров (обследований)». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_49332/(дата обращения: 10.05.2024)
4. Ларина, Е.А. Изучение нарушения голоса и способов его восстановления у преподавателей вуза / Е.А. Ларина, Г.В. Гаркуша, С.Г. Екимова // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 4 (57). – С. 380-386
5. Рудин, Л.Б. Основы голосоведения / Л.Б. Рудин. – М.: Граница, 2009. – 104 с.
6. Рудин, Л.Б. Руководство по голососбережению (медико-профилактическая технология) / Л.Б. Рудин. – М.: Граница, 2020. – 496 с.
7. Кустяева, А.Р. Голососбережение при обучении пению студентов в вузе: современное состояние и пути внедрения в профессиональное пространство / А.Р. Кустяева, В.А. Ганеева, Г.Б. Бабаева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – №3. – С. 140-147
8. Приказ Министерства здравоохранения СССР от 29 сентября 1989 г. №555 «О совершенствовании системы медицинских осмотров трудящихся и водителей индивидуальных транспортных средств». – URL:<https://docs.cntd.ru/document/9025049>(дата обращения: 10.05.2024)
9. Приказ Минтруда России N 988н, Минздрава России N 1420н от 31.12.2020 "Об утверждении перечня вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные медицинские осмотры при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры" (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 N 62278). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_375352/ (дата обращения: 10.05.2024)
10. Приказ министерства здравоохранения РФ № 29Н от 28.01.2021 «Об утверждении порядка проведения предварительных и периодических медицинских осмотров работников предусмотренных частью 4 статьи 213 ТК РФ, перечня медицинских противопоказаний к осуществлению работ с вредными и опасными производственными факторами, а также работам при которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры». – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=416520>(дата обращения: 10.05.2024)

Педагогика

УДК 371

эксперт Кутырева Екатерина Николаевна

ФГАОУ ВО НИУ «Высшая школа экономики» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и

современных образовательных технологий Семенов Курман Борисович

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и

комплексной психолого-педагогической реабилитации Семенова Аминат Сагитовна

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проведен краткий историко-педагогический анализ генезиса инклюзивного образования в России и за рубежом. Приведены имена ученых, ставших первыми разработчиками теоретических и практических основ специальной педагогики. Показана история возникновения уникальных методик В. Гаюи и Л. Брайля. Описана роль христианства, утвердившего нравственные требования, а людям с проблемами здоровья и прописавшая в Библии основы для выработки гуманных отношений. Оценена роль Л.С. Выготского в создании теории структуры и локализации дефекта. Показана важная задача специальной педагогики, заключающаяся в создании системного опыта в процессе длительного генезиса системы дифференцированного обучения и нравственного воспитания обучающихся. Представлен путь проектирования модели системы инклюзивного образования нового типа, которая способствует моделированию этого процесса в отношении различных категорий лиц. Выделены наиболее эффективные средства нравственного воспитания, значимое место принадлежит игре. Представлены способы введения игры в практику. Игра представлена, как фактор активизации креативных способностей. Выявлено место учителя в процессе создания и модернизации игры сообразно существующей воспитательной ситуации.

Ключевые слова: ретроспективный анализ, нравственные ценности, процесс, инклюзивное образование, культура, игра, технологии, социализация.

Annotation. The article provides a brief historical and pedagogical analysis of the genesis of inclusive education in Russia and abroad. The names of scientists who became the first developers of the theoretical and practical foundations of special pedagogy are given. The history of the emergence of the unique techniques of V. Gayuy and L. Braille is shown. The role of Christianity is described, which established moral requirements for people with health problems and prescribed in the Bible the foundations for developing humane relationships. The role of L.S. Vygotsky in creating the theory of structure and localization of the defect is assessed. The important task of special pedagogy is shown, which is to create a systemic experience in the process of the long genesis of the system of differentiated education and moral education of students. The way to design a model of a new type of inclusive education system, which helps to model this process in relation to various categories of persons, is presented. The most effective means of moral education are highlighted; play plays a significant role. Methods for introducing the game into practice are presented. The game is presented as a factor in activating creative abilities. The place of the teacher in the process of creating and modernizing the game in accordance with the existing educational situation is revealed.

Key words: retrospective analysis, moral values, process, inclusive education, culture, game, technology, socialization.

Введение. Процесс развития социума в России, а также становление демократии является приоритетной задачей нашей страны. Данный процесс соотносится с мировыми тенденциями развития демократических основ, связанных с обновлением и осознанным вниманием к людям с ОВЗ. Создание условий для людей с ОВЗ, позволяющих чувствовать себя полноценными членами общества, важная задача педагогики. Включение детей с ОВЗ в среду с нормотипичными детьми является приоритетной задачей нашего государства и важным направлением всей системы образования [3]. Такое же внимание к людям с проблемами здоровья наблюдается и в других государствах, особенно в странах Западной Европы и США.

Для более основательного и глубокого изучения инклюзии, следует вернуться в сторону исторического ее становления. Первые упоминания об инклюзии мы встречаем в истории 18-го века [10]. Были хаотичные направления в этой работе, хотя задачи изучения вопросов аномальности в развитии существуют давно, еще со времен античности. Во времена античности государство заботилось о детях мужского пола, которые впоследствии должны были стать защитниками интересов государства, хотя допускалось гуманное отношение к людям, имеющим сенсорные нарушения. Были слепые поэты и писатели, к примеру баснописец Эзоп, который имел названные отклонения. Кодекс Юстиана – императора в 6 веке до нашей эры запрещал лицам с нарушениями слуха иметь право наследования, так как они не могли говорить.

С наступлением эры христианства появились новые нравственные ценности, которые выражали сопереживание и милосердие и признавали их обязанностью крещенных людей. Но сознание людей изменить было трудно, и чтобы выработать гуманную приязнь к людям с ОВЗ в Библии четко было написано, что «аномальность не является результатом греха человека или его родителей».

Изложение основного материала статьи. В 11-12 веках вместе с богоугодными заведениями параллельно появляются городские органы самоуправления, 13 век характеризуется совпадением политических сил в вопросах интересов церкви и короны, и происходит ознаменованное переходом европейцев, вообще, в другое русло общения с лицами, имеющими проблемы здоровья. Период - при церквях появляются приюты, где больным подают пищу, одежда и кров.

Культура Нового времени изменило отношение европейцев к лицам с нарушениями различного характера и люди начинают осознавать необходимость образования. В начале 15 века в Европе появилось около 30 университетов, которые начали заниматься исследованием вопросов мироустройства, ценностного отношения к окружающему, вообще, нравственных ценностей, в частности. В 17 веке растет интерес европейских государств к проблемам глухих детей. Ученые Р. Лгрикола, Д. Кордано и др. занимались исследованием проблем глухих детей, в результате возникли соответствующие методики, которые показали свою состоятельность. К концу 19 века происходит оформление специальных школ в виде педагогических систем, для оказания помощи людям с нарушениями. Появляются такие ученые как В. Гаюи его последователи Луи Брайль, Э. Сеген и другие, которые исследуют проблемы слепых и умственно отсталых. До начала 20-го века в разных странах параллельно создавались условия для обучения умственно отсталых, затем вышли законы, утверждающие право на обучение детей с проблемами здоровья.

В России становление специального образования (сурдопедагогика и тифлопедагогика), как системы началось в 19 веке, а с середины 19 века произошло становление олигофренопедагогика и логопедии, стали развиваться в тесном взаимодействии с педагогическими, психологическими и медицинскими специальностями. Перечисленные отрасли научных знаний были направлены на решение задач обучения и воспитания [2, 3]. Стали изучать психические нарушения у детей. Педагогика стремилась создать соответствующую систему методов для помощи детям с нарушениями, в целом [7].

Самым серьезным достижением специальной педагогики до революции (1917) явилось создание сети специальных учебных заведений для слепых, глухих и умственно отсталых. В советское время коррекционная педагогика интенсивно развивается. Появились такие ученые как Л.С. Выготский, который ввел в научный оборот понятие структура дефекта, а также Л.С. Выготским была создана культурно-историческая теория, где рассматриваются вопросы развития детей «с частичным дефектом» и т.д. В 60-х годах советская система специального образования достигла такого уровня, что стали заниматься с людьми, имеющими проблемы органов движения и психического характера (НОДА и ЗПР).

В настоящее время выделены приоритетные направления специальной педагогики. Такие как создание и развитие научных основ системы раннего выявления нарушения в развитии детей и создании гибкой системы комплексной помощи. Другим направлением является разработка фундамента интегрированного обучения, в связи с которым появляются новые возможности для соединения массового и специального образования. Третьим направлением служит расстановка стандартов образования и сопоставление с ними компетенции в жизни, которые в совокупности дают новую методику специального обучения [10]. Четвертое направление характеризуется поиском новых методов для использования индивидуального подхода. Следующим явилось определение способов использования системного подхода для цифровых средств, и раскрытия их возможностей и функций с целью решения основных проблем коррекционного обучения [5]. Шестое направление ориентировано в сторону гуманитарного наполнения работы и выбора методов взаимодействия специалистов с семьей ребенка с нарушениями.

Итак, как мы видим, главная задача специальной педагогики состоит в том, что создан системный опыт в процессе длительного генезиса системы дифференцированного подхода к лицам с ОВЗ. Главным понятием данного процесса является «ребенок с особыми образовательными потребностями». Осознанное отношение к этому понятию дает возможность для проектирования модели системы инклюзивного образования нового типа, которая способствует моделированию этого процесса в отношении различных категорий лиц, имеющих нарушения физического, психического и другого характера, например, в отношении инвалидов, участников СВО.

В настоящее время проблемами инклюзивного образования в нашей стране, теорию вопроса изучают работники института коррекционной педагогики РАО. Результатами этих исследований явилось создание Концепции

интегрированного обучения лиц с ОВЗ. Эти же проблемы исследуются МГППУ. Тематика исследований имеет прикладной характер. Изучение и реализация задач обучения лиц с ОВЗ в нашей стране выполняется планомерно и последовательно.

В настоящее время проблемами инклюзивного образования в нашей стране занимаются педагоги и психологи С.В. Алехина, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и другие. Круг интересов этих ученых охватывает отношения и взаимодействие нормотипичных и детей с ОВЗ. Круг содержит круг взаимодействия и круг социализации данных категорий, которые пересекаются и на линии пересечения наблюдаются образование нравственных ценностей [4]. А, именно, со стороны детей с ОВЗ наблюдается стремление принять и интериоризировать нравственные ценности общества, а со стороны нормотипичных детей наблюдается проявление терпимого отношения к своим сверстникам, выражающегося в понимании, помощи, сотрудничестве и других нравственных ценностях.

Формирование нравственных ценностей в инклюзивной образовательной среде происходит еще в условиях продолжающихся и развивающихся условиях цифровизации нашего общества.

Анализ научных изысканий последнего времени, а также непосредственные практические наблюдения за взаимоотношениями обучающихся со сверстниками вызывает интерес у многих исследователей и, поэтому вопросы, касающиеся взаимодействия в инклюзивной образовательной среде должны рассматриваться в различных направлениях, а также во взаимосвязи.

Вопросами нравственного воспитания в процессе взаимодействия обучающихся, нормотипичных и лиц с ОВЗ в школьной и внеучебной деятельности занимаются современные ученые Л.В. Полякова, Г.А. Цукерман, Н.А. Шкудичева и другие. Они отмечают, что наиболее эффективными средствами духовно-нравственного воспитания в инклюзивной образовательной среде являются ценности традиционной педагогической культуры народов России, они играют положительную роль в становлении культуры отношений внутри класса, школы, а также в развитии корпоративной культуры коллектива школы.

Другим действенным средством, усиливающим процесс взаимодействия нормотипичных детей и лиц с ОВЗ, служит такое средство как игра, в процессе которого развиваются нравственные взаимоотношения, происходит освоение нравственных ценностей. Игра является важным средством, способствующим взаимопониманию всех участников игры, с последующей их социализацией [6].

С одной стороны, игра средство обучения и воспитания, с другой стороны, именно в игре моделируются различные формы поведения, в то числе, и нравственного. Игра имеет высокий нравственный потенциал, так как именно участвуя в игре дети воспроизводят мир взрослых и вступают в социальные отношения, то есть учатся взаимодействовать с окружающими, выражать свои эмоции, приобретают социальные навыки и т.д. Поэтому участие в игре помогает детям с ОВЗ включиться в дружеские отношения с нормальными детьми.

В игре дети проживают различные социальные ситуации. Учатся строить отношения со сверстниками и взрослыми на основе взаимопонимания [6, С. 226]. В игре происходит формирование нравственных ценностей, так как эмоциональные переживания затрагивают душу ребенка, через которую формируется человечность – самое важное в развитии личности. Игровая деятельность тесно связана с эмоциональными желаниями ребенка, которые появляются в детские годы и преобразуясь в различные формы, присутствуют в жизни человека всегда.

Теоретические основы игры разработаны учеными разных научных направлений педагогов, психологов, философов, социологов, биологов и другие. Ими основаны целые теории, рассматривающие игру, с одной стороны, как деятельность, развивающую детей, а с другой стороны, игра рассматривается как познавательное средство для получения новых знаний. Развивающие функции игры в том, что дети участвуют в воображаемой деятельности, что позволяет развивать мышление через определенные представления и предполагаемые ситуации [8, С. 165].

Другая сторона развивающего характера игры в том, что дети учатся ориентироваться в человеческих отношениях, моделируя в сознании определенные социальные ситуации. Следующая особенность игровой деятельности в том, что создаются реальные взаимоотношения между нормальными детьми и детьми, имеющими проблемы здоровья, так как совместная игра невозможна без согласованности и общения. Эти факторы подчеркивают особую значимость игровой деятельности.

Имеются научные данные о том, что в игре развивается управление поведением, происходит активизация запоминания, поэтому роль игры неопределима. Но в тоже время, в условиях современности есть факторы, мешающие игровой деятельности, а именно, появление гаджетов и продолжающаяся цифровизация общества.

Гаджеты продолжают вытеснять игру. Следующим отрицательным фактором являются телепередачи, в которых мало эмоций и впечатлений для детей. Всплеск эмоций и ощущение праздников создается в процессе игры. Понимая это, опытные педагоги вводят игровую деятельность в учебный процесс для того, чтобы организовать небольшой отдых для детей, сделать разрядку и усилить интерес к занятиям. Поэтому воспитательная сила игры, ее универсальность остаются действенными и в настоящее время, особенно в инклюзивной образовательной среде [9, С. 212].

Для использования игровой деятельности необходимо совершенствовать профессиональную подготовку педагогов, так как он является руководителем и организатором игр. Педагогу отводится роль распределения ролей, выбора темы и сюжета игр, а также контролера их реализации. Но педагог не может быть сторонним наблюдателем, он должен быть исполнителем одного из ролей, то есть стать партнером и игроком. При этом надо вести себя таким образом, чтобы дети чувствовали равноправные отношения. Учитель должен постоянно участвовать в игровых действиях, продумывать ход игры и усложнять ее построение, чтобы детям было интересно. Педагогу необходимо так развешивать игру, чтобы у детей развивались умения и самостоятельность, с учетом их интересов [1].

Выводы. Реализация игровой деятельности успешно происходит при активности детей, и она должна быть на развитие их познавательных способностей в процессе общения с педагогом и со сверстниками. У ребенка формируется определенный опыт и эмоциональная оценка нравственных поступков своих и окружающих, поэтому педагогу надо быть в курсе этих изменений. Полученный опыт детьми направляет их на самостоятельное решение игровых ситуаций с одновременным созданием действительности в игре, а общение со взрослым способствует закреплению приобретенного опыта. Следовательно, педагогу необходимо учитывать все факторы и быть особенно внимательным при участии детей с ОВЗ в игровой деятельности, необходимо учитывать их психофизические особенности, чтобы развивать их эмоциональную сферу, и чтобы они чувствовали себя равноправными участниками учебно-воспитательного процесса.

В современных условиях в инклюзивной образовательной среде для формирования нравственных ценностей могут использоваться игровые и цифровые технологии. Данные мероприятия необходимо проводить с учетом психолого-педагогических особенностей и психологических механизмов восприятия нормотипичными обучающимися своих сверстников с ОВЗ.

Итак, выполнение названных условий и подбор соответствующих средств, в том числе игры, как основного средства, которые имеют нравственную направленность для учащихся - участников инклюзивного процесса будет способствовать практическому применению возможностей инклюзии в развитии нравственности, а также позволит преодолению причин,

мешающих процессу формирования нравственных ценностей. Данная работа позволит разработать теоретические и прикладные основы нравственного воспитания обучающихся и повышения его социальной значимости, в связи с необходимостью социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: Сборник научных трудов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2023. – 372 с.
2. Есаков, В.А. Методология инновационного проектирования культурной среды / В.А. Есаков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 3(41). – С. 90-94
3. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – 215 с.
4. Нравственное воспитание на рубеже тысячелетий: проблемы, поиски, решения: материалы Всерос. науч. конф. / редкол.: К.Б. Семенов (гл. ред.) и др. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2004. – 230 с.
5. Рукавицин, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с минимальными нарушениями слуха : специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рукавицин Максим Сергеевич. – Москва, 2009. – 23 с.
6. Рукавицин, М.С. Обучение детей младшего школьного возраста с минимальными нарушениями слуха в условиях инклюзии / М.С. Рукавицин // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 226-233
7. Сочетание инклюзивной модели обучения и системы коррекционных учреждений как российская специфика работы с лицами, имеющими нарушения развития / И.Е. Лукьянова, С.Н. Утенкова, Е.Д. Рукавицина, Е.Г. Новосильцева // Инновационные реабилитационные технологии в системе психологомедико-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : Сборник научных трудов. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 11-16
8. Семенов, К.Б. Некоторые аспекты развития идей компетентностного подхода в теории и практике образования / К.Б. Семенов, А.С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: Сборник научных трудов / Под редакцией Е.И. Артамоновой, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой. Том Выпуск 4. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2020. – С. 164-170
9. Семенов, К.Б. Вопросы информатизации в образовании / К.Б. Семенов, М.М. Урсова // 100 лет профессиональному педагогическому образованию в Дагестане: перспективы развития: Материалы научно-практической конференции. В 5-ти частях / Ответственные редакторы А.А. Цахаева, М.М. Асильдерова, Б.Б. Джамалова. Том Часть 5. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2017. – С. 212-220
10. Семенова, А.С. Использование информационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями / А.С. Семенова, К.Б. Семенов // Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции: Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию со дня образования МГОУ и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии, Мытищи, 17 ноября 2020 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 204-209

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

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

магистр Видяйкина Полина Михайловна

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

магистр Лунина Валерия Олеговна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОБУЧАЮЩИМСЯ НА СПО

Аннотация. В научной статье представлены результаты анализа особенностей применения инновационных методов в преподавании экономических дисциплин для обучающихся на СПО. Во все времена образование являлось одной из важнейших ступеней жизни человека. Непрерывно обучаясь, человек повышает свои профессиональные компетенции, а также знания, умения и навыки, тем самым стремится соответствовать современным потребностям и вызовам общества. Все большую актуальность приобретают новые педагогические методики и технологии, направленные на обеспечение заинтересованности обучающихся в образовательном процессе и внедрении инноваций. Развитие современных образовательных технологий предполагает создание методик, направленных на решение проблем в подготовке высококвалифицированных специалистов, авторами статьи предлагаются результаты своего педагогического опыта и рекомендации по использованию инновационных методов в среднем профессиональном образовании с целью повышения качества преподавания экономических дисциплин. В данной статье анализируются некоторые особенности применения инновационных методов в образовательном процессе СПО и приводятся примеры из зарубежного опыта.

Ключевые слова: профессиональное образование, экономические дисциплины, педагогические технологии, инновационные методы обучения.

Annotation. The scientific article presents the results of an analysis of the features of the application of innovative methods in teaching economic disciplines to students in vocational education. At all times, education has been one of the most important stages of human life. By continuously studying, a person improves their professional competencies, as well as knowledge, skills and abilities, thereby striving to meet the modern needs and challenges of society. New pedagogical techniques and technologies aimed at ensuring the interest of students in the educational process and the introduction of innovations are becoming increasingly relevant. The development of modern educational technologies involves the creation of methods aimed at solving problems in the training of highly qualified specialists, the authors of the article offer the results of their pedagogical experience and recommendations on the use of innovative methods in secondary vocational education in order to improve the quality of teaching disciplines. This article

analyzes some features of the application of innovative methods in the educational process of vocational education and provides examples from foreign experience.

Key words: professional education, economic disciplines, pedagogical technologies, innovative teaching methods.

Введение. Затрагиваемая в статье проблема исследования актуальна в сфере подготовки специалистов среднего профессионального образования, так как связана со стремительным развитием социально-экономической сферы страны, которая способствует изменению множества других сфер, в том числе и системы образования. Трансформация требуется и системе профессиональной подготовки, в частности. Вызовы современного общества обязали работодателей определять требования к своим будущим сотрудникам, акцентируя свое внимание на их образовании. Выпускник среднего профессионального образовательного учреждения, как будущий сотрудник должен обладать всеми необходимыми профессиональными компетенциями, а также адаптироваться на рабочем месте за короткий срок, показывая при этом эффективные результаты труда. Работодателям на сегодняшний день не выгодно переучивать молодого специалиста, они заинтересованы принимать в свою компанию квалифицированного профессионала [1].

Необходимо отметить и актуальность преподавания экономических дисциплин обучающимся СПО. Данный процесс позволяет будущим специалистам подготовиться к трудоустройству, научиться оценивать рынок труда и заработной платы, минимизировать сопутствующие риски. Изучение экономических дисциплин повышает конкурентоспособность будущего специалиста, обеспечивает ему возможность в поиске и обработке необходимой информации, повышает способность в работе с современной техникой и технологиями.

Изложение основного материала статьи. Все участники образовательного процесса ставят своей целью – качественную подготовку квалифицированных специалистов в минимально возможные для этого сроки, и с наименьшими затратами. Эта задача довольно сложна в реализации, но в условиях применения инновационных методов преподавания есть возможность найти оптимальное решение, одним из его вариантов является внедрение инновационных технологий в образовательный процесс. Такое решение позволит обеспечить высококвалифицированную подготовку, снизив время и стоимость образовательной услуги [2].

Изучение экономических дисциплин не потеряло значимости в современных условиях, когда от молодых специалистов требуют демонстрацию своей квалифицированности сразу после окончания образовательного учреждения. Преподавание экономических дисциплин в СПО имеют значительные особенности и носят практикоориентированный характер. Предлагается внедрять в процесс обучения с целью повышения его эффективности следующие инновационные методы:

1. Практикоориентированное обучение.

Практическая направленность обучения сегодня является, пожалуй, одним из самых актуальных трендов среднего профессионального образования. Затруднительно применить на практике экономическую теорию студентам, обучающимся на различные рабочие профессии. Однако, сегодня, экономика является неотъемлемой частью каждой профессии, поэтому особенно важно найти подходы к апробации полученных теоретических знаний в получаемой профессии.

2. Использование интерактивных методов и средств обучения.

Стремительное внедрение интерактивных методов в образовательный процесс побуждает обучающихся эффективно использовать компьютерные программы, информационные технологии, профессиональные программы для создания обучающих моделей. Интерактивные методы обучения являются одним из фундаментальных способов развития навыков критического мышления у обучающихся, и побуждают для коллективной работы, например, таких как разработка проектов и решение кейс-задач.

3. Зависимость от специфики отрасли будущего специалиста.

Необходимо также отметить, что при изучении экономических дисциплин на уровне среднего профессионального образования, следует учитывать специфику отрасли, где будет работать будущий специалист. Таким образом, преподавателю необходимо выстроить логические цепочки и адаптировать теоретический материал, подобрав сведения и примеры из конкретной рабочей профессии. Например, расчет производительности труда, фондоотдача оборудования или удержание налогов из заработной платы.

4. Прямое сотрудничество с будущим работодателем.

Одной из важнейших особенностей преподавания экономических дисциплин студентам СПО является тесная взаимосвязь участников образовательного процесса: обучающихся, преподавателей и представителей работодателя. Например, работодатель может предоставить возможность осуществлять практическую подготовку у себя на предприятии, а также организовывать прохождение стажировки. Такая практика позволяет обучающимся лучше узнать структуру организации и подготовиться к требованиям работодателей [3].

Практика показывает, что внедрение в учебный план среднего профессионального образования экономических дисциплин актуальным специалистам различных областей, это позволяет повысить личную финансовую культуру и минимизировать риски при принятии финансово-экономических решений, однако, необходимо учитывать тот факт, что данный процесс неоднозначен и имеет ряд особенностей. Для развития метапредметных навыков и подготовки специалистов, обладающих разносторонними знаниями, следует учитывать особенности их будущей профессии при преподавании экономических дисциплин.

В современном обществе одним из доминирующих и быстро развивающихся являются инновационные технологии, которые не только затрагивают технологическую основу обучения, но также творческую направленность как педагога, так и обучающихся. Несмотря на то, что инновационные педагогические технологии являются сложными и весьма специфическими, требующими определенных знаний и навыков, прежде всего от педагога-тьютора, они являются самыми эффективными в современном образовательном процессе и развивают навыки самостоятельной исследовательской работы обучающихся [4].

Инновационная педагогическая технология состоит из 3 основных компонентов, которые неразрывно связаны между собой и дополняют друг друга. К ним относятся:

1. Современные методы обучения.

Представляют собой тесную взаимосвязь между педагогами, обучающимися, работодателями и даже родителями, как основными участниками процесса обучения. Обучающиеся в данных методах активно взаимодействуют, как между собой, так и с педагогом, обмениваются друг с другом полученной информацией в ходе дискуссий, разработке коллективных проектов, выполнения заданий в группах. В настоящее время принято считать эффективными следующие методов обучения:

- интеллект-карты;
- интернет-тренинги;
- открытые курсы;
- образовательные тренажеры;

- модульное обучение и т.д.

2. Современное содержание.

Представляет собой активное развитие новых компетенций. Получение традиционных теоретических знаний при этом не уходит на второй план, а активно способствует развитию компетенций у обучающихся. При этом к современному содержанию процесса обучения предъявляются определенные требования, такие как: мультимедийная составляющая учебного процесса, а также хорошо структурированный материал, которые должны быть представлены с помощью различных информационных технологий [7].

3. Современная инфраструктура.

Представляет собой комплекс составляющих, способствующих активно проводить образовательный процесс в дистанционном формате, необходимость которого возникла в условиях пандемии. Он включает в себя:

- информационную составляющую;
- коммуникативную составляющую;
- организационную составляющую;
- технологическую составляющую.

Данные компоненты в совокупности способствуют эффективному внедрению инновационных образовательных технологий в учебный процесс [5]. Все инновационные педагогические технологии активно развиваются в соответствии с потребностями общества и экономической отрасли. На данный момент можно выделить следующие группы инновационных педагогических технологий:

1. Технология перспективно-опережающего развития.

Данная технология базируется на трех основных правилах: личностный подход к обучению (нацеленность каждого обучающегося на успех в получении знаний), перспективное обучение (изучаемый материал преподносится последовательно, малыми кусочками, а последствия в обсуждении первоначально принимают участие сильные обучающиеся, а потом передают свои знания менее подготовленным) и комментируемое управление (при изучении нового материала, педагог демонстрирует схемы, таблицы, изображения, карты и т.д.) [6].

2. ТРИЗ.

Одна из инновационных технологий, основанная на творческой составляющей. ТРИЗ или «теория решения изобразительных задач» способствует во время образовательного процесса найти нестандартные решения, с разных сторон проанализировать ситуацию и тем самым более подробно разобрать изучающий материал.

3. Информационные технологии.

В настоящее время информационные технологии стремительно внедряются в сферу образования. Так, VR (технология виртуальной реальности) является одной из эффективных среди информационных технологий. Данная технология требует больших затрат на техническое оснащение, несмотря на это технология виртуальной реальности приносит высокие образовательные результаты, с помощью неё обучающиеся приобретают практические навыки, которые смогут апробировать в будущей профессиональной деятельности. Технологии VR позволяют достичь полного погружения пользователя в виртуальное пространство и позволяют выполнять те задачи, которые сложно смоделировать в реальности. Но стоит отметить, что технология виртуальной реальности отличается от других тем, что предполагает обязательное использование специальных устройств, обеспечивающих создание виртуального пространства. Данная технология значительно упрощает процесс обучения, позволяя на практике закрепить учебный материал.

Технологию виртуальной реальности используют для изучения экономических дисциплин на примере программы Second Life. Игра представляет собой трехмерное пространство, которое за счет выполнения роли социальной сети, может воссоздать реальный мир в программе. Тем самым, различные экономические решения в виртуальной реальности будут схожи с тем механизмом, который можно наблюдать в реальном мире, поэтому эксперимент будет не только приближен к реальности, но и поможет обучающимся на практике реализовать производственный процесс или строительство различного бизнеса. В международной практике многие компании используют эту программу, чтобы выработать различные управленческие решения перед тем, как реализовать их на практике. Например, в данной программе проводится конкурс проктов Imagine Cup, позволяя участвовать в нем студентам из многих стран [8].

В России данное приложение нашло применение в некоторых образовательных организациях, например, МФПА (Московская финансово-промышленная академия) проводит обучающие лекции на примере Second Life, а СПбГУЭФ (Санкт-Петербургский государственный экономический университет) организывает семинары по работе в Second Life.

Выводы. Подводя итог вышесказанному необходимо отметить, применение инновационных методов в преподавании экономических дисциплин обучающимся средних профессиональных учреждений является одной из приоритетных задач повышения качества профессионального образования. Рынок труда в стране испытывает недостаток квалифицированных специалистов, обладающих компетенциями в различных сферах деятельности. Использование инновационных методов в образовании повышают качество профессионального образования, особенно эффективны технология решения изобразительных задач и технология перспективно-опережающего развития. Эти методы позволяют обучающимся развивать критическое мышление, способность работать в команде, быстро адаптироваться в новом коллективе. Внедрение инновационных методов обучения в преподавание экономических дисциплин способствует развитию самостоятельной и исследовательской работы обучающихся, позволяет адаптировать образовательный процесс к современным вызовам общества, запросам и потребностям работодателей.

Литература:

1. Абросимова, М.А. Сущность процесса обучения экономическим дисциплинами в колледже / М.А. Абросимова // Московский экономический журнал. – 2022. – №6.
2. Анзорова, С.П. Педагогические подходы к вопросу преподавания экономических дисциплин / С.П. Анзорова, Е.М. Торбик // Journal of Monetary Economics and Management. – 2023. – №2.
3. Гарин, А.П. Методы обучения экономическим дисциплинам / А.П. Гарин, А.В. Угарова, А.С. Бессольнова, А.А. Рубанова // Московский экономический журнал. – 2022. – №7.
4. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – №1(12). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1494> (дата обращения 04.08.2024)
5. Миронова, Н.А. Особенности методики преподавания экономических дисциплин / Н.А. Миронова, В.Н. Нефедова // Вестник науки. – 2023. – №10 (67).
6. Полонкочева, Ф.Я. Современные методы обучения в преподавании экономических наук / Ф.Я. Полонкочева, М.Б. Богатырев // Научные известия. – 2022. – №26.
7. Семенова, Л.М. Инновационные технологии при изучении экономических дисциплин / Л.М. Семенова, А. Эмирбекова // Московский экономический журнал. – 2022. – №5.

УДК 377.1

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Роль кадрового резерва, для эффективной работы любой организации, в том числе и образовательной, является ключевой. Кадровый резерв – это тот инструмент, который позволяет образовательной организации своевременно реагировать на происходящие, как внутри самой организации, так и за ее пределами, изменения. Также он позволяет привлекать и удерживать талантливых сотрудников в системе образования. В статье проведен анализ существующих определений кадрового резерва. Сформулировано авторское определение кадрового резерва образовательной организации. Выделены факторы оказывающие влияние на процесс формирования кадрового резерва. Проведен анализ учреждений среднего профессионального образования целью которого являлось определения наличия или отсутствия кадрового резерва в образовательном учреждении. Описаны проблемы, с которыми сталкивается руководство образовательной организации при формировании кадрового резерва. Описан порядок действий, направленный на выстраивание результативной и эффективной работы по формированию кадрового резерва.

Ключевые слова: кадровый резерв, методы, модель компетенций должности, среднее профессиональное образовательное учреждение.

Annotation. The role of the personnel reserve for the effective operation of any organization, including educational ones, is key. The personnel reserve is a tool that allows an educational organization to respond in a timely manner to changes occurring both within the organization itself and outside it. It also helps attract and retain talented employees in the education system. The article analyzes existing definitions of personnel reserve. The author's definition of the personnel reserve of an educational organization is formulated. Factors influencing the process of forming a personnel reserve are identified. An analysis of secondary vocational education institutions was carried out, the purpose of which was to determine the presence or absence of a personnel reserve in an educational institution. The problems faced by the management of an educational organization when forming a personnel reserve are described. A procedure is described aimed at building effective and efficient work to form a personnel reserve.

Key words: personnel reserve, methods, job competency model, secondary vocational educational institution.

Введение. Для обеспечения стабильной и качественной работы учреждения среднего профессионального образования, в быстро изменяющихся условиях социально-экономического развития общества, необходимо не только осуществлять набор новых сотрудников, но и эффективно управлять имеющимися кадрами.

Формирование кадрового резерва, в современной образовательной среде, становится неотъемлемым условием обеспечения грамотного, устойчивого развития образовательного учреждения. Наличие кадрового резерва позволяет не только своевременно реагировать на происходящие в системе образования изменения, но и обеспечить наличие высококвалифицированных кадров способных осуществлять необходимую деятельность на ключевых позициях в образовательном учреждении.

Достаточно большое количество исследователей занимались вопросом кадрового резерва. В таблице представлены наиболее известные определения понятия «кадровый резерв».

Таблица 1

Определения понятия «кадровый резерв»

| Автор понятия | Определение |
|----------------|---|
| Литвинок А. А. | «Кадровый резерв – сотрудники организации, которые обладают высоким потенциалом профессионального развития и планируют в перспективе замещать ключевые позиции» [1] |
| Базаров Т.Ю. | «Кадровый резерв – группа руководителей и специалистов, обладающих способностью к управленческой деятельности, отвечающих требованиям, предъявляемым должностью того или иного ранга, подвергшихся отбору и прошедших целевую квалификационную подготовку» [2] |
| Архипова Т. А. | «Кадровый резерв — это специально сформированная на основе установленных критериев группа перспективных кадров, которые обладают необходимым для выдвижения профессиональными, деловыми и морально-психологическими качествами, положительно проявившие себя на занимаемых должностях, прошедшие необходимую подготовку и предназначенные для замещения вакантных должностей» [3] |
| Веснин В.Р. | «Кадровый резерв – специально отобранная целевая группа руководителей и специалистов, достигшая положительных результатов в профессиональной деятельности, проявляющая склонность и интерес к управлению и удовлетворяющая определенным требованиям» [4] |
| Иванкина Л.И. | «Кадровый резерв – сформированная группа работников, обладающая необходимыми профессиональными и компетентностными качествами и прошедшая необходимую подготовку» [5] |

Проанализировав выше представленные определения понятия «кадровый резерв», можно сделать следующие выводы несмотря на то, что определения, представленные авторами, имеют различия, но в целом имеют общий смысл. Таким образом, проведя обобщения анализируемых понятий, можно сформулировать следующее определение кадрового резерва учреждения среднего профессионального образования. Кадровый резерв учреждения среднего профессионального образования – это целевая группа педагогических работников учреждения среднего профессионального образования, способных осуществлять управленческую деятельность, мотивированных на получение необходимых знаний, обладающие высоким потенциалом профессионального развития и прошедшие предварительный отбор.

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования кадрового резерва всегда должен носить системный, целенаправленный характер. В первую очередь это продиктовано следующими факторами.

1. Для профессионального и эффективного управления образовательной организацией необходимы квалифицированные специалисты готовые и способные осуществлять этот вид деятельности (отбор и обучение потенциальных управленцев).

2. Оперативное замещение вакантных должностей подготовленными специалистами.

3. Минимизация риска назначения неквалифицированного специалиста на управленческую должность.

4. Уменьшение времени необходимого на адаптацию при вступлении на руководящую должность.

5. Стимулирование, заинтересованных в продвижении по должности, педагогов на повышение профессиональной квалификации.

6. Непрерывность и преемственность в управлении.

Был проведен анализ учреждений среднего профессионального образования целью которого являлось определения наличия или отсутствия кадрового резерва в образовательном учреждении, а также методы, применяемые руководством для формирования и развития кадрового резерва. Анализ проводился в двух форматах, анализ сайта образовательного учреждения, а также опрос его руководства. На рисунке 1 представлены итоги анализа.



Рисунок 1. Итоги анализа учреждений среднего профессионального образования г. Благовещенска

Исходя из данных, представленных на рисунке 1, можно сделать вывод, что все рассматриваемые образовательные учреждения стараться формировать кадровый резерв, основные методы, применяемые для его формирования и развития, являются следующие; наставничество; повышение квалификации, программа переподготовки.

Проанализировав ответы, полученные в результате опроса руководства и некоторых сотрудников учреждений среднего профессионального образования, можно выделить ряд проблем, с которыми сталкивается руководство при формировании кадрового резерва.

1. Дефицит сотрудников образовательной организации для формирования кадрового резерва, это связано прежде всего с тем, что средний возраст преподавательского состава около 55-60 лет, молодых сотрудников не так много, и не все из них желают заниматься управленческой деятельностью в силу различных причин.

2. Администрация образовательной организации не владеет как теоретически, так и практически современными методами, направленными на формирование и развитие кадрового резерва.

3. Указанная численность сотрудников, находящихся в кадровом резерве (рис. 1), можно назвать условной.

Для того чтобы деятельность, направленная на формирование и развитие кадрового резерва в учреждениях среднего профессионального образования, являлась наиболее эффективной и результативной, предлагается следующие последовательно выполняемые действия.

1. Выделить перечень должностей оказывающие особое влияние на эффективность работы образовательной организации, например таких как: директор, заместители директора по учебной, по учебно-производственной, научно-методической и воспитательной работе (для каждой конкретной образовательной организации он может быть скорректирован). Каждый из сотрудников занимаемые эти должности, обладает определенным набором ценных компетенций и оказывает определенной влияние на результативность работы образовательной организации в целом.

2. Разработать модели компетенций для каждой из выбранных, для формирования кадрового резерва, должностей. Модель компетенций для каждой должности должна включать в себя следующее: описание функционала; описание показателей эффективности работы; перечень профессиональных, корпоративных и личных компетенций, а также необходимые требования. В разработке каждой из моделей должен участвовать руководитель организации, а также специалисты в рассматриваемой области деятельности.

3. Проведение отбора, конкурса с целью оценивания сотрудников для формирования кадрового резерва. Такой отбор проводится с целью не только выявления у потенциального кандидата в кадровый резерв необходимых компетенций, согласно модели компетенций, но и с целью определения потенциала сотрудника, его готовности к дальнейшему профессиональному развитию.

4. После определения списка кандидатов, необходимо разработать индивидуальные планы для каждого из них, учитывая выявленные, при оценке компетенций, дефициты. Данные планы позволят подготовить кандидатов к выполнению профессиональной деятельности в рамках будущей должности. К основным формам подготовки, можно отнести следующие: стажировки; посещение тренингов, семинаров, мастер-классов; участие в проектах; временное замещение определенных должностей и т.д.

5. После проведенной подготовки (выполнения всех видов работ, указанных в индивидуальном плане) необходимо провести оценку результатов, по окончании которой, принять решение о выбывании из кадрового резерва сотрудника или же о его поощрении. Также составляется рейтинг претендентов за должности.

6. В зависимости от количества, необходимого для формирования кадрового резерва, часть претендентов могут выбыть из конечного списка претендентов. На этом этапе формируется список сотрудников, которые будут входить в кадровый резерв.

7. По мере необходимости, осуществляется ротация кадров, а также продолжается процесс развития кадрового резерва.

Выводы. Образовательная среда, как никакая другая, подвержена постоянным изменениям, это связано и с быстрым развитием и внедрением в жизнь информационно-коммуникационных технологий, и с теми изменениями в требованиях к профессиональным компетенциям будущих специалистов, и с внедрением в образовательный процесс прогрессивных образовательных методик, в связи с чем сотрудники стоящие во главе образовательного учреждения должны вовремя реагировать на происходящие изменения и вносить необходимые коррективы в деятельность учреждения.

Изменения, происходящие в численном составе коллектива (уход из профессии, сокращение и т.п.), изменения происходящие в сфере образования могут быть грамотно управляемы при помощи правильно выстроенного кадрового резерва.

Литература:

1. Литвинюк, А.А. Управление персоналом: учебник для бакалавров / А.А. Литвинюк. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 434 с.

2. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом: учебное пособие для студентов средних профессиональных учебных заведений / Т.Ю. Базаров. – М.: Издательский Центр «Академия». 2016. – 224 с.

3. Архипова, Т.А. Основные понятия, цели, задачи и принципы формирования кадрового резерва предприятия / Т.А. Архипова // Молодой ученый. – 2017. – №49. – С. 161-163. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/183/46856/> (дата обращения 20.06.2024)

4. Веснин, В.Р. Управление персоналом. Теория и практика: учебник / В.Р. Веснин. – М.: Проспект. 2018. – 688 с.

5. Иванкина, Л.И. Управление человеческими ресурсами: учебное пособие. / Л.И. Иванкина. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 260 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лепшкова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование мультимедийных ресурсов для эффективного обучения иностранному языку. Актуальность темы заключается в том, что современные технологии меняют наше образование, и использование мультимедийных ресурсов предлагает новые возможности для эффективного обучения иностранному языку. Практическая значимость обосновывается тем, что с появлением интернета и развитием цифровых технологий доступ к разнообразным образовательным материалам стал гораздо проще и удобнее. Мультимедийные ресурсы, такие как видеуроки, аудио материалы, приложения и онлайн платформы, предлагают студентам возможность учиться в удобное время и в удобном месте, создавая персонализированный учебный опыт.

Ключевые слова: иностранный язык, мультимедийные ресурсы, видеуроки, аудио материалы, приложения, онлайн платформы.

Annotation. This article discusses the use of multimedia resources for effective foreign language teaching. The relevance of the topic lies in the fact that modern technologies are changing our education, and the use of multimedia resources offers new opportunities for effective teaching of a foreign language. The practical significance is justified by the fact that with the advent of the Internet and the development of digital technologies, access to a variety of educational materials has become much easier and more convenient. Multimedia resources such as video tutorials, audio materials, applications and online platforms offer students the opportunity to study at a convenient time and place, creating a personalized learning experience.

Key words: foreign language, multimedia resources, video tutorials, audio materials, applications, online platforms.

Введение. Применение мультимедийных ресурсов для преподавания английского языка имеет несколько целей и задач, которые помогают студентам достичь оптимальных результатов [1].

Цели использования мультимедийных ресурсов:

1. Улучшение усвоения материала. Мультимедийные ресурсы дают возможность применять всевозможные типы информации. Это видео, аудио, тексты и графика.

2. Совершенствование умения слушания и говорения.

3. Интерес к обучению. Интерактивные поручения, представления, квизы и другие онлайн инструменты делают процесс изучения увлекательным и интересным, что способствует повышению мотивации студентов [2].

Задачи использования мультимедийных ресурсов:

1. Повышение доступности образования.

2. Учет индивидуальных потребностей.

3. Формирование навыков межкультурного общения [3].

Изложение основного материала статьи. Применение мультимедийных ресурсов дают возможность получить более глубокое и качественное образование, развить практические навыки.

В наше время видеоуроки самые популярные и эффективные мультимедийные ресурсы для преподавания английского языка [4].

Преимущества применения видеоуроков в преподавании английского языка:

1. Визуальные и звуковые данные. Видеоуроки дают возможность студентам слушать речь в оригинале, смотреть произношение слов и фраз, видеть жесты и выражение лица говорящего, что помогает лучше понимать запоминать учебный материал.

2. Разнообразие контента. Видеоуроки могут включать в себя разнообразные тему – от уроков грамматики до разговорной практики, от аутентичных материалов до роликов о культуре и традициях страны изучаемого языка.

3. Удобство обучения. Студенты могут просматривать видеоуроки в любое удобное для них время, ставить на паузу или пересматривать уроки, чтобы улучшить свое понимание материала.

4. Интерактивность. Некоторые видеоуроки предоставляют студентам возможность взаимодействовать с контентом, отвечать на вопрос, выполнять упражнения и тесты прямо во время просмотра [5].

Аудиозаписи дают возможность слушать речь на английском языке, погружаться в аудиовыражение и тренировать восприятие речи на слух.

Преимущества применения аудиозаписей в преподавании английского языка:

1. Формирование опыта аудирования. Слушание аудиозаписей позволяет студентам усовершенствовать навыки осмысления произношения и интонации на английском языке, научиться выделить ключевую информацию из аудиовысказывания [6].

2. Улучшение произношения. Прослушивание аудиозаписей помогает студентам ознакомиться с правильным произношением звуков и фраз, повторять за диктором для улучшения своего собственного произношения.

3. Разнообразие материалов. Аудиозаписи могут содержать всевозможные виды контента – от аудиокниг и радиопередач до диалогов.

4. Студенты могут слушать аудиозаписи в любое время и в любом месте. Это делает этот метод доступным и благоприятным для автономного усвоения языка [7].

Преимущества применения инновационных приложений и игр в обучении иностранному языку:

1. Игровой подход дает возможность учить язык через игровую деятельность. Это делает процесс обучения более интересным и захватывающим. Игровой момент способствует лучшему постижению темы [8].

2. Интерактивность. Интерактивные приложения предлагают студентам широкий выбор потенциалов для обучения – от визуальных заданий и аудиозаданий до голосовой интеракции. Можно выбирать тот формат обучения, который наиболее соответствует их стилю обучения.

3. Адаптивность. Многие приложения и игры предлагают персонализированный подход к обучению. Благодаря этому студенты могут находить задания, которые соответствуют их уровню подготовки.

4. Мотивация и прогресс. Интерактивные приложения и игры часто предлагают систему баллов, которая мотивирует к постоянному обучению. Студенты видят свои достижения, что поддерживает уверенность в собственных силах и мотивирует к дальнейшему постижению языка [9].

Использование электронных учебников и онлайн-ресурсов также становится все более популярными.

Некоторые примеры использования мультимедийных ресурсов:

1. Электронные учебники предлагают удобный доступ к обучающему материалу. Они часто содержат интерактивные упражнения, аудио- и видеоматериалы, тесты для самопроверки.

2. Онлайн-курсы включают видеоуроки, упражнения, тесты и форумы. Студенты могут выбирать курсы на различные уровни сложности и на различные тематики, что позволяет им персонализировать свой образовательный опыт.

3. Онлайн-словари и грамматические ресурсы обычно предоставляют аудио- и видеоматериалы для более эффективного изучения.

4. Мобильные приложения предлагают возможность поднять свои языковые навыки. Они содержат интерактивные упражнения, карточки с новыми словами и фразами, аудио- и видеоуроки, что делает процесс изучения языка более увлекательным и доступным [10].

Использование электронных учебников и онлайн-ресурсов предлагает гибкость, разнообразие и доступность в обучении. Они позволяют студентам поддерживать мотивацию через интересные задания и контент.

Социальные медиа и платформы обмена языковыми навыками являются отличным мультимедийным ресурсом:

1. Диалог с англоговорящими людьми. Многие социальные сети могут быть применены для диалога с англоговорящими людьми. Поддержание переписки с ними содействует усовершенствованию навыков письма.

2. Просмотр и создание мультимедийного контента. Многие социальные платформы и сайты предлагают множество видео- и аудиоматериалы на различные темы. Студенты могут использовать эти ресурсы для изучения новых слов и выражений, а также повышения понимания языка через аутентичный контент.

3. Платформа для обмена языковыми навыками. Существует множество специализированных платформ, где студенты могут найти партнёров для обмена языковыми навыками. Здесь пользователи могут общаться через текстовые сообщения, звонки или видеозвонки, что помогает развивать устные и письменные навыки на иностранном языке.

4. Участие в сообществах и группах. Многие социальные сети и платформы позволяют присоединиться к сообществам и группам, где люди обсуждают языковые темы, делятся полезными материалами и организуют встречи. Присутствие в таких сообществах помогает студентам чувствовать себя частью общества, находить друзей со схожими интересами [11].

Для результативного применения мультимедийных ресурсов рекомендуется следовать нескольким главным принципам и стратегиям:

1. Подбор качественных материалов. При выборе мультимедийных ресурсов для обучения стоит обращать внимание на их качество, актуальность и соответствие уровню подготовки студентов. Важно выбирать разнообразные материалы, которые будут соответствовать различным типам обучения и обучающим потребностям.

2. Структурирование обучающих материалов. Организация материалов в логической последовательности поможет студентам более эффективно усваивать информацию. Рекомендуется создавать уроки и видеуроки с четкой структурой, разбитыми на небольшие блоки, что облегчит усвоение материала.

3. Использование интерактивных элементов: включение в обучение интерактивных элементов, игр и упражнений позволит стимулировать учеников, поднять их вовлеченность и мотивацию. Интерактивные игры позволяют студентам практиковать полученные знания.

4. Поддержка социального взаимодействия. Применение мультимедийных ресурсов дает возможность стимулировать общение и организовывать обучающие сообщества. Форумы, чаты, дискуссионные площадки дают возможность обсуждать изучаемый материал, обмениваться опытом.

5. Непрерывное оценивание и обратная связь. Важно, чтобы обучающиеся могли видеть свои достижения, принимать участие в тестировании и получать обратную связь от автоматизированных систем [12].

Соблюдение данных принципов и стратегий поможет организовать результативное обучение с применением мультимедийных ресурсов и достичь поставленных целей.

Выводы. Итак, применение мультимедийных ресурсов является эффективным и инновационным методом постижения английского языка, который способствует повышению мотивации и эффективности учебного процесса.

Видеуроки могут включать в себя разнообразные тему – от уроков грамматики до разговорной практики, от аутентичных материалов до роликов о культуре и традициях страны изучаемого языка.

Студенты могут просматривать видеуроки в любое удобное для них время, ставить на паузу или пересматривать уроки, чтобы улучшить свое понимание материала.

Некоторые видеуроки предоставляют студентам возможность взаимодействовать с контентом, отвечать на вопрос, выполнять упражнения и тесты прямо во время просмотра. Применение социальных медиа и платформ обмена языковыми навыками не только улучшает языковые навыки студентов, но также помогает им расширить свой круг общения, познакомиться с различными культурами и построить международные связи. Эти ресурсы делают процесс изучения языка более интересным, доступным и эффективным.

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. 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. Насибуллин, Э.Н. Об эффективности информационных технологий обучения. – URL: <http://www.tiei.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. 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

12. 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

УДК 374.1

кандидат психологических наук, доцент Ливак Наталия Степановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);

ассистент Подгурская Анастасия Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Современный этап развития российского общества определяется быстрым изменением системы образования. В условиях реализации концепции непрерывного образования актуальным становится вопрос как профессионального, так и личностного развития педагогов образовательных организаций, их готовности и подготовки к изменениям и нововведениям в педагогической деятельности. Исследователи, особенно отечественные педагоги и психологи, вполне обоснованно связывают дальнейшее социальное, экономическое и политическое развитие страны с изменением менталитета граждан, отношения к системе образования, самой профессии педагога. Сегодня отмечается дефицит квалифицированных, творчески мыслящих, конкурентоспособных педагогов, способных воспитывать граждан нашей страны в динамично меняющемся мире. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия реализации программы личностного развития педагогов. Личностное развитие педагога реализуется в образовательной среде, в которой происходят профессиональные взаимодействия, взаимоотношения субъектов образовательной среды, в которой профессиональная деятельность выступает основой предъявляемых требований к индивидуальности личности педагога.

Ключевые слова: личностное развитие, психолого-педагогические условия, профессиональная самоидентификация.

Annotation. The current stage of development of Russian society is determined by a rapid change in the education system. In the context of the implementation of the concept of continuing education, the issue of both professional and personal development of teachers of educational organizations, their readiness and preparation for changes and innovations in pedagogical activity becomes relevant. Researchers, especially domestic teachers and psychologists, quite reasonably associate the further social, economic and political development of the country with a change in the mentality of citizens, attitudes towards the education system, and the teaching profession itself. Today there is a shortage of qualified, creative, competitive teachers who are able to educate the citizens of our country in a dynamically changing world. The article discusses the psychological and pedagogical conditions for the implementation of the program of personal development of teachers. The personal development of a teacher is realized in an educational environment in which professional interactions take place, relationships between subjects of the educational environment in which professional activity is the basis of the requirements for the individuality of the teacher's personality.

Key words: personal development, psychological and pedagogical conditions, professional self-identification.

Введение. Одним из перспективных направлений развития системы образования в России становится распространение передового опыта, разработка новых методик обучения, а также укрепление профессионального мастерства, которое подразумевает систематическое совершенствование своих навыков и знаний в области образования, а также активное использование инновационных методов и технологий, чтобы обеспечить эффективное обучение и развитие обучающихся.

В своих выступлениях к Федеральному собранию в 2024 году Президент России В.В. Путин придал особое значение вопросам развития системы образования. Он отметил, что «завтрашний день страны определяют устремления нынешнего молодого поколения» и подчеркнул важность увеличения общественной значимости учительского труда, а также обозначил ключевые проекты и инициативы по поддержке педагогической деятельности. В связи с этим, образовательным учреждениям будет предоставлено дополнительное финансирование на их развитие, а также повышен уровень обеспеченности методическими, просветительскими и материально-техническими ресурсами, включая учителей средней школы, были оглашены.

Актуализация проблематики обосновывается следующими противоречиями между:

- требованиями современного общества к личности педагога, обладающего профессиональными компетенциями, личностной зрелостью, и реальным уровнем личностного развития;
- социальной необходимостью включения педагогов в процессы личностного саморазвития и незрелостью существующих стимулирующих инструментов;
- готовностью педагогов к непрерывному образованию, обеспечивающему качество профессиональной деятельности, и отсутствием необходимых психолого-педагогических условий.

Изменения в системе образования, с одной стороны, будут многофункциональными, а с другой стороны - способствуют сознательному саморазвитию, постоянному личностному росту и инициативно-активному процессу самореализации педагогов. Такие преобразования в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий, обеспечат работникам образования создание необходимых условий как для профессионального роста и профессиональной мобильности, так и для личностного развития.

Однако такие преобразования могут вызывать противоречия между стремлением к новым авторским действиям профессиональной деятельности, поиском исследовательской индивидуально-образовательной траектории развития и потребностью сохранения старого, хорошо знакомого. В результате, педагоги будут вынуждены искать баланс между традиционными инновационными подходами к обучению и к своему личностному развитию. Следовательно, психолого-педагогические условия личностного развития педагогов представляют собой сложное явление.

В рамках данного исследования будет проведено сравнение психолого-педагогических условий в разных образовательных учреждениях, а также анализ результатов реализации программы личностного развития педагогов образовательных организаций. Это позволит выявить основные тенденции и особенности процесса личностного развития педагогов образовательных организаций и определить наиболее эффективные методы поддержки педагогического сообщества.

Вопросами развития и изменения личности в процессе освоения профессиональной деятельности рассматриваются в рамках андрологии и акмеологии, при этом динамика личностных показателей педагогов в их профессиональной деятельности рассматриваются одновекторно: от этапа вхождения в профессию, развитие и становление в ней к этапу мастерства. Об этом говорили такие ученые как: А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.Т. Цветкова и др. Так

А.А. Бодалев утверждал, что настоящий профессионализм не может развиваться, если человек занимается только одной той деятельностью. Важнейшим условием достижения высшего уровня профессионализма обязательно является и мощное развитие у личности ее общих способностей, а также включение общечеловеческих ценностей в систему собственных ценностей [5]. А.А. Деркач рассматривает личностное развитие с точки зрения открытой самоуправляющейся системы.

Вопросами личностного развития педагогов занимались такие исследователи, как В.А. Адольф, М. Богуславский, Ю.В. Васильев, Б.С. Гершунский, В.Я. Ляудис, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин и др. Доктор педагогических наук Е.И. Рогов считал, что развитие личности, прежде всего, это ее собственная активность, деятельность по самообразованию, которая предполагает выработку жизненной позиции и позволяет осознать своё место в обществе. При этом изменения личности происходят именно в профессиональном пространстве, в процессе выполнения конкретных профессиональных задач, а также в процессе взаимодействия с объектом деятельности и достижения определенных целей. В связи с этим, личностное развитие обеспечивает педагогу возможность качественно и эффективно взаимодействовать с обучающимися, и выступает фактором личностного роста педагога, его детерминанту, которая обуславливает его профессионализацию.

Изложение основного материала статьи. В Российской практике образования увеличился уровень требований к современному педагогу, в том числе к его личностным качествам и профессиональным навыкам.

Важно отметить, что многие современные образовательные подходы к развитию профессиональных навыков часто недостаточно учитывают физическое, психическое, психофизиологическое состояние и социальную готовность педагогов к педагогической деятельности в новых условиях.

В результате этого происходит разрыв в синергетическом единстве мотивационно-волевого, операционно-мыслительного и субъектно-образного компонентов образовательной и самообразовательной деятельности педагога.

Другими словами, педагогика смещается в сторону информации, связанной только с предметным контекстом, при этом недостаточно учитывается социально-психологическая и психолого-педагогическая составляющие профессионального самосознания. Это значительно усложняет процесс адаптации и дальнейшего профессионального, а также личностного развития педагогов в системе непрерывного образования.

На современном этапе психолого-педагогическая наука развивается быстрыми темпами, и изучение самореализации личности педагога является очень актуальной задачей. Дальнейшее развитие педагогов в основном обусловлено необходимостью осознания смысла образования и решения жизненно важных проблем в процессе обучения.

Основным аспектом становится постепенное расширение горизонтов в работе педагогов, с акцентом на интеграцию полученных знаний.

Организация образовательного процесса должна способствовать свободному и самостоятельному доступу к информации и активному участию всех участников, поддерживая активное участие обучающегося в процессе [5]. Этот подход проистекает из понимания того, что участие в образовательных практиках возникает как внутренняя, личностная потребность взрослого человека.

Именно поэтому, по мнению Н.Ю. Бутко, важно помочь педагогу в определении своего пути, создавая условия для дальнейшего развития его способностей и компетенций [2]. Как естественное следствие такого трансформационного процесса образования происходит переход от простой передачи обширных теоретических знаний к активному погружению в практические сферы, что дает педагогам возможность увидеть ценность своего профессионального развития.

Это способствует появлению желания совершенствоваться, уверенности в своих способностях осваивать новые профессиональные компетенции, убежденности в их актуальности и важности, а также осознанию возможностей и путей их практического применения [1].

Такой подход открывает новые горизонты для личностного развития педагогов, стимулируя их к постоянному обучению, развитию и успешной адаптации к изменениям в образовательной среде.

Современные исследования, посвященные проблеме психолого-педагогических условий повышения квалификации педагогических работников, указывают на следующие наиболее перспективные условия [4]:

- непрерывное образование во всей жизни;
- модульные программы дополнительного профессионального образования (возможность выбора, уровневый и дифференцированный подход, применение системы накопительного обучения);
- необходимость создания региональных центров повышения квалификации работников образования;
- интегрирующие передовые научные исследования и образовательные программы;
- формирование групп по профессиональным интересам (включая команды специалистов одной образовательной организации) или по уровню профессионализма педагогов.

При сопровождении индивидуальных образовательных маршрутов педагогов на институциональном уровне можно предположить, что концепция данной модели будет мотивирующей к непрерывному профессиональному развитию каждого педагога.

Предлагается в программы личностного развития включать современный педагогический инструментарий:

- развивающее обучение;
- исследовательские методы обучения;
- обучение в сотрудничестве;
- технология блочно-модульного обучения;
- обучение в сотрудничестве, например, тандем-метод;
- сетевые лекции, семинары, дискуссии;
- тьюториалы;
- телестинг.

При разработке индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников важно учитывать ряд важных аспектов, таких как:

- 1) разнообразие форм деятельности;
- 2) оптимальные педагогические условия;
- 3) рациональные сроки прохождения этапов индивидуального маршрута;
- 4) максимальная индивидуализация процесса;
- 5) различные способы оценки результатов продвижения педагогов по индивидуальным образовательным траекториям;
- 6) критерии оценивания достижений по промежуточным целям в рамках образовательных путей;
- 7) идеальные формы организации учебной деятельности [7].

При разработке процесса совершенствования педагогических навыков и компетенций необходимо учитывать возможные объективные трудности, такие как:

- 1) недостаточный уровень развития актуального желания к профессиональному и личностному самосовершенствованию у некоторых педагогов; сложная и трудно прогнозируемая динамика современной

образовательной системы;

2) ориентация большинства педагогов на конкретные образовательные результаты; недостаточная готовность многих из них к широкому применению инноваций в повседневной практике;

3) наличие высокой конкуренции на рынке образовательных услуг [3].

Таким образом, программа личностного развития педагогов образовательных организаций, будет эффективна, если будут соблюдены следующие психолого-педагогические условия:

- 1) стимулирующая конкурентная среда;
- 2) наличие мотивационной сферы к самосовершенствованию;
- 3) проявление личной заинтересованности педагога в реализации своего творческого потенциала.

Выводы. Во время своего личностного развития педагог способствует увеличению познания глубины своей личности, выполняя функцию развития, изменяя и преобразовывая объективные обстоятельства, согласно своим личным характеристикам. Он активно влияет на объективные условия, согласовывая их с собственными личными качествами и целями.

Профессиональная идентичность – это сложный интегративный феномен, ведущая характеристика профессионального развития человека. Она свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о осознании своего единства с группой и оценке значимости членства в ней.

Исследование существующих концептуальных и теоретических подходов к изучению психолого-педагогических условий позволило предположить, что успешное личностное развитие педагога образовательных организаций определяется как внешними социальными факторами, так и внутренними психолого-педагогическими факторами.

Психолого-педагогические условия, оказывающие непосредственное влияние на личностное развитие педагогического работника, могут быть перечислены следующим образом:

1. Профессиональная саморефлексия.
2. Компетентность и профессионализм.
3. Профессиональное сопровождение и поддержка.
4. Развитие коммуникативных и межличностных навыков.
5. Профессиональное самосовершенствование.

Каждое из этих психолого-педагогических условий играет важную роль в формировании личности педагога, определяя его успех в профессиональной деятельности и личностном становлении: профессиональное становление характеризуется тем, что человек приобретает необходимые личные качества, интегрирует и структурирует профессиональные навыки и знания в новых условиях развития, успешно выполняет функции своей социальной роли. В результате, человеческие интересы становятся глубоко заплетены во все сферы его жизнедеятельности, и развивается профессиональная мотивация.

Литература:

1. Акулова, А.А. Затруднения в профессиональной деятельности начинающего учителя и их позитивные и негативные функции / А.А. Акулова // Знание. – 2019. – № 11-2(75). – С. 8-15
2. Бутко, Н.Ю. Учебная фирма как инновационная форма организации практики студентов педагогического колледжа / Н.Ю. Бутко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – №69. – С. 354-358
3. Гордиенко, И.В. Психолого-педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации / И.В. Гордиенко, Г.А. Репринцева // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №2 (15). – С. 35-39
4. Гоголева, А.М. Создание инклюзивного образовательного пространства в «Год детства»: практические стратегии для педагогов / А.М. Гоголева // Евразийский научный журнал. – 2024. – №3. – С. 149-158
5. Горшкова, В.В. Философия интересубъектности в педагогическом сознании / В.В. Горшкова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. – С. 249-255
6. Кийкова, Н.Ю. Развитие профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций в области проектирования интегрированных образовательных программ / Н.Ю. Кийкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – №4 (49). – С. 78-84
7. Ямбург, Е.А. Новый профессиональный стандарт педагога: проблемы внедрения / Е.А. Ямбург // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – Т. 1. – № 2 (2). – С. 163-169

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Лохтина Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);

кандидат экономических наук, доцент Метелица Виктория Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);

учитель, магистр Котоманова Юлия Владимировна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение г. Иркутска СОШ № 24 (г. Иркутск)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена специфике адаптации молодых педагогов. Динамика рынка труда изменяет требования к представителям традиционных профессий, включая учителей. Обновленные требования к учителю представлены ФГОС. Уровень подготовки выпускников не всегда соответствует растущим требованиям школы. Начинающий учитель испытывает затруднения методические, психологические, коммуникативные и др. Чтобы состояться в профессии педагогу необходимо принимать предъявляемые требования. Статистика фиксирует снижение числа учителей в России. В статье проанализированы дефиниции понятий «адаптация» и «профессиональная адаптация». Представлен анализ методических и организационных условий адаптации начинающих учителей. Конкретизированы социальные требования к учителю. Уточнены факторы адаптации. Раскрыты социальные задачи профессиональной адаптации. Выявлены главные проблемы адаптации молодых учителей Иркутской области. Представлена авторская разработка управленческих рекомендаций по

развитию системы адаптации молодых педагогов. Рекомендации направлены на обеспечение педагогическими кадрами образовательной сферы региона.

Ключевые слова: адаптация, молодой специалист, профессиональная адаптация, факторы и этапы адаптации, образовательное пространство.

Annotation. The article is devoted to the problem of adaptation of young teachers. The dynamics of the labor market are changing the requirements for representatives of traditional professions, including teachers. Updated requirements for teachers are presented by the Federal State Educational Standard. The level of graduate training does not always meet the growing demands of the school. A novice teacher has methodological, psychological, communicative, etc. difficulties. In order to take place in the profession of a teacher, it is necessary to accept the requirements. Statistics show a decrease in the number of teachers in Russia. The definitions of the concepts of "adaptation" and "professional adaptation" are analyzed in the article. The analysis of methodological and organizational conditions for the adaptation of novice teachers is presented. The social requirements for the teacher are specified. The social tasks of professional adaptation are revealed. The main problems of adaptation of young teachers of the Irkutsk region are revealed. The author's development of management recommendations for the development of a system of adaptation of young teachers is presented. The recommendations are aimed at providing teaching staff in the educational sphere of the region.

Key words: adaptation, young specialist, professional adaptation, factors and stages of adaptation, educational space.

Введение. Происходящие в обществе социально-экономические изменения влияют на рынок труда, который стремительно меняется. Это касается как появления новых профессий, так и изменения требований к представителям традиционных профессий, в том числе, профессии учителя. Педагог должен быть мобильным, владеть инновационными технологиями, на регулярной основе обновлять профессиональные знания, заниматься саморазвитием, совершенствовать профессиональные навыки, осваивать новые технологии и методики. Перечисленные требования указаны в ФГОС. Современному образовательному пространству не хватает профессиональных и замотивированных молодых педагогов. Именно они, выпускники средних специальных и высших педагогических учебных заведений, выступая носителями знаний, современной культуры, разделяемой с поколением обучающихся, берут на себя ответственность за результаты совместного труда. Начиная трудовую деятельность учитель может испытывать боязнь ошибиться, упустить что-то важное, неуверенность. Для предотвращения подобной проблемы ему необходимо своевременно оказать соответствующую помощь. Чтобы состояться в профессии важно не только желание, но и готовность принимать жесткие требования к профессиональному росту.

Положение учителя осложняется значимостью труда педагога в жизни и социализации конкретного школьника. Учебный процесс требует мгновенной и профессиональной реакции. Можно резюмировать, что профессиональная и социальная роль педагога в обществе переживает значительные изменения. Растут требования к педагогу, уровню его образования, компетенции. Успешная адаптация определяет заинтересованность педагога в начале карьеры и в дальнейшем ее продолжении. Молодой педагог – особый статус, и процесс адаптации в коллективе – главный фактор предстоящего становления учителя.

Цель исследования – анализ методических и организационных условий адаптации начинающих учителей, определяющих возможности обеспечения педагогическими кадрами образовательной сферы региона.

Изложение основного материала статьи. В современных реалиях российского общества остро чувствуется востребованность в педагогах-профессионалах, это не только учитель-предметник, который хорошо разбирается в конкретной области знаний. Востребован педагог, способный не только давать информацию, но и реально помочь обучающимся овладеть способами самостоятельного добывания необходимых знаний. Наравне с этими базовыми качествами в арсенале педагога должны быть соответствующие гражданственно-этические убеждения и обширный общекультурный фон. В противном случае, при отсутствии данных вводных, педагог, пусть даже и не специально будет способствовать развитию аморальности и низкой культурной составляющей своих воспитанников. Увеличивается потребность в социальной активности педагога, который призван оказывать положительное влияние на эволюционные процессы, происходящие в нашем обществе.

Исследования подтверждают, что 62% выпускников педагогических направлений подготовки начинают трудовую деятельность в период обучения, за 3 года 33% оставляют работу, а в течение первых пяти лет их число увеличивается до 46%. Статистика фиксирует снижение числа учителей в России за прошедшее десятилетие. По результатам исследований, проведенных ЦЭНО РАНХиГС с 2020 по 2022 гг., 43,5% подтверждает интерес к педагогическому труду; 13,5% говорят об отсутствии интереса; 80% – не видят перспектив [6]. Это настораживающая и пугающая информация для молодых учителей, пытающихся трезво оценить перспективы профессионального роста, и дохода, обеспечивающего достойный жизненный уровень. Исследователи отмечают рост до 8,8% числа педагогов, удовлетворенных оплатой своего труда, но доля недовольных – 46% – значительна. 22% респондентов не ждут справедливости от изменения оплаты труда. В то же время 56% учителей полагают, что рост зарплаты увеличит приток молодых специалистов в школы, и педагогические коллективы станут более стабильными [5].

Процесс адаптации молодых специалистов к трудовой деятельности изучается зарубежными и отечественными исследователями на протяжении нескольких веков. Данная дефиниция происходит от латинского понятия *adapto* – приспособляю, в социологии актуализируется понятие «адаптация личности» Сущность адаптации личности с разных позиций анализировали М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мергсон, Дж. Мид. В конце XX в. исследуются вопросы адаптации в профессиональной деятельности, рассматривается адаптация молодых специалистов, её социальные и психологические аспекты. В XXI в. ученые раскрывают задачи адаптации в современной школе, специфику сельских школ. В отдаленных районах проблема обострена до предела, начинающий учитель вынужденно берет на себя непрофильные уроки и внеурочные мероприятия. О комфортной адаптации речь практически не идет, накладываются бытовые проблемы. Перегрузка молодых педагогов определяет рост профессиональной миграции, что создает проблемы кадрового обеспечения педагогического процесса и дальнейшей адаптации выпускников. Профессиональная адаптация как процесс взаимодействия предполагает встраивание в профессиональную среду, накопление профессионального опыта с последующей адаптацией к своим личностным особенностям и потребностям школы.

Результаты проведенных исследований показывают: молодые педагоги сталкиваются со значительными профессиональными проблемами. Одной из них является скудость методических знаний, отрицательно сказывающаяся на учебной деятельности. Новички имеют недостаточные знания и умения в области воспитания обучающихся, что влияет на развитие личности школьников, сказывается отсутствие опыта. Эти факты осложняют создание эффективной образовательной среды и организацию работы с обучающимися [4]. Начиная педагог не всегда умеет применять современные педагогические технологии в профессиональной коммуникации. Недостаточная компетентность в этой области отрицательно влияет на выстраивание отношений с участниками образовательного процесса и коллегами.

В 2020 г. Институт развития образования (ГАУ ДПО ИРО) Иркутской области провел анонимное исследование проблем адаптации и преодоления профессиональных затруднений молодых педагогов общеобразовательных организаций региона. Участниками стали 679 учителей из 36 муниципальных образований в возрасте до 35 лет, опыт работы которых не превышал 3 лет [1]. По итогам был вычленен ряд реальных проблем профессионального и личностного развития педагогов, условий труда и социальной поддержки. Вопрос материальной поддержки и социального обеспечения регулируется трудовым законодательством, но зачастую на практике возникают сложности в оказании поддержки. Из участников опроса только 2,5% отметили реальное обеспечение их социальными выплатами и льготами, основная часть указала на отсутствие социальных льгот и неудовлетворенность условиями своей работы. Причинами низкой оценки являются: нестабильность занятости, вероятность увольнения или сокращения зарплаты, её низкий уровень, неблагоприятный климат в коллективе. Это ведет к смене места работы из-за проблем в трудовом коллективе и высокой рабочей нагрузки при низкой оплате.

Молодые педагоги имеют проблемы с адаптацией на рабочем месте. Чувствуя дискомфорт в коллективе, учитель хуже справляется с решением поставленных перед ним задач, особенно если ему не оказывается поддержка (материальная, социальная, психологическая). Необходима обоснованная система поддержки молодых специалистов, создание условий развития в профессии. К основным социальным задачам профессиональной адаптации педагогов можно отнести достижение удовлетворенности от работы, реализацию педагогического потенциала, признание своего профессионализма среди обучающихся и других участников образовательного процесса, выстраивание профессиональных перспектив. Их решение невозможно без грамотной и последовательной деятельности руководителей ОО. Проблема социально-профессиональной адаптации имеет специфические черты в каждой конкретной школе, ситуация только усложняется, требуя от педагогов быстрой и всесторонней адаптации к реалиям образовательной системы [3].

С целью уточнения проблем адаптации учителя авторами подготовлен и проведен опрос «Адаптация молодых специалистов в современной системе российского образования». Опрошены 150 учителей, работающих в школах г. Иркутска со стажем профессиональной деятельности до 3 лет. Среди них 78% – женщины и 22% – мужчины. Возрастной диапазон респондентов от 19 до 30 лет, 66% в возрасте 24-27 лет. Среди опрошенных 86% имеют высшее образование, 14% – среднее профессиональное. Анкетирование показало, что лишь у 10% оправдались ожидания о педагогической профессии. У 62% ожидания скорей не оправдались, чем оправдались. Лишь 16% полностью удовлетворены материально-техническими условиями работы, 54% – скорей удовлетворены, а 6% совершенно не удовлетворяют материально-технические условия работы. Оплата труда – один из факторов, снижающих мотивацию к работе у молодых педагогов. Это может привести к тому, что молодые специалисты будут искать другие возможности для заработка. В нашем исследовании лишь 26% отметили, что полностью удовлетворены уровнем оплаты труда, 52% скорей не удовлетворены уровнем оплаты труда, чем удовлетворены. Полученные данные указывают на трудности привлечения молодых к профессии педагога. Управленческое содействие повышению оплаты труда молодых педагогов может способствовать улучшению условий их профессиональной деятельности и адаптации к образовательной среде.

Молодые учителя указывают на недостаточно сформированный в высшей школе уровень профессиональной подготовки. Анализ результатов исследования показал, что большинство молодых педагогов (74%) скорей не удовлетворены своим уровнем профессиональной подготовки.

Следующий вопрос выявляет конкретные тревоги молодых педагогов во время адаптации и содержит психофизиологические, профессиональные, социально-психологические аспекты адаптации. Установлено, что у 68% опрошенных в период адаптации отмечается тревожность, неуверенность в себе. А 42% опрошенных определили в качестве проблемы отношения с коллегами, 68% отметили, что не обращаются за помощью к коллегам, а 46% скорей не удовлетворены своими отношениями в коллективе в целом.

Вопросы, направленные на определение основных трудностей в процессе профессиональной адаптации показали: 58% не уверены в профессиональной подготовке, 44% испытывают проблемы с разработкой документации; у 38% трудности при знакомстве с родителями учеников и проведении родительских собраний. Респондентам было предложено выбрать три основные проблемы, которые влияют на уход молодых специалистов из системы образования. Результаты: первой проблемой является низкая заработная плата – 68%; вторая проблема – межличностные отношения в коллективе – 52%; третья – высокая загруженность работой с документами – 46%. Полученные данные указывают на необходимость управленческого содействия в создании благоприятной атмосферы в коллективе, проведение тренингов по командообразованию, укреплению межличностных отношений в педагогических коллективах.

В ходе анкетирования выяснилось, что не у всех молодых педагогов получается реализовать свой потенциал в образовательной организации, лишь 14% отмечают, что им полностью удаётся раскрыть потенциал в профессии. Большинство – 52% не видят перспективы профессионального и личностного роста в данной сфере. Необходима реальная поддержка и организация руководством образовательной организации профессиональных тренингов.

Важным аспектом опроса является направленность на управленческое сопровождение, создание организационных и методических условий для адаптации начинающих педагогов. Показательны ответы на вопрос о заинтересованности администрации ОО в адаптации молодых педагогов, что подразумевает неформальное консультирование, партнёрство, поддержку, разработанную и применяемую на практике систему наставничества в школе. 48% отметили, что администрация скорей заинтересована в их успешной адаптации, 36% указали на то, что в ОО существует какая-либо система поддержки молодых специалистов. У 60% молодых педагогов существует система наставничества, однако лишь 34% имеют педагога-наставника.

На прямой вопрос собираются ли молодые педагоги в ближайшие 3-5 лет прекратить работу в образовании 78% ответили, что скорей не собираются покинуть ОО. Данные результаты указывают на то, что в современных ОО существует необходимость обратной связи и поддержки со стороны администрации школы. В заключение респондентам была представлена возможность самостоятельно предложить пути решения проблемы закрепления молодых специалистов в системе образования. Анализ ответов на данный вопрос показал, что большинство предлагают следующие пути решения проблемы: достойный уровень оплаты труда, социальные гарантии, наставничество, позитивная и неформальная поддержка начинающих. Часть пожеланий требует непосредственного участия представителей региональных и федеральных властей. Большинство опрошенных среди главных проблем адаптации определили низкий уровень зарплаты, отношения в коллективе, трудности взаимодействия с родителями школьников и ведение отчетной документации. Осложняют проблему низкий социальный статус педагогов, смутные перспективы карьерного роста. Факты подтверждают важность закрепления молодых педагогов не только в профессии, но и в конкретной ОО, в университете их не готовят к реальному многообразию сложностей.

Предлагаем авторскую разработку управленческих рекомендаций по развитию системы адаптации молодых педагогов. Одной из важнейших рекомендаций, на наш взгляд, выступает создание комплексной программы адаптации молодых специалистов в сфере образования. Перед руководителями образовательных организаций стоит задача разработать и реализовать такую программу, которая будет включать технологическую цепочку методической поддержки: комплекс

мероприятий, направленных на сопровождение развития. Важно неформальное участие опытных педагогов, регулярное проведение мероприятий, способствующих повышению профессионального мастерства, раскрытию потенциала и закреплению личностных достижений. Начинающие педагоги часто психологически зажаты, подвержены стереотипам, необходимы тренинги и семинары по деловому общению [2].

В качестве психолого-педагогического сопровождения молодых педагогов предлагается программа развития коммуникативных навыков и включающая следующие виды мероприятий:

- Ведение дневника для фиксации проблем и нестандартных профессиональных ситуаций.
- Проведение релаксационных и психомоторных действий, способствующих снижению психоэмоционального напряжения.
- Аналитическая работа ведущего, систематическое наблюдение за изменениями позиций участников и групповых процессов.
- Карьерное консультирование, основанное на анализе, классификации, обсуждении проблемы и планы работы.
- Занятия с психологом, формирующим практические навыки бесконфликтного взаимодействия с обучающимися с родителями.

Правильно организованная работа с первого дня пребывания молодого специалиста в образовательном учреждении – один из факторов, помогающих ему успешно интегрироваться в систему образования. Программа предполагает занятия по формированию позитивного мышления; знакомство с основными нормативно-правовыми актами, регламентирующими деятельность педагога; обучение ведению документации; рассмотрение модели личности учителя и дискуссии по педагогической этике; обсуждение методов и форм обучения, изучение модели образовательного процесса; разбор основных барьеров в педагогическом общении; самоанализ результатов деятельности.

Следующая задача – организация наставничества. Наставничество способствует удовлетворению потребностей молодых учителей в развитии и самореализации, приобретении навыков самоменеджмента, планировании личностного роста, анализу результатов и корректировке работы над собой с целью достижения желаемого. Во многих ОО разработаны программы наставничества, проблема в том, что зачастую такие программы существуют только на бумаге, а большинство новичков не чувствуют поддержки от старшего поколения педагогического коллектива. Целесообразно для обеспечения лучших условий адаптации формировать и поддерживать систему обратной связи для получения конструктивной критики и рекомендаций по улучшению профессиональной деятельности. Система обратной связи с администрацией и коллегами включает регулярные встречи с руководством; коллегиальное обсуждение; обратную связь с учениками и родителями; анализ уроков с помощью технических средств обучения; онлайн-платформы для обратной связи с экспертами и коллегами.

Система адаптации подразумевает административную, финансовую, информационную поддержку начинающего педагога. Административная заключается во внимании администрации ОО к проблемам и трудностям молодых педагогов, оказании помощи в решении административных вопросов, предоставлении ресурсов и создании благоприятной рабочей атмосферы. Финансовая поддержка крайне важна. С учетом сложившейся специфики оплаты труда продуманная и обоснованная система стимулирования начинающих педагогов, помощь в оформлении заявок на гранты и материальная поддержка особенно значимы. Информационная поддержка молодых учителей должна включать предоставление конкретной информации о качественных и достоверных современных образовательных ресурсах.

Каждый опытный и состоявшийся педагог когда-то был молодым, начинающим, новичком, и мог не состояться как учитель, если бы отсутствовала особая профессиональная образовательная среда, способствовавшая приобретению опыта и развитию профессионализма. Наше исследование подтверждает важность формирования организационно-управленческой системы адаптации молодежи. Программа методического сопровождения личностно-профессионального развития молодых педагогов – это система, создающая необходимые условия для профессионального и личностного развития молодых педагогов. Растут требования к педагогу, его образованию, компетенциям. В свою очередь, успешная адаптация определяет заинтересованность педагога в начале карьеры и в дальнейшем ее продолжении. Молодой педагог – это особый статус, и процесс адаптации в коллективе считается одним из главных факторов для предстоящего становления учителя. Профессиональная адаптация – это сложный и многогранный процесс, зависящий от внешних и внутренних факторов, который может занимать различное время в зависимости от личности каждого человека и условий работы. Результат зависит от множества факторов: возраст, образование, стаж работы, личностные особенности и особенности организационной культуры школы, и других, способствующих повышению эффективности деятельности и улучшению качества жизни.

Выводы. Современному обществу необходимы компетентные и креативные педагоги, готовые к инновационным преобразованиям системы образования. Востребованы учителя, сочетающие глубокие теоретические знания, методический потенциал, а также обладающие общей педагогической подготовкой в выбранной ими области специализации. Педагогам необходимо вести культурный и сдержанный диалог с учениками и уметь общаться со своими коллегами и руководителями на основе сотрудничества, дружбы и общей педагогической культуры. Необходимость развития системы профессиональной адаптации молодых педагогов возрастает вследствие обострения противоречий на рынке труда. Казалось бы, университеты ежегодно выпускают значительное количество педагогов, и пусть не все, но значительная их часть имеет желание работать в школе. Тем не менее, через какое-то время часть начинающих педагогов, испытав разочарование, бросают педагогическую работу. Причины, как мы показали выше, разнообразны, но итог стабилен – в нашей стране на протяжении нескольких десятилетий не удается разрешить проблему старения педагогических кадров. Данные обстоятельства подтверждают перспективность продуманной и грамотно организованной управленческой деятельности по адаптации молодых педагогов.

Литература:

1. Анализ результатов исследования молодых педагогов. [Электронный ресурс]. – URL: <https://iro38-my.sharepoint.com>
2. Горбунова, Н.В. Профессиональная адаптация будущих учителей и молодых специалистов к педагогической деятельности // Гуманитарные науки. – 2019. – № 3 (47). – С. 38-44
3. Латипова, А.Ф. Профессиональная адаптация молодых специалистов в системе образования / А.Ф. Латипова // Молодой ученый. – 2022. – № 24. – С. 373.
4. Манакова, М.В. Проблемы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в образовательной организации / М.В. Манакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4.
5. Мониторинг образования ВПЭ [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.hse.ru/data/2022/02/09/1746624237/ib_1\(18\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/02/09/1746624237/ib_1(18)_2022.pdf)
6. Почему учителя уходят из школы? [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРОФИЛАКТИКА БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем в сфере профилактики безопасности дорожного движения у учащихся общеобразовательной организации. Автором выявлены педагогические условия профилактики безопасности дорожного движения у учащихся общеобразовательной организации: повышение теоретической и практической подготовки учащихся посредством внедрения активных методов обучения (компьютерное моделирование опасных ситуаций на дороге, разработка алгоритмов поведения, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, проектирование), формирование мотивационной сферы учащегося в отношении соблюдения безопасности дорожного движения, что обеспечит стремление учащегося к безопасному здоровьесберегающему поведению, развитие критического мышления, что позволит учащемуся успешно адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации. Установлено, что внедрение программы «Дорожная безопасность», разработанной на основе выявленных условий будет способствовать повышению уровня сформированности теоретической и практической подготовки по безопасности дорожного движения, уровня мотивации в отношении соблюдения безопасности дорожного движения, уровня умения адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации.

Ключевые слова: профилактика безопасности дорожного движения, теоретическая и практическая подготовка учащихся, безопасное поведение в сложной дорожной ситуации.

Annotation. The article is devoted to solving current problems in the field of preventing road safety among students of a general education organization. The author has identified pedagogical conditions for preventing road safety among students of a general education organization: increasing the theoretical and practical training of students through the introduction of active teaching methods (computer modeling of dangerous situations on the road, development of behavior algorithms, role-playing games, analysis of specific situations, design), the formation of the student's motivational sphere in relation to road safety, which will ensure the student's desire for safe health-saving behavior, the development of critical thinking, which will allow the student to successfully adapt to difficult conditions of the road situation. It has been established that the implementation of the Road Safety program, developed on the basis of the identified conditions, will help to increase the level of theoretical and practical training in road safety, the level of motivation in relation to road safety, and the level of ability to adapt to difficult conditions of the road situation.

Key words: road safety prevention, theoretical and practical training of students, safe behavior in difficult traffic situations.

Введение. В нашем современном мире, где каждый день дети сталкиваются с множеством различных норм и правил, особое место занимает соблюдение принципов поведения в условиях дорожно-транспортных отношений. В наше время, когда безопасность детей на дорогах становится одной из ключевых задач, особенно актуальной она становится для жителей крупных мегаполисов. Первым препятствием, с которым сталкивается каждый ребенок на пути к получению знаний, является дорога, транспортное сообщение, а также люди, которые не всегда осознают опасность своего поведения для окружающих. Даже на пути до школы, расположенной в самом центре жилого района, дети часто вынуждены пробираться между автомобилями, которые стоят прямо на тротуарах.

Тем не менее, существует тенденция, когда учащиеся сами становятся объектами обвинений в возникновении дорожно-транспортных происшествий. Часто причиной таких инцидентов становятся игры вблизи дорог, переходы через улицу в несответствующих местах, неправильное вхождение в транспортные средства или их выход.

Актуальность данной работы заключается в том, что на данный момент популярность средств индивидуальной мобильности (самокаты, сигвеи, гироскутеры, моноколеса и т.д.) очень высока и также высока статистика по участию их в дорожно-транспортных происшествиях. Но также не стоит забывать об общей возросшей статистике по травматизму на дорогах, поэтому не стоит забывать и про других участников дорожного движения [5].

Важно понимать, что учащиеся раннего школьного возраста представляют собой особую категорию пешеходов и пассажиров. С ними нельзя обращаться так же, как и с взрослыми, потому что буквальное толкование Правил дорожного движения для этой возрастной группы неприемлемо. Использование для них дорожной лексики, которая может быть непонятной, требует от учащихся теоретического мышления, что, в свою очередь, усложняет процесс их подготовки и развития [1].

Анализ теории и практики по проблеме исследования позволил выявить противоречие между необходимостью профилактики безопасности дорожного движения у учащихся общеобразовательной организации и отсутствием достаточной научно-методической базы для повышения эффективности данного процесса.

Анализ источников литературы по проблеме исследования позволил определить степень изученности вопроса профилактики безопасности дорожного движения у учащихся общеобразовательных организаций.

В исследованиях Мошкина В.Н., Мельниковой Т.В., Толочко Е.И., Перфильевой Н.В. раскрыты различные аспекты развития культуры безопасного поведения детей на дороге [2].

Гончаровой Л.М., Вороновой Е.А., Кузнецовой Н.М., Шманевой Л.В. изучены методологические основания формирования культуры безопасного дорожного движения.

В публикациях Козловской Е.А., Козловскоо С.А., Букаловой В.В., Ляпиной Е.Ю., Черновой И.А., Труновой Н.В. представлены причины возникновения нарушений дорожного движения и определены направления подготовки учащихся к дорожной безопасности [7].

Цель статьи: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность педагогических условий по профилактике безопасности дорожного движения у учащихся общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа выполнена на базе МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 40 с углубленным изучением математики имени В.М. Барбазюка» г. Оренбурга.

В исследовательской работе приняли участие учащиеся 5 классов, численностью 40 участников (по 20 пятиклассников в каждой группе).

Опытно-экспериментальная осуществлялась поэтапно:

1. Теоретико-аналитический этап научно-исследовательской работы.

На данном этапе была проведена большая работа по теоретическому обоснованию проблемы исследования, проанализированы источники литературы и обобщен педагогический опыт в отношении профилактики безопасности дорожного движения.

На основе литературного обзора были определены целевые ориентиры, задачи исследования, выбрана база проведения педагогического эксперимента, выбраны показатели определения эффективности профилактической работы по формированию дорожной безопасности, подобраны исследовательские методики, проведено констатирующее обследование респондентов.

2. Формирующий этап научно-исследовательской работы.

На данном этапе была апробирована разработанная программа «Дорожная безопасность», составленная с учетом выявленных педагогических условий: повышение теоретической и практической подготовки учащихся посредством внедрения активных методов обучения (компьютерное моделирование опасных ситуаций на дороге, разработка алгоритмов поведения, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, проектирование), формирование мотивационной сферы учащегося в отношении соблюдения безопасности дорожного движения, что обеспечит стремление учащегося к безопасному здоровьесберегающему поведению, развитие критического мышления, что позволит учащемуся успешно адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации.

Учебно-тематическое планирование программы «Дорожная безопасность».

Тема занятия 1. «Автомобиль – опасно или удобно?». Методы реализации: проектная деятельность (4 часа).

Тема занятия 2. «Я – пешеход». Методы реализации: анализ конкретных ситуаций (4 часа).

Тема занятия 3. «Велосипедная прогулка». Методы реализации: компьютерное моделирование опасных ситуаций (4 часа).

Тема занятия 4. «Я – пассажир». Методы реализации: разработка алгоритмов поведения (4 часа).

Тема занятия 5. «Я – водитель». Методы реализации: ролевые игры (4 часа).

Тема занятия 6. «Гололед». Методы реализации: анализ конкретных ситуаций (2 часа).

Тема занятия 7. «Первая медицинская помощь при ДТП». Методы реализации: разработка алгоритмов поведения, анализ конкретных ситуаций (12 часов).

Уровни образовательных результатов у учащихся в отношении безопасности дорожного движения в рамках программы «Дорожная безопасность».

Социальные знания: овладение правилами дорожного передвижения, понимать значимость их исполнения; ориентирование в сведениях о многообразии дорожных ситуаций, о перекрестке и разметке проезжей части; понимание сигналов светофора и движения регулировщиков; знание правил пешехода, правил обхода стоящего транспорта, правил перехода улицы и дороги; знание многообразия видов транспортных средств, правил перемещения на велосипеде, мопеде и других транспортных средствах, доступных для обучаемых; правил безопасных действий и порядка поведения пассажиров в транспортном средстве; ориентирование в дорожных знаках, понимание их схематического изображения; знание о деятельности работников ГИБДД, их обязанностях; культуры безопасного перемещения всех участников движения на улице, в общественной месте; необходимых условий, обеспечивающих сохранности здоровья [3, С. 53-59].

Формирование ценностного отношения к социальной реальности: понимание ценности жизни своей, близких и окружающих людей; забота о своем физическом и духовном здоровье, о здоровье близких и окружающих людей с помощью общественно полезных мероприятиях; соблюдение условий сохранения психологической готовности к непредвиденной жизненной ситуации в опасности на дороге; бережное отношение к имуществу в общественном транспорте [4, С. 26-31].

Получение опыта самостоятельного общественного действия: освоение опыта правильного движения через дорогу, движения на перекрестке; выбор наиболее безопасного маршрута от дома до общеобразовательной организации, а так же к иным территориям, понимание сигналов разных видов светофоров и регулировщиков движения; передвижение на транспортных средствах (велосипед, мопед и иные виды транспорта) в соответствии с правилами дорожного движения по проезжей части; предвидение опасности в условиях перемещения на дороге и умение адекватно вести себя случае дорожной опасности [6, С. 130-133].

Результаты контрольного исследования.

1. Определение уровня сформированности теоретической подготовки в отношении безопасности дорожного движения (по методике Калининой Р.Р.).

В экспериментальной группе: 45% школьников показали высокий уровень сформированности теоретической подготовки в отношении безопасности дорожного движения; 35% школьников – средний уровень; 15% обучаемых – удовлетворительный уровень и 5% школьников – низкий уровень.

В контрольной группе: 25% школьников показали высокий уровень сформированности теоретической подготовки в отношении безопасности дорожного движения; 35% школьников – средний уровень; 30% обучаемых – удовлетворительный уровень и 10% школьников – низкий уровень.

Выполненный тест позволил установить повышение процента качества знаний по безопасности дорожного движения в двух группах. Так, у обучаемых 5 «А» класса – 80% и у обучаемых 5 «Б» класса – 60%.

2. Определение уровня сформированности практической подготовки в отношении безопасности дорожного движения (по методике Гавриловой М.Н.).

В экспериментальной группе: 40% школьников показали высокий уровень сформированности практической подготовки в отношении безопасности дорожного движения; 35% школьников – средний уровень; 20% обучаемых – удовлетворительный уровень и 5% школьников – низкий уровень.

В контрольной группе: 20% школьников показали высокий уровень сформированности практической подготовки в отношении безопасности дорожного движения; 30% школьников – средний уровень; 40% обучаемых – удовлетворительный уровень и 10% школьников – низкий уровень.

Результаты решения заданий позволили установить процент качества практической подготовки по безопасности дорожного движения повысился, особенно в экспериментальной группе. Так, у обучаемых 5 «А» класса – 75% и у обучаемых 5 «Б» класса – 50%

3. Определение уровня сформированности мотивации у учащегося в отношении соблюдения безопасности дорожного движения (по методике Шавейко И.).

В экспериментальной группе: 55% школьников показали высокий уровень сформированности мотивации в отношении соблюдения безопасности дорожного движения; 35% школьников – средний уровень; 10% школьников – низкий уровень.

В контрольной группе: 30% школьников показали высокий уровень сформированности мотивации в отношении соблюдения безопасности дорожного движения; 40% школьников – средний уровень; 30% школьников – низкий уровень.

Выполненное анкетирование позволило установить, что в группах повышение изучаемого показателя – сформированности мотивации у учащегося в отношении соблюдения безопасности дорожного движения, особенно в экспериментальной группе. Так, у обучаемых 5 «А» класса – 55% и у обучаемых 5 «Б» класса – 30% продемонстрировали высокий уровень.

4. Определение уровня сформированности умения адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации (по методике Кузнецовой Н.М.).

В экспериментальной группе: 45% школьников показали высокий уровень сформированности умения адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации; 40% школьников – средний уровень; 15% школьников – низкий уровень.

В контрольной группе: 25% школьников показали высокий уровень сформированности умения адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации; 35% школьников – средний уровень; 40% школьников – низкий уровень.

Выполненное анкетирование позволило установить, что в группах повысился изучаемый показатель сформированности умения адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации, особенно в экспериментальной группе. Так, у обучаемых 5 «А» класса – 45% и у обучаемых 5 «Б» класса – 25% продемонстрировали высокий уровень.

Обращение к проблеме дорожно-транспортного травматизма среди учащихся обусловлено современными тенденциями общественного развития, ориентирующими систему педагогического образования на поиск путей подготовки учащихся общеобразовательных организаций всех уровней к безопасной жизни и деятельности в современной транспортной среде.

В связи с этим следует говорить о педагогических основаниях, определяющих педагогические цели и задачи: построение концепции формирования транспортной культуры школьников, создание системы непрерывного процесса формирования у учащихся данной ветви культуры; разработки специальных педагогических условий по осуществлению этого процесса в повседневной педагогической практике общеобразовательных организаций.

Выводы:

1. Анализ источников литературы и педагогического опыта в отношении профилактики безопасности дорожного движения у учащихся общеобразовательной организации позволил подтвердить актуальность исследования.

2. Выявлены педагогические условия профилактики безопасности дорожного движения у учащихся общеобразовательной организации: повышение теоретической и практической подготовки учащихся посредством внедрения активных методов обучения (компьютерное моделирование опасных ситуаций на дороге, разработка алгоритмов поведения, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, проектирование), формирование мотивационной сферы учащегося в отношении соблюдения безопасности дорожного движения, что обеспечит стремление учащегося к безопасному здоровьесберегающему поведению, развитие критического мышления, что позволит учащемуся успешно адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации.

3. Установлено, что внедрение программы «Дорожная безопасность», разработанной на основе выявленных условий будет способствовать повышению уровня сформированности теоретической и практической подготовки по безопасности дорожного движения, уровня мотивации в отношении соблюдения безопасности дорожного движения, уровня умения адаптироваться к сложным условиям дорожной ситуации.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина. – М: Издательство Юрайт, 2019. – 336 с.

2. Белинова, Н.В. Анализ деятельности по формированию у детей навыков безопасного участия в дорожном движении отечественной и зарубежной практике / Н.В. Белинова, О.В. Жирнова, Н.Б. Сухарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-deyatelnosti-po-formirovaniyu-u-detey-navykov-bezopasnogo-uchastiya-v-dorozhnom-dvizhenii-otechestvennoy-i-zarubezhnoy>

3. Доронина, М.В. К вопросу разработки обучающих программ в сфере безопасности дорожного движения как компонента системы общего и дополнительного образования / М.В. Доронина // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 1. – С. 53-59

4. Лутовина, Е.Е. Развитие инновационной образовательной среды в современной школе / Е.Е. Лутовина // Концепт. – 2017. – № s23. – С. 26-31

5. Лучшие методические разработки по профилактике дорожной безопасности (из опыта работы педагогов образовательных организаций) / сост.: Кихтенко Л.Ф., Койбаев Р.С., Серова Т.В. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2022. – 199 с.

6. Мальцев, В.П. Актуальные вопросы методологии формирования культуры безопасности жизнедеятельности школьников / В.П. Мальцев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – №42 (9) – С. 130-133

7. Орлянская, А.В. Профилактическая работа с несовершеннолетними нарушителями правил дорожного движения на дорогах в условиях современного города / А.В. Орлянская // Сборник научных трудов по материалам XVIII 69 Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 01 марта 2021). – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2021. – 51 с. – URL: <https://innova-science.ru/wpcontent/uploads/2021/03/sbornik-nauchnyh-trudov-01.03.2021-g-nd-18.pdf>

УДК 376.3

кандидат психологических наук **Любимов Михаил Львович**

Центр диагностики и коррекции «Благо» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент **Филатова Ирина Александровна**

Институт специального образования и психологии

Государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

учитель-дефектолог **Баштова Арина Максимовна**

Центр диагностики и коррекции «Благо» Государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования внутренней речи у старших дошкольников с нарушением слуха. Рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования внутренней речи у детей с нарушением слуха. Основу теоретического анализа феномена внутренней речи, проведенного авторами, составляют идеи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.Н. Соколова. Анализ исследований показал взаимосвязь внутренней речи, словесно-логического мышления и других психических процессов ребенка. Особое внимание авторами уделяется роли речевых кинестезий в формировании внутренней речи. В статье раскрыты механизмы нарушения внутренней речи у детей с первичным нарушением слухового анализатора. Подчеркивается значимость работы по составлению смысловой программы высказывания с дошкольниками, имеющими нарушения слуха. Предложена модель формирования внутренней речи у старших дошкольников с нарушением слуха, которая включает три этапа: предварительный, подготовительный и основной. Описаны ключевые методы и приемы работы по формированию внутренней речи: наглядные, практические, словесные. Отмечена значимость психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха, поскольку работа по формированию внутренней речи является длительным и непрерывным процессом, требующим участия как педагога, так и родителей.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением слуха, внутренняя речь, речевые кинестезии, смысловая программа высказывания, модель формирования внутренней речи.

Annotation. The article is devoted to the formation of internal speech in older preschoolers with hearing impairment. The theoretical and practical aspects of the formation of internal speech in children with hearing impairment are considered. The theoretical analysis of the phenomenon of internal speech conducted by the authors is based on the ideas of L.S. Vygotsky, P.Ya. Galperin, N.I. Zhinkin, A.A. Leontiev, A.N. Sokolov. The analysis of the research has shown the relationship between internal speech, verbal and logical thinking and other mental processes of the child. The authors pay special attention to the role of speech kinesthesia in the formation of internal speech. The article reveals the mechanisms of violation of internal speech in children with primary impairment of the auditory analyzer. The importance of work on the compilation of a semantic program of utterance with preschoolers with hearing impairments is emphasized. A model of the formation of internal speech in older preschoolers with hearing impairment is proposed, which includes three stages: preliminary, preparatory and basic. The key methods and techniques of work on the formation of internal speech are described: visual, practical, verbal. The importance of psychological and pedagogical support for the family of a child with hearing impairment is noted, since the work on the formation of internal speech is a long and continuous process requiring the participation of both a teacher and a parents.

Key words: preschoolers with hearing impairment, internal speech, speech kinesthesia, semantic program of utterance, model of formation of internal speech.

Введение. Известно, что устная и письменная речь взаимосвязаны с внутренней речью, поэтому вопросы изучения внутренней речи важны для специалистов, занимающихся формированием речи у детей дошкольного возраста. Внутренняя речь рассматривается исследователями многоаспектно, но они сходятся в мнении, что внутренняя речь – это феномен, качественно отличающийся от внешней речи, но взаимосвязанный с ней и составляющий ее необходимую основу. Для Л.С. Выготского внутренняя речь – это процесс внутреннего говорения [1], согласно А.Н. Соколову [10] внутренняя речь является психологической трансформацией внешней речи, ее «внутренней проекцией», моделью, которую нельзя визуализировать внешне (увидеть). Е. Галантер [7], П.Я. Гальперин [2], А.Р. Лурия [6], Дж. Миллер и К. Прибрам [11] подчеркивали, что представление о внутренней речи связано с идеей о существовании этапа, предваряющего внешнюю речь.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, во внутренней речи текст обрабатывается двумя способами: путем «сжимания» частей текста в компактные смысловые единицы и с помощью механизма рецепции, выявляющем смысл читаемого. Таким образом, внутренняя речь становится системой хранения значений слов, что является особенно важным в отношении детей с нарушением слуха, поскольку первичное нарушение речеслухового анализатора препятствует овладению значениями слов у этой категории детей.

Выдающийся последователь Л.С. Выготского А.А. Леонтьев способствовал уточнению дефиниции «внутренняя речь». Он рассматривал внутреннюю речь как звено, в котором осуществляется переход от мысли к внешней речи [4]. А.А. Леонтьев применил термин «внутреннее программирование» высказывания и сделал ряд предположений о его специфике, которая выражена смысловыми «вехами» (субъект, предикат или объект) и определена «функциональной иерархией» смысловых единиц. В такой программе, по мнению ученого, осуществляется актуальное членение высказывания, реализующееся позднее на этапе усвоения грамматических средств языка. При этом А.А. Леонтьев считал, что единицы программы по своей семантической природе являются «смыслами», а не значениями [5]. Важно понимать, что формирование внутренней речи у детей с ОВЗ проходит те же стадии, однако, из-за нарушения работы какого-либо анализатора, необходимо искать компенсаторные пути ее формирования и развития.

Важно замечание Н.И. Жинкина, что код, используемый для закрепления речевой программы, может варьироваться – это может быть речедвигательный код, код слуховых или зрительных образов, код вторичных образов и схем [3]. Во время подготовки сообщения не всегда используются словесные элементы, они могут заменяться образами, схемами, символами. Код внутренней речи субъективен и его формирование происходит по мере развития речи ребенка.

Опираясь на концепцию Н.И. Жинкина о кодах внутренней речи, А.А. Леонтьев полагал, что характер кода речевого программирования может варьироваться, но наиболее типичным случаем является вторичный зрительный образ, возникающий на языковой основе [4]. Составление смысловой программы на этапе внутреннего программирования осуществляется на основе специфического кода внутренней речи.

Из опыта социально-педагогической практики известно, что в раннем возрасте дети с нормативным развитием проговаривают всю словесную информацию вслух голосом разговорной громкости, со временем у них появляется шепотная речь. Постепенно внешняя речь, согласно теории П.Я. Гальперина, частично преобразуется во внутреннюю (интериоризуется). Если этого не происходит – становится невозможным полноценное развитие словесно-логического мышления, опосредованного словесного запоминания, воображения и других психических процессов.

А.Н. Соколов в своих исследованиях отмечал, что генетически внутренняя речь возникает на основе речевых кинестезий, межанализаторных взаимосвязей речедвигательного и речеслухового анализаторов. «Слово слышимое» и «слово произносимое» взаимосвязываются в детском возрасте, при этом усиливаются процессы возбуждения в корковых центрах речеслухового анализатора, то есть, по мнению А.Н. Соколова, внутренняя речь в норме «озвучивается».

Таким образом, в обеспечении процесса речи важное значение имеют не только слуховые, но и комплексные полисенсорные кинестетические, кинетические, вибрационные ощущения от органов речевого аппарата и резонаторных систем речи [15].

Изложение основного материала статьи. У детей с нарушением слуха отмечается первичный дефицит слуховой анализаторной системы и вторичные нарушения речевого развития, в том числе нарушения внутренней речи из-за отсутствия внутренней звуковой репрезентации, которой нет у глухого. К сожалению, имеющиеся методики обучения детей с нарушениями слуха, в том числе методики развития речи, не предусматривают целенаправленную работу по формированию внутренней речи, соответственно, из-за отсутствия данного блока психолого-педагогической работы большинство детей с нарушениями слуха впоследствии имеют серьезные затруднения в речевом развитии.

Внутренняя речь традиционно считалась трудной для эмпирического изучения. Исследования К.А. Волковой, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии позволяют сделать вывод, что для изучения внутренней речи можно использовать адаптированные методы исследования, которые включают субвокальную артикуляцию слов и предложений, соотношение слова и образа, продуктивную деятельность, основанную на прочитанном. Таким образом, одним из косвенных подходов к исследованию внутренней речи является изучение того, что Л.С. Выготский считал ее наблюдаемым аналогом, – внешней речи. Он рассматривал речь не как зеркальное отражение человеческой мысли, а как материальную сущность мысли [1]. Для нас важно понимать, что формирование речи и развитие интеллекта – абсолютно взаимосвязанные феномены. Нарушение в структуре этих процессов является признаком дефицитарного развития.

Л.С. Выготский отмечал, что единицей развития мышления, сознания является переживание [1]. А.Н. Леонтьев, дополнил, что такой единицей является деятельностное переживание, переживание собственного действия [4]. Из этого следует, что работа по формированию внутренней речи должна строиться на собственном переживании ребенком действия в устной речи. Внутренняя речь не осязаема и не имеет видимой опоры, поэтому необходимо создание искусственной ситуации переживания, призванной помочь ребёнку с нарушенным слухом «прочувствовать» внутреннюю речь.

Обратим внимание, что специальные педагоги, обучающие ребенка с ОВЗ, как правило, ограничены во времени в процессе психолого-педагогической работы, что часто делает работу специалиста инструктивно-демонстрационной. Родители обладают долгосрочным ресурсом времяпровождения с ребенком и имеют возможность более продолжительного индивидуального контакта с ним. Для самостоятельных занятий с детьми родителям нужны практические тренинги и программы. Работа по информированию родителей должна быть включена в процесс психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ и должна быть доступна для родителей. Такая информация может содержать посильный для усвоения родителями перечень приемов и действий, подходящих для родительского общения с ребенком и дополняющих занятия специального педагога. Это обеспечивает комплексный подход к формированию речи ребенка с нарушением слуха.

Известно, что ребенок с тяжелым нарушением слуха воспринимает речь с опорой на зрительную или слуховую и зрительную анализаторные системы. Однако, этого недостаточно для полноценного восприятия всех свойств звучащей речи. При обучении детей с нарушением слуха опытные специалисты нередко используют дополнительно тактильный анализатор при передаче устной информации, что обеспечивает ребенку восприятие ряда фонетических элементов речи. Для этого специалист прикладывает к собственной гортани руку ребенка, с помощью чего ребенок ощущает вибрацию гортани при колебании голосовых складок, учится различать звуки по высоте, силе, длительности. Тактильные ощущения могут выступать в роли опорного средства восприятия речи на интонационном уровне. Такому приему восприятия речи важно обучить родителей для помощи в общении с ребенком, имеющим нарушения слуха.

Для активизации интереса ребенка с нарушенным слухом к изучению и усвоению языка необходимо на первом этапе сделать процесс усвоения языка достаточно легким, доступным и наглядным, помочь такому ребенку «услышать» (увидеть) слова и сравнить их с достоверной картинкой, символическим изображением, в том числе, посредством дактилологии или чтения (если ему ребенок обучен). Для этого используется опора на зрительный анализатор. Задача специалиста на первом же этапе подключить к работе со словарем родителей, объяснив им, что основной скачок в развитии речи у детей с нарушением слуха происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте. Задача специального педагога обучить родителей, как «донести» до ребенка с нарушенным слухом слова посредством информационно-коммуникативных технологий и с помощью сохранных сенсорных опор, например, зрительных и тактильных ощущений.

Речевой обиход детей с нарушением слуха при отсутствии обычного общения с окружающими людьми часто не совпадает со смыслом усвоенных ими слов. Из-за этого не формируется опыт дифференциации понятий и более точного словесного обобщения. В результате дети, лишенные слуха, пользуются одним и тем же словом с опорой на его функциональное значение (например, «стул» в значении кресла, дивана, стула, скамейки), в конкретной предметной ситуации такие слова приобретают роль обобщающих. Важно подчеркнуть, что в процессе обучения специалисты целенаправленно работают над словарным запасом обучающихся с нарушением слуха, но дети, осознавая предметную отнесенность выученного слова, нередко не усваивают связанные с изученным словом другие слова и сосредотачиваются на данном слове, расширяя его отнесенность к разным явлениям или действиям (например, «нога» в значении «бежать, идти» – «Мама нога магазин» вместо «Мама идет в магазин»).

Практика показывает, что избежать такого искажения смыслов позволяет систематичная, планомерная работа родителей и использование технологий формирования системной лексики. При организации взрослым работы по формированию словаря дети с нарушением слуха могут усваивать значения слов благодаря зрительному, тактильному восприятию, опоре на кинестетические, кинетические и вибрационные ощущения от звучащего слова. Но в первую очередь ребенок с нарушением слуха должен почувствовать многообразие слов с опорой на понятийные отношения.

В целях поиска результативных методов и приемов формирования речи у детей с нарушением слуха было проведено исследование на базе центра диагностики и консультации «Благо» МГПУ в течение 2019-2023 годов. В исследовании участвовало сорок старших дошкольников с нарушением слуха, которые относились к группе глухих и имели слуховые аппараты на оба уха. Обследование лексики у детей показало ограниченность словарного запаса, нарушение его семантической структуры, трудности актуализации слов. В связной речи наблюдались преобладающие простые нераспространенные предложения, трудности в построении связного высказывания.

На основании выделенных аспектов формирования внутренней и внешней речи у детей с нарушением слуха была разработана модель формирования внутренней речи, которая предполагала организацию работы по трем этапам:

1. Предварительный этап включает работу над дыханием, голосом, звукопроизношением с опорой на доступные полисенсорные виды контроля.

2. Подготовительный этап заключается в работе по формированию и расширению системной лексики и грамматических категорий.

3. Основной этап включал работу по непосредственному формированию внутренней речи.

В ходе занятий применялись следующие методы и приемы:

- наглядные методы: выполнение артикуляционных упражнений перед зеркалом и формирование тактильного, вибрационного, кинетико-кинестетического видов контроля, работа над дыханием, голосом, звонкими и глухими звуками на основе логопедического тренажера Дэльфа – 142.1, озвучивание картинок словом, фразой, подбор картинок к заданным словам, объяснение новых или многозначных слов через картинки или видео в поисковых системах Интернет, расположение картинок в правильной последовательности, замена картинок табличками в текстах;

- словесные методы: прослушивание слов и соотнесение их с символами, формирование семантического поля изученных слов, выполнение заданных словесных инструкций, чтение слов, предложений и текстов вслух и про себя, комментированное чтение, беседа на понимание смысла прочитанного, выделение слова из контекста и использование его в соответствии с лексическим значением в других словосочетаниях, составление фразы по опорным словам, определение темы, плана рассказа с помощью серии сюжетных картинок, одной сюжетной картинкой, развертывание программы речевого высказывания;

- практические методы: «зубной метод», использование зондов, включение в работу логопедического тренажера Дэльфа – 142.1.

В рамках первого этапа была организована работа по развитию речевого дыхания и произносительных навыков с использованием слухового, слухозрительного и тактильного восприятия.

Содержание данного этапа включало следующие направления работы:

- формирование речевого дыхания с использованием логопедического тренажера Дэльфа – 142.1;

- формирование голосообразования на основе комплексного полисенсорного восприятия: слухового, зрительного, тактильного восприятия (прикладывание ребенком ладони к гортани педагога и к своей для подражания и собственного контроля);

- формирование звукопроизношения с применением авторского «зубного метода»: при чтении слов по слогам педагогом демонстрировалась утрированная правильная артикуляция, использовалось «ощупывание» ребенком органов артикуляции. В помощь к зрительному и тактильному контролю при формировании речи можно подключить демонстрацию движения нижней челюсти, применяя палочный зонд, показывающий соприкосновение верхнего и нижнего зубного ряда.

Для апробации предложенной модели испытуемые были разделены на две группы по 20 человек. Поэтапная модель реализовывалась под руководством М.Л. Любимова с дошкольниками одной из подгрупп. Анализ результатов эксперимента позволил констатировать, что у детей, с которыми проводилась целенаправленная работа по формированию внутренней речи повысился уровень речевого развития, сформировались предпосылки для возникновения коммуникативных навыков на речевой основе. По результатам эксперимента дошкольники условно распределились по двум группам. У большей части детей отмечалось увеличение словарного запаса (85% детей), употребление простых распространенных предложений (80% детей) и сложных предложений (20% детей), появление диалогических и связных монологических высказываний. Вторую группу составили 15% детей, у которых отмечалось незначительное расширение словарного запаса, трудности в составлении диалогических и монологических высказываний, эти дети активно использовали мимику и жесты в качестве замены речевых средств.

Выводы. Для обеспечения потребности ребенка с нарушением слуха в овладении словесной речью на начальных этапах работы процесс усвоения речи должен соответствовать критериям доступности и наглядности. Неслышащему ребенку необходимо помочь «услышать» (увидеть) слова с использованием предметных и сюжетных изображений, графических схем, опоры на кинетико-кинестетический контроль.

Литература:

1. Альтман, Я.А. Руководство по аудиологии / Я.А. Альтман. – М.: ДМК Пресс, 2003. – 360 с.
2. Волкова, К.А. Методика обучения глухих детей произношению: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: «Сурдопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология» / К.А. Волкова, В.Л. Казанская, О.А. Денисова. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 224 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 1956.
4. Гальперин, П.Я. К вопросу о внутренней речи / П.Я. Гальперин // Докл. АПН РСФСР. – 1957. – №4. – С. 58-60
5. Головниц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для вузов / Л.А. Головниц. – М.: Владос, 2012. – 319 с.
6. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин. – ВЯ, 1964. – №6.
7. Кузьмичева, Е.П. Обучение восприятию и воспроизведению устной речи глухих детей / Е.П. Кузьмичева / под ред. Назаровой Н.М.: учебное пособие для вузов – изд-е 2. – М.: Академия, 2014.
8. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения речи и обучения языку / А.А. Леонтьев // В кн.: Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967.
9. Леонтьев, А.А. Смысл как психологическое понятие / А.А. Леонтьев // В кн.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М., 1969.
10. Лурия, А.Р. Проблемы и факты нейролингвистики / А.Р. Лурия // В кн.: Теория речевой деятельности. – М., 1968. – С. 14-36
11. Миллер, Дж. Планы и структура поведения / Дж. Миллер. – М., 1965.
12. Обухова, Т.И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т.И. Обухова. – Минск: БГПУ, 2007. – 54 с.
13. Смысл как психологическое понятие. – В кн.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М., 1969. – 166 с.

14. Факторы вариативности речевых высказываний. – В кн.: Основы теорий речевой деятельности. – М., 1974. – 185 с.
15. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и ее исследование биографическим методом: Проблемы психологии / А.Н. Соколов. – М., 1978.

Педагогика

УДК 37. 025

старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Мальков Александр Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО РЕЗУЛЬТАТА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В числе нормативных требований, определяемых государственной политикой, входят личностные, предметные и метапредметные результаты образовательной деятельности. Их формирование детерминировано личностными результатами (способности и активность). По этим причинам актуализируется потребность в выработке интегративного подхода на основе существующих концепций и подходов к проектированию метакогнитивных компетенций. Целью статьи является анализ возможностей современных концепций и подходов, объясняющих возможности формирования метакогнитивных компетенций как образовательного результата. Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается теоретическим анализом научной литературы, общенаучными методами, анализом мнений экспертов, практического педагогического опыта, зарубежного опыта. На основе мнений других исследователей были установлены и систематизированы ключевые проблемы формирования метакогнитивных компетенций, с которыми сталкиваются учащиеся и педагоги. Установлено, что на современном этапе преобладает понимание того, что интегративный подход к формированию метакогнитивных компетенций должен строиться на эффективном использовании дидактического потенциала существующих форм и методов обучения, которые активизируют качества личности, мышление (критическое, творческое и рефлексивное), автономную работу с дидактическим материалом.

Ключевые слова: компетенции, образование, проектирование, концепция, метакогнитивная компетенция, самоподготовка, метакогнитивные стратегии.

Annotation. Among the regulatory requirements determined by state policy are personal, subject and meta-subject results of educational activities. Their formation is determined by personal results (abilities and activity). For these reasons, there is an urgent need to develop an integrative approach based on existing concepts and approaches to the design of metacognitive competencies. The purpose of the article is to analyze the possibilities of modern concepts and approaches that explain the possibilities of forming metacognitive competencies as an educational result. The reliability and validity of the obtained research results is ensured by the theoretical analysis of scientific literature, general scientific methods, analysis of expert opinions, practical pedagogical experience, and foreign experience. Based on the opinions of other researchers, the key problems of the formation of metacognitive competencies faced by students and teachers were identified and systematized. It is established that at the present stage, the prevailing understanding is that an integrative approach to the formation of metacognitive competencies should be based on the effective use of the didactic potential of existing forms and methods of teaching, which activate personality qualities, thinking (critical, creative and reflective), autonomous work with didactic material.

Key words: competencies, education, design, concept, metacognitive competence, self-training, metacognitive strategies.

Статья подготовлена в рамках реализации научного проекта междисциплинарных фундаментальных исследований УНО «Кубанский научный фонд» № МФИ-20.1/80 «Подготовка педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся на основе интегративного подхода»

Введение. На современном этапе образование предъявляет повышенные требования к самообучению людей. По мере возрастного развития личности значимость стратегий самостоятельного получения знаний резко возрастает.

Анализ зарубежного опыта показывает, что преобладающим является тренд к получению образования на всех его уровнях и к развитию умений самостоятельной реализации личностью собственных образовательных запросов посредством стратегий и компетенций метакогнитивного характера. Познание метакогнитивной направленности позволяет личности самостоятельно определить пути, необходимые для полноценного функционирования индивидуальной когнитивной структуры. Сказанное, с одной стороны повышает роль учителя в качестве наставника, с другой, требует развития у учащихся проявления субъектной позиции и большей активности. Исследователями доказано, что подобные компетенции интегрируют в единое образование мотивационную, интеллектуальную сферы и сознательную регуляцию учащихся [6]. При реализации метакогнитивных компетенций на первый план выдвигаются инициативность и самостоятельность. В современных условиях успешность учебной деятельности будет зависеть от способности непрерывно учиться, уметь самостоятельно искать необходимую информацию и активно взаимодействовать с другими субъектами образования при установлении способов эффективного решения учебных задач.

С учетом сказанного актуальной группой проблем является отбор и реализация подходов, позволяющих личности эффективно управлять собственной когнитивной деятельностью в рамках самостоятельно выстроенной персональной образовательной траектории. По этой причине актуальной задачей педагогики является построение и выработка интегративного подхода, позволяющего формировать метакогнитивные компетенции для решения образовательных задач.

Целью статьи является анализ потенциала современных концепций и подходов, объясняющих возможности формирования метакогнитивных компетенций как интегративного образовательного результата. Для достижения исследовательской цели были поставлены следующие задачи: проанализировать существующие подходы к формированию метакогнитивных компетенций; обосновать необходимость использования интегративного подхода в формировании метакогнитивных компетенций.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается теоретическим анализом научной литературы, общенаучными методами, анализом мнений экспертов, практического педагогического отечественного и зарубежного опыта.

Понятие «метакогнитивные компетенции» характеризует владение методами и стратегиями, необходимыми для формирования способности учащихся к осознанию, контролю и регулированию собственных процессов мышления:

планирование и организацию самообучения, самоанализ собственных ошибок, самостоятельного мониторинга своего прогресса и принятия осознанных решений касательно учебной и внеучебной деятельности.

Метакогнитивные компетенции (исследовательские, управленческие и коммуникативные) представлены знаниями (декларативными, процедурными, условными, регуляционными), которые посредством умений и навыков реализуются в стратегиях интеллектуальной деятельности. Они одинаково важны, как для педагогов, так и для учащихся, поскольку позволяют адекватно оценивать собственные когнитивные ресурсы, анализировать их, осознавать свои возможности. Структура метакогнитивных компетенций состоит из следующих элементов: планирование деятельности, выбор, применение и мониторинг, комбинирование и оценка эффективности дидактических стратегий. Приставка «мета» в данной группе умений предполагает, что овладение ими невозможно без развитой рефлексии, наличие которой требует осознания способов реализации и совершенствования учебной деятельности, осознание содержания предмета усвоения.

Прикладную проблему представляет поиск эффективных подходов и концепций для формирования метакогнитивных компетенций у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Обращение к научной литературе показывает, что заявленная в статье проблема находится в фокусе внимания зарубежных и российских ученых. За последние 20 лет наработано немало концепций (Н. Андерсон, Дж. Сегеди, С.В. Шенон, П. Тарриконе, А.Д. Шон и др.), раскрывающих модели и подходы к формированию метакогнитивных компетенций. В большинстве случаев их отличает интеграционный характер и опора на модель метакогнитивных дидактических стратегий. На современном этапе проявляется противоречивая тенденция, в рамках которой образовательные стандарты ФГОС предписывают необходимость достижения метапредметных результатов, однако владение ими не является предметом контроля на ЕГЭ. К тому же не выработан единый подход к вопросам формирования и оценки метакогнитивных компетенций [2]. Их формирование и мониторинг является сложной задачей и для педагогов. Концентрация внимания на предметных результатах приводит к нарушению учебной адаптации в процессе обучения на всех уровнях.

Проблемы в учебной деятельности учащихся и недостаточно правильное понимание учителями сути метакогнитивных компетенций является ключевым барьером, препятствующим реализации концепции образования и образовательных стандартов и определяющим кризис системы образования. Обращая на это внимание, О.И. Донецкая предлагает подход, в рамках которого ключевой предпосылкой овладения метакогнитивными компетенциями является обеспечение учащимся большей самостоятельности для самостоятельного получения знаний в рамках организованного автономного обучения. Целесообразность такого подхода, по мнению автора, заключается в возможности уйти от чрезмерной регламентации учебного процесса. Регулятивную базу для саморазвития учащихся в рамках данной концепции представляют стратегии, методы и техники самостоятельной учебной деятельности. Поэтому для того, чтобы научить учащихся учиться, следует использовать значительный арсенал способов [4].

В.С. Смирнова, раскрывая вопросы формирования метакогнитивных компетенций у студентов, предлагает выстраивать данный процесс в русле рефлексивно-деятельностного подхода. Опираясь на ряд теорий обучения взрослых (Шон, Уолтерс, Шэнон), исследователь пришла к выводу о том, что содержание педагогической подготовки должен составлять разнообразный опыт, который следует подвергать систематической рефлексии и на основе этого определять индивидуальную траекторию обучения [6]. Такая рефлексия стимулирует освоение новых знаний и способов освоения профессиональной деятельности. При таком подходе деятельность выступает средством развития личности, требующим активного участия ее субъектов.

Наиболее известной является концепция, предложенная J. Flawell, в которой метапознание представлено следующими метакогнитивными компонентами: знаниями, опытом, целями и стратегиями [11]. По мнению автора концепции, накопление метакогнитивного опыта позволяет усиливать другие компоненты этой модели. Похожей точки зрения придерживается М.А. Холодная, полагая, что этот опыт регулирует обработку информации. Дальше в развитии этих идей пошел китайский исследователь L.J. Zhan, расширивший типологию субкомпонентов метакогнитивных знаний [5].

Немного другой представлена структура метакогнитивных компетенций в концепции L.A. Brown: компонентами выступают взаимосвязанные между собой знания о познании (представления личности о своих познавательных процессах и рефлексивное их осмысление) и регуляция познания (планирование, мониторинг, управление стратегией, коррекция, оценка эффективности) [10]. Согласно мнению ученого, представления личности о себе как субъекте познания и их регуляция составляют основу метакогнитивных процессов, а необходимым условием управления когнитивными процессами является их осознание. Сказанное наводит на мысль о том, что роль метакогнитивных знаний сводится к регулированию со стороны личности своей интеллектуальной деятельности. Они имеют базовое значение для использования метакогнитивных стратегий; их высокий уровень способствует лучшему пониманию своих целей и действий, необходимых для достижения результата, то есть получения новых знаний в процессе учебы.

Исследователь М. Лесаард-Клустон предлагает трехступенчатую дидактическую модель, основу которой составляют стратегии овладения английским языком. Процессуально она учитывает необходимость выполнения следующих шагов: 1) анализ контекста обучения (наблюдения за дидактическими стратегиями других учащихся, применяемые учебники); 2) анализ конкретной стратегии, используемой преподавателем, для моделирования ситуации их реализации и дополнения ее отсутствующими стратегиями; 3) управляемая рефлексия со стороны преподавателя и побуждение учащихся к рефлексии (ее предметом являются использование дидактических стратегий для достижения целей и результативность уроков) [12].

Белорусские исследователи О.Е. Антипенко и Н.Е. Шкредова выявили положительную взаимосвязь между формированием метакогнитивных навыков и использованием цифровой образовательной платформы «Метатьютор»: уровень эффективности самостоятельного овладения учащимися дидактическим материалом повышался. При подсчетах использовался количественный подход для оценки метакогнитивных навыков, который нашел воплощение в претесте и посттесте [1].

Обобщение различных точек зрения показывает, что особенное внимание целесообразно уделить методологическим ресурсам интегративного подхода, в рамках которого решается проблема формирования метакогнитивных компетенций. В.М. Гребеникова аргументирует важность этого подхода для решения указанных педагогических задач следующими его возможностями: 1) предлагает методы накопления теоретической базы, необходимой для формирования метакогнитивных компетенций; 2) дает возможность систематизировать педагогический инструментарий, необходимый для метакогнитивного развития личности учащихся, уточняет основания для комплексного его применения; 3) направляет на возможности привлечения различных форм и методов и уровней образования, методов реализации их возможностей для формирования метакогнитивных компетенций [8].

Для осознания собственных мыслительных процессов и контроля своего обучения интегративный подход предусматривает следующие способы совместной работы педагога и учащихся: 1) анализ и дискуссия с учащимися о способах решения задач на каждом из этапов; 2) трансформация системы текущего контроля получения результатов образования, предполагающей текущее оценивание деятельности учащихся без отсрочки для анализа понимания учебно-

теоретического материала и анализа степени освоения практических компетенций. Как считает В.М. Гребенникова, в качестве ключевого механизма развития метакогнитивных компетенций следует рассматривать рефлексию учащихся, необходимую для самоанализа собственных действий и принятия осознанных решений [8]. Для развития метакогнитивных компетенций целесообразно использовать различные способы рефлексии (дневники, работа в форме групповых дискуссий, индивидуальные формы работы). Процесс развития метакогнитивных компетенций носит противоречивый характер, что подтверждается педагогической практикой, во время которой могут возникать барьеры при организации такой работы (недостаточное понимание важности метакогнитивных компетенций со стороны учащихся, равнодушие со стороны администрации, низкий уровень мотивации учителей и др.). Преодоление этих трудностей видится возможным посредством реализации метакогнитивных стратегий в работе с учащимися, предполагающими обратную связь, педагогическую поддержку учебной деятельности, проектирование интересных прикладных дидактических заданий.

В рамках интегративного подхода важное значение имеет использование дидактического потенциала сотрудничества и коллективной формы обучения, в ходе которых происходит совместный обмен мыслями, осознание стратегий мышления (творческого, рефлексивного, критического), развитие социально-коммуникативных навыков. Для достижения этих целей исследователь предлагает использовать следующие формы совместной работы с учащимися: работа в парах, метод самопродуцирующих убеждений и коллективные проекты.

Существует значительное количество педагогических методов и стратегий развития метакогнитивных компетенций (методы проекта, кейс-методы, игровое и проблемное обучение, тренинги и др.). Таким образом, возникает осознанная необходимость в интеграции разных методов и приемов обучения, что очень важно для реализации интегративного подхода.

Необходимым условием формирования метакогнитивных компетенций является наличие подобных качеств у работающих педагогов, как примера их носителя. В связи с этим, по мнению С.А. Хазовой, В.М. Гребенниковой, А.А. Ушакова [8], подготовка педагогических кадров также должна быть ориентирована на достижение указанного образовательного результата и строиться на основе интегративного подхода.

На современном этапе развития образования возникает осознанная потребность в использовании новых образовательных моделей, способных преодолеть существующий разрыв между требованиями сферы образования и качеством педагогических компетенций выпускников университетов. Такая ситуация определяет осознанную потребность в интеграции знаний, умений и практического опыта из различных сфер для расширения новых и традиционных возможностей для решения задач общества. Анализ публикационной активности, где представлен опыт реализации интегративного подхода в различных сферах и уровнях образования, показывает, что единого подхода к интеграции образовательных подходов не существует. Так, например, в рамках проекта трансформации инженерного образования в университете Массачусетса решают проблему выращивания инженерных кадров на основе кросс-интеграции учебных дисциплин образовательного плана [13]. В процессе изучения английского языка используется концепция CLIL, основу которой составляет интегративный подход к иноязычной коммуникативной подготовке будущих инженеров, то есть предметные знания учитывают профессиональный контекст подготовки. В процессе использования метода проектов в командной учебной работе студенты шведские исследователи формируют задачи командной деятельности для реализации когнитивных интегративных процессов, что позволяет выработать у студентов междисциплинарный стиль мышления, сформировать интегральные знания и способы деятельности, формирует мотивацию и ответственность за качество работы. Для этих целей был организован совместный проект корпорации Интел и Физико-технического университета [14]. Весьма показательным является опыт финских исследователей по внедрению интегративного подхода к университетской подготовке специалистов. Для этого был предложен метод оценки интегративного дидактического результата. С целью оценки более значимые компетенции исследователи рассматривают в качестве элементов междисциплинарных проектов. Для этого отдельные учебные дисциплины реализуются как пролонгированные проекты.

Анализ зарубежного опыта показывает, что необходимо развивать оценочные подходы для анализа интегративных результатов образования в процессе освоения учебных дисциплин. Возникает осознанная необходимость в возможностях рефлексивного, деятельностного, андрагогического и информационного подходов в качестве методологической основы для интеграции при формировании метакогнитивных компетенций у педагогов. Интеграцию следует понимать, как систему более низкого уровня по сравнению с дисциплинами. Интеграция выступает способом и процессом формирования метакогнитивных компетенций. Объектом интеграции выступает содержание обучения, дифференциация которого обеспечивается через модельное построение плана. Ведущей целью модульного обучения выступает развитие у обучающихся самостоятельности. Условия для интеграции названных подходов формируются через определение общей структуры видов учебной работы, определение общих принципов и идей учебной работы, способов познания. В отдельных модулях применяются занятия с интегративным содержанием, имеющим в своей основе профессиональный контекст. В разных разделах задания по педагогике интегрируются с разделами по психологии. Для выполнения проектных заданий по педагогике применяются психологические и возрастные закономерности. Отсюда вытекает необходимость в проведении интегрированных экзаменов с наборами практико-ориентированных задач, требующих комплексного рассмотрения проблемы и применения теорий из каждой дисциплины. Экзамен проводится в форме работы малых групп с презентацией результатов.

Выводы. Подведение итогов статьи позволяет сделать вывод о том, что в мире разработано и применяется немало подходов и концепций формирования метакогнитивных компетенций, используемых, как в системе образования, так и для организации самоподготовки учащихся. Их применение повышает у учащихся мотивацию и осознанность, что позволяет им эффективно управлять своей самостоятельной образовательной деятельностью, повышает качество образования. Единого подхода к решению подобных образовательных задач не сформировалось. В то же время специалисты и исследователи едины во мнении о том, что стандартизация образования ограничивается предметными компетенциями, игнорируя метакогнитивные. Установлено, что последние сложнее поддаются мониторингу.

Литература:

1. Антипенко, О.Е. Сравнительная характеристика результатов использования специальных обучающих компьютерных программ и традиционных методов обучения / О.Е. Антипенко, Н.Е. Шкредова / Психологический вademecum: психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход. Сборник научных статей. / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск, 2019. – С. 62-73
2. Гречкина, Л.Ю. Метакогнитивные образовательные технологии как фактор оптимизации процесса академической адаптации студентов в вузе / Л.Ю. Гречкина, Ю.В. Шибанов // Современное педагогическое образование. – 2020. – №11. – С. 40-44
3. Глузман, А.В. Высшее педагогическое образование в Великобритании: история и современное состояние / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. – № 1. – 2024. – С. 13-24

4. Донецкая, О.И. Развитие метакогнитивной компетенции как предпосылка и цель образования в современной школе / О.И. Донецкая // Андреевские чтения: Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 27-28 марта 2018). – Казань, 2018. – С. 95-99
5. Леушина, Н.А. Метакогнитивное знание в обучении иноязычному чтению студентов инженерных специальностей: роль, компоненты, способы формирования / Н.А. Леушина // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – №4. – С. 52-64
6. Смирнова, П.В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников / П.В. Смирнова, Ю.А. Серебренникова // Вестник Тамбовского университета. – 2018. – №6. – С. 14-19
7. Хазова, С.А. Роль современных педагогов в формировании метакогнитивных компетенций у школьников / С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2023. – №2. – С. 110-121
8. Хазова, С.А. Доминантные метакогнитивные компетенции современных школьников и проблемы их формирования: теоретико-эмпирическое обоснование / С.А. Хазова, В.М. Гребенникова, А.А. Ушаков // Перспективы науки и образования. – 2023. – №4. – С. 259-278
9. Binali, T. University students' profiles of online learning and their relation to online metacognitive regulation and internet-specific epistemic justification / T. Binali, C.-C. Tsai, H.-Y. Chang // Computers & Education. – 2021 – P. 175.
10. Brown, A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Metacognition, Motivation, and Understanding. Lawrence Erlbaum / A.L. Brown. – Hillsdale, 1987. – P. 65-116
11. Flavell, J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34. – № 10. – P. 906-911
12. Lessard-Clouston, Michael. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers / Michael Lessard-Clouston // The Internet TESL Journal. – 1997. – Vol. 3. – P. 1-16
13. Lihuan, Liu Research on ESP Teaching Reform by Internet Technology and Implementation Strategies in Higher Vocational Education / Liu Lihuan, Cen Jiang, Xiao Huifang / Proceedings of the 2019 5th International Conference on Social Science and Higher Education on August 23-25, 2019. – Xiamen, China, 2019. – P. 44-50
14. Lundblad, Joakim. Integrating CDIO experiences into a new program environment / Joakim Lundblad, Kari Leif, Östlund. Sören / Changing Contexts For Engineering Education 3rd International CDIO Conference June 11-14, 2007 Massachusetts Institute of Technology Stata Center. – Cambridge, Massachusetts, 2007. – P. 255-260

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Маняхина Валентина Геннадьевна
 ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
старший преподаватель Бороздина Мария Владимировна
 ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой образовательной среды и реализации смешанного обучения. Для решения этой проблемы разработана модульная программа подготовки будущего учителя, важной частью которой является практическая подготовка. Стратегия практической подготовки будущего учителя к работе в условиях цифровой среды и реализации смешанного обучения заключается в том, что содержание практик тесно связано с содержанием учебных модулей и состоит из трех этапов. Первый этап – формируются компетенции, необходимые будущему учителю для работы в цифровой среде. Второй этап – последовательно формируются компетенции, связанные с овладением технологиями электронного обучения и дистанционными технологиями. И третий этап – формирование компетенций, направленных на проектирование и реализацию смешанного обучения. В статье описаны подходы к организации практической подготовки и представлены примеры профессионально-ориентированных заданий.

Ключевые слова: педагогическое образование, готовность к смешанному обучению, практическая подготовка учителя, цифровая трансформация образования.

Annotation. The article deals with the problem of preparing future teachers to work in a digital educational environment and the implementation of blended learning. To solve this problem, a modular training program for future teachers has been developed, an important part of which is practical training. The strategy of practical training of a future teacher to work in a digital environment and the implementation of blended learning is that the content of practices is closely related to the content of educational modules and consists of three stages. The first stage is the formation of competencies necessary for a future teacher to work in a digital environment. The second stage is the consistent formation of competencies related to the mastery of e-learning technologies and distance learning technologies. And the third stage is the formation of competencies aimed at designing and implementing blended learning. The article describes approaches to the organization of practical training and provides examples of professionally oriented tasks.

Key words: teacher education, readiness for blended learning, practical teacher training, digital transformation of education.

Введение. Цифровая трансформация является одной из национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года [8], в рамках которой должна быть достигнута «цифровая зрелость» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе образования. Готовность учителя к применению смешанного обучения в условиях цифровой трансформации образования является важной составляющей профессиональной готовности современного учителя. Необходимо познакомить студентов педагогических вузов с высокорезультативными педагогическими практиками преобразования учебного процесса в цифровой образовательной среде (ЦОС), с эффективными моделями организации обучения, в которых сочетаются традиционные и инновационные образовательные технологии, реализующиеся в цифровой среде – с моделями смешанного обучения.

В решении проблем, связанных с повышением качества профессиональной подготовки будущих учителей, важное значение имеет практическая подготовка – «форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и

компетенции по профилю соответствующей образовательной программы» [7], то есть практическая подготовка будущих учителей предполагает моделирование в процессе обучения ситуаций профессиональной деятельности, которые позволяют продемонстрировать будущим учителям проблемы и трудности, с которыми они могут столкнуться во время педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности. Это могут быть ситуационные задачи, имитационное моделирование, анализ конкретных ситуаций, деловые игры, учебно- и научно-исследовательская работа, производственная практика и др. [1, 3, 6].

Изложение основного материала статьи. Вслед за А.А. Вербицким мы считаем, что овладение профессией осуществляется как процесс динамического движения от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности. Предложенное А.А. Вербицким контекстное обучение моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов, таким образом знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл учения [2].

В Институте математики и информатики МПГУ в процессе подготовки будущих учителей к реализации смешанного обучения, мы и на практических занятиях, и в рамках практик, стремимся моделировать, насколько это возможно, профессиональные ситуации, с которыми они могут столкнуться на практике в условиях цифровой трансформации образования.

Предложенная нами система подготовки будущих учителей к реализации смешанного обучения [4, 5] включает три учебных модуля, каждый из которых состоит из набора блоков учебных элементов (БУЭ), и модуль практик (рис. 1).



Рисунок 1. Структура модульной программы подготовки учителя к реализации смешанного обучения (СО)

Содержание первого модуля направлено на формирование цифровой общепользовательской и предметной компетентности, которая является необходимой основой для формирования готовности учителя к работе в ЦОС и готовности к реализации смешанного обучения, на это соответственно ориентировано содержание второго и третьего модулей, а также модуля практик. Содержание каждого модуля представлено набором блоков учебных элементов (БУЭ), которые можно рассматривать как мини-модули. Они распределяются по наиболее подходящим по содержанию дисциплинам учебного плана.

В ИМИ МПГУ содержание модулей 1-3, в основном, интегрировано в учебные дисциплины «Системное и прикладное программное обеспечение» (СППО), «Технологии цифрового образования» (ТЦО), «Теория и методика обучения математике и информатике» (ТМОИ). Следует учесть тот факт, что учебные планы для двояких профилей подготовки учителя математики и учителя информатики, конечно, включают много других дисциплин, содержание которых связано с цифровыми технологиями (например, отдельные курсы по веб-технологиям, основам искусственного интеллекта, информационным системам и др.), однако, мы посчитали необходимым уделить внимание этим технологиям в рамках

дисциплин СППО и ТЦО, которые изучаются на 1 курсе бакалавриата, чтобы у студентов сложилось целостное представление о том, какие цифровые технологии применяются в образовании, их роли, как именно они используются и какие преимущества дают. Конечно, в курсе «Технологии цифрового образования» эти технологии изучаются на пользовательском уровне, рассматриваются такие цифровые решения, которые понятны и доступны даже без углубленного изучения данных технологий. На более старших курсах студенты, как будущие учителя информатики, осваивают эти технологии на углубленном уровне, и в дальнейшем могут использовать более сложные решения, связанные с применением этих цифровых технологий в образовании.

В рамках предложенной модульной программы практическая подготовка будущего учителя к работе в условиях ЦОС и реализации смешанного обучения осуществляется в три этапа. На первом этапе формируются компетенции, необходимые будущему учителю для работы в цифровой среде. Этот этап реализуется при изучении учебных дисциплин модулей 1-2 и учебной технологической практики. Второй этап, связанный с овладением будущими учителями технологиями электронного и дистанционного обучения, и третий этап, направленный на формирование компетенций в области проектирования и реализации смешанного обучения, реализуются в рамках изучения дисциплин модуля 3 и педагогической практики.

В систему практических заданий в каждом модуле включаются подобранные специальным образом профессионально-ориентированные задачи, процесс решения которых организуется согласно логике теории деятельности с применением активно-деятельностных форм и методов обучения, причем большая часть заданий выполняется в ЦОС в рамках внеаудиторной самостоятельной работы, так как по учебным планам количество часов самостоятельной работы превышает количество часов, отведенных на практические занятия по многим дисциплинам, а учебная технологическая практика полностью реализуется в формате самостоятельной внеаудиторной работы.

В ходе первого этапа практической подготовки, направленного на формирование компетенций, связанных с работой учителя в ЦОС, на практических занятиях помимо достаточно стандартных учебных заданий, ориентированных на освоение программного обеспечения и онлайн сервисов, которые будут полезны учителю, мы включаем профессионально-ориентированные задания, с помощью которых можно организовывать квазипрофессиональную деятельность студентов. Так, например, работа учителя в ЦОС требует знания возможностей доступных образовательных цифровых платформ и оценки цифрового образовательного контента, следующие задания готовят студентов к этой деятельности:

- Экспертиза образовательного контента цифровых образовательных платформ. Выполняется в командах (мини-группах по 2-3 чел.). Выберите одну из открытых образовательных платформ (РЭШ, МЭШ, Якласс, Учи.ру, ЯндексУчебник, ФГИС Моя школа) и подготовьте ее обзор: функциональные возможности учетных записей (ролей) ученика и учителя, удобство интерфейса и технической поддержки. Проанализируйте цифровой контент по математике или информатике: соответствие требованиям, предъявляемым к ЦОР, полнота содержания (соответствие примерным рабочим образовательным программам по классам), представление материала, типы практических заданий и пр. Подготовьте презентацию с анализом платформы, проиллюстрировав скриншотами и выступление на 7-10 минут. Каждая команда представляет результаты выполненной работы в виде выступления с презентацией на практическом занятии, преподаватель организует дискуссию, команда должна ответить на вопросы аудитории.

- Экспертиза содержания онлайн курсов на MOOK платформах. Задание выполняется в командах (мини-группах по 2-3 чел.). Среди доступных онлайн курсов для школьников или студентов на открытых образовательных платформах (MOOK) найдите не менее трех курсов по тематике, связанной с обучением математике и/или информатике. Проанализируйте программы и содержание курсов, требования к прохождению и образовательный контент онлайн курсов. Представьте экспертизу рассмотренных онлайн курсов в виде выступления с презентацией на 7-10 минут. По результатам выступлений всех команд составляется список рекомендованных онлайн курсов.

- Подбор цифровых образовательных ресурсов по заданной теме. Выполняется индивидуально. По заданной теме школьного курса математики или информатики необходимо подобрать цифровые ресурсы и разработать методические рекомендации применения этих ЦОР для проведения урока математики или информатики. При этом необходимо обосновать выбор ЦОР, сравнивая цифровой контент не менее трех образовательных платформ по заданной теме школьного курса математики или информатики с точки зрения эффективности достижения поставленных образовательных целей урока.

Больше возможностей для организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности открывается в ходе учебной технологической практики, которая сопровождает первые два модуля предложенной программы подготовки учителя к работе в условиях ЦОС и реализации смешанного обучения. В ходе учебной технологической практики осуществляются проекты по разработке цифровых образовательных ресурсов. Эта практика распределенная, длится в течение двух семестров. Базы практики: в 1 семестре - школы Москвы, МПГУ, во 2 семестре - компании, занимающиеся разработкой цифрового образовательного контента. Фактически, практика проходит дистанционно. Все необходимые материалы по практике доступны студентам в цифровой среде. Коммуникация с кураторами осуществляется также в цифровой среде.

Разрабатывая программу двухсеместровой учебной технологической практики, мы стремились максимально состыковать ее содержание и проводить параллельно с учебными дисциплинами, в рамках которых реализуются модули 1-2. Первый семестр практики проходит на базе МПГУ или школы. Студенты работают в командах по 2-3 человека и по заказу преподавателя или учителя по заданной теме разрабатывают цифровой контент. Каждая команда проектирует сценарий, опираясь на технологию педагогического дизайна, согласовывает его с заказчиком и разрабатывает комплект цифровых образовательных ресурсов (видео, инфографика, краткие текстовые конспекты, интерактивные задания, тесты). Созданный образовательный контент размещается либо в системе управления обучением (LMS), либо на сайте. Второй семестр учебной технологической практики проходит на базе компании, занимающейся разработкой онлайн курсов. Студенты знакомятся с производственным процессом, командой разработчиков, в которую входят методист, оператор и инженер монтажа, технический специалист, менеджер, изучают распределение обязанностей между членами команды. Каждую неделю сотрудники компании (методист, инженер монтажа, технический специалист) создают пул текущих заданий, которые студенты распределяют между собой, вникая в особенности деятельности каждого специалиста в разработке онлайн курсов. Большая часть заданий предполагает командную работу (по 2-4 человека).

Примеры заданий:

- Некоторым преподавателям - авторам онлайн курсов катастрофически не хватает времени на создание текстов и презентаций. Тогда они наговаривают основную информацию на диктофон или предлагают воспользоваться записями их вебинаров/лекций, которые ведет этот преподаватель. Нужно с помощью специальной программы создать из озвучки текстовый файл, отредактировать его и сделать из него суфлер.

- Методисты очень часто помогают автору искать дополнительные материалы для онлайн курса. Для курса (указывается название курса) создайте список книг, ссылок на ресурсы и т.д. по разным темам, что почитать/посмотреть для любознательных.

- На съемках автора могут просить по несколько раз повторять неудачные моменты лекции. Поэтому составляется инструкция для монтажа, в которой указываются какие фрагменты видеозаписи оставить, а какие удалить. Нужно просмотреть видео для курса (указывается название курса) и составить инструкцию для монтажа.

- Чат-боты используются в образовании. С их помощью можно автоматизировать приём заявлений, выставление оценок, тестирование, массовые оповещения и другие процессы. Используя инструкцию, разработайте чат-бот для массовых оповещений студентов в онлайн курсе.

- Нейросети помогают в решении задач контент-менеджера, копирайтера, разработчика и методиста. Используя инструкции, воспользуйтесь генеративными нейросетями для решения рабочих задач.

Второй и третий этапы практической подготовки реализуются в учебном модуле 3, в котором раскрываются методические аспекты применения электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и проведения уроков математики и информатики в формате смешанного обучения, рассматривается на старших курсах, в основном, в рамках дисциплины ТМОИ и дисциплины по выбору «Разработка ЭОР на платформе МЭШ», содержание которой ориентировано на раскрытие возможностей и освоение инструментария Московской электронной школы (МЭШ), при этом обобщается теория и методика применения ЭО и ДОТ и организация смешанного обучения на основе МЭШ. Таким образом, у студентов формируется готовность не только к проведению уроков в формате дистанционного или смешанного обучения, но и к использованию МЭШ в качестве цифровой среды. Профессионально-ориентированные задания курса связаны с анализом видеозаписей открытых уроков в формате дистанционного и смешанного обучения, с проектированием сценариев уроков по математике и информатике в формате дистанционного и смешанного обучения, с разработкой цифровых домашних заданий и интерактивных уроков на платформе МЭШ, с учетом требований модерации.

Чтобы студенты овладели технологией проведения дистанционных уроков, для начала мы организуем деловые игры, в которых студенты выступают то в роли дистанционного учителя, то в роли дистанционного ученика. Это позволяет им освоиться с инструментарием сервисов для организации видеоконференций и научиться дистанционно коммуницировать со слушателями во время дистанционного занятия. После этого студенты проводят дистанционные занятия подготовки к ОГЭ по информатике для школьников 9 классов. Предварительно с преподавателем согласуется сценарий занятия, обязательно производится его видеозапись. Записи всех занятий, проведенных студентами группы, выкладываются в цифровой среде для последующего обсуждения и оценки по заранее известным критериям. Подобная организация не только позволяет студентам поделиться с другими результатами своего дистанционного педагогического опыта, но и способствует более содержательному анализу проведенных занятий. Просматривая видеозаписи, студенты могут детально разобрать положительные и отрицательные стороны проведенных для школьников дистанционных занятий и дать объективную оценку по заранее оговоренным критериям.

Также последовательно формируются компетенции, связанные с организацией смешанного обучения. Анализируя доступные видеозаписи и сценарии разработанных учителями уроков в формате смешанного обучения, студенты должны определить, какие преимущества получил учитель от смешанного обучения в сравнении с традиционным уроком, как смешанный формат способствовал достижению поставленных целей и задач урока, правильно ли была выбрана модель смешанного обучения, какие элементы персонализации обучения были применены учителем на уроке благодаря смешанному обучению. Подобный анализ развивает рефлексивно-оценочный компонент готовности к реализации смешанного обучения, будущие учителя более осознанно подходят к проектированию учебного процесса в формате смешанного обучения, воспринимая его не как отдельные эпизодические уроки смешанного обучения, а как стратегию обучения, направленную на достижение более высокой эффективности, персонализации и качества обучения. Именно поэтому мы предлагаем студентам проектировать не отдельный урок по модели смешанного обучения, а разработать серию связанных уроков (3-4 урока по выбранной теме школьного курса математики или информатики), чтобы отталкиваясь от целей и задач, а также запланированных образовательных результатов, обеспечивая хотя бы частично персонализацию обучения, предложить такое сочетание традиционных подходов к обучению с возможностями ЭО и ДОТ, возможно, сочетание разных моделей смешанного обучения, которое приведет к повышению результативности обучения. В качестве цифрового образовательного контента студентам предлагается использовать готовые ресурсы платформ МЭШ, РЭШ или Моя школа.

Так в рамках учебных дисциплин происходит практическая подготовка, результатом которой становится готовность студентов к использованию ЦОС и проведению уроков в формате смешанного обучения на производственной педагогической практике. Педагогическая практика проводится дважды – соответственно на 4 и на 5 курсах. Мы считаем, что на 4 курсе студентам на практике нужно сосредоточиться на проведении традиционных уроков, уроки в формате смешанного обучения они только посещают, анализируют и обсуждают с учителем, а также помогают учителю готовить цифровые образовательные ресурсы в МЭШ или на других образовательных платформах. К педагогической практике на 5 курсе студенты уже полностью готовы самостоятельно проектировать и проводить уроки в формате смешанного обучения.

Выводы. Практическая подготовка в педагогическом вузе – основа профессиональной компетентности будущего учителя. В условиях цифровой трансформации образования от современного учителя требуется не только владение цифровыми технологиями, ЭО и ДОТ, но и умение эффективно интегрировать их в образовательный процесс, проектировать целостный процесс смешанного обучения для повышения его качества и результативности. Чтобы подготовить будущих учителей к работе в условиях цифровой среды и реализации смешанного обучения, была разработана модульная программа, в которой большое внимание уделено практической подготовке как в рамках практических занятий, так и в рамках учебной и производственной практик.

Представленная система профессионально-ориентированных заданий, моделирующих ситуации деятельности учителя в цифровой образовательной среде и интеграции ЭО и ДОТ в учебный процесс в смешанном обучении, позволяет последовательно формировать компетенции учителя, связанные с работой в условиях ЦОС и реализации смешанного обучения.

Литература:

1. Вербцкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А. Вербцкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 204 с.
2. Вербцкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербцкий // Высшее образование. - 2006. - № 11. - С. 39-46
3. Махмутов, М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / М.И. Махмутов // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. - Челябинск: ЧПУ, 1985.
4. Маняхина, В.Г. Концепция подготовки учителя к реализации смешанного обучения / В.Г. Маняхина //

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. 830-833

5. Маняхина, В.Г. Подготовка будущего учителя к реализации смешанного обучения / В.Г. Маняхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 214-218

6. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. - М.: Просвещение, 1976. - 160 с.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, 2012.

8. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Официальный сайт Президента РФ. - URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 18.07.2023)

Педагогика

УДК 372.851:378.147

кандидат физико-математических наук, доцент **Матвеев Семен Николаевич**

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

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

магистрант **Гиляева Люзия Азгаровна**

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

СРАВНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ И WINGEOM

Аннотация. Рассматриваются свободно распространяемые компьютерные программы динамической геометрии Wingeom (Wgeomru) и «Живая геометрия» (The Gejmeter's Sketchnpad) как цифровой ресурс в обучении евклидовой и неевклидовой геометрий. Приводится детальный сравнительный анализ возможностей предлагаемых программ в реализации решения геометрических задач на плоскости. Анализируются возможности и особенности использования программ динамической геометрии Wingeom в изучении курса геометрии в педагогическом вузе.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, программное обеспечение, информационные технологии обучения, конструктивная задача, плоскость Лобачевского, решение треугольника, преобразования плоскости.

Annotation. The freely distributed dynamic geometry computer programs Wingeom (Wgeomru) and “Living Geometry” (The Gejmeter's Sketchnpad) are considered as a digital resource in teaching Euclidean and non-Euclidean geometry. A detailed comparative analysis of the capabilities of the proposed programs in solving geometric problems on a plane is provided. The possibilities and features of using the Wingeom dynamic geometry program in studying a geometry course at a pedagogical university are analyzed.

Key words: digital educational environment, software, educational information technologies, constructive problem, Lobachevsky plane, solution of a triangle, plane transformations.

Введение. Развитие цифровой образовательной среды позволило интегрировать математические методы и современные информационные технические средства во многие сферы профессиональной подготовки. Цифровые технологии в профессиональном образовании позволяют использовать симуляторы и тренажеры в образовательном процессе. Интенсивное развитие в подготовке учителя приобретают технологии имитационного моделирования (симулятора) деятельности учителя математики на уроке. Однако, необходимо заметить, что помимо очевидных существенных преимуществ имеются и ряд ограничений этой технологии. Это прежде всего, недостаточная реалистичность, и также немаловажным недостатком является высокая трудозатратность этой технологии, длительность процесса разработки симулятора, невозможность за короткий срок масштабировать данный продукт по другим предметным областям.

С другой стороны, цифровизация образовательной среды и современные образовательные пространства позволяют использовать в обучении достаточно широкий класс программных продуктов как компьютерную поддержку тренажеров по решению задач. Отметим, что большинство предлагаемых систем разного уровня сложности обладают достаточными возможностями в реализации принципа наглядности на уроках математики и являются обучающей средой, дополняющей обучение цифровыми инструментами. Очевидно, что современные математические пакеты многообразны, большинство которых доступны широкому кругу пользователей, в том числе и преподавателям. Выбор программного пакета осуществляется преподавателем с учетом доступности программного продукта, уровня знаний пользователей и сложности решаемых математических задач. Среди элементарных и доступных имеются достаточно популярные, например, «Живая геометрия» (The Gejmeter's Sketchnpad) и менее распространённая Wingeom (Wgeomru).

Изложение основного материала статьи. Живая геометрия – достаточно популярная русскоязычная система динамической геометрии позволяющий выполнять чертежи и исследовать их. Wingeom – это англоязычное программное обеспечение для динамической геометрии, созданное в Академии Филлипса в Эксетере Ричардом Пэррисом. Windows Geometry или сокращенно Wingeom широко используется для составления учебных материалов по геометрии, создания изображения плоских и стереометрических фигур, анимации плоских форм. Возможности приложения Wingeom в решении ряда геометрических задач и внедрения обучающего тренажера на основе Wingeom в учебный процесс подготовки учителей математики нами отмечены в статье [1].

Как можно заметить, программа Живая геометрия и Wingeom очень схожи между собой. В данной статье рассмотрим более подробно их сходства и различия для выполнения планиметрических чертежей и специфики их применения в обучении геометрии с точки зрения цифровизации образовательной среды (табл. 1).

Сравнение функциональных возможностей программных обеспечений

| Возможности | Живая геометрия | Winggeom |
|--|----------------------------|---|
| Меню «Файл»/ «File» | | |
| Создание чертежа с чистого листа | + | + |
| Открыть ранее созданный проект или чертеж | + | + |
| Сохранить только что выполненный чертеж | + | + |
| Сохранить чертеж с самостоятельным выбором местоположения | + | + |
| Закрыть текущий чертеж | + | + |
| Работать с последовательностью страниц и с самими страницами непосредственно | + | - |
| Настроить работу принтера с программы и опции печати | + | + |
| Предварительно просмотреть вид проекта перед печатью | + | - |
| Скопировать в буфер обмена | В меню «Редактор» | + |
| Экспорт чертежа в различных форматах | + | + |
| Меню «Редактор»/ «Edit» | | |
| Отменить последнее действие | + | + |
| Вернуть отмененное действие | + | + |
| Вырезать выделенные объекты | + | - |
| Скопировать объекты, которые были выделены | + | - |
| Вставить рисунок (скриншот) рабочего стола | + | В меню «Buttons Menu» |
| Удалить объект | + | + |
| Создать кнопки анимации, исчезновения и др. | + | В меню «Anim». |
| Выделить все объекты на странице | + | - |
| Показать то, на чем строился выделенный потомок | + | - |
| Показать всех потомков выделенного объекта | + | - |
| Создать или удалить зависимость | + | - |
| Настроить саму программу: установить единицы измерения углов и расстояний | + | - |
| Цвет всех объектов, которые можно построить | + | + |
| Параметры возникновения и исчезновения объектов с их цветами) | + | - |
| Настроить текст: разрешить или запретить устанавливать компьютеру имена всех точек, объектов, участвовавших в измерениях | + | Включить / выключить имена точек |
| Устанавливать толщину рисуемых линий | В меню «Вид» | + |
| Добавить заголовок истории построений | - | + |
| Центрировать буквенную метку по вершине | - | + |
| Установление прозрачности линии при пересечении с именем точки | - | + |
| Поменять друг с другом названия точек | - | + |
| Изменить размер точки | - | + |
| Изменить стиль точки (точка, окружность, без отметки, плюс, крест) | - | + |
| Изменить стиль линий (сплошной, точечный, пунктирный, точка-тире, точка-тире-точка, прозрачный) | (сплошной и пунктирный) | + |
| Заполнить фигуру узором (штриховка, заполнение квадратами) | - | + |
| Маркировка объекта: дуги на одинаковых углах, отметки на равных отрезках и др. | - | + |
| Выбрать тип маркировки, количество, размер | - | + |
| Изменение округления до определенного разряда | - | + |
| Вид/ «View» | | |
| Выбирать шрифт текста, его размеры и цвет | + | В меню «Buttons Menu» |
| Скрывать выделенные объекты, но не удалять их | + | - |
| Показывать все скрытые объекты | + | - |
| Показывать имена объектов | + | - |
| Рисовать траекторию движения объекта | + | В меню «Anim» |
| Стирать все следы от всех объектов | + | - |
| Начать движение выделенных объектов произвольным образом | + | - |
| Увеличивать или уменьшать скорость движения объектов | + | В меню «Anim» |
| Останавливать движение всех объектов | + | В меню «Anim» |
| Работать с панелью управления анимацией | + | - |
| Спрятать все панели инструментов | + | - |
| Центрировать чертеж | - | + |
| Изменить масштаб | - | + |
| Сдвигать чертеж | + | + |
| Отобразить систему координат | В меню «Графики» | + |
| Отобразить сетку и настроить ее | В меню «Графики» | + |
| Построения/ «Point», «Line», «Circle» | | |
| Построить новую точку на выделенном объекте | + | + |
| Построить точку по координатам | В меню «Графики» | + |

| | | |
|--|--|---------------|
| Построить произвольную точку | + | + |
| Указать середину отрезка | + | + |
| Построить ортоцентр | - | + |
| Построить инцентр | - | + |
| Построить центр описанной окружности | - | + |
| Построить точку Ферма | - | + |
| Построить точку Брокара | - | + |
| Построить центроид (центр тяжести) многоугольника | - | + |
| Построить центроид вершины | - | + |
| Поставить точку пересечения | + | + |
| Построить отрезок | + | + |
| Построить луч | + | + |
| Построить прямую | + | + |
| Построить параллельную | + | + |
| Построить перпендикуляр | + | + |
| Построить серединный перпендикуляр | - | + |
| Построить биссектрису угла | + | + |
| Построить окружность по центру и точке | + | + |
| Построить окружность по центру и радиусу | + | + |
| Построить окружность по трем точкам | - | + |
| Построить вписанную в треугольник окружность | - | + |
| Построить дугу на окружности | + | + |
| Построить дугу на окружности по градусной мере | - | + |
| Построить дугу через 3 точки | + | + |
| Построить окружность Аполлония | - | + |
| Построить вневписанную окружность | - | + |
| Построить окружность девяти точек | - | + |
| Построить 3 касающиеся окружности | - | + |
| Построить круги Содди | - | + |
| Построить окружность с помощью уравнения | + | + |
| Заполнение фигуры цветом | + | В меню «Edit» |
| Живой след | + | - |
| Построить угол заданной градусной величины | - | + |
| Построить касательную к окружности | - | + |
| Построить треугольника по сторонам и углам | - | + |
| Построить правильный n-угольник по количеству сторон и длине стороны | - | + |
| Построить параллелограмм по сторонам и углу | - | + |
| Построить равнобедренную трапецию | - | + |
| Построить дельтоид | - | + |
| Построить звезду | - | + |
| Построить правильный n-угольник по количеству сторон и заданному отрезку на чертеже | - | + |
| Построить многоугольник по данным на чертеже точкам | - | + |
| Построить случайные фигуры: треугольник, прямоугольный треугольник, равнобедренный треугольник, прямоугольник, параллелограмм, дельтоид, трапеция, ромб, вписанный n-угольник, выпуклый n-угольник | - | + |
| Построить отрезок заданной длины и наклона относительно оси Oх. | - | + |
| Построить прямоугольную решетку по размерам, количеству точек и угловому положению | - | + |
| Построить конические сечения: эллипс, парабола и гипербола | В меню «Графики» | + |
| Построить массив кругов, расположенных: прямоугольно, треугольно и последовательно | - | + |
| Дублирование точек и поворот | + | + |
| Преобразования/ «Transformation Menu» | | |
| Параллельный перенос | + | + |
| Поворот | + | + |
| Скользкая симметрия | - | + |
| Зеркальная симметрия | + | + |
| Инверсия кривой | - | + |
| Гомотетия | + | + |
| Измерения/ «Measurement» | | |
| Вычислить длину отрезка | + | + |
| Вычислить градусную/радианную меру угла | Изменить единицы измерения углов в меню «Редактор» | + |
| Вычислить площадь многоугольника | + | + |
| Вычислить периметр многоугольника | + | + |
| Вычислить отношение длин отрезков | + | + |
| Применить теорему Пифагора | + | + |
| Найти координаты точки | + | + |

| | | |
|--|------------------------------|---|
| Вычислить синус угла | + | + |
| Вычислить длину дуги окружности | + | + |
| Вычислить длину окружности | + | + |
| Вычислить площадь круга | + | + |
| Вычислить площадь сектора | - | + |
| Вычислить площадь кругового сегмента | - | + |
| Вычислить наименьшую из длин отрезка | - | + |
| Графики | | |
| Задать параметр | + | - |
| Построить график функции | + | - |
| «Buttons Menu» | | |
| Построить отрезки с помощью мыши | Выбрать на панели управления | + |
| Построить лучи с помощью мыши | Выбрать на панели управления | + |
| Построить прямые с помощью мыши | Выбрать на панели управления | + |
| Построить окружности с помощью мыши | Выбрать на панели управления | + |
| Переместить точки с помощью мыши | Выбрать на панели управления | + |
| Повернуть точки мышкой относительно произвольной выбранной точки | - | + |

К основному преимуществу Wingeom в сравнении «Живая геометрия» (The Gejmeter's Sketchpad) можно выделить возможности реализации задач плоскости Лобачевского на двух моделях: в модели Пуанкаре верхней полуплоскости и на карте Бельтрами, причем реализация на одной позволяет отображать автоматически на другой модели. Выделим перечислим основные отличительные инструменты Wingeom, характеризующие преимущественные возможности этой системы:

- решение конструктивных задач плоскости Лобачевского;
- визуализация преобразований плоскости Лобачевского;
- решение элементарных метрических задач плоскости Лобачевского.

Возможности и особенности использования программы динамической геометрии Wingeom в изучении курса геометрии в педагогическом вузе реализованы нами на практике [2]-[5]. Необходимо заметить, что в настоящее время отсутствуют в образовательной среде доступных свободно распространяемых элементарных ПО, поддерживающих сведения геометрии Лобачевского как Wingeom.

Выводы. К основному преимуществу «Живая геометрия» (The Gejmeter's Sketchpad) в сравнении Wingeom можно выделить возможности работы с параметром и визуализация его в виде анимации, что выгодно в решении задач с параметрами. Так же более выгодно использовать это ПО в реализации графиков и кривых.

В современном обучении использование компьютеров и интернет-технологий в школах или классах также внесло изменения в подход к преподаванию и изучению математики. Используя результаты этих инноваций, обучение можно сделать гораздо более интересным, эффективным и действенным, если оно правильно организовано.

Литература:

1. Матвеев, С.Н. Повышение эффективности обучения геометрии Лобачевского с помощью системы Wingeom / С.Н. Матвеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 19-23
2. Матвеев, С.Н. Реализация задач на модели Пуанкаре в системе Wingeom в подготовке учителя математики / С.Н. Матвеев // Вестник НГПУ. – 2023. – №2 (45). – С. 22-25
3. Матвеев, С.Н. Реализация задач на карте Бельтрами в приложении Wingeom / С.Н. Матвеев // Сборник материалов X Международной научно-практической заочной конференции «ЭТАП» (Набережные Челны; 23 ноября 2023 г.). – Изд-во Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2023. – С. 578-585
4. Матвеев, С.Н. Приложение Wingeom в реализации преобразований плоскости Лобачевского / С.Н. Матвеев // Научно-технический вестник Поволжья. – 2023. – № 11. – С. 411-413
5. Гиляева, Л.А. Применение возможностей системы Wingeom при решении прямоугольного треугольника на плоскости Лобачевского/ Л.А. Гиляева, С.Н. Матвеев // Вызовы XXI века. Материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Набережные Челны, 2023. – С. 138-140. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56111546>

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук Махлеева Людмила Владимировна

Старооскольский филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Старый Оскол)

РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Аннотация. В данной статье подчеркивается важность решения проблемы ранней профессиональной ориентации младших школьников на современном этапе. Профориентацию в школах необходимо развивать, особенно с учетом всех социальных и экономических изменений, происходящих в России. В настоящее время профориентационная работа с детьми в младших классах практически не проводится, и их представления о труде и профессиях не принимаются во внимание, даже несмотря на то, что эта проблема является чрезвычайно важной. Так же в статье рассматриваются эффективные формы и методы профориентационной работы с младшими школьниками. Теоретическая значимость материалов состоит в расширении представлений о ранней профессиональной ориентации и самоопределения младших школьников, о

возможностях организации работы в начальном образовании по профессиональной ориентации школьников на уроках по предмету «Окружающий мир». По мнению автора «Окружающий мир» как предмет школьной программы, наряду с основными дисциплинами, может стать отличной площадкой для развития и закрепления профессиональных навыков, а также для знакомства с различными сферами деятельности. Уроки окружающего мира предоставляют возможность учиться через практику: общаться с представителями различных профессий, проводить эксперименты и практические задания, посещать предприятия и организации. Практическая значимость работы заключается в получении эмпирических данных о механизмах, факторах готовности младших школьников к профессиональному самоопределению, средствах достижения целей в процессе ранней профессиональной ориентации школьников на уроках «Окружающий мир». Подобранные формы и методы работы могут быть использованы для организации ранней профессиональной ориентации обучающихся начального образования общеобразовательных организаций. Материалы статьи подтверждаются апробацией и результатами авторского исследования по теме «Ранняя профессиональная ориентация школьников в рамках изучения учебного предмета «Окружающий мир».

Ключевые слова: профориентация, окружающий мир, мир труда, профессия.

Annotation. This article highlights the importance of solving the problem of early vocational guidance for younger students at the present stage. Vocational guidance in schools needs to be developed, especially taking into account all the social and economic changes taking place in Russia. Currently, career guidance work with children in the lower grades is practically not carried out, and their ideas about work and professions are not taken into account, even though this problem is extremely important. The article also discusses effective forms and methods of career guidance work with younger students. The theoretical significance of the materials consists in expanding the understanding of early vocational guidance and self-determination of younger schoolchildren, about the possibilities of organizing work in primary education on vocational guidance of schoolchildren in lessons on the subject "The world around". According to the author, "The world around us" as a subject of the school curriculum, along with the main disciplines, can become an excellent platform for the development and consolidation of professional skills, as well as for acquaintance with various fields of activity. The lessons of the surrounding world provide an opportunity to learn through practice: communicate with representatives of various professions, conduct experiments and practical tasks, visit enterprises and organizations. The practical significance of the work lies in obtaining empirical data on the mechanisms, factors of readiness of younger schoolchildren for professional self-determination, means of achieving goals in the process of early professional orientation of schoolchildren in the lessons "The world around". The selected forms and methods of work can be used to organize early vocational guidance for students of primary education in general education organizations. The materials of the article are confirmed by the approbation and the results of the author's research on the topic "Early professional orientation of schoolchildren in the framework of studying the educational subject "The world around".

Key words: career guidance, the world around us, the world of work, profession.

Введение. В современном образовательном процессе все большее внимание уделяется формированию профориентации учеников. И это неудивительно, ведь правильное определение своих интересов и способностей помогает детям принять осознанный выбор будущей профессии и успешно реализовать в жизни. Окружающий мир как предмет школьной программы, наряду с основными дисциплинами, может стать отличной площадкой для развития и закрепления профессиональных навыков и ознакомления с различными сферами деятельности. Уроки окружающего мира предоставляют возможность учиться через практику: общаться со специалистами различных профессий, проводить эксперименты и практические задания, посещать предприятия и организации.

Уроки окружающего мира помогают детям расширить свои горизонты и понять, что существует множество профессий, которыми они могут заниматься в будущем. Разнообразные учебные материалы, интерактивные задания и презентации позволяют учащимся изучить разные сферы деятельности, от научных исследований до искусства и спорта.

Изложение основного материала статьи. Профориентация школьников в младшей школе становится все более важной и системной. Проанализировав педагогическую, методическую и психологическую литературу по вопросу ранней профориентации в школе, мы выявили, что на современном этапе образовательные организации имеют достаточно богатый опыт применения передовых форм, методов профессиональной ориентации и профессионального обучения учащихся. Данной проблемой активно в области образования и педагогики занимаются как учёные, так и педагоги-практики, среди которых В.Н. Кормакова, Е.А. Климов, Л.В. Махлеева, С.Н. Чистякова, О.Ю. Елькина и другие.

Богатейшими научными трудами по профориентационной работе со школьниками являются методические рекомендации, разработанные Светланой Николаевной Чистяковой. Рекомендации, во-первых, учитывают возрастные особенности младших школьников, а во-вторых, предлагают методы и приемы делаая процесс обучения более интересным и увлекательным. Согласно позиции профессора Светланы Николаевны, основная цель педагогики состоит в развитии у ребят интереса к профессии. Она считает, что для достижения данной цели необходимо прежде всего сформировать «осознанное представление о профессии и профессиональной деятельности, развивать рефлексию и навыки самопонимания, формировать адекватную самооценку» [8, С. 23].

По убеждению автора данной статьи, профессиональное ориентирование является важным этапом в жизни любого человека, потому что именно оно помогает нам определиться с выбором профессии и достичь поставленных целей. Этот процесс не имеет четкой временной границы и продолжается в течение всего периода жизни [5].

А.Д. Копытов считает, что «... основная задача педагога младших классов – сформировать представления детей о профессиях и труде взрослых, учитывая их интересы, склонности, индивидуальные особенности и потребности общества в кадрах. Учитель должен воспитывать интерес к будущей профессии для того, чтобы впоследствии этот интерес перерастал в склонность и увлеченность» [4, С. 31].

Одной из основных составляющих личностного роста личности является её профессиональное самоопределение. Оно зависит от многих факторов, включая изменение условий труда и ценностных ориентаций, а также жизненного опыта человека. Систематическая работа по профориентации в школах решает важнейшую задачу в том, чтобы определить школьников в дальнейшем выборе профессии.

Самым продуктивным методом является индивидуальное консультирование обучающихся и родителей, которое помогает лучше ребёнку понять свои возможности. Главную роль в становлении личности ребенка в части его профессионального самоопределения занимают семейные консультации, помогая родителям поддержать школьника в рамках самостоятельного выбора будущей профессии [6].

При педагогическом сопровождении профориентационной работы школьников полезно проводить встречи со специалистами разных профессиональных сфер, экскурсии на предприятия различной формы деятельности, что помогает школьникам лучше понять «особенности различных видов трудовой деятельности и определить для себя наиболее интересную» [5, С. 84].

«В начальной школе основной целью является формирование у учащихся любви и уважения к работе, понимание роли труда в жизни людей и обществе, а также развитие интереса ко всем видам деятельности родителей и родственников» [2, С. 147].

В ходе педагогического исследования автором проанализированы различные приёмы ознакомления школьников с профессиями и специальностями. В статье описано исследование в части ранней профессиональной ориентации школьников при изучении предмета «Окружающий мир».

Один из эффективных методов формирования профориентации на уроках окружающего мира – это использование практических методов обучения. Деятельностный подход даёт возможность не только узнать о различных профессиях и сферах деятельности, но и идентифицировать себя с представителем приоритетной профессии.

Одним из практических методов профориентации является проведение проектной работы. На уроках окружающего мира ученики могут разрабатывать собственные проекты, связанные с выбором профессии, исследовать интересные их области и представлять результаты своей работы. Такой подход позволяет ученикам активно участвовать в процессе обучения и развивать навыки планирования, исследования и презентации.

Другим практическим методом формирования профориентации является организация экскурсий и встреч с представителями различных профессий. Ребята узнают о профессиональной деятельности из первых уст, задать вопросы и увидеть, как работают специалисты на практике. Такие мероприятия помогают ученикам лучше понять свои интересы и предпочтения, а также представить себя в различных профессиональных ролях.

Рассмотрим примеры использования методов оценки эффективности профориентационной работы в рамках учебного предмета «Окружающий мир».

Одной из приоритетных задач учителя является ранняя профессионализация школьников, с целью максимально ознакомить детей с миром профессий используя возможности воспитательного потенциала уроков окружающего мира и возрастные особенности учащихся начальной школы. В связи с тем, что у школьников в этом возрасте интенсивно развиваются наблюдательность, любопытство, эмоциональная восприимчивость целесообразно уже с 10 лет профессионально ориентировать детей [3]. Во-первых, при развитии воображения необходимо погружать ребёнка в профессионально образную среду тем самым помогая ему идентифицировать себя с представителями различных профессий подражая взрослым. Во-вторых, в процессе развития мышления у школьника девяти и десяти лет эффективно организовать исследовательскую и проектную деятельность для развития исследовательских умений, через просвещение детей о профессиональной сфере. В-третьих, совместная работа над проектами направлена на развитие следующих личностных качеств: трудолюбие, восприимчивость, любознательность, эмоциональность и формирует адекватную самооценку школьника начальных классов.

На уроках окружающего мира принципы формирования профессиональной ориентации включают в себя следующие аспекты:

– активное взаимодействие с учениками. Уроки окружающего мира должны стимулировать и поощрять учащихся к активному участию в процессе обучения. Разнообразные методы (дискуссии, проекты, исследования и практические задания) помогают формировать профориентацию, позволяя ученикам находить и развивать свои интересы, навыки и таланты;

– индивидуализация обучения. Каждый ученик имеет свои уникальные профессиональные интересы и склонности. Педагоги должны учитывать эти различия и применять методы обучения, которые помогут каждому ученику раскрыть свой потенциал. Например, использование различных типов заданий или индивидуальных консультаций может помочь ученикам определиться с профессиональными предпочтениями;

– практическое применение знаний. Профориентация не может быть основана только на теоретических навыках. Уроки окружающего мира должны предлагать ученикам возможность практически апробировать полученные знания и умения.

Роль учителя на уроках окружающего мира в рамках формирования профессионального просвещения и самоопределения огромна. Он является не только носителем знаний, но и наставником, который помогает учащимся определить свои интересы и способности.

Именно на уроках по окружающему миру педагог вводит школьников в мир профессий и помогает им понять, какие навыки и знания требуются для различных профессий. Он создает атмосферу, где каждый ученик может смело высказывать свои умозаключения и мнения о будущей профессиональной сфере.

Учитель стимулирует учащихся к самостоятельному исследованию различных профессий и помогает им найти информацию о потенциальных карьерных путях. Он может организовывать экскурсии на предприятия различной формы собственности и учреждения, где учащиеся смогут познакомиться с реальными работниками и узнать о том, какую профессию они выбрали и какими навыками они обладают [1].

Учитель осуществляет индивидуальную работу с учащимися, ориентируя их на выбор профессии, соответствующей их интересам, способностям и целям в жизни. Он может предложить им выполнить различные задания, которые помогут ученикам самостоятельно определить свои интересы и предпочтения.

На основании вышеизложенного автор считает, что ранняя профессиональная ориентация школьников включает в себя:

- 1) знакомство с профессиональной деятельностью путём осведомления обучающихся о мире профессий;
- 2) становление интереса к людям труда и их профессиям;
- 3) включение школьников в совместную деятельность, что способствует проявлению трудолюбия и командного духа при выполнении совместных поручений;
- 4) адекватное оценивание своих действий в процессе трудовой деятельности.

На уроках окружающего мира одним из методов оценки эффективности профориентационной работы является тестирование [8]. Школьникам предлагаются вопросы или задания, которые направлены на определение их понимания и усвоения информации о профессиях и возможностях выбора карьеры. Результаты тестирования позволяют учителям оценить уровень знаний учащихся и определить, какая информация была усвоена, а какая требует более детального изучения.

Еще один метод оценки эффективности профориентационной работы на уроках окружающего мира - анкетирование. Ребята заполняют анкету, где они могут выразить свое мнение о представленной информации, своих предпочтениях и интересах в выборе профессии. Анкетирование позволяет собрать субъективную информацию и узнать мнение учащихся о профориентационной работе и эффективности её проведения.

В части педагогического наблюдения за уровнем сформированности представлений о профессиях и профессиональных сферах деятельности людей, а также за организацией профориентационной работы в учебной деятельности в 4 классе «Средней общеобразовательной школы №27 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Старый Оскол, Белгородской области нами было организовано педагогическое исследование. Контингент исследуемых составил 26 обучающихся из которых 12 мальчиков и 14 девочек.

Исследование состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На каждом этапе решались определённые задачи.

Так на констатирующем этапе педагогического наблюдения необходимо было уточнить уровень осведомлённости школьников о профессиях и профессиональных сферах мира труда. Данная цель достигалась при помощи подбора диагностических методик: «Знаешь ли ты профессии?» (С.В. Яковлевой), анкетирование по методикам С.Н. Чистяковой «Мир профессий», и Т.Н. Рыбаловой. Анализ полученных диагностических результатов у детей четвёртого класса выявил средний и низкий уровень сформированности представлений о различных профессиях. У детей слабые знания о мире профессий и предметах труда. Мотивационная сторона трудового воспитания у младших школьников несформирована, осознание того, что профессия должна доставлять духовное удовлетворение. У детей прослеживается слабый интерес к трудовой, учебной и профессиональной деятельности. Полученные результаты и их анализ диктует необходимость систематической организации деятельности в области профориентационной работы со школьниками в учебном процессе с применением приёмов и методов обучения, способствующих формированию мотивации на успешное выполнение учебной и трудовой деятельности.

На формирующем этапе исследования в рамках реализации программы «Школа России» на уроках по окружающему миру проводились занятия, направленные на осведомление о мире профессий и сферах трудовой деятельности, проводилась исследовательская работа по изучению профессий родителей. Профориентационная работа с обучающимися 4х классов была организована на основании Дорожной карты мероприятий, которая была составлена и реализована в процессе организации формирующего этапа педагогического исследования, которая представлена ниже (таблица 1).

Таблица 1

План профориентационных мероприятий, проводимых при изучении предмета «Окружающий мир»

| Сроки | Тема | Форма организации, используемые методы обучения |
|--------|-------------------------------------|---|
| март | «Знакомьтесь! Профессия – учитель!» | Предварительная работа: этическая беседа «Учитель – это друг и наставник». Экскурсия по школе. |
| март | «Мои родители работают ...» | Проектная работа. Предварительная работа: сбор информации о профессиях родителей, создание презентаций. |
| март | «Знакомьтесь! Профессия – повар!» | Виртуальная экскурсия в различные заведения общественного питания |
| март | Квест-игра «Лаборатория здоровья» | Квест-игра. Прохождение станций профессий, как итог игры – изготовление «Памятки здоровья». |
| апрель | «Добрый доктор Айболит» | Встреча с представителем стоматологической поликлиники. Творческая работа «Береги зубки». |
| апрель | «Природные богатства нашего края» | Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?». |
| апрель | «Мир глазами эколога» | Беседа со специалистом экологической службы. Рассказ об экологических проблемах в нашем регионе и способах их решения. |
| апрель | «Наши природные богатства» | Интерактивная лекция об природных ископаемых, добываемых в нашем регионе, о профессиях, необходимых для их добычи. Обучающиеся готовят проекты по выбранным профессиям. |

Продуктивной деятельностью была над проектами: «Мои родители работают...», проведена квест-игра «Лаборатория здоровья», а так же организована виртуальная экскурсия «Знакомьтесь! Профессия повар». Рассмотрим фрагмент проектной работы «Мои родители работают...».

Защита проекта «Мои родители работают...» проводилась в течение двух уроков из-за большого объёма представленной школьниками информации, был установлен регламент около пяти минут. Ребята увлечённо освещали особенности профессий своих родителей. Ученики четвёртого класса изучали особенности профессий: повар-кондитер, менеджер по работе с клиентами, маляр-штукатур, продавец продовольственных товаров, психолог, художник-оформитель, бухгалтер, проходчик, электрик, водитель, кассир, полицейский.

Благодаря красочным слайдам на презентации, можно было легко запомнить особенности профессии в данной сфере. Ученики гордились достижениями своих родителей и приводили многочисленные примеры, доказывающие важность этой профессии в современном мире. Это задание помогло понять, что профессиональная деятельность должна приносить духовную радость.

Теперь проанализируем участие детей в квест-игре «Лаборатория здоровья». Согласно плану, класс был разделен на несколько подгрупп. Команды получили описание задачи, разработали план действий специалиста и записывают его. В заключении подводятся итоги и проверяется правильность решения детьми определения основных этапов проблемы.

Знакомство с медицинскими профессиями проходило в части проведения квеста «Лаборатория здоровья». Школьниками решались следующие задачи:

- ознакомить участников квеста с профессиями медицинской отрасли;
- становление навыков выполнения первой медпомощи;
- диагностика и определение способностей и склонностей школьников к медицинским профессиям.

В ходе обучения школьники узнавали о различных профессиях, познакомились со специалистами по представленным профессиям, научились продуктивно трудиться в группе и находить приемлемые компромиссы. Кроме того, младшие школьники получили достаточные знания и навыки в области оказания первой медпомощи. В результате этой игры каждый участник создал свой продукт, который назывался «Памятка здоровья». Во время квеста дети показали, что они способны продуктивно трудиться в команде и находить решения для достижения общих целей.

На контрольном этапе исследования основной целью был анализ проделанной работы и определение динамики. Для решения данной цели была проведена повторная диагностика уровня сформированности знаний о мире труда и профессий, которая была организована по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Анализ полученных показателей определил превосходство высокого уровня над средним, тем самым демонстрируя положительную динамику. Это доказывает, что дети усвоили правила поведения, как во время учебного, так и трудового процесса, улучшили показатели

коллективного труда, а также продемонстрировали дисциплину и трудолюбие. Так же, мы зафиксировали у ребят увеличение уровня осведомленности о спектре профессий и профессиональных сферах труда. Расширился кругозор школьников о знаниях различных профессий людей и предметах их труда. Ребята стали относиться с почтением к людям различных профессий и к их профессиональным результатам.

Выводы. Согласно проанализированным показателям, полученным при исследовании, было выявлено, что продуктивными методами профориентационной работы, используемыми на уроках окружающего мира, являются:

- исследовательские методы, включающие практические работы и эксперименты, а также экскурсии, лекции, проекты;
- методы интерактивного обучения (виртуальная экскурсия, игры и мультимедиа-презентация);
- игровые методы (дидактические, ролевые и деловые игры; квесты).

Таким образом автор доказал, что если на уроках в школе школьников знакомить с широким спектром профессий, профессиональным сообществом и деятельностью, через разнообразные методы и приёмы обучения, то ранняя профессионализация детей будет эффективной. А формирование представлений у младших школьников о мире профессий и людях труда, в процессе изучения «Окружающего мира» будет успешным.

Литература:

1. Агибалова, С.В. Система работы классного руководителя по профессиональной ориентации школьников в условиях ФГОС / С.В. Агибалова // Молодой ученый. – 2019. – № 39 (277). – С. 223-226
2. Андреева, Л.И. Профессиональное самоопределение школьников в условиях инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: диссертация ... док. пед. Наук: 13.00.08 / Людмила Ивановна Андреева. – Тольятти, 2010. – 286 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский Центр «Академия», 2010. – 304 с.
4. Копытов, А.Д. Формирование профессиональных интересов учащихся школ и ПТУ / А.Д. Копытов. – Томск, 1993. – 80 с.
5. Махлеева, Л.В. Профессиональная ориентация как средство содействия профессиональному самоопределению обучающихся / Л.В. Махлеева // Профессионально-педагогическая культура: стратегия развития воспитания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 140-летию Белгородского государственного национального исследовательского университета / отв. редактор И.Ф. Исаев. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2016. – С. 85-88
6. Организация профориентационной работы с младшими школьниками и их родителями: метод. Рекомендации / И.А. Килина, Е.А. Доренбуш, Н.В. Осипова, Е.В. Понамарева; под общ. ред. В.И. Сахаровой. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2019. – 110 с.
7. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии»: сайт. – Москва, 1996. – URL: <https://proforientator.ru/> (дата обращения 15.03.2024)
8. Чистякова, С.Н. Рассказы о профессиях: книга для чтения по предмету «Технология» / С.Н. Чистякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 211 с.

Педагогика

УДК 378: 811.119.25

кандидат географических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Метальникова Наталья Алексеевна
Автономное негосударственное организация высшего образования (АНОВО)
«Московский международный университет» (г. Москва);
кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Жигалова Майя Роландовна
Автономное негосударственное организация высшего образования (АНОВО)
«Московский международный университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Стрелкова Ольга Александровна
Автономное негосударственное организация высшего образования (АНОВО)
«Московский международный университет» (г. Москва)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные теоретические подходы к изучению механизма функционирования билингвизма с точки зрения лингвистического и социолингвистического подходов, что позволило подробно систематизировать особенности механизма существования и формирования явления и его влияния на возрастные особенности в педагогике в ходе освоения иностранных языков. Статья отражает ряд методических проблем, с которыми приходится сталкиваться в ходе освоения иностранного языка, и некоторые практические рекомендации по применению конкретных методических подходов и комплекса упражнений с целью повышения эффективности освоения иностранного языка в рамках функционирования процесса естественного билингвизма.

Ключевые слова: билингвизм, диглоссия, типология билингвизма, билингвальная коммуникативная среда, функциональный статус языков, формирование естественного билингвизма, возрастная педагогика, освоение иностранного языка в билингвальной среде, методика обучения иностранному языку в условиях билингвальной коммуникативной среды.

Annotation. The article examines the main theoretical approaches to studying the mechanism of functioning of bilingualism from the point of view of linguistic and sociolinguistic approaches, which made it possible to systematize in detail the features of the mechanism of existence and formation of bilingualism and its influence on age-related characteristics in pedagogy during the development of foreign languages. The article reflects a number of methodological problems that one has to face in the course of mastering a foreign language, and some practical recommendations for the use of specific methodological approaches and a set of exercises in order to increase the efficiency of mastering a foreign language within the framework of the functioning of the process of natural bilingualism.

Key words: bilingualism, diglossia, typology of bilingualism, bilingual communicative environment, functional status of languages, formation of natural bilingualism, age-related pedagogy, foreign language in bilingual environment, methods of teaching a foreign language.

Введение. Проблема билингвизма (БЛ) весьма многогранна и неоднозначна и является скорее междисциплинарной, поскольку является предметом исследования самых различных дисциплин, в частности, психолингвистики, этнолингвистики, лингвистической географии, социолингвистики и пр. наук. С точки зрения лингвистики билингвизм представляет собой языковую компетенцию, маркером которого является уровень владения как родным, так и различными ИЯ. С точки зрения педагогической науки, актуальным становится построение грамотной методики обучения студентов и школьников в билингвальной коммуникативной среде (БКС), которая, в свою очередь, основана на естественном включении обучающих технологий в механизм билингвизма. В статье нами систематизированы многочисленные взгляды на процесс реализации билингвизма, что позволило привести конкретные рекомендации в рамках применения естественного механизма билингвизма, чтобы сделать процесс освоения иностранного языка более естественным.

научные разработки по проблеме билингвизма появились в трудах, таких выдающихся зарубежных ученых-языковедов XIX века, как А. Мейе, С. Сводеша, У. Вайнрайха, Г. Шухарда, А. Мартине, С. Эдвина, Э. Хаугена и др., а так же в трудах российских ученых, как Е.Н. Павлова, Л.В. Щерба и др.

Изложение основного материала статьи. Существует два равнозначных по значению термина: «двуязычие» и «билингвизм».

Двуязычие представляет собой ситуацию одновременного существования на одной территории нескольких языков, предполагающую их использование в различных коммуникативных сферах.

Так, В.Ю. Розенцвейг предположил, что двуязычие подразумевает одновременное владение неким индивидуумом двумя языками, в процессе которого происходит переключение с одного языка на другой в рамках некой коммуникативной ситуации [12].

У. Вайнрайх считает двуязычие методикой параллельного использования обоих языков в ходе некой коммуникативной ситуации неким этносом [4].

Р.К. Миньяр-Белоручев уточняет, что билингвизм представляет собой владение неким индивидуумом двумя языками примерно на одном уровне с целью бытовой коммуникации. В свою очередь А.Д. Швейцер [14] детализирует генетическое происхождение языка и его социокоммуникативную ситуацию, признавая второй язык неродственным, но являющимся *lingua franca* для соответствующего этноса [14].

Билингвизм представляет собой владение индивидуумом на одинаковом уровне двумя языками с целью осуществления бытовой коммуникации (Л.Л. Нелюбин, Р.К. Миньяр-Белоручев) [14].

Лингвистический подход определяет билингвизм как существование двуязычного коммуникативного пространства, где формируется некая «языковая картина» общества, отражающая традиции, менталитет, прочие социокультурные связи, но изменение структурного компонента внешней системы приводит к внутриязыковым изменениям и проявляется в функционировании языковой системы, а это неизбежно влияет на формирование двуязычной личности [5, 14]. По У. Вайнрайху, двуязычие предполагает существование нескольких языковых систем, которые одновременно затрудняют полноценное владение ими, но позволяют заранее определить наиболее вероятные проявления интерференции посредством языковых контактов и указать отклонения от языковой нормы в коммуникации двуязычных носителей [4].

Исследователь Ю.Д. Дешериев [8] отмечает большую важность проявления интерференции в ситуации двуязычной коммуникации.

Билингвизм с точки зрения владения одновременно двумя языками на совершенном уровне рассматривается Л. Блумфилдом [14].

В.А. Аврорин признает, что двуязычие - это свободное владение одновременно и в равной степени двумя различными языками [1].

Ж. MacNamara отмечает, что владение языком на уровне говорения, письма, аудирования или чтения хотя бы на минимальном уровне, уже позволяет признать человека билингвом [10].

В. Naugen также признает билингвизм в качестве способности воспроизводить любые осмысленные высказывания средствами иностранного языка [8].

Точки зрения представителей функционального лингвистического подхода более упорядочены. По мнению К. Ammer, «если определенная территориальная языковая общность использует в двух различных ситуациях общения локальный диалект и национальный язык, это позволяет говорить о билингвизме» [2].

В то же время, согласно мнению исследователя Б.В. Горнунг, коммуникация на двух близких диалектах не позволяет учёным говорить о билингвизме знатока этих близких диалектов [6].

Типология билингвизма или двуязычия весьма разнообразна. В частности, Л.В. Щерба различал два типа двуязычия: чистое двуязычие и смешанное двуязычие. Чистое двуязычие является результатом изучения второго языка через общение с носителями, а употребляемые языки строго разграничиваются по социальным коммуникативным кругам, что приводит к естественному включению когнитивных языковых структур в языковую систему, и в данном случае это основное требование к изучению второго (иностранного) языка. При смешанном двуязычии включается языковая интерференция от родного языка индивидуума, которая приводит к искажению когнитивного языкового строя второго иностранного языка [16].

У. Вайнрайх предложил классификацию билингвизма на основе трех типов, но нас, скорее, интересует субординативный билингвизм, характерный для образовательной среды коммуникации, при котором первая языковая система выстроена на второй языковой системе [4].

С. Манина выделяет профессиональный тип билингвизма, при котором употребление двух языков индивидуумом строго ограничено его социальной практикой (переводчика, преподавателя) и имеет место в ходе его профессиональной деятельности в некоем коммуникативном континууме, где первостепенное значение приобретают функциональный статус и типологическая близость употребляемых языков [3].

Коммуникативная ситуация переводчика являет собой одномоментную актуализацию обоих языков и культур стран изучаемого языка, что предполагает знание и первого, и второго. Коммуникативная ситуация преподавателя предполагает лишь моделирование двуязычной среды, поскольку в учебной аудитории коммуникация на иностранном языке в полной мере не реализуется. Но коммуникативная билингвальная ситуация для преподавателя и студента будет совершенно различной: полноценный билингвизм – для преподавателя и искусственный билингвизм, обусловленный усилиями воли, памяти, внимания, органов речи, – для студента [11]. Поэтому так важно в ситуации искусственного билингвизма в учебной аудитории грамотно использовать речевые формы родного языка, соответствующие речевым формам иностранного языка, поскольку в такой среде переплетаются и взаимодействуют культурная и языковая картина мира соответствующих языков.

С целью определения наиболее эффективного внедрения технологии обучения иностранным языкам в естественный механизм билингвизма, в методике преподавания наиболее важны такие типы билингвизма как естественный билингвизм, возникающий в естественном языковом окружении родного языка и усваивающийся с младшего возраста. Один из его подтипов, симультанный билингв, осваивает два языка с момента рождения в раннем возрасте, например, в процессе

родительской коммуникации с ребенком на разных языках; последовательный билингв добавляет второй язык к родному несколько позднее (2-3 года); искусственный (учебный) билингвизм предполагает обучение второму языку в образовательной среде, при этом индивидум уже владеет речевыми навыками на родном языке, и имеет место интерференция на второй язык [11, 13]; эритажный билингв, у которого структура второго языка оказывает значительное влияние на структуру родного языка, например, у детей в иммигрантской среде, в результате чего язык развивается по альтернативной траектории, т.е., несмотря на отличную фонетику и беглость, есть склонность к употреблению уменьшительно-ласкательной лексики, языка неформального общения, языковых калек. С точки зрения педагогики важно отметить, что полная языковая структура формируется у индивидума к 5 годам, поэтому изучение второго языка с ранних лет (до 5 лет) развивает часть мозга, ответственную за беглость речи, а ее закрепление и совершенствование происходит до 11 лет, поэтому появление второго языка приводит к временной стагнации развития первого языка и торможению развития детей-билингвов. Наиболее частые отклонения от норм родного языка – это проблемы согласования рода и падежей, отсюда - ошибки в синтаксисе и дистанционном подчинении [13].

В качестве примера, для наглядной демонстрации масштабов билингвальной картины мира, представим результаты социального проекта, проведенного АНО «ИРИ» в 2020 г. Проект был проведен с целью систематизации сведений о языках РФ, коими владеют как вторым языком наравне с русским и используют для бытовой коммуникации в ситуации билингвизма (Рис. 1).

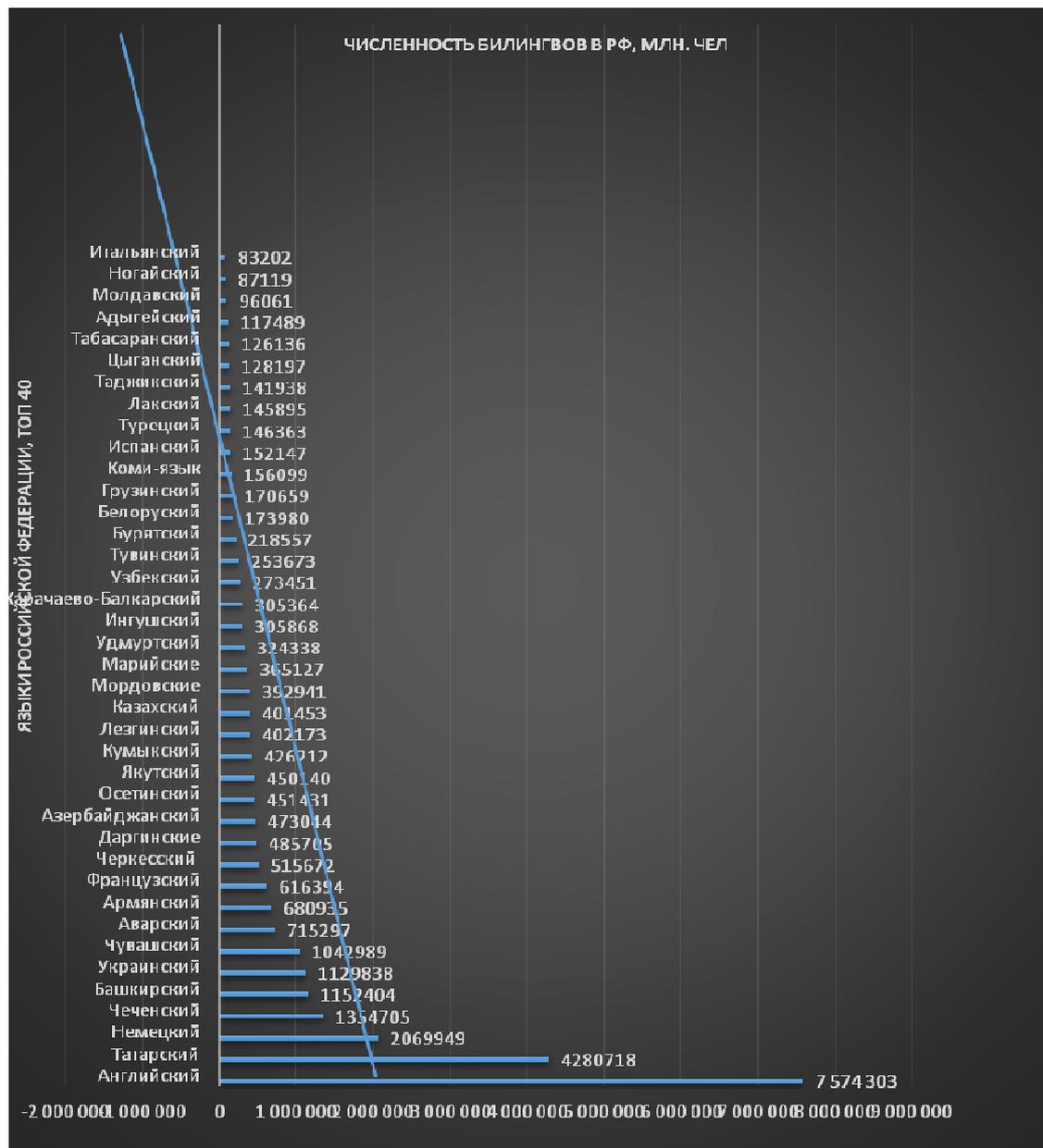


Рисунок 1. Языки России по количеству владеющих в качестве второго языка (составлено на основе материалов социального проекта) [15]

Анализ статистики показывает значительное количество населения РФ, владеющего вторым языком бытовой коммуникации, в свою очередь, русский язык как основной государственный язык РФ используется в целом 137 494 893 млн. чел. Кривая тренда показывает среднестатистическую численность владеющих вторым языком от 2 млн. чел. до 150 тыс. чел., а точнее, среди 1850 млн. чел. в РФ владеют наиболее распространенными языками в качестве второго языка бытовой коммуникации. Среди них довольно значительное количество англоговорящих – 5,6%, татарский, как второй язык, преобладает у 3% населения РФ, немецкоговорящих, проживающих в Омской обл. и Алтайском крае, – 1,5%, чеченский язык

насчитывает 0,9%, башкирский, украинский и чувашский – по 0,8% говорящих. В целом, последние сведения о соотношении билингвов к монолингвам как 70:30 смело позволяет говорить о полилингвальной картине мира [9].

Так ли нужен билингвизм и каковы последствия билингвизма в образовании? Психологические разработки показывают, что в ситуации одновременной двуязычной коммуникации дети быстрее развиваются. Это может быть ситуация семейного общения, где применение двух языков строго разделено между отцом и матерью, или коллектив детского сада, университета, где обучают второму языку на аутентичном уровне.

Проблема возникает при наличии двуязычной коммуникативной ситуации в обществе и одноязычной коммуникации в образовательной среде, результатом которой является асимметричный билингвизм, характеризующийся преобладанием социолингвистической функции одного языка по отношению ко второму языку [11, 13]. Следовательно, в обучении языкам в БКС следует использовать оба языка, чтобы добиться равнозначного владения обоими языками. Однако несмотря на все старания, следует помнить, что освоение иностранного языка, прежде всего, зависит от мотивации и поведения ребенка и его языковой восприимчивости, а также особенностей развития памяти, внимания, речевой зоны головного мозга. Помимо просмотра телепередач, фильмов на иностранном языке обязательно необходима практика полноценного устной коммуникации, в процессе которой происходит усвоение языковых семантических структур.

Выводы. Обратим внимание на ряд методических трудностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку в искусственных (аудиторных) условиях, снижающих эффективность освоения второго (иностранного) языка и методы их устранения.

Остановимся на следующих тенденциях:

1. взаимовлияние уровня владения родным языком при освоении иностранного языка вызывает интерференцию контактирующих языков, и усвоение иностранного языка осуществляется на основе родной языковой системы. Это означает, что семантические эквиваленты обоих языков постоянно находятся в сравнении. В указанном случае преподаватель сопоставляет оба языка, указывая на расхождения в обоих языковых системах;

2. отсутствие естественных условий и недостаток времени для полноценного освоения иностранного языка в аудиторных условиях. В результате на фоне сравнительно неплохой языковой компетенции наблюдается неполная коммуникативная компетенция.

В данном случае методика рекомендует погружение в языковую среду, приближенную к естественной, на каждом уроке, в т.ч. просмотр аутентичных фильмов, прослушивание аутентичной музыки, чтение аутентичной литературы, возможное как в аудитории, так и в домашних условиях обучения [11]. Преимуществом билингва считается, во-первых, активизация отдела мозга, ответственного за исполнительный контроль и подавление языковых структур иностранного языка, не применяемого в момент коммуникации, во-вторых, билингвы способны к фокусировке внимания с подавлением внешних шумов в ходе осуществления когнитивной задачи.

Негативная сторона билингвизма проявляется в том, что, во-первых, оба языка актуализированы в ходе устной речи, что может проявляться в частых речевых паузах, причина которых в переключении говорящего с одного языка на другой, во-вторых, присутствует проблема семантического подбора лексических единиц в устной коммуникативной ситуации [13].

Большинство ученых-лингвистов придерживаются мнения, что полноценное овладение ИЯ (вторым) происходит посредством перестройки механизма устной коммуникации через взаимовлияние двух языковых систем.

Другими словами, для создания механизма эффективного усвоения ИЯ в методике его преподавания требуется создать естественный механизм билингвизма.

Теперь о том, каким образом это можно сделать.

Первый этап характеризуется возможностью выбора между двумя языковыми системами в процессе возбуждения знаковых, денотативных или ситуационных связей лексических единиц в условиях коммуникации. В ходе изучения новой лексики второго языка каждая его новая единица связывается не с семантическим субъектом действительности, а с подобным эквивалентом родного языка, служащим посредником в его освоении. При отсутствии иностранного эквивалента в родном языке возникают так называемые ложные знаковые связи. В этом заключается первая особенность процесса билингвизма.

Вторая особенность механизма билингвизма опосредована возникновением взаимовлияния между иностранными лексическими единицами и лексическими единицами родного языка, что провоцирует одновременное влияние на семантическую систему, а это часто ведет к допущению грубых ошибок в дословном переводе.

Третья особенность становления механизма билингвизма состоит в существовании теории доминантного языка, который подавляет прочие иностранные языки и часто служит причиной различного рода интерференций [11].

Этот механизм билингвизма требует необходимости формирования его на первых (начальных) этапах обучения, а это позволит выявить наиболее эффективные технологии и приемы в методике преподавания иностранного языка. Сформировать указанный механизм естественного билингвизма позволят следующие методы обучения иностранному языку [13]:

1. Освоение иноязычных лексических единиц на основе учета их семантических полей (границ значения) и устойчивых связей в речевых клише в коммуникативном общении с использованием лингвострановедческого комментария с национальным лексическим фоном.

2. Интенсивное применение упражнений с числительными, именами собственными, названиями дней недели.

3. Применение зрительного субъективного кода в процессе монологической речи (переводческой скорописи) в качестве средства обучения с целью устранения нативной языковой интерференции.

4. Использование систематических упражнений на создание и закрепление дополнительных речевых механизмов, например, заучивание текста, скороговорок, пословиц, аудирование текста на иностранном языке [4].

Итак, для повышения эффективности обучения иностранному языку необходимо сформировать знаковые связи лексики иностранного языка, закрепить навык переключения с языка на язык, провести нейтрализацию влияния доминантного языка, используя субъективный зрительный код. Это позволит создать естественный механизм билингвизма и сделает усвоение иностранного (второго) языка более эффективным. Не стоит забывать о комплексности и логической связи применяемых методических приемов и технологий при обучении иностранному языку. В целом, языковая компетентность билингвов должна быть достаточной для решения поставленных коммуникативных задач, при этом не обязательно должна затрагивать уровень образованного носителя.

Литература:

1. Аврорин, В.А. Двуязычие и школа / В.А. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука. – 1972. – С. 53.
2. Ammer, K. Actes du VIII Congres a international de Linguistes / K. Ammer. – Oslo. – 1958. – P. 806.
3. Быховец, Н.Н. Языковые ситуации и взаимодействие языков / Н.Н. Быховец. – Киев: Наукова Думка. – 1989. – 203 с.

4. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – Киев: Вища школа. – 1979. – С. 144.
5. Вахтин, Н.Б. Социоллингвистика и социология языка / Н.Б. Вахтин. – СПб: Изд-е Европейского университета. – 2004. – 336 с.
6. Горнунг, Б.В. К вопросу о типах и формах взаимодействия языков и диалектов / Б.В. Горнунг // Доклады и сообщения Института языкознания. – №2. – М.: АН СССР. – 1952. – С. 3-15
7. Дешериев, Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., Наука. – 1972. – С. 26-42
8. Haugen, V. The Norwegian Language in America / V. Haugen. – V. 1. – Philadelphia. – 1953. – 175 p.
9. Кудрявцева, Е.Л. К 2020 г. большинство жителей мира будут билингвами / Е.Л. Кудрявцева. – Режим доступа: <https://sn.ria.ru/20150428/1061571058.html> (дата обращения 20.07.2024)
10. MacNamara, J. The Journal of social issues / J. MacNamara. – 1967. – P. 59-77
11. Павлова, Е.Н. Социальные аспекты билингвизма и диглоссии / Е.Н. Павлова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/08/05/sotsialnye-aspekty-bilingvizma-i> (дата обращения: 11.03.2024)
12. Розенцвейг, В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика / В.Ю. Розенцвейг. – Л., 1972. – 203 с.
13. Тарасова, А.Ю. Билингвизм. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / А.Ю. Тарасова. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/org/persons/140353> (дата обращения: 11.03.2024)
14. Швейцер, А.Д. Введение в социоллингвистику / А.Д. Швейцер. – М.: Высшая школа. – 1978. – 323 с.
15. Шестаков, И. Языки России - Языки в России / И. Шестаков. – Режим доступа: <https://nplsl1.ru/material/2020/11/23/languages-of-russia> (20.07.2024)
16. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Ленинград: Наука. – 1974. – 326 с.

Педагогика

УДК 378

профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ПРОБЛЕМА НИЗКОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ В ФИЗИКЕ У ШКОЛЬНИКОВ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье проводится всесторонний анализ причин снижения интереса к физике среди школьников на международном уровне. Основной целью исследования являются выявление и анализ факторов, которые приводят к уменьшению числа учеников, выбирающих физику как предмет для изучения, а также предложение возможных решений данной проблемы на основе существующих исследований и рекомендаций экспертов в области образования. Исследования показывают, что основные причины снижения популярности физики включают восприятие предмета как трудного, карьерные предпочтения, исключающие физику, недостаток мотивации и подготовленных учителей, а также плохо оборудованные лаборатории.

Ключевые слова: снижение популярности физики, преподавание физики, мотивация учеников, образование, технологический прогресс, квалификация учителей.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the reasons for the decline in interest in physics among schoolchildren at the international level. The main purpose of the study is to identify and analyze the factors that lead to a decrease in the number of students choosing physics as a subject for study, as well as to propose possible solutions to this problem based on existing research and recommendations from experts in the field of education. Research shows that the main reasons for the decline in the popularity of physics include the perception of the subject as difficult, career preferences that exclude physics, lack of motivation and trained teachers, as well as poorly equipped laboratories.

Key words: the decline in the popularity of physics, teaching physics, student motivation, education, technological progress, teacher qualifications.

Введение. Физика представляет собой фундаментальную дисциплину, играющую ключевую роль в технологическом прогрессе. Эффективное преподавание физики имеет решающее значение для подготовки будущих поколений к жизни в высокотехнологичном обществе [1]. Необходимо обеспечить подготовку высококвалифицированных педагогов по физике, способных качественно обучать студентов и направлять развитие технологий [2]. Снижение числа студентов, поступающих на программы по физике, вызывает серьезное беспокойство, и закрытие этих программ из-за недостаточного набора недопустимо, так как это лишает нас возможности воспитать будущих лидеров в области науки и технологий. Физика необходима для формирования знаний о технологиях и поддержания нашего лидерства в сфере научных достижений. Нам требуются компетентные преподаватели для обучения новых поколений, а также эксперты, способные вносить вклад в развитие науки и техники.

Проблема уменьшения числа школьников, изучающих физику, возникла уже в 90-х годах [3]. Такая тенденция вызывает серьезную обеспокоенность, учитывая важность физики для современного технологически развитого общества. Цель данной статьи состоит в проведении всестороннего обзора мировой литературы для выявления и анализа основных причин снижения популярности физики среди школьников.

Изложение основного материала статьи. Определим общие тенденции, факторы и препятствия, влияющие на выбор физики в качестве предмета изучения в разных странах, а также предложим возможные пути решения данной проблемы на основе существующих исследований и рекомендаций экспертов в области образования. Так, в статье [4] обсуждается снижение уровня обучаемости наукой в австралийских средних школах. Образовательные департаменты всех штатов и территорий Австралии предоставили данные о зачислении учащихся за период с 1992 по 2012 годы, которые были проанализированы для курсов по биологии, химии, физике, комплексным наукам (землеведение и мультидисциплинарные науки), а также для начальной, средней и продвинутой математики. Общая численность учащихся 12 класса выросла примерно на 16% с 1992 по 2012 годы, в то время как доля учащихся, выбирающих курсы по большинству научных и математических дисциплин, снизилась. Заметно уменьшились показатели участия в биологии (-10%), химии (-5%), физике (-7%), мультидисциплинарных науках (-5%), средней математике (-11%) и продвинутой математике (-7%). Небольшой рост был зафиксирован только в землеведении (+0.3%) и начальной математике (+11%). Наибольшие изменения произошли до 2001 года, после чего темпы изменений замедлились. Основной вывод статьи заключается в том, что продолжающееся

снижение участия в научных и математических курсах вызывает серьезные опасения, хотя и не обязательно свидетельствует о кризисе.

В статье [5] исследуются причины низкой популярности физики среди учеников нигерийских средних школ. Авторы провели исследование, включающее опросы учащихся и учителей, интервью с директорами школ и анализ данных из государственных образовательных комитетов. Они выяснили, что основными причинами низкой заинтересованности в изучении физики являются: восприятие предмета как трудного для понимания, неподходящие комбинации предметов и карьерные предпочтения, исключающие физику, недостаточная мотивация и плохая подготовка, негативное отношение к математике и физике, недостаток учителей физики и учебных материалов, а также плохо оборудованные лаборатории.

Физика считается ключевым предметом для поступления в высшие учебные заведения на специальности, связанные с науками, инженерией и медициной, а также важным для технологического прогресса. Тем не менее исследование показало, что за последние годы число учащихся, выбирающих физику, значительно снизилось. Например, в 1995 году в Университете Нигерии физику сдавали 82 из 126 учеников, а в 1996 году – только 65 из 130.

Исследование также выявило, что учащиеся часто предпочитают биологию и другие науки, потому что физика воспринимается как более сложная. В статье представлены рекомендации по улучшению ситуации, включая повышение мотивации учащихся, улучшение условий для преподавания и увеличение числа квалифицированных учителей физики.

В работе [6] рассматривается критическая проблема низкого уровня зачисления и успеваемости по физике в средних школах Кении, в частности, в округе Нанди Норт. Исследование подчеркивает важность физики в учебной программе средней школы для достижения технологических и промышленных успехов.

Учебная программа по физике в средних школах Кении направлена на создание основы для дальнейшего образования, профессиональной подготовки и промышленного развития. Однако успеваемость и зачисление учащихся на уроки физики остаются на низком уровне, что препятствует достижению национальных целей. В статье исследуются факторы, способствующие низкому уровню зачисления по физике в средних школах Кении. Исследование рассматривает отношение учащихся к предмету физики, трудности, с которыми сталкиваются учителя физики при преподавании, и связь между результатами экзаменов для окончания начальной школ по науке и успеваемостью по физике.

Исследование проводилось в округе Нанди Норт, охватывая учителей и учащихся 35 средних школ. Для сбора данных использовались анкеты и анализ документов. Исследование показало, что у учащихся сформировано мнение о физике как о сложном предмете, требующем математических навыков, что отпугивает их. Учителя в большинстве своём считают темы физики легкими для преподавания, однако некоторые темы, такие, как электромагнитная индукция, электроника и волны, вызывают трудности. Анализ документов показал, что уровень подготовки учащихся в начальной школе по естественным наукам был слабым.

В статье рекомендуется, тесное сотрудничество учителей физики и математики с целью помочь учащимся понять роль математики в физике. Результаты исследования имеют значение для разработки программ и педагогических методик, которые связывают обучение естественным наукам в начальной школе с физикой в средней школе.

Кроме того, в статье обсуждается историческое развитие науки и физики, значимость науки для всех аспектов жизни общества, а также вклад физики в экономику страны через её важную роль в различных секторах промышленности. Низкий уровень успеваемости по физике наблюдается во многих странах, включая США, Великобританию и Нидерланды, что вызывает вопросы о будущем научной грамотности и технологической экспертизы.

Исследование проводилось в различных школах округа Нанди Норт и включало выборку из 10 школ разного уровня. Анкеты и интервью использовались для сбора данных, которые затем анализировались с помощью описательной статистики.

Основные результаты исследования показывают, что большинство обучающихся имеют негативно относятся к физике из-за её абстрактности и сложности. Поддержка обучающихся по физике в основном исходит от учителей, что подчеркивает важность их роли в формировании интереса к предмету. Однако, несмотря на инициативы учителей, успеваемость по физике остаётся низкой из-за убеждений о сложности предмета.

В работе [7] исследуются трудности старшеклассников в изучении физики. Цель исследования заключалась в разработке инструмента для оценки причин, по которым физика воспринимается как один из самых сложных предметов среди старшеклассников. В исследовании приняли участие 1021 ученик старших классов, и в результате была разработана шкала из 25 пунктов. Шкала была разделена на три фактора: "Учитель", "Содержание" и "Ученик".

Результаты исследования показали, что учащиеся в первую очередь называют содержание курса физики основной причиной трудностей. Далее следуют сами учащиеся и, наконец, учителя. Интересно, что учащиеся 9 и 11 классов испытывают больше трудностей в изучении физики, чем учащиеся 10 класса. Не было выявлено значительной разницы в восприятии сложности курса физики между успешными и неуспешными учениками.

Теоретическая часть исследования подтверждает, что физика является концептуально сложным предметом как для изучения, так и для преподавания. Учителя считают, что математическая компетентность необходима для понимания физических концепций, в то время как сами учащиеся не всегда осознают эту потребность. Исследования также показывают, что физика становится более сложной по мере перехода от описательного характера к более математическому.

Основные выводы исследования заключаются в том, что главные причины трудностей в изучении физики связаны с содержанием курса, особенностями учеников и методами преподавания. Рекомендации для учителей включают лучшее понимание нужд учеников и адаптацию методов обучения в соответствии с этими нуждами.

В результате исследования подтверждено, что физика воспринимается как трудный предмет из-за его абстрактного характера и высокой зависимости от математической компетентности. Учителя играют ключевую роль в процессе обучения, и их понимание трудностей, возникающих у учеников, может значительно повлиять на эффективность преподавания.

В статье [8] исследуются причины, по которым учащиеся в возрасте 15-16 лет в Англии выбирают или не выбирают физику для дальнейшего изучения. Авторы статьи собрали данные с помощью опросов более 13 000 учеников 11-х классов и провели качественные интервью с 70 учениками того же возраста. Основное внимание уделено тем ученикам, которые могли бы выбрать физику, но предпочли другие естественные науки, такие, как биология и химия.

Исследование выявило несколько ключевых факторов, влияющих на выбор учащихся. Во-первых, личные устремления и карьерные планы играют важную роль в выборе предметов. Многие ученики рассматривают физику как предмет, который тесно связан с математикой, и это восприятие совпадает с их общим пониманием физики как трудного и «мужского» предмета. Такие восприятия заставляют многих учеников считать, что физика «не для них», и они выбирают другие предметы, которые считают более подходящими и менее сложными.

Второй важный аспект – это восприятие физики как элитарного предмета, требующего высокого уровня способностей и исключительности. Это восприятие усиливается стереотипами, что физика сложна и предназначена для особо одаренных учеников. Те, кто выбирает физику, часто считают, что их личные качества и интересы совпадают с теми требованиями, которые предъявляет этот предмет.

Однако, несмотря на усилия по популяризации физики и подчеркиванию ее полезности в различных профессиях, эти меры оказываются недостаточными для значительного увеличения числа учеников, выбирающих физику, особенно среди недостаточно представленных групп, включая девушек. Исследование подчеркивает, что простого улучшения интереса к физике или акцентирования на ее общей полезности недостаточно для преодоления глубоко укоренившихся восприятий и стереотипов.

В заключение, авторы отмечают, что проблема низкого участия в физике носит устойчивый характер и требует значительных усилий для изменения существующих восприятий. Необходимы комплексные подходы, включающие изменение культурных стереотипов и усиление поддержки учащихся, чтобы сделать физику более доступной и привлекательной для широкого круга учеников.

Исследование, представленное в статье [9], затрагивает важную проблему низкой успеваемости и недостаточного интереса школьников к изучению физики. В статье изучаются убеждения школьников о физике и выявляются факторы, влияющие на эти убеждения. Основываясь на анализе более семидесяти различных исследований, авторы делают ряд важных выводов. Во-первых, учащиеся имеют как положительные, так и отрицательные убеждения относительно изучения физики. Положительное отношение способствует более высоким академическим достижениям, поскольку такие ученики больше увлечены предметом и прилагают больше усилий. В то же время отрицательные убеждения, связанные с восприятием физики как сложного предмета, снижают мотивацию и успеваемость.

Факторы, влияющие на убеждения, включают самооценку, самоэффективность и уверенность учащихся в своих силах. Высокая самооценка и уверенность в успехе положительно влияют на отношение к физике и достижения в её изучении. Опыт и подходы учителей также играют ключевую роль. Недостаточная поддержка и терпение со стороны учителей могут негативно сказаться на академических результатах. Школьная среда, включая недостаток ресурсов и плохие условия обучения, также влияет на установки учащихся. Культурные убеждения и стереотипы могут препятствовать правильному пониманию физических явлений и их изучению.

Исследование также рассматривает различия в подходах к обучению. Выяснилось, что недостаточное использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании физики снижает интерес и успехи учеников. Неэффективные методы обучения и недостаточная подготовка учителей являются значительными препятствиями для достижения успехов в изучении физики.

Анализ результатов исследования показывает, что для повышения успеваемости и интереса к физике необходимо учитывать множество факторов. Важно уделять внимание самооценке и уверенности учащихся, улучшать методы преподавания, создавать благоприятную школьную среду и учитывать культурные убеждения. Рекомендации включают улучшение подготовки учителей, активное использование современных технологий в обучении и создание поддерживающей учебной среды.

Исследование [10] посвящено установлению взаимосвязи между успеваемостью учащихся и их концептуальными знаниями в области физики. Исследование проводилось в четырёх государственных средних школах, и выборка составила 135 студентов, отобранных случайным образом. Для оценки концептуальных знаний был разработан специальный тест, проверенный экспертами и пилотно протестированный.

Основной целью исследования было выявление значительной положительной связи между успеваемостью по физике и концептуальными знаниями учащихся. Исследование показало, что такая связь действительно существует и имеет значительный практический эффект.

Теоретическая основа исследования опиралась на пересмотренную таксономию Блума, которая включает в себя шесть уровней когнитивного обучения: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание. Особое внимание уделялось первым двум уровням – запоминанию и пониманию. Концептуальные знания играют важную роль в решении задач по физике и выборе методов решения проблем, а также способствуют более глубокому пониманию и объяснению физических явлений.

Результаты исследования также показывают, что учащиеся часто сталкиваются с трудностями при изучении физики из-за неправильного восприятия задач, слабых математических навыков и недостаточного понимания терминологии. Обнаружено, что значительное число учащихся могут успешно решать задачи на бумаге, но испытывают трудности при устных ответах, что свидетельствует о преобладании механического заучивания формул и уравнений без понимания их сути.

Статья подчеркивает важность концептуального обучения для улучшения успеваемости и предлагает пересмотреть методы преподавания физики, чтобы сделать их более ориентированными на концептуальное понимание. Исследование имеет важное значение для учителей, методистов и образовательных учреждений, так как может способствовать разработке более эффективных образовательных программ и методов обучения.

Выводы. В заключение, проведенный анализ показывает, что снижение популярности физики среди школьников обусловлено рядом факторов, таких как восприятие предмета как трудного, неподходящие комбинации предметов, карьерные предпочтения, исключающие физику, недостаток мотивации и квалифицированных учителей, а также плохо оборудованные лаборатории. Эти трудности усиливаются существующими стереотипами о физике как о «мужском» и элитарном предмете, что также отрицательно сказывается на выборе учащихся.

Литература:

1. Милинский, А.Ю. Творческий подход к проведению физического эксперимента на примере изучения закона сохранения энергии при ударе / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2022. – № 1. – С. 40-44
2. Милинский, А.Ю. Реализация междисциплинарной подготовки будущих учителей математики и физики / А.Ю. Милинский // Школа будущего. – 2022. – № 4. – С. 172-179
3. Wilde, P.J. The Decline in the Study of Physics / P.J. Wilde // Fizika A. – 1999. – V. 8. – P. 215-222
4. Kennedy, J. The continuing decline of science and mathematics enrolments in Australian high schools / J. Kennedy // Teaching Science. – 2014 – V. 60(2). – P. 34-46
5. Eya, P.E. Causes of Low Enrollment of Physics as a Subject of Study by Secondary School Students in Nigeria: A Descriptive Survey. International / P.E. Eya // Journal of Scientific Research in Education. – 2015. – V. 8(4). – P. 127-149
6. Kiptum, M.G. Impacts of low enrolment in Secondary Schools physics to attainment of Kenyan Vision 2030: A case study of Nandi North Sub County / M.G. Kiptum // Educational Research. – 2016. – V. 7(3). – P. 088-094
7. Ekici, E. “Why Do I Slog Through the Physics?” Understanding High School Students’ Difficulties in Learning Physics / E. Ekici // Journal of Education and Practice. – 2016. – V. 7. – P. 95-107
8. DeWitt, J. 15/16-Year-Old Students’ Reasons for Choosing and Not Choosing Physics at a Level / J. DeWitt // Int. J. of Sci. and Math. Educ. – 2019. – V. 17. – P. 1071-1087
9. Chala, A.A. Secondary School Students’ Beliefs Towards Learning Physics and Its Influencing Factors / A.A. Chala // Research on Humanities and Social Sciences. – 2020. – V. 10. – P. 37-49

УДК 378

профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЮ И 3D-ПЕЧАТИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения 3D-моделирования и 3D-печати в образовательной деятельности с акцентом на использование программы Tinkercad. Анализируется значимость этих технологий для подготовки будущих учителей физики, подчеркивая их роль в создании наглядных учебных пособий и экспериментальных устройств для образовательного процесса. Обсуждается, как интеграция 3D-моделирования в учебные программы может способствовать развитию у студентов технических и инженерных навыков, повысить качество образования и подготовить их к профессиональной деятельности в современном технологическом обществе. Особое внимание уделяется междисциплинарному подходу и возможности применения 3D-печати для проектирования и изготовления компонентов лабораторного оборудования и учебных моделей.

Ключевые слова: 3D-моделирование, 3D-печать, физика, учитель, Tinkercad.

Annotation. The article discusses the possibilities of using 3D modeling and 3D printing in educational activities with an emphasis on using the Tinkercad program. The importance of these technologies for the training of future physics teachers is analyzed, emphasizing their role in the creation of visual textbooks and experimental devices for the educational process. It is discussed how the integration of 3D modeling into educational programs can contribute to the development of students' technical and engineering skills, improve the quality of education and prepare them for professional activity in a modern technological society. Particular attention is paid to the interdisciplinary approach and the possibility of using 3D printing for the design and manufacture of laboratory equipment components and educational models.

Key words: 3D modeling, 3D printing, physics, teacher, Tinkercad.

Введение. Технологический прогресс требует от всех – от учеников начальных и средних школ, учителей, студентов, ученых и практиков, а также от широкой общественности – быть восприимчивыми и адаптивными к происходящим изменениям. В процессе обучения физике важно обеспечить гармонию между теоретическими знаниями и практическими навыками [1]. Идеальный подход к изучению физики предполагает освоение концепции наблюдения и экспериментальной деятельности через практическую деятельность. Это включает в себя изучение методов формулирования проблем, предложения и проверки гипотез посредством экспериментов, проектирования и сборки экспериментальных устройств, сбора, обработки и анализа данных, а также устной и письменной передачи результатов экспериментов [2]. Такой подход, как было показано в [3], способствует развитию навыков индуктивного и дедуктивного мышления.

В настоящее время для проектирования и сборки экспериментальных устройств все активнее применяется 3D печать. Эта технология позволяет создавать сложные и точные модели, которые могут быть использованы в учебных лабораториях и экспериментах. Использование 3D-печати значительно расширяет возможности для реализации креативных и инновационных проектов в образовательной практике [4].

В этой связи учителю физики необходимо знать основы 3D-моделирования и 3D-печати [5]. Эти знания позволяют эффективно интегрировать современные технологии в процесс преподавания и обучать школьников навыкам, которые будут востребованы в будущем. Освоение 3D-моделирования и печати помогает учителям создавать уникальные наглядные пособия, экспериментальные устройства и учебные модели, что делает уроки физики более интерактивными и увлекательными. Школьники, в свою очередь, приобретут практические навыки работы с 3D-технологиями, что подготовит их к будущей профессиональной деятельности в различных научных и инженерных областях.

Целью данной статьи является демонстрация потенциала использования 3D-моделирования и 3D-печати в образовательном процессе, с особым акцентом на применение программы Tinkercad для подготовки будущих учителей физики.

Изложение основного материала статьи. Одним из популярных и простых веб-приложений для 3D-моделирования является Tinkercad. Оно предоставляет множество возможностей для образовательного процесса, особенно в области STEM (Наука, Технология, Инженерия и Математика) [6]. Tinkercad позволяет создавать трехмерные модели, что помогает студентам визуализировать и лучше понимать сложные концепции. Это особенно полезно для таких предметов, как физика и математика, где пространственное мышление играет ключевую роль. Студенты могут разрабатывать и тестировать свои идеи в виртуальной среде перед созданием реальных прототипов, что снижает затраты на материалы и время.

Кроме того, Tinkercad Circuits позволяет создавать и симулировать электронные схемы, включая работу с Arduino. Это дает студентам возможность изучать основы электроники и программирования микроконтроллеров в безопасной и доступной среде [7]. Возможность проведения виртуальных экспериментов и симуляций позволяет расширить учебный процесс, даже если у учебного заведения нет доступа к дорогостоящему оборудованию.

Tinkercad можно использовать в школах и университетах в классах STEM для преподавания основ 3D-моделирования, электроники и прототипирования. Учителя могут использовать его для создания наглядных пособий и демонстрации учебных материалов. Также Tinkercad подходит для проектных и лабораторных занятий, где студенты могут выполнять задания, моделируя физические объекты и электронные схемы.

Использование Tinkercad особенно полезно для учителей физики, так как этот инструмент позволяет создавать 3D-объекты, которые затем могут быть напечатаны на 3D-принтере. Это значительно расширяет возможности преподавания и улучшает качество учебного процесса.

Во-первых, с помощью Tinkercad можно создавать наглядные пособия, которые помогают студентам лучше понять и визуализировать сложные физические концепции. Например, можно создавать модели кристаллических решеток, атомов и молекул. Такие модели дают возможность студентам увидеть и понять структуру вещества на микроуровне, что значительно облегчает изучение материаловедения и квантовой физики. Наглядные пособия в виде 3D-моделей способствуют более глубокому пониманию учебного материала, повышая интерес и вовлеченность студентов в процесс обучения.

Во-вторых, Tinkercad позволяет разрабатывать корпуса для различных приборов и оборудования. Учителя и студенты могут создавать и печатать корпуса для телескопов, лабораторных инструментов и других устройств, используемых в

учебном процессе. Это открывает возможности для проведения более сложных и интересных лабораторных работ и экспериментов. Например, корпус для телескопа, напечатанный на 3D-принтере, может быть адаптирован под конкретные нужды учебного заведения, что улучшает качество астрономических наблюдений и экспериментов.

Кроме того, Tinkercad позволяет интегрировать междисциплинарный подход в обучение. Использование 3D-моделирования и печати стимулирует развитие инженерного мышления, навыков проектирования и прототипирования, что является важным для будущих специалистов в области физики и инженерии. Это способствует формированию у студентов целостного понимания физики как науки и её прикладного значения в современном мире.

Таким образом, Tinkercad не только улучшает качество преподавания физики, но и развивает у студентов важные технические и инженерные навыки, необходимые в их будущей профессиональной деятельности. Его использование в образовательном процессе позволяет создавать более интерактивные и увлекательные уроки, что способствует повышению уровня знаний и мотивации у студентов.

При изучении будущими учителями физики основ 3D-моделирования в Tinkercad с последующей 3D-печатью следует уделить особое внимание разделам курса общей физики.

1. Механика. Создание моделей механизмов, например, рычагов, блоков, шестерней, моделей колебательных систем, маятников и других механизмов для лучшего понимания законов Ньютона, моментов сил и равновесия. Кроме того, можно создавать детали для ремонта и сборки экспериментальных установок, которые демонстрируют принцип работы различных механических систем.

На рисунке 1 в качестве примера представлена 3D-модель динамометра. Этот корпус может быть использован в случае поломки оригинального корпуса динамометра при сохранении целостности пружины. Шкалу можно либо приклеить, либо нарисовать маркером. Также возможно напечатать шкалу с помощью 3D-принтера непосредственно на поверхности корпуса динамометра. На рисунке 2 показан напечатанный при помощи 3D-принтера Creality Ender 3 V3 SE корпус динамометра.

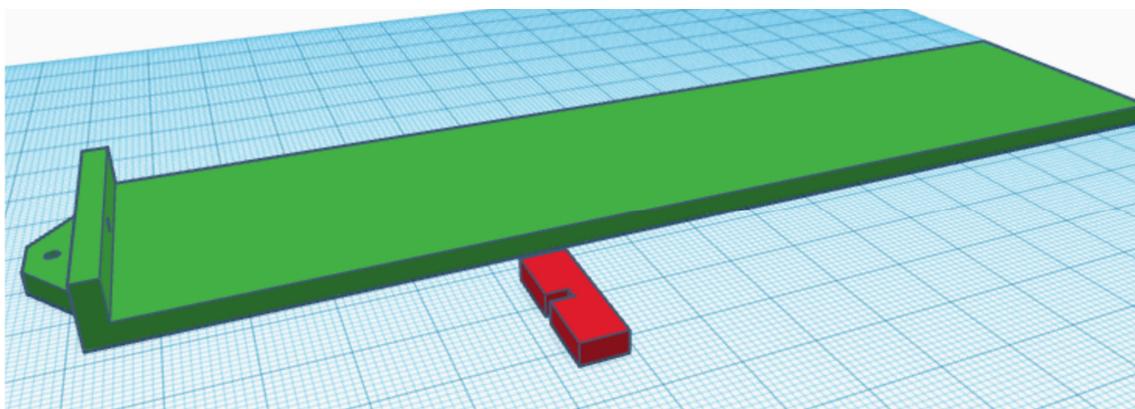


Рисунок 1. 3D-модель динамометра, созданная в Tinkercad



Рисунок 2. Корпус динамометра, напечатанный на 3D-принтере Creality Ender 3 V3 SE

2. Термодинамика и молекулярная физика. Создание моделей кристаллических структур в твердых телах (рис. 2) и их изменение при фазовых переходах. Демонстрация дефектов кристаллической решетки. Создание моделей двигателей, тепловых насосов и холодильников для изучения законов термодинамики.

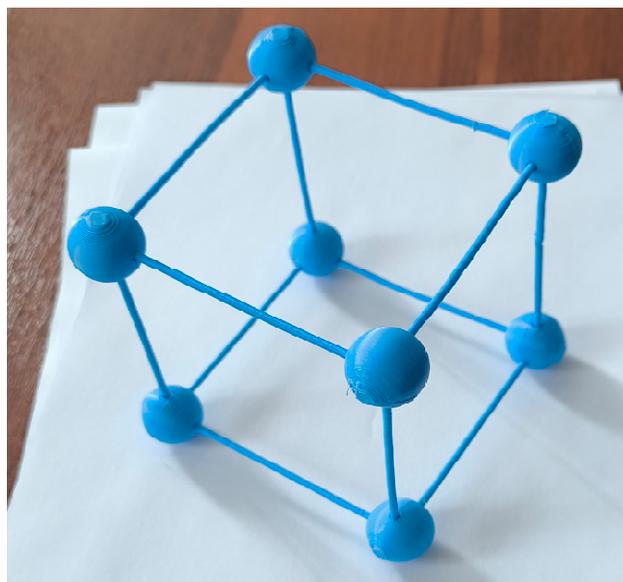


Рисунок 3. Модель кристаллической решетки, напечатанная на 3D принтере Creality Ender 3 V3 SE

3. Электричество и магнетизм. Проектирование и печать корпусов и держателей для электронных компонентов, электрофорных машин. Моделирование конденсаторов, катушек, сердечников и других компонентов для конструирования электромагнитов и трансформаторов. Создание моделей для демонстрации электромагнитной индукции, работы генераторов тока и двигателей.

4. Оптика. Проектирование и печать компонентов линз, призм и зеркал для изучения законов преломления и отражения света. Создание моделей для демонстрации принципов работы и устройства оптических инструментов, таких как телескопы и микроскопы. Конструирование держателей для поляризаторов и линз, а также моделей для изучения интерференции и дифракции света.

5. Атомная и ядерная физика. Визуализация атомных орбиталей и молекулярных связей. Модели ядерных реакторов и других установок для изучения радиоактивности и ядерных реакций. Печать моделей, которые призваны защитить от радиации.

Интеграция 3D-моделирования и печати в учебные программы не только делает обучение более наглядным и интерактивным, но и развивает у студентов важные навыки проектирования, критического мышления и экспериментальной работы. Эти навыки особенно важны для будущих учителей физики, так как они смогут применять их в своей преподавательской практике, обучая следующее поколение учеников.

Использование 3D-печати для контроля знаний школьников по физике открывает новые возможности для интеграции теоретического и практического обучения, делая процесс оценки более наглядным, интерактивным и увлекательным.

Во-первых, учитель может создавать комплекты для сборки различных физических устройств и механизмов, таких как электрические цепи, оптические приборы и механические системы. Во-вторых, 3D-печать позволяет создавать тестовые модели и макеты для идентификации и объяснения принципов их работы. Ученики могут использовать эти модели для выполнения тестовых заданий, в которых необходимо определить, какие физические явления иллюстрируют данные модели, и объяснить их работу.

Кроме того, 3D-печать может использоваться для создания образовательных игр и квестов, которые делают процесс обучения и контроля знаний более увлекательным и мотивирующим. Например, можно организовать квесты, в которых ученики решают задачи и выполняют задания, связанные с физическими явлениями, используя 3D-печатные модели и устройства. Это способствует развитию творческого мышления и навыков решения проблем, а также повышает интерес к изучению физики.

Еще одно преимущество 3D-печати заключается в возможности создания уникальных и индивидуализированных заданий, которые соответствуют уровню знаний и интересам каждого ученика. Это позволяет учителю более точно оценивать знания и навыки учеников, адаптируя учебный процесс под их потребности и особенности. Например, для более продвинутых учеников можно создавать более сложные модели и задания, требующие глубокого понимания материала и применения знаний в нестандартных ситуациях.

Несмотря на преимущества 3D-печати в образовательном процессе, длительность моделирования и печати ограничивает ее массовое использование. Создание и печать 3D-моделей могут занимать значительное количество времени, что затрудняет применение этой технологии в классах с большим количеством учеников. Скорее всего, этот подход будет использован учителями при индивидуальном обучении или в классах с низкой наполняемостью. В таких условиях учитель может уделить больше внимания каждому ученику, создавая уникальные учебные материалы и проводя практико-ориентированные занятия.

Выводы. Введение 3D-моделирования и 3D-печати в образовательный процесс представляет собой значительный шаг в развитии методики преподавания физики. Использование таких инструментов, как Tinkercad, открывает новые горизонты для будущих учителей физики, позволяя им создавать наглядные пособия и экспериментальные устройства, которые значительно облегчают понимание сложных физических концепций и принципов.

3D-моделирование и печать позволяют интегрировать теорию и практику, предоставляя студентам возможность самостоятельно проектировать и изготавливать компоненты для учебных и лабораторных целей. Это включает в себя создание моделей для изучения оптических явлений, проектирование корпусов для лабораторных приборов и экспериментальных установок, а также разработку и изготовление различных механических систем и устройств. Такой подход не только углубляет понимание учебного материала, но и развивает важные технические и инженерные навыки.

Литература:

1. Вохидов, Э.Р. Роль и значимость практических занятий в освоении курса физики в специализированных школах / Э.Р. Вохидов // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 3(91). – С. 97-103

2. 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
3. Ardhana, W. Implementasi Pembelajaran Inovatif untuk Pemahaman dalam Belajar Fisika di SMU / W. Ardhana // Jurnal Ilmu Pendidikan. – 2004. – V. 11. – P. 152-168
4. Чалкова, В.В. Применение 3D-печати и моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей информатики / В.В. Чалкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3(43). – С. 167-170
5. Фаритов, А.Т. Технология 3D-прототипирования во внеурочной деятельности учащихся основного общего образования / А.Т. Фаритов // Школьные технологии. – 2019. – № 6. – С. 25-34
6. Eryilmaz, S. Effect of Tinkercad on Students' Computational Thinking Skills and Perceptions: A Case of Ankara Province / S. Eryilmaz // TOJET. – 2021. – V. 20. – P. 25-38
7. Supardi. Arduino Tinkercad Simulator Training for Applied Physics MGMP Vocational Teachers in the Special Region of Yogyakarta / Supardi // Proceedings of the 9th International Conference on Education Research, and Innovation (ICERI 2021). – 2021. – P. 358-363

Педагогика

УДК 378

профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ ФИЗИКИ С ХИМИЕЙ – СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Аннотация. В статье рассматривается важность межпредметных связей между физикой и химией в школьном образовании. Акцент делается на интеграции знаний для формирования целостного научного мировоззрения и способности к решению комплексных задач. Исследование подчеркивает, что многие фундаментальные понятия физики имеют прямые аналоги и применения в химии, что способствует лучшему усвоению материала учащимися. Также рассматривается значение междисциплинарного подхода в современном образовательном стандарте STEM, который поддерживает развитие критического мышления и аналитических навыков. Статья включает обзор современных исследований, методик и результатов интеграционных подходов, а также формулирует рекомендации для их эффективного применения. Отмечены преимущества и трудности внедрения междисциплинарного обучения, включая необходимость тщательного планирования, дополнительных ресурсов и постоянного профессионального развития преподавателей.

Ключевые слова: физика, химия, межпредметная связь, STEM, учебная программа.

Annotation. The article examines the importance of interdisciplinary connections between physics and chemistry in school education. The emphasis is on the integration of knowledge to form a holistic scientific worldview and the ability to solve complex problems. The study highlights that many fundamental concepts of physics have direct analogues and applications in chemistry, which contributes to a better assimilation of the material by students. The importance of an interdisciplinary approach in the modern STEM educational standard, which supports the development of critical thinking and analytical skills, is also considered. The article includes an overview of modern research, methods and results of integration approaches, as well as formulates recommendations for their effective application. The advantages and difficulties of implementing interdisciplinary learning are highlighted, including the need for careful planning, additional resources and continuous professional development of teachers.

Key words: physics, chemistry, interdisciplinary communication, STEM, curriculum.

Введение. Необходимость исследования межпредметных связей физики и химии в школьном образовании продиктована стремлением к интеграции знаний для достижения более глубокого понимания естественнонаучных дисциплин учащимися. В современных образовательных стандартах акцент делается не только на изучение отдельных предметов, но и на развитие способности применять комплексные знания для решения практических задач.

Первоначально межпредметные связи позволяют учащимся видеть взаимосвязь между разными науками, что способствует формированию у них целостного восприятия научного мира. Например, многие фундаментальные понятия в физике, такие как энергия, сила и движение, имеют прямые аналоги и применения в химии. Понимание этих взаимосвязей помогает обучающимся лучше усваивать материал и видеть практическое применение полученных знаний в реальной жизни [1].

В условиях стремительного развития науки и технологий способность интегрировать знания из разных областей становится все более востребованной. Современные вызовы, такие как разработка новых материалов, решение экологических проблем или создание высокотехнологичных устройств требуют междисциплинарного подхода и понимания [2, 3]. Поэтому образование, которое поддерживает и развивает такие навыки, готовит учащихся к успешной адаптации в профессиональной среде, где умение сочетать знания из разных областей является ключевым [4].

Кроме того, междисциплинарное обучение способствует развитию критического мышления и аналитических навыков у учащихся. Решение комплексных задач требует от них умения анализировать информацию с различных точек зрения, синтезировать данные и выдвигать обоснованные гипотезы [4]. Это, в свою очередь, развивает их когнитивные способности и делает их более подготовленными к решению реальных проблем [5].

Современные образовательные стандарты, такие как программы STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) активно поддерживают интеграцию наук в школьном образовании [6]. Они ориентированы на то, чтобы ученики не только получали знания, но и умели их применять на практике, что является важным для их будущей профессиональной деятельности [2].

Таким образом, актуальность исследования межпредметных связей физики и химии обусловлена потребностью в формировании у школьников целостного научного мировоззрения, способности к междисциплинарному мышлению и готовности к успешной адаптации в условиях современного научно-технического прогресса [4].

Изложение основного материала статьи. Целью данной статьи является обзор актуальных исследований последних лет, посвященных межпредметным связям физики и химии в образовании, с целью выявления основных тенденций, методов и результатов этих интеграционных подходов, а также формулирования рекомендаций для их эффективного применения.

В обзоре [7] подчеркивается важность интеграции физики и химии в STEM-образовании, особенно в области материаловедения и инженерии. Этот междисциплинарный подход направлен на устранение разрыва между

теоретическими концепциями и практическим применением, что способствует улучшению понимания и вовлеченности студентов.

Авторы статьи описывают структуру, которая объединяет образование в области физики и химии для решения сложных реальных проблем. Структура предназначена для развития критического мышления, навыков решения проблем и глубокого понимания свойств и поведения материалов на атомарном и молекулярном уровнях. В статье подчеркивается необходимость целостной учебной программы, которая гармонично сочетает принципы обеих дисциплин.

Исследователи использовали смешанную методику, сочетая качественные и количественные данные для оценки эффективности междисциплинарной учебной программы. Для сбора данных у студентов и преподавателей, участвующих в программе, использовались опросы, интервью и оценка успеваемости. Исследование также включало сравнительный анализ традиционных и междисциплинарных методов обучения.

Согласно полученным результатам, студенты показали значительное улучшение понимания концепций материаловедения при обучении по междисциплинарному подходу. Интеграция физики и химии дала целостное представление о свойствах и процессах материалов. Студенты были более вовлечены и мотивированы в обучении, когда учебная программа связывала теоретические знания с практическим применением. Важную роль в поддержании интереса студентов играли практические проекты и деятельность по решению реальных проблем. У студентов развивались критические навыки, такие как аналитическое мышление, сотрудничество и инновации. Междисциплинарная учебная программа стимулировала их применять знания из физики и химии для решения сложных задач материаловедения.

Несмотря на положительные результаты, исследование также выявило несколько трудностей:

- Разработка учебной программы, которая эффективно интегрирует физику и химию, требует тщательного планирования и координации среди преподавателей обеих дисциплин.
- Внедрение междисциплинарного подхода часто требует дополнительных ресурсов, таких как лабораторное оборудование и учебные материалы.
- Преподавателям необходимо постоянное профессиональное развитие, чтобы эффективно преподавать междисциплинарный контент и способствовать сотрудничеству в обучении.

Авторы статьи заключают, что интеграция физики и химии приносит значительные преимущества, включая улучшение понимания, вовлеченности и развития навыков у студентов. Однако для успешной реализации необходимо решить проблемы, связанные с разработкой учебной программы, распределением ресурсов и профессиональным развитием.

Работа [8] посвящена междисциплинарным исследованиям, их мотивациям и вызовам. В последние годы такие исследования приобрели значительную популярность, поскольку они позволяют решать сложные реальные проблемы, которые невозможно эффективно решить в рамках одной дисциплины. В качестве основных причин, побуждающих ученых к междисциплинарным исследованиям, авторы называют:

- Многие современные вопросы, такие как изменение климата, здравоохранение и развитие технологий, имеют сложную природу и требуют знаний из различных областей для их полного понимания и решения. Междисциплинарный подход позволяет более целостно подходить к этим вызовам.

- Сочетание знаний из разных дисциплин может приводить к инновационным и креативным решениям. Междисциплинарные команды часто вносят уникальные перспективы, что способствует созданию новых подходов и прорывным открытиям.

- Междисциплинарные исследования способствуют заполнению пробелов между различными дисциплинами, что ведет к появлению новых знаний и теоретическим достижениям. Это поощряет обмен идеями и методиками, обогащая научное сообщество.

- Финансирующие организации все чаще придают приоритет междисциплинарным проектам, признавая их потенциальное воздействие. Исследователи мотивированы участвовать в таких работах для получения грантов и ресурсов.

Несмотря на свои преимущества, междисциплинарные исследования сталкиваются с рядом вызовов:

- Разные дисциплины часто имеют свои термины, методологию и культуру. Эффективное общение и сотрудничество могут быть сложными, требуя от исследователей времени на изучение и понимание точек зрения друг друга.

- Традиционные академические учреждения, как правило, организованы по отдельным дисциплинам, с отдельными кафедрами и факультетами. Это может создавать барьеры для междисциплинарного сотрудничества, так как исследователи могут испытывать трудности в поиске поддержки и признания своей работы.

- Междисциплинарные исследования могут быть трудны для оценки, поскольку они не всегда укладываются в установленные критерии отличия в рамках одной дисциплины. Исследователи могут сталкиваться с трудностями в получении признания и карьерного роста в системах, которые придают приоритет дисциплинарным достижениям.

- Междисциплинарные проекты часто требуют больше ресурсов, включая время, финансирование и персонал. Обеспечение адекватной поддержки может быть значительным вызовом, особенно в учреждениях, где ресурсы распределяются в зависимости от приоритетов дисциплин.

В статье представлены несколько примеров успешных междисциплинарных исследовательских инициатив. Эти примеры демонстрируют, как исследователи преодолевают вызовы и достигают значительных результатов, интегрируя разнообразные перспективы и экспертизу.

Авторы подводят итог, что междисциплинарные исследования являются ключом к решению сложных вызовов современного мира. Несмотря на существующие трудности, потенциальные выгоды в виде инноваций, продвижения знаний и реального воздействия делают их стоящими усилий. Институты и финансирующие организации играют важную роль в поддержке и продвижении междисциплинарных исследований, обеспечивая исследователей необходимыми ресурсами и признанием.

В статье [9] акцентируется внимание на важности междисциплинарного образования для подготовки нового поколения ученых. Она подчеркивает, что обучение студентов методам и подходам из разных научных областей способствует развитию критического мышления и инновационного подхода к решению научных проблем. Описывается несколько примеров успешных междисциплинарных проектов, которые привели к значительным научным открытиям.

Несмотря на многочисленные успехи, описываются и вызовы, с которыми сталкиваются междисциплинарные исследования. Среди них – необходимость преодолевать различия в терминологии и методологии, а также необходимость в эффективной коммуникации и сотрудничестве между учеными из разных областей.

Выводы. Исследование подтверждает необходимость межпредметных связей между физикой и химией, так как интеграция этих дисциплин в школьном образовании способствует более глубокому пониманию естественнонаучных дисциплин, улучшению усвоения материала и практическому применению знаний учащимися. Междисциплинарный подход, особенно в рамках программ STEM, развивает критическое мышление, аналитические навыки и способность решать комплексные задачи, что готовит учащихся к успешной адаптации в условиях современного научно-технического

прогресса. Студенты, обучающиеся по междисциплинарной программе, показывают значительное улучшение в понимании материаловедения и других научных концепций, а также повышенную вовлеченность и мотивацию, когда теоретические знания связываются с реальными проблемами и практическими проектами.

Однако внедрение междисциплинарного подхода требует значительных усилий по разработке учебных программ, координации между преподавателями, дополнительных ресурсов и профессионального развития педагогов. Современные образовательные стандарты активно поддерживают интеграцию наук, что способствует подготовке учащихся к будущей профессиональной деятельности, требующей междисциплинарного мышления и навыков. Для успешного внедрения междисциплинарного подхода необходимо решать проблемы, связанные с разработкой учебных программ, обеспечением ресурсов и постоянным профессиональным развитием преподавателей. В целом, исследование подчеркивает ключевую роль межпредметных связей физики и химии в образовании для формирования целостного научного мировоззрения и готовности учащихся к решению современных научно-технических вызовов.

Литература:

1. Lederman, N.G. Teaching and learning nature of scientific knowledge: Is it Déjà vu all over again? / N.G. Lederman // *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. – 2019. – V. 1.
2. Wang, D. Developing Computational Thinking: Design-Based Learning and Interdisciplinary Activity Design / D. Wang // *Applied Sciences*. – 2022. – V. 12. – 11033.
3. Ouyang, F. The effects of educational robotics in STEM education: a multilevel meta-analysis / F. Ouyang // *International Journal of STEM Education*. – 2024. – V. 11.
4. Smith, K. Principles of Problem-Based Learning (PBL) in STEM Education: Using Expert Wisdom and Research to Frame Educational Practice / K. Smith // *Education Sciences*. – 2022. – V. 12.
5. Tsybulsky, D. Project-based learning in science-teacher pedagogical practicum: the role of emotional experiences in building preservice teachers' competencies / D. Tsybulsky // *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. – 2021. – V. 3.
6. Ouyang, F. The effects of educational robotics in STEM education: a multilevel meta-analysis / F. Ouyang // *International Journal of STEM Education*. – 2024. – V. 11.
7. Khan, M.S. Integrating interdisciplinary education in materials science and engineering / M.S. Khan // *Nature Reviews Materials*. – 2023. – V. 8. – Pp. 491-493
8. Vantard, M. Interdisciplinary research: Motivations and challenges for researcher careers / M. Vantard // *Quantitative Science Studies*. – 2023. – V. 4. – Pp. 711-727
9. Herzfeld, J. Adventures in interdisciplinary science: a half century at the nexus between chemistry, physics and biology / J. Herzfeld // *Physical Chemistry Chemical Physics*. – 2024. – V. 26. – Pp. 6461-7242

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Михайлова Ольга Евгеньевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Радкевич Анна Валерьевна

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

кандидат филологических наук, доцент Шевелева Татьяна Николаевна

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

«ЧИТАЕМ» ПЕЙЗАЖИ: ЖИВОПИСЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам социокультурной адаптации иностранных слушателей в стране изучаемого языка. Авторами предпринята попытка анализа эффективности привлечения и использования образцов живописи в системе обучения русскому языку как иностранному. По мнению исследователей, обращение к живописи, при котором предмет изобразительного искусства воспринимается как визуальный текст, может стать одним из путей гармоничного погружения в языковую среду. Анализируя творчество представителей отечественной школы пейзажа, в частности работы В.Д. Поленова, авторы пытаются показать синкретический характер текста живописи. На примере произведений великого художника, исследователи предлагают алгоритм анализа пейзажа иностранными слушателями с разными уровнями владения языком. Сформулирован блок дискуссионных задач, проведен сопоставительный анализ информации, разработан курс вопросов по изучаемой теме. Отдельное внимание уделено вариативной части заданий. Каждый этап анализа визуального текста сопровождается дополнительным списком вопросов и ситуаций, с возможным усложнением заданий. Экспериментальный материал представлен авторами в сопоставительной таблице, что позволяет увидеть динамику формирования социальной адаптации обучающегося в предлагаемом информационном поле. Полученная в ходе анализа информация способствует оптимизации коммуникативных навыков инофонов, способствует более глубокому пониманию особенностей менталитета русского народа.

Ключевые слова: социализация, национальный культурный код, инофон, пейзаж, этапы анализа произведения, лексические навыки.

Annotation. The article is devoted to the issues of socio-cultural adaptation of foreign students in the country of the studied language. The authors have attempted to analyze the effectiveness of attracting and using painting samples in the system of teaching Russian as a foreign language. According to the researchers, an appeal to painting, in which the subject of fine art is perceived as a visual text, can become one of the ways to harmoniously immerse oneself in the linguistic environment. Using the example of the creativity of representatives of the national school of landscape, an algorithm for working with works of art has been developed and illustrated. The information obtained during the analysis helps to optimize the communication skills of foreign speakers, allows for a deeper understanding of the peculiarities of the mentality of the Russian people.

Key words: socialization, national cultural code, foreign speaker, landscape, stages of analyze, lexical skills.

Введение. Изучение отечественной культуры является неотъемлемой частью курса русского языка как иностранного для обучающихся инофонов. Знание традиций и обычаев страны изучаемого языка, своеобразия её «культурного кода» становится «точкой контакта» между языком и культурой, позволяющей иностранцу не просто выучить русский язык, но и успешно интегрироваться в общество [2, С. 126].

Необходимым этапом социокультурной адаптации иностранных студентов является, по нашему мнению, обращение к произведениям культуры и искусства России на занятиях РКИ, в частности, к шедеврам отечественной живописи, среди которых пейзаж занимает особое место.

Изложение основного материала статьи. Обращение к такому жанру изобразительного искусства, как пейзаж, в самом определении которого уже сосредоточено внимание на «описании той или иной *местности*, ее *атмосферы*, своеобразного *колорита и изменчивости*», способствует достижению нескольких важных, на наш взгляд, целей.

1. Познакомить студентов с концептами, отражающими природные и климатические и особенности страны изучаемого языка и объясняющими специфику поведения русского народа. Данных концептов существует множество, среди них можно выделить такие, как : «зима», «мороз», «бездорожье», «оттепель», «бабье лето», «золотая осень» и т.д. Важно, что работа с концептами открывает широкий спектр возможностей активизации словарного запаса в аудитории с различным уровнем владения русским языком. Уже на уровне А 1 при составлении «Словаря времен года» [3, С. 141]. можно активизировать, используя в устной и письменной речи, слова из таких важных тем, как «Погода» (*снег, холод, ветер*), «Одежда» (*шуба, шапка, варежки, валенки*), «праздники» (*Рождество, Новый год*), «Свободное время» (*Что можно делать зимой? – Кататься на лыжах и на коньках, делать снеговика, играть в снежки*). Следует отметить, что составление на основе пейзажной живописи словарей времен года, таких, как упомянутый выше «зимний словарь», помогают активизировать не только базовую, но и биоэквивалентную и фоновую лексику реалий национальной культуры.

2. Для инофонов с более высоким уровнем владения иностранным языком пейзажная живопись становится хорошим способом изучения абстрактной лексики являющейся, как известно, одной из наиболее проблемных областей в преподавании РКИ. Именно особый «визуальный ряд», представленный в пейзаже, помогает объяснять все богатство «языка чувств», свойственного для русскоязычного общения. Так, осенний пейзаж и вызванные им эмоции можно передать не только словом «грустно» или «скучно» но также более сложными лексемами: «тоска», «печаль», «серость», «мрачность», «уныние» и т.д.

3. Наконец, пейзажная живопись является дополнительным средством повышения мотивации к изучению русского языка и русской культуры, и, как следствие, расширения кругозора иностранных учащихся.

Отечественная школа живописи представлена многими известными именами, обращение к которым поможет сделать занятия РКИ интересными и познавательными, эмоционально насыщенными, а также будет способствовать лучшему пониманию российской действительности [4, С. 227]. Так, шедевры И.Е. Репина, И.И. Левитана, И.И. Шишкина, и, безусловно, В.Д. Поленова обладают богатым дидактическим потенциалом и являются частью национального культурного кода. В нашем исследовании сделан акцент на творчестве В.Д. Поленова. На примере работы с произведениями этого художника проиллюстрируем эффективность возможного привлечения пейзажа в контексте изучения русского языка как неродного. Данный выбор обусловлен прежде всего особой экспрессией произведений мастера. Его природная живопись получила название «интимного пейзажа», настолько деликатно и проникновенно отношение художника к объекту изображения и выбору предмета творчества [1, С. 217]. Кроме того, для многих полотен В.Д. Поленова характерно наличие особой «сюжетной линии»: в центре внимания автора не только природа, но и сам человек, состояние которого отражает окружающий мир. Например, картины «Бабушкин сад» (1878) и «Женщина, идущая по лесной тропинке» (1883) позволяют не только увидеть героев, изображенных на картинах, но и «прочитать», «предположить» [4: 301]. историю персонажей. Именно наличие «героя» в пейзажах Поленова обуславливает целесообразность обращения к творчеству автора в иноязычной аудитории на занятиях по русскому языку как неродному, что, ни в коем случае, не умаляет достоинств произведений других представителей данного жанра. Наличие «сюжетного» контекста органично вписывается в материал занятия по РКИ на всех этапах овладения языком, а также синкретично сочетает изобразительный и содержательный пласты текста, тем самым пейзаж получает статус «визуального» текста [3, С. 198].

При анализе произведений в нашем исследовании предлагается следование классическому алгоритму разбора текста изобразительного плана, включающему подготовительный, демонстрационный и заключительный этапы.

Во время подготовительного этапа студентам представляется краткая информация о жизни и творчестве художника, содержащая концептуальные и важные для понимания его произведений моменты. Так, можно обратиться к наиболее известным цитатам и высказываниям художника: «Искусство должно приносить радость и счастье. В противном случае оно ничего не стоит». Следует упомянуть об особом отношении Д.В. Поленова к музыке, что нашло отражение в таких чертах его полотен, как «звукотпись». Данные суждения могут использоваться и самостоятельно (с целью формулирования точки зрения, мнения на предложенное суждение), так и в контексте изучения того или иного пейзажа.

Во время демонстрационного этапа студентам представляется произведение для обсуждения. Отвечая на вопросы преподавателя, студенты самостоятельно дают характеристику предмету изучения и оценку ему. Ниже приведены возможные вопросы и примерные ответы студентов уровня А2+ /В 1 на примере работы с картинами «Бабушкин сад» и «Женщина, идущая по лесной тропинке».

| Возможные вопросы | «Бабушкин сад» | «Женщина, идущая по лесной тропинке» |
|---|---|--|
| 1. Кто изображен на картине? | На картине молодая и старая женщина. Они родственники (бабушка и внучка. Мать и дочь). | На картине мы видим молодую девушку. |
| Где находятся эти люди? Кто они? Как они одеты? Что они делают? | Они в саду (в загородном доме на даче). Может быть, внучка приехала в гости к бабушке. Дом, скорее всего, принадлежит бабушке, он большой, но старый. На бабушке черное платье. На внучке – красивая, дорогая одежда светлых тонов. | Молодая женщина идет по аллее парка (или по лесной тропинке). На ней скромная темная одежда. В руках сумка и книга. Может быть, она студентка или учительница. |
| Какое время года? Как вы это поняли? | На картине мы видим лето. Голубое небо, зеленые деревья, желтые и белые цветы. На картине не видно солнца, но она очень светлая. Это теплый, солнечный летний день. | На картине осень. Небо серое, но нет дождя и ветра. Ни жарко, ни холодно. Деревья очень яркие, желтые красные. Кажется, что лес «золотой». |
| Какие звуки можно «услышать» на картине? | Тихий разговор, шум ветра, пение птиц, звуки старого дома. | Шум ветра, звук шагов, шелест листьев. |
| Как вы думаете, какие элементы русской культуры | Загородный дом, (дача). | «Золотая осень». |

| | | |
|---|--|---|
| изображены на картине? | | |
| У картины есть сюжет? О чем она? | На картине мы видим как встречается семья. Это картина о встрече молодости и старости и о важности семейных отношений. | Молодая женщина на картине не веселая, но и не грустная. Мы не знаем, почему она идет (гуляет) одна по лесу (парку). Может быть, она думает или мечтает (о жизни, о любви, о будущем). Красота природы помогает ей. |
| Как бы вы назвали эту картину? | «Старый сад», «Бабушкин дом», «Бабушкин сад». | «Прогулка», «В парке», «золотая осень». |
| Какие эмоции у вас вызывает эта картина (радость, грусть, спокойствие, ностальгию, тревогу) Почему? | Спокойствие, ностальгия и чуть-чуть грусть. Всем нам иногда хочется вернуться в «бабушкин сад». | Спокойствие и чуть-чуть грусть. У этой картины и у ее героя есть тайна, которую мы до конца не можем понять. |

Примечательно, что обзор вариантов ответов выявляет целый ряд значимых моментов, которые могут быть проанализированы в дальнейшем на занятиях совместно с иностранными слушателями. Например, анализ ответов показывает уровень культуры речи инофонов («молодая девушка»), способность логического строя суждений («яркие, желтые, красные – лес «золотой»), восприятие ассоциативного пласта языка (насколько обучающийся понимает затекстовый уровень произведения). В дальнейшем преподаватель может совместно с иностранными студентами разобрать коммуникативно значимые и незначимые моменты ответов, что, безусловно, положительно скажется на диалоге преподаватель – инофон [1, С. 98].

Для студентов продвинутого этапа обучения можно предложить более сложное задание – составить «Карту эмоций». Такой тип задания направлен на активизацию лексики «эмоциональной сферы», необходимой студентам для эффективного общения, а также на углубленный анализ произведения искусства. Ниже представлен вариант задания по картине «Бабушкин сад».

1. Какие эмоции вызывает у вас эта картина (радость, грусть, тревогу, тоску, ностальгию, печаль). Объясните почему?

2. Как изображена погода на картине? (солнечно, ветрено, пасмурно, ненастно).

3. Какие отношения между героями картины (теплые, дружеские, приятельские, прохладные). Аргументируйте ваш ответ.

4. О чем говорят бабушка и внучка? Они беседуют, сплетничают, спорят?

5. Каким Вы видите бабушкин сад? (большой, старый, заросший, дикий)?

6. Что можно сказать про дом? (большой, старый, требует ремонта, современный).

7. Представьте, что вы, случайный прохожий. Как бы вы описали эту сцену?

8. Порекомендовали ли бы вы познакомиться с этой картиной вашим знакомым? Объясните, почему.

На заключительном этапе подводятся итоги обсуждения работы с произведением, выносятся дополнительные задания на обсуждение и рефлексию, подводятся итоги проделанной работы. Так, можно предложить пересказать картину от лица персонажей, написать рекламу (или антирекламу), найти и самостоятельно проанализировать пейзаж другого русского художника.

Выводы. Проведенный анализ работы с произведениями русских художников на занятиях РКИ показал важность обучающей роли живописи, а именно пейзажа, в системе обучения русскому языку как неродному, а также подтвердил значимость подобного типа работы в социальной интеграции инофонов. Важно, что задания такого плана позволяют систематизировать и закрепить лексические навыки, начиная от коммуникативных тем начального уровня («погода», «одежда», «с времена года») до более сложных лексем « эмоциональной сферы» и крылатых выражений, ставших частью национальной культуры: «мороз и солнце – день чудесной», «золотая осень» и т.д. Кроме того, шедевры отечественных мастеров пейзажа, в частности, Д.В. Поленова, являются частью национального культурного кода, вследствие чего обращение к ним, помогает прочувствовать и познать особенности жизни России, ценности русского общества, что, безусловно, является необходимым условием для успешной интеграции инофонов в социокультурную среду неродного языка.

Литература:

1. Вознесенский, К.А. Культуроведческий текст и наглядный образ в обучении устной речи студентов иностранцев: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вознесенский Кирилл Аркадьевич. – М., 2003. – 178 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусств / Л.С. Выготский. – М., 1986. – 415 с.
3. Ходякова, Л.А. Живопись на уроках русского языка [Текст] / Л.А. Ходякова. – М. : Флинта-наука, 2000. – 146 с.
4. Сычугова, Л.П. Обучение речи: культуроведческий подход [Текст, табл.]: учебн.пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Л.П. Сычугова; под ред. д-ра пед.наук, проф. Л.А. Ходяковой. – Киров :Изд-во ВятГГУ, 2008. – 342 с.

Педагогика

УДК 378-054.6:37.015.3:159.922.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка,
профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Назаренко Елена Борисовна
 Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
 кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков
и профессиональной коммуникации Платошина Виктория Владимировна
 Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

УЧЕТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АРАБОВ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ВОСТОКА И СЕВЕРНОЙ АФРИКИ

Аннотация. В связи с ростом числа студентов, пребывающих из разных стран на обучение в РФ, возникает необходимость в организации качественного процесса обучения, начиная с довузовского этапа, как условия адаптации иностранных граждан, их готовности к получению образования в российских вузах. Учет этнопсихологических особенностей представителей арабских стран способствует более гибкому выстраиванию взаимодействия со студентами-арабами, позволяет достигать высоких результатов в педагогической деятельности, более эффективно решать образовательные задачи. В данной статье рассматриваются психологические, личностные, языковые, общекультурные

особенности арабского этноса и факторы, их сформировавшие, а также способы минимизации трудностей и избежания межкультурных ошибок во взаимодействии преподавателей и студентов.

Ключевые слова: арабский этнос, межкультурная коммуникация, этнопсихологические особенности, язык, культура, обучение.

Annotation. Due to the growing number of students coming from different countries to study in the Russian Federation, there is a need to organize a high-quality learning process, starting from the pre-university stage, as conditions for the adaptation of foreign citizens, their readiness to receive education in Russian universities. Taking into account the ethnopychological characteristics of representatives of Arab countries contributes to a more flexible establishing of interaction with Arab students, allows us to achieve high results in teaching activities, and solve educational tasks more effectively. This article examines the psychological, personal, linguistic, cultural characteristics of the Arab ethnic group and the factors that formed them, as well as ways to minimize difficulties and avoid cultural mistakes in the interaction of teachers and students.

Key words: Arab ethnicity, intercultural communication, ethnopychological features, language, culture, education.

Введение. Вопрос адаптации иностранных студентов в российских университетах с учетом их этнопсихологических особенностей всегда был и остается актуальным. Контингент иностранных обучающихся из арабских стран в ведущих вузах России в последние годы неуклонно растет. Арабские учащиеся являются представителями двадцати двух государств Ближнего Востока и Северной Африки и имеют общие этнические корни и сходную психологию. Так, в НИУ «БелГУ» обучается более тысячи студентов из 11 стран арабского мира: Ирака, Палестины, Иордании, Ливана, Сирии, Йемена, Марокко, Алжира, Египта, Туниса, ОАЭ. В своей работе как преподаватели, так и специалисты университета, в той или иной сфере взаимодействующие с арабскими студентами, должны учитывать их психологические и этнопсихологические особенности, особенности менталитета, национального характера, мировоззрения арабов.

Согласимся с мнением И.А. Пугачева о том, что «улучшение международного имиджа российской высшей школы и повышение ее доли на международном рынке образовательных услуг требуют разработки новой стратегии обучения иностранных учащихся, так как именно качество профессиональной подготовки иностранных студентов является важнейшим показателем конкурентоспособности отечественных вузов на международном рынке образовательных услуг» [3, С. 10]. Вызовы времени требуют от системы образования большей гибкости, эффективности, ориентированности на удовлетворение запросов рынка труда и потребителя.

Изложение основного материала статьи. Каждый иностранный студент, обучающийся в российском университете, является носителем культуры своего народа. Того уникального и неповторимого набора компонентов, отражающего реальный мир, его окружающий, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание всего народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции и обычаи, мораль и систему ценностей, мироощущение и видение мира. В современной лингвокультурологии имеются исследования, в которых определяется список явлений, несущих национально-специфическую окраску. И.М. Марковина и Ю.А. Сорокин к национально-специфическим компонентам культуры относят: 1) традиции, обычаи и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований); 2) бытовую культуру, тесно связанную с традициями; 3) повседневное поведение, а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности; 4) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры; 5) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса. Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности их мышления [2, С. 77].

Учет этнокультурных и этнопсихологических особенностей учащихся позволяет ускорить и облегчить их социально-психологическую и психолого-педагогическую адаптацию к обучению в российских вузах, которая имеет много разных аспектов, среди которых наиболее значимыми являются: приспособление к новой социокультурной среде, языку общения, бытовой и материальной самостоятельности проживания, приспособление к новой системе образования и ее требованиям, к русскому языку как новой лингвистической системе, к интернациональному характеру учебных групп, приспособление к иным климатическим условиям, времени, режиму двигательной активности и т.д.

В своей работе «Психологические особенности арабов», опубликованной в «Вестнике РУДН», Резников В.Н. предлагает учитывать следующие факторы, сформировавшие психологические особенности арабского этноса: *природно-географические условия, виды трудовой деятельности, религия*. С нашей точки зрения, первые два фактора оказывают опосредованное влияние на формирование личности араба и их учет в работе позволяет педагогу правильно интерпретировать действия, поступки, поведение в целом обучающихся-представителей арабского этноса. Религия непосредственно влияет на образ жизни и общение, в связи с чем играет очень важную роль в процессах межкультурной коммуникации.

Следует учитывать, что в арабских странах распространен ислам, основные принципы которого изложены в Коране. Ислам пронизывает почти все сферы жизни арабов. Политическая практика обязательно включает поддержку ислама вплоть до признания его в отдельных странах государственной религией. Социально-бытовая сфера также пронизана исламскими положениями применительно к семейной сфере, поведению в быту, принятию пищи, совершению обрядов и пр. С уверенностью можно сказать, что ислам формирует сплоченность этносов, терпимость к людям, фатально-оптимистическое отношение к жизни, своеобразную философскую позицию: все в мире происходит по желанию и воле Аллаха, и это дает лицам, исповедующим ислам, возможность легче переносить тяготы жизни, облегчает психологическое состояние верующего, помогает преодолеть жизненные невзгоды, формирует во многом традиционность образа жизни. Студенты из арабских стран строят свои отношения с окружающими их людьми на основе Корана. Для них ислам – это образ мышления и действия, система взглядов на жизнь и быт, форма сознания.

Вместе с тем необходимо отметить, что в арабских странах степень религиозности населения разная. В тех странах, где ислам является государственной религией, выполнение религиозных обрядов, норм и правил более ответственное. Ряд стран, например, Египет, Ливан, Сирия, Тунис, отличается поликонфессиональным составом, и, соответственно большей веротерпимостью.

При выстраивании общения, в том числе педагогического, с представителем арабского этноса необходимо учитывать психологические характеристики арабов. К основным ценностям в арабском мировоззрении относятся: человеческое достоинство, честь и репутация; хорошее мнение окружающих при любых обстоятельствах; значимость общественного статуса человека, который характеризуется принадлежностью к определенной семье, клану, его связям; приоритет семейных ценностей над личными интересами. Также к ценностям, значимым для арабов, относятся высокое материальное и социальное положение, и, соответственно, высшее образование, которое позволяет занять достойное место в обществе.

При этом представители арабских стран не отличаются трудолюбием в том смысле, в котором принято это понимать русскими. Наибольшая активность, ответственность и дисциплинированность у арабов отмечается в тех видах деятельности, в которых доход достаточно высок. Труд у арабов не сочетается с дисциплинированностью, педантизмом и скрупулезностью в работе. То есть, арабы достаточно трудоспособны, но не трудолюбивы.

К личностным качествам, высоко оцениваемым в арабском этносе, относятся воспитанность и легкость установления контактов, а также ораторское мастерство. Арабы проявляют толерантность к национальным и культурным различиям, а также к социальному и материальному неравенству. Толерантность к межкультурным ошибкам, связанным с незнанием норм этикета или культурных особенностей арабского этноса, сочетается у арабов с высокой оценкой знания и понимания их языка и культуры иностранцами.

Учащиеся из арабских стран являются жизнерадостными и веселыми людьми, отличающимися наблюдательностью, изобретательностью и приветливостью. В целом в процессе межличностного общения и взаимодействия арабы миролюбивы, любознательны, легко идут на взаимный контакт, они в своем большинстве быстро адаптируются в новых условиях, находят себе друзей среди иностранных и российских учащихся. Обращает на себя внимание тот факт, что арабы стараются не допускать того, чтобы кто-то или что-то могло повредить их репутации. Они любят производить только положительное впечатление на окружающих, с чем связано и их болезненное восприятие критики так же, как и похвала не в их адрес в их присутствии.

Стоит отметить, что представители арабского этноса используют разнообразные стили общения. Арабский язык богат и выразителен, в нем часто используются преувеличения и метафоры. Для арабов важнее то, как говорится, а не то, что говорится, то есть в первую очередь важна форма, а не содержание. Известный российский арабист В.Э. Шагаль в своей книге, посвященной культуре арабского мира, отмечает, что арабы «любят много рассуждать, разлагать, часто повторять ранее высказанные мысли, возбудившись, они порой начинают даже кричать, прибегают к разного рода жестам, сложным словесным приемам, насыщают свою речь уклонениями, клятвами, очень любят прибегать к преувеличениям, к тому, что сказано ровным тоном, они относятся с удивлением и недоверием» [7, С. 253-254]. Стиль общения арабов эмоциональный, экспрессивный с активным использованием мимики, жестов и эмоционально-окрашенных слов. Согласие или отказ повторяется многократно; они могут сопровождаться клятвами (например, «Клянусь Аллахом!»).

Межличностные отношения среди арабов строятся на основе взаимного уважения, доброжелательности, вежливости, чувства собственного достоинства. Стиль поведения мужчин самостоятельный, в отдельных случаях может быть демонстративным, женщины, напротив, ведут себя скромно и застенчиво. Отношение к пожилым людям почтительное, повышено вежливое и уважительное. Лица старшего возраста пользуются всеобщим вниманием и уважением.

У представителей арабского этноса проявляется гордость за историческое прошлое своей страны, патриотизм и чувство национального достоинства, а также гордость за экономические успехи и достаточно высокий материальный уровень жизни. Кроме того, арабы очень болезненно относятся к любым проявлениям неуважения к себе, в связи с чем следует быть очень осторожными при высказывании критических замечаний в их адрес, стараться быть тактичными и доброжелательными. Очень важно уметь создать ситуацию, в которой у араба будет возможность «сохранить лицо» и достойно выйти из неловкого положения.

Отдельного внимания заслуживает тема понимания дружбы в арабской культуре. Арабы весьма экстравертивны, любят манеру заверения в искренней дружбе. По мнению В.Э. Шагаля, «арабский друг никогда не считает свое время, он великодушен и всегда готов помочь, он не думает о своих усилиях, которые ему придется приложить, чтобы оказать помощь другому, он даже готов пойти на всякого рода жертвы, неудобства ради друга и думает не о своем, а о его благополучии, благосостоянии. Он готов пойти на многое, чтобы только показать свою верность дружбе, чтобы у его друга осталось ощущение надежности и веры в крепость отношений дружбы. Естественно, он вправе ожидать того же от друга» [7, С. 60]. Однако, необходимо учитывать некоторые тонкости в интерпретации дружбы в наших культурах, что поможет избежать недопонимания и взаимных обид. С точки зрения россиянина, друг – это человек, с которым тебя связывают общие взгляды, с которым ты испытываешь чувство близости, с которым тебе приятно общаться, делиться своими мыслями. По мнению арабов, дружеские взаимоотношения всегда предполагают обязанность, долг всегда быть готовым прийти на помощь. «Для араба понятие «иметь хорошие манеры» обязательно включает в себя обязанность проявлять заботу о своих друзьях, оказывать им помощь, никогда открыто не отвергать просьбу друга, прямо не отказывать ему в ней» [7, С. 55]. Эти взгляды прививают арабам с самого детства. При этом, если ваш арабский друг обратился к вам за помощью, это не значит, что вы обязаны ее выполнить. Вы должны внимательно отнестись к ней. Имеет смысл выслушать арабского собеседника и высказать свое мнение о деле. Если вы понимаете, что вы не в состоянии выполнить просьбу, необходимо пообещать попытаться что-либо сделать для вашего друга. Отказ может быть воспринят как невежливость. Следует учитывать, что, когда ваш арабский друг говорит «да» в ответ на вашу просьбу, это вовсе не означает, что просьба будет выполнена. Просто этого требует арабский этикет. На любую просьбу обязательно должен быть дан положительный ответ. Сами же конкретные действия, связанные с ней – это уже отдельный акт. Своим «да» араб всего лишь демонстрирует свое желание, намерение, готовность оказать помощь.

В целом, учащиеся из арабских стран являются жизнерадостными и веселыми людьми, отличающимися наблюдательностью, изобретательностью и приветливостью, в работе с ними необходимо сочетать строгость и доброжелательность, проявлять разумную требовательность и уважение к их культурным и, особенно, религиозным ценностям.

Выводы. Согласимся с мнением Т.М. Балыхиной, которая считает, что при работе с иностранной аудиторией нужно руководствоваться не просто методикой, а этнометодикой, благодаря которой можно подобрать наиболее оптимальные методы, способы, подходы, технологию обучения, а также установить благоприятные взаимоотношения с обучающимися [1, С. 16]. Знание и понимание национально-культурных особенностей студентов способствует повышению эффективности обучения, налаживанию контакта, созданию благоприятных условий для иностранных студентов в российских университетах, а этноориентированный подход к обучению РКИ позволяет преподавателям адекватно понимать тех, кого они обучают; определять эффективность наиболее приемлемых для представителей определенного этноса форм и методов обучения; оказывать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду. Преподаватель, как носитель профессиональных ценностей и как представитель новой этнокультуры, является главным проводником иностранного обучающегося в поликультурное образовательное пространство российского университета. Для эффективного выполнения своей важной роли педагогу необходимо овладеть умением работать с многонациональным составом учебной группы, изучить этнопедагогические, этнокультурные, этнопсихологические и этнолингвистические особенности и потенциал той этнической группы, с которой он работает. Учет этнопсихологических особенностей обучающихся обеспечит решение таких сложных проблем вузовской практики, как познание и межличностное общение в этнически разнородных учебных группах, предотвращение конфликтных ситуаций на межнациональной и религиозной почве, стабилизация общего благоприятного психологического климата и условий успешного учебного процесса [3, С. 55-56].

Литература:

1. Балыхина, Т.М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография – 2-ое издание / Т.М. Балыхина, Ю. Чжао. – М.: РУДН, 2010. – 244 с.
2. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин; Отв. ред. А.Н. Кочергин, К.А. Тимофеев. – Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1989. – 194 с.
3. Пугачев, И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.
4. Резников, В.Н. Психологические особенности арабов / В.Н. Резников // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 3. – С. 6-11
5. Резников, Е.Н. Теоретико-методологические проблемы этнической психологии / Е.Н. Резников. – Минск, 2006. – 274 с.
6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
7. Шагаль, В.Э. Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык / В.Э. Шагаль. – М.: ИВ РАН, 2001 г. – 287 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Назаров Глеб Борисович

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

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы научные подходы к проблеме организации художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования. Анализируется сущность проектного метода как педагогической технологии XXI века. Выделены ключевые аспекты понятия «технология проектного обучения». Доказана роль проектных технологий и проектной деятельности в интеллектуальном, творческом, художественно-эстетическом развитии личности обучающегося. Сформулированы основные требования и условия осуществления проектов. Рассмотрены подходы ученых к анализу сущности художественно-проектной деятельности. Выявлена структура художественно-проектной деятельности. На основе анализа научных источников обобщены функции художественно-проектной деятельности. Описаны формы организации художественно-проектной деятельности. Охарактеризованы особенности организации художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования. Выявлена сущность понятия «художественно-проектная деятельность будущих педагогов дополнительного образования», определены условия ее организации и разработаны формы организации художественно-проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектная технология, проект, художественно-творческое мышление, художественный образ, будущие педагоги дополнительного образования.

Annotation. The article analyzes scientific approaches to the problem of organizing artistic and design activities of future teachers of additional education. The essence of the project method as a pedagogical technology of the XXI century is analyzed. The key aspects of the concept of «project-based learning technology» are highlighted. The role of design technologies and project activities in the intellectual, creative, artistic and aesthetic development of the student's personality is proved. The basic requirements and conditions for the implementation of projects are formulated. The approaches of scientists to the analysis of the essence of artistic design activity are considered. The structure of artistic and design activities is revealed. Based on the analysis of scientific sources, the functions of artistic and design activities are summarized. The forms of organization of artistic and design activities are revealed. The features of the organization of artistic and design activities of future teachers of additional education are characterized. The essence of the concept of «artistic design activity of future teachers of additional education» is revealed, the conditions of its organization are determined and the forms of organization of artistic design activity are developed.

Key words: project activity, project technology, project, artistic and creative thinking, artistic image, future teachers of additional education.

Введение. Сегодня в системе подготовки педагогических кадров проходят коренные преобразования с целью повышения уровня профессиональной компетентности педагога. Педагог дополнительного образования должен обладать достаточным уровнем готовности к развитию художественно-творческих способностей обучающихся, поскольку от уровня его квалификации будет зависеть эффективность формирования системы духовно-эстетических ценностей школьников, обуславливающей социальное взаимодействие и личностное развитие. Поиск наиболее эффективных методов развития творческой активности личности, способности нестандартно мыслить, более углубленно воспринимать окружающий мир и искусство актуализирует проблему организации художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования.

Выступая инновационно-творческим, личностно-развивающим способом организации учебно-воспитательного процесса, художественно-проектная деятельность в учреждениях дополнительного образования детей и взрослых занимает особое место. В связи с этим, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дополнительного образования, ведущая роль должна отводиться практико-ориентированным методам, стимулирующим развитие творческих способностей и креативности, инициативности и самостоятельности студентов, включая организацию мастер-классов, тренингов, демонстрационных экзаменов, инновационных и рефлексивных практик, предоставляющих широкие возможности для активизации творческой деятельности обучающихся.

Креативность будущего педагога дополнительного образования связана с формированием художественно-проектного и технико-технологического мышления, основу которых составляют пространственное воображение, эстетический вкус, художественно-проектные умения и навыки и т.д. Это обуславливает необходимость внедрения более эффективных методов работы с обучающимися, среди которых значительное место занимает организация художественно-проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проектирование как метод дидактики впервые исследован в XX веке американскими учеными Дж. Дьюи и У.Х. Килпатриком [7, С. 17]. На современном этапе усовершенствования и развития компьютерных и информационных технологий, интерес к применению проектной технологии обучения значительно возрос. Многие отечественные ученые исследовали сущность, структуру, этапы проектной деятельности. Отметим, что

исследователи едины в оценке методов проектной деятельности как перспективной и эффективной формы обучения и развития обучающихся (В.С. Гершунский [2], В.И. Загвязинский [5], Л.М. Фридман [11]). Особо подчеркнем, что проектный метод современные ученые относят к педагогическим технологиям XXI века, предусматривающим умение личности адаптироваться в стремительно изменяющемся мире и интегрироваться в систему профессионального образования, становясь одним из его компонентов (Ю.А. Дианова [3], Н.В. Матяш [9]).

В результате анализа научных источников установлено, что технологию проектного обучения ученые относят к перспективным и отвечающим вызовам современного информационного общества инновационным образовательным методикам, направленным на создание проектов в определенной области знаний, развивающим продуктивность воображения, свободу творчества, способность к преобразованию окружающей действительности. Главной ценностью технологии проектирования является предоставление обучающимся возможности самостоятельной творческой познавательной деятельности по решению определенной проблемы или комплекса проблем. Сущность проектной технологии заключается в развитии творческой активности личности, направленной на социальные изменения в окружающем мире, в процессе которых происходит интеллектуальное, духовно-нравственное, эмоционально-эстетическое развитие личности, определяющее ее практическую деятельность, выбор ценностных ориентиров и целевых установок.

Отметим, что проектные технологии обучения помогают переводу обучающегося из пассивного объекта учебной деятельности в активный, заинтересованный субъект, способный самостоятельно мыслить, накапливать информацию, приобретать навыки реализации проектной деятельности, оценивать степень своего участия в коллективной работе или углублять собственную самооценку, приобретая уверенность в своих силах. Проектная деятельность развивает навыки и умения исследователя, т.е. способность самостоятельно определять проблему проекта и задачи, без которых невозможно ее решить; прогнозировать, предполагать развитие или выдвигать гипотезы, формулировать цель проекта и пути его реализации.

Таким образом, обязательным требованием и условием осуществления проектов является исследовательская информационно-поисковая работа будущего педагога, в процессе которой ученые выделяют следующие стадии: зарождение идеи, адаптация идеи в конкретных условиях (субъективация), помещение идеи на материальный носитель (материализация), представление идеи (экстериоризация) и воплощение замысла (реализация) [12, С. 139].

В процессе организации проектной деятельности необходимо отметить особую роль педагога в качестве наставника, единомышленника, соучастника, максимально доброжелательного критика, вдохновителя, усиливающего интерес и желание работы над проектом на каждом этапе. Именно от педагога зависит, вырабатывается ли у его воспитанников интерес и мотивация к осуществлению проектной деятельности.

Подчеркнем, что задачи творческого развития личности наиболее эффективно решаются при использовании практико-ориентированных методов обучения, которые интегрируют формирование практических навыков и духовно-эстетическое развитие, помогают самореализации личности в ходе работы над новыми культурно и социально значимыми проектами. По мнению ученых, занимавшихся данной проблемой, художественно-проектная деятельность является, одновременно, и личностно ориентированным методом обучения, и методом, развивающим коммуникативные качества обучающихся.

Так, Н.С. Львова настаивает на том, что в процессе художественно-проектной деятельности студентов происходит усовершенствование методов обучения, основанное на взаимосвязи проектных и пропедевтических дисциплин, при котором эффективно развивается проектное мышление студентов как компонент проектной культуры [8, С. 9]. Е.Ю. Журбенко к основным задачам подготовки будущих педагогов дополнительного образования к художественному развитию обучающихся относит профессионально-личностное совершенствование и формирование опыта художественно-проектной деятельности, результатом чего является активизация художественных потребностей и интересов обучающихся, развитие эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и искусству [4, С. 9].

Обобщая, отметим, что художественно-проектная деятельность рассматривается современными учеными как деятельность по обеспечению условий для реализации творческих потребностей и способностей личности (С.Ю. Щепул [12], Е.В. Гадзина [1], Т.В. Зверева [6], Т.В. Усатая [10], Н.С. Львова [8] и др.).

В исследованиях подчеркивается, что использование художественно-проектной деятельности предоставляет новые возможности для осознания личностью своего творческого потенциала, развивает образное восприятие окружающего мира, формирует способность не только эмоционально воспринимать красоту предметов и явлений, но и критически относиться к отражению этой красоты и гармонии в произведениях искусства. Так, творческая художественно-проектная деятельность педагогов, по мнению Т.В. Усатой, направлена на создание новых моделей и объектов культурных образцов и социально значимых ценностей в процессе преобразования окружающего мира и искусства [10, С. 9]. Проектно-исследовательская деятельность студентов в сфере декоративно-прикладного искусства, по мнению Т.В. Зверевой, направлена на организацию самостоятельной творческой деятельности по художественному проектированию на основе интеграции художественной и проектной деятельности. Эта деятельность включает ряд этапов, среди которых поиск новых знаний о художественно-эстетическом объекте, выбор технологии решения проектной задачи, подбор материалов и средств, необходимых для осуществления данного процесса [6, С. 9].

Обобщая идеи исследователей, характеризующих процесс и результат художественно-проектной деятельности, отметим, что в основу ее организации положена творческая деятельность личности в сфере искусства, направленная на активизацию художественно-эстетического познания и преобразование окружающего мира в процессе развития собственного духовно-творческого потенциала. Результатом художественно-проектной деятельности является создание новых общественно и личностно значимых продуктов, представляющих художественно-эстетическую ценность.

Рассматривая природу художественно-проектной деятельности подчеркнем, что проектное воображение, характеризующееся умением представить объект проектирования в различных художественных контекстах, возникает на основе соединения двух типов мыслительной деятельности: наглядно-образного и теоретического образного мышления. В процессе интеграции художественного и технического проектного мышления возможно создание целостного образа, определение оснований для реализации художественно-проектной деятельности (Е.В. Гадзина [1], Н.С. Львова [8]).

Обобщим функции художественно-проектной деятельности, выделенные на основе анализа научных источников. Исследовательская функция художественно-проектной деятельности направлена на разработку актуальных образовательных проблем, возникающих в процессе художественно-проектной деятельности. Аналитическая функция художественно-проектной деятельности включает осуществление художественного проектного и предпроектного анализа, способствующего появлению нового художественно-эстетического объекта. Прогнозирующая функция предполагает разработку нового качества, состояния художественно-эстетического объекта. Креативная функция направлена на генерацию новых творческих идей на основе имеющегося у личности художественно-эстетического опыта.

Подчеркнем, что эффективность художественно-проектной деятельности напрямую зависит от мобилизации личности на творческий поиск, от приложенных усилий и совместных действий творческой проектной группы или одного

обучающегося, в результате чего происходит создание художественно-эстетического объекта, обладающего субъективной или объективной новизной, имеющего личностную или социальную значимость.

Особенностью художественно-проектной деятельности является то, что в ней взаимопересекаются познавательные, духовно-ценностные, коммуникативные, эмоционально-эстетические виды деятельности. Поскольку важнейшей задачей художественно-проектной деятельности является развитие творческой активности личности, то это взаимодействие способствует более полному раскрытию художественно-эстетического потенциала, развитию профессионально-личностной компетентности, актуализируя роль художественно-проектной деятельности в формировании готовности будущего педагога к образовательно-воспитательному процессу в организациях дополнительного образования.

Мы выявили, что формы организации художественно-проектной деятельности могут быть различными, включая исследовательские, игровые, коллективно-творческие, индивидуальные. Важно, чтобы они развивали художественную фантазию автора, пробуждали эстетическое воображение, отражали его внутренний духовный мир. Инновационно-творческий подход к решению художественно-проектных задач позволяет с использованием различных форм художественного проектирования создавать оригинальные продукты – плакаты, рисунки, творческие работы, выполненные при помощи средств компьютерной графики и т.д.

Таким образом, организация художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования как творческого процесса способствует развитию художественно-эстетического восприятия произведений искусства и окружающей действительности, что приводит к активизации художественно-образного мышления, художественного воображения, стимулирует развитие художественно-практических умений и навыков (Т.В. Усатая [10], Е.В. Гадзина [1], Т.В. Зверева [6]).

Отличительным признаком художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования является то, что это специально организованный педагогом-наставником процесс, формирующий опыт эмоционально-ценностного, творчески-активного и рефлексивно-критического отношения личности к объектам окружающего мира и искусства. Среди особенностей художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования выделим эмоционально-образный характер деятельности, направленность на развитие ассоциативности художественно-образного мышления, выработку умения интегрировать творческое и техническое мышление.

Организация художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования связана с процессом эмоционально-психологического отражения объектов окружающего мира и искусства в сознании личности, с переживанием эстетических чувств и эмоций, духовно-творческим развитием личности будущего педагога дополнительного образования. На последующих этапах, в процессе применения методов аналогии и ассоциаций, происходит формирование художественно-проектных умений и навыков будущих педагогов дополнительного образования. Наличие развитых художественно-проектных умений способствует формированию способности будущих педагогов к художественному воплощению и оформлению авторских идей в художественном образе.

Залогом успешной организации художественно-проектной деятельности является структурная взаимосвязь внешних и внутренних условий образовательного процесса, способность прогнозировать конечный результат проекта. В процессе осуществления художественно-проектной деятельности происходит профессиональное становление будущего педагога дополнительного образования, формируется его способность управлять, развивать и выявлять одаренность воспитанников, мотивировать и направлять процесс формирования эстетического восприятия мира, т.е. подготавливать обучающихся к творческо-критическому, эмоционально-образному отражению действительности. Это способствует формированию у будущих педагогов дополнительного образования навыков изучения субъективно-личностных потребностей и особенностей художественной одаренности обучающихся, повышает эффективность психолого-педагогического воздействия.

Среди специфических особенностей художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования, подчеркнем высокую воспитательную ценность, направленную на генерирование новых творческих идей и создание оригинальных продуктов; использование педагогического потенциала искусства в организации целостного художественно-образного восприятия; творческий синтез художественной и проектной деятельности, различных идей и подходов на принципах гармонии и взаимодействия; доминирование эстетического целеполагания как способность личности будущего педагога к актуализации прекрасного в окружающем мире и искусстве; ассоциативность мышления, позволяющая генерировать новые творческие идеи; эмоциональность как позитивное состояние, отражающееся на деятельности и поведении будущего педагога; диалогичность как открытость педагога окружающему миру; эмоционально-образный характер художественно-проектной деятельности; направленность художественно-проектной деятельности на творческое саморазвитие личности.

Выделенные особенности художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования способствуют формированию единства рационального и эмоционально-духовного в деятельности, проявлению интуитивных черт восприятия красоты и гармонии окружающего мира и искусства. В ходе художественно-проектной деятельности знания и навыки трансформируются в конкретные художественно-материальные, осязаемые предметы и разнообразные эстетические формы – картины, граффити, композиции, плакаты, и др., которые уже имеют новое художественное качество и общественно-значимую ценность.

Таким образом, мы определяем художественно-проектную деятельность будущих педагогов дополнительного образования как созидательный, преобразовательный, креативный процесс, интегрирующий проектное воображение, творческое и техническое мышление, художественные и конструкторские умения и навыки, обеспечивающий создание продукта, обладающего объективной или субъективной новизной, социальной или личной значимостью.

Выводы. Подводя итог сказанному, отметим, что важнейшим способом, обеспечивающим эффективность художественно-проектной деятельности на каждом этапе художественного проектирования, является установление устойчивой коммуникации между субъектами деятельности при помощи различных средств изобразительного искусства, которое не должно выступать только «фоном» в проектной деятельности. Художественные образы искусства, его духовное содержание должно пронизывать смысловую линию творческого проекта. Это является одним из условий организации художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования, при которой, кроме получения художественно-проектных знаний, умений, навыков, развития личностных качеств, ассоциативности мышления, происходит своеобразное накопление эмоционально-эстетического опыта общения с искусством.

Литература:

1. Гадзина, Е.В. Повышение эффективности подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатерина Викторовна Гадзина. – Ялта, 2020. – 220 с.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – Москва: Пед. о-во России, 2002. – 508 с.
3. Дианова, Ю.А. Формирование готовности студентов к инновационной деятельности в научно-проектном кампусе университета: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Дианова Юлия Александровна. – Пенза, 2023. – 211 с.

4. Журбенко, Е.Ю. Формирование готовности будущих педагогов дополнительного образования к художественному развитию учащихся: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Журбенко Елена Юрьевна. – Самара, 2010. – 26 с.
5. Загвязинский, В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – Москва: Знание, 1980. – 96 с.
6. Зверева, Т.В. Активизация проектно-исследовательской деятельности студентов художественных профилей на занятиях декоративно-прикладным искусством: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зверева Татьяна Викторовна. – Екатеринбург, 2019. – 24 с.
7. Корнетов, Г.Б. Метод проектов У. Х. Килпатрика. Часть 1. Сущность и становление метода / Г.Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 5. – С. 16-24
8. Львова, Н.С. Развитие художественно-проектной деятельности студентов бакалавриата в процессе обучения ландшафтному дизайну: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Львова Наталья Сергеевна. – Москва, 2021. – 27 с.
9. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.В. Матяш. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2016. – 156 с.
10. Усатая, Т.В. Развитие художественно-проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов университета: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Усатая Татьяна Владимировна. – Магнитогорск, 2004. – 23 с.
11. Фридман, Л.М. Сюжетные задачи по математике: история, теория, методика: учеб. пособие для учителей и студентов пед. вузов и колледжей / Л.М. Фридман. – Москва: Шк. Пресса, 2002. – 204 с.
12. Щепул, С.Ю. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Щепул Светлана Юрьевна. – Москва, 2021. – 236 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Назарова Наталья Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
старший преподаватель Панасенко Екатерина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации экспертной деятельности преподавателя вуза, определяются требования к преподавателю-эксперту (профессиональные компетенции, надпрофессиональные компетенции, экспертная методология), а также анализируются основные направления реализации экспертной деятельности преподавателей вуза: профессиональная и дополнительная (научно-исследовательская, конкурсно-творческая, взаимооценка и самооценка). Отмечаются перспективы и возможности развития экспертной деятельности преподавателя вуза в условиях развития технологий искусственного интеллекта. В заключении отмечается, что искусственный интеллект не сможет заменить преподавателей, но может стать ценным инструментом, который поможет автоматизировать выполнение рутинной интеллектуальной работы.

Ключевые слова: экспертная деятельность, преподаватель вуза, профессиональный эксперт, экспертная функция, искусственный интеллект, языковая модель.

Annotation. The article deals with the expert activity peculiarities of university teachers, defines the requirements for the expert teacher (professional competencies, soft skills, expert methodology) and analyzes the main implementation directions of university teachers' expert activity: professional and additional (research, competitive and creative, mutual evaluation and self-evaluation). Prospects and opportunities for the expert activity development of university teachers in the context of artificial intelligence technologies advances are noted. In conclusion, it is stated that artificial intelligence cannot replace teachers, but it can become a valuable tool that will help automate the performance of routine intellectual work.

Key words: expert activity, university teacher, professional expert, expert function, artificial intelligence, language model.

Введение. Изменения, происходящие сегодня в экономике и обществе, неизбежно ведут к трансформации образования. Тенденция развития современного высшего образования являются его глобализация и профессионализация, диверсификация и дифференциация, технологизация и цифровизация. Перечисленные процессы расширяют ролевой набор педагога высшей школы. Эффективная реализация задач педагогического процесса в современных условиях возможна, если преподаватель способен выполнять роли не просто лектора, практика и предметника по своей специальности, но менеджера образования, проектировщика курсов, дизайнера учебных материалов, автора контента, разработчика мультимедиа, фасилитатора, ментора, исследователя, мотиватора и т.д. [2]. В этом списке ролей преподавателя вуза важное место занимает роль эксперта.

Практика проведения экспертиз уже давно занимает прочные позиции в различных сферах деятельности человека, как например, в судебном делопроизводстве, в финансово-экономических операциях, в торговых процедурах, в медицине и т.д. В последние десятилетия экспертная деятельность становится неотъемлемой частью образовательного процесса, хотя все еще рассматривается как инновационное направление.

Цель статьи – рассмотреть особенности реализации экспертной деятельности преподавателя вуза в условиях развития технологий искусственного интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Использование экспертных мероприятий в образовании обусловлено изучением, осмыслением, оценением и упорядочением множества инновационных изменений в образовании. М.А. Мкртчян утверждает, что экспертиза в отличие от других способов изучения образовательной реальности «определяет потенциал развития и перспективность отдельных инновационных явлений и фактов», а также «поддерживает эти явления и стимулирует их» [6].

Широкое использование экспертных мероприятий в образовательной практике заставляет рассматривать экспертную деятельность как профессиональную, так как она имеет свои цели и задачи, функции, методы и технологии, инструментарий, и выполняется лицами, имеющими профессиональную подготовку, специальные знания, практические навыки и умения в определенной области.

В тоже время экспертная деятельность может быть не только самостоятельной профессиональной деятельностью, но и дополнительной. Современный педагог, готовый к изменениям, стремящийся соответствовать новым требованиям, гибкий,

открытый к переменам, выполняет экспертную деятельность наряду с другими профессиональными функциями, то есть профессиональные компетенции современного педагога включают в себя умения осуществлять экспертную деятельность в образовательной среде. Чем выше уровень сформированности профессиональных компетенций, тем более качественно будет осуществляться практика проведения экспертиз. В свою очередь, экспертная деятельность способствует дальнейшему развитию профессиональных компетенций (рис.1), так как подталкивает педагогов к более глубокому изучению оцениваемого объекта, развивает умения оценивать, анализировать, прогнозировать и т.д.



Рисунок 1. Взаимосвязь профессиональных компетенций и экспертной деятельности

Анализ требований к экспертам в разных сферах деятельности [1; 3; 4] позволил нам выделить следующие общие требования, позволяющие провести экспертизу на высоком профессиональном уровне:

- во-первых, эксперт должен обладать высокой профессиональной квалификацией в вопросах, по которым будет проводиться экспертиза;
- во-вторых, эксперт должен обладать определенным набором надпрофессиональных или универсальных компетенций (анализ информации и выработка решений, планирование и организация, саморазвитие и рефлексия и т.д.) и профессионально-личностных качеств (объективность, беспристрастность, критичность, креативность и т.д.);
- в-третьих, эксперт должен владеть экспертной методологией, то есть знать, что такое экспертиза, ее принципы и формы, порядок конструирования экспертных процедур, системы методов экспертной оценки, оценочный инструментарий, способы познания и оценки (самооценки или взаимооценки) проведенной экспертной деятельности и т.д.

Преподаватель вуза реализует экспертную деятельность на кафедре в двух функциях: как самостоятельную профессиональную деятельность, и как дополнительную профессиональную функцию.

Самостоятельная экспертная профессиональная деятельность осуществляется преподавателями, прошедшими обучение по специальным программам обучения и ставшими, например, экспертами дополнительного образования, экспертами ГИА и др. Преподаватели, обучающиеся на профессиональных экспертов, должны получить допуск на обучение по специальным программам повышения квалификации после прохождения отбора по определенным требованиям. Например, эксперт дополнительных профессиональных программ должен быть научно-педагогическим работником системы ВО/ДПО, иметь опыт работы в образовательных организациях на управленческой и/или преподавательской деятельности. Для того, чтобы получить разрешение на обучение по программе для экспертов ГИА, необходимо быть школьным или вузовским преподавателем со специализацией по проверяемому предмету и иметь стаж работы не менее 3 лет в бюджетном образовательном учреждении.

Пройдя отбор, специалисты обучаются по предложенным программам, где их знакомят с целью и задачами проведения экспертизы, процедурой ее проведения, напоминают существующие нормы и стандарты и учат соотносить их с экспертируемыми объектами по разработанным критериям, обучают составлению экспертного заключения и/или определять баллы, выставлять оценку объекту проведенной экспертизы. После теоретического обучения всегда проводятся практикумы, мастер-классы и тренинги для совершенствования практических навыков будущих экспертов и для снятия возможных трудностей. В конце обучения эксперты сдают экзамены, чтобы подтвердить свой уровень обучения. Региональные эксперты ДПО должны раз в три года повышать свою квалификацию, чтобы оставаться экспертом в этой области, а эксперты ГИА подтверждают свое соответствие этой должности каждый год. Таким образом, преподаватели работают экспертами по специально разработанному для них и уже готовому сценарию проведения экспертизы.

Как дополнительная функция экспертная деятельность преподавателя вуза осуществляется по следующим направлениям:

1. Научно-исследовательское – при организации и проведении международных, региональных и внутривузовских научных, научно-методических, а также студенческих конференций, семинаров, круглых столов; при оценивании научных статей, пособий, методических рекомендаций.
2. Конкурсно-творческое – выполнение функций эксперта при организации и проведении олимпиад, квестов, веб-квестов, конкурсов, квизов и т.д.
3. Взаимооценка и самооценка – проведение экспертных процедур по изучению, анализу и оцениванию рабочих программ преподавателей кафедры, разработанных ими фондов оценочных знаний, учебных курсов, открытых уроков и т.д.

По этим направлениям преподавателями кафедры решаются следующие вопросы: согласовываются процедуры проведения экспертного оценивания, разрабатываются критерии экспертной оценки, составляются экспертные листы, опросники на рефлекссию, выбираются формы обработки данных экспертизы, организуют обсуждения результатов и полученных экспертных заключений или оценок на заседаниях кафедры.

Одним из наиболее актуальных вопросов в развитии экспертной деятельности преподавателей вуза являются возможности использования компьютерных технологий, как например, искусственного интеллекта при проведении экспертных мероприятий.

Искусственный интеллект (ИИ) – это остроактуальная современная тема, требующая тщательного изучения и контроля. Как отмечают исследователи, одной из главных особенностей ИИ является его способность обрабатывать большие объемы

данных, анализировать их и интерпретировать, а также обучаться на основе представленной информации [5]. Также стоит упомянуть такой важный признак ИИ как его прикладная природа, призванная расширить возможности человека, помочь в выполнении монотонной работы и упростить ему жизнь.

По мнению Дениса Федяркина, научного сотрудника и преподавателя Института образования НИУ ВШЭ: «Искусственный интеллект очень хорош в том, чтобы автоматизировать рутинную интеллектуальную работу» [5]. Возникает вопрос, сможет ли ИИ помочь в реализации экспертных мероприятий в системе образования, если требуется быстрая обработка и анализ больших объемов данных.

Авторы данного исследования провели эксперимент по изучению возможностей ИИ в экспертной деятельности. Во время проведения отборочного тура внутривузовского квеста по иностранному языку в Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ) на проверку поступило 100 студенческих эссе, которые были проверены экспертами – преподавателями кафедры иностранных языков ОмГПУ. Так как такой объем работ проверять довольно трудоемко, было предложено попробовать облегчить процесс, используя нейросети.

Проанализировав работу нескольких языковых моделей, мы остановились на следующих четырех: ChatGPT (а точнее его российский аналог- MashaGPT), Perplexity ai, GigaChat и YandexGPT. В запрос на проверку (промпт) мы ввели те же критерии, которыми руководствовались преподаватели – эксперты, а именно:

- Ведущая идея, тезис (максимум 3 балла).
- Аргументы и доказательства (максимум 4 балла).
- Оригинальность (максимум 3 балла).

В таблице 1 представлена выборка проверки 10 эссе студентов. В первой колонке напечатаны номера эссе по порядку, во второй – итоговое количество баллов, выставленных экспертом-преподавателем, а в последующих колонках отображены итоговые баллы по результатам проверки языковых моделей –ChatGPT, GigaChat, Perplexity и YandexGPT соответственно.

Как видно из таблицы, с одной стороны, можно наблюдать некоторое несовпадение в оценивании не только между экспертом и нейросетями, но и среди самих нейросетей. С другой стороны, разбег оценок не настолько широк, чтобы сбрасывать со счетов ИИ. Тем более, некоторое отклонение в значениях оценки мы можем наблюдать и при оценивании эссе несколькими преподавателями по одним и тем же критериям. Например, эксперты предметных комиссий ЕГЭ по иностранным языкам, проверяя развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы, нередко сталкиваются с существенным расхождением в баллах, выставленных двумя экспертами, в результате чего назначается третья проверка.

Таблица 1

Результаты проверки эссе студентов

| Эссе | Эксперт | ChatGPT | Gigachat | Perplexity | YandexGPT |
|------|---------|---------|----------|------------|-----------|
| 1 | 6 | 8 | 7 | 5 | 10 |
| 2 | 8 | 8 | 9 | 10 | 10 |
| 3 | 5 | 3.5 | - | 7 | 7 |
| 4 | 10 | 10 | 9 | 10 | 9 |
| 5 | 8 | 10 | 9 | 8 | 10 |
| 6 | 2 | - | - | 3 | 5 |
| 7 | 6 | 10 | 9 | 8 | 9 |
| 8 | 9 | 10 | 9 | 8 | 9 |
| 9 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 |
| 10 | 10 | 7 | 7 | 10 | 8 |

Выводы. Поскольку экспертная деятельность является важным инструментом развития и модернизации образования, преподаватели кафедры иностранных языков ОмГПУ видят перспективы ее развития и реализации на кафедре в следующем:

- разработка материалов (процедур, критериев, оценочной шкалы, листов саморефлексии) для самооценки своей экспертной деятельности;
- обмен опытом по вопросам реализации экспертной деятельности преподавателя вуза с коллегами других вузов в нашей стране и зарубежом через организацию конференций, круглых столов, дебатов и совместных научно-исследовательских и конкурсно-творческих мероприятий;
- обучение на сетевых курсах повышения квалификации, посещение мастер-классов, вебинаров по актуальным вопросам экспертной деятельности преподавателей вузов, как например: современные методы экспертной оценки, экспертные ошибки, разработка критериев оценки, использование технологий / ИИ при экспертном оценивании и обработке данных.

Таким образом, внедрение ИИ в образовательный процесс, как показывает практика, является неизбежным в самом ближайшем будущем. В частности, использование ИИ как помощника преподавателя в проверке большого количества письменных работ студентов может помочь преподавателям сэкономить время и получить более объективную оценку. Тем не менее, брать ИИ в помощники может только преподаватель – эксперт, который осознает несовершенство алгоритмов ИИ и способен выявить возможные несоответствия и ошибки, сгенерированные ИИ во время работы.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М., 2019. – 461 с.
2. Гилева, К.В. Профессиональные роли преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации образования / К.В. Гилева // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования, 2021. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-rol-i-prepodavatelya-vuza-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya>
3. Гончар, М.В. Экспертиза как компонент подготовки к принятию управленческих решений в образовании / М.В. Гончар // Современное образование: векторы развития. Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога: Материалы V Международной конференции. – Москва, МГПУ, 27 апреля-25 мая 2020. – [Электронный ресурс]. – URL: https://etnosfera.ru/images/2020_Conference_ISGO/26_Gonchar_Uskov.pdf (дата обращения: 18.06.2024)

4. Евстратикова, А.В. Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании / А.В. Евстратикова. – [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspertiza-kak-vid-professionalnoy-deyatelnosti-v-obrazovanii> (дата обращения: 18.06.2024).

5. Мамедова, Л.Э. Основные аспекты технологии искусственного интеллекта / Л.Э. Мамедова // Известия ВУЗов ЭФиУП. – 2023. – №3 (57). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-aspekty-tehnologii-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 29.04.2024)

6. Мкртчян, Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: Монография / Г.А. Мкртчян. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/data/2011/10/17/1269062512/buchblock.pdf> (дата обращения: 18.06.2024)

Педагогика

УДК 373.1

аспирант Назарова Анна Николаевна

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

студент Веденина Людмила Александровна

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

студент Назарова Екатерина Николаевна

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

РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНОПАРКА «КВАНТОРИУМ» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье рассматриваются один из инновационных аспектов развития современной системы образования. Педагогический технопарк «Кванториум» является важным и актуальным местом в нашей современной образовательной системе в процессе подготовки будущих педагогов. В статье затрагивается тема взаимодействия технопарка с различными учебными заведениями. А также представлены примеры использования ресурсов в процессе обучения и стажировки будущих педагогов, прохождения практики студентов. Описана возможность использования образовательных технологий технопарка для организации и проведения инклюзивных мероприятий. Педагогический технопарк «Кванториум» имеет важное место в подготовке будущих педагогов, поскольку он предоставляет им возможность расширить свой профессиональный арсенал знаний и навыков. Будущие педагоги могут получить опыт работы с современными образовательными технологиями, узнать о новейших научно-технических достижениях и методиках обучения.

Ключевые слова: образование, Кванториум, технопарк, будущий педагог, цифровизация образования, образовательная система, инклюзивное образование.

Annotation. This article discusses one of the innovative aspects of the development of the modern education system. The pedagogical technopark "Quantorium" is an important and relevant place in our modern educational system in the process of training future teachers. The article also touches on the topic of interaction between the technopark and various educational institutions. Examples of the use of the resources of the quantorium in the process of training and internship of future teachers, students' internships are also presented. The possibility of using educational technologies of the technopark for the organization and holding of inclusive events is described. The pedagogical technopark "Quantorium" has an important place in the training of future teachers, as it provides them with the opportunity to expand their professional arsenal of knowledge and skills. Future teachers can gain experience working with modern educational technologies, learn about the latest scientific and technical achievements and teaching methods.

Key words: education, Quantorium, technology park, future teacher, digitalization of education, educational system, inclusive education.

Введение. В современном мире образование играет одну из ключевых ролей в жизни каждого человека. Оно формирует мировоззрение человека, его жизненные ценности и принципы, а также является ключевым аспектом в формировании и достижении профессиональных успехов в будущем [6].

Цифровизация и компьютеризация являются важными аспектами прогресса образования. Цифровизация образования подразумевает собой использование различных программ, которые используются при выполнении заданий во время учебного процесса [5].

Цифровизация и развитие информационных технологий не тождественные понятия, но тесно связанные друг с другом. Цифровизация по большей степени включает в себя также наличие таких электронных приложений, как электронный дневник или журнал. Так или иначе, цифровизация не обошлась и без развития информационных технологий, что в свою очередь позволило модернизировать образовательную систему в целом. К примеру, появление различных онлайн платформ, таких как ZOOM, ЯКласс, Яндекс Телемост, Сферум, GoogleMeet создало условия для дистанционного взаимодействия во время обучения. На сегодняшний день, образование можно получить в независимости от месторасположения обучающегося, и его возможностей. Однако дистанционное образование имеет не только положительные тенденции, но и может негативно оказывать влияние на образовательную систему, так как у участников образовательного процесса могут возникнуть технические сложности в процессе его реализации [3].

Также стоит отметить, что благодаря современным технологиям и инновациям в системе образования появляются все больше возможностей в улучшении её качества. Например, использование интерактивных досок и презентаций, различных видеоматериалов существенно облегчает работу каждого педагога, делая материалы качественными, актуальными и интересными. Естественно, развитие информационных технологий не только делает восприятие информации обучающихся увлекательным, но и позволяет преподавателям развить свои профессиональные навыки.

Изложение основного материала статьи. Современная Российская Федерация занимает достойное место среди лидеров по качеству образования в мире. В этом заслуга не только отдельных учреждений, но и реализации стратегического национального проекта «Образование», направленного на совершенствование уровня профессионализма педагогических кадров, развитие обучающихся и обновление материально-технической базы образовательных учреждений с использованием современного оборудования. Основные цели проекта ориентированы на создание благоприятных условий в

образовательных учреждениях для развития творческих способностей и интересов обучающихся. Также в рамках проекта акцент делается на стимулирование творческого потенциала молодежи, их участие в различных конкурсах и фестивалях с целью поддержки профессионального и карьерного роста. Важным аспектом является повышение профессиональной компетенции педагогов всех уровней образования. Для успешной реализации поставленных целей также необходимо снабдить образовательные заведения современным оборудованием, способствующим достижению вышеуказанных задач [2].

В рамках федеральных проектов на базе всех педагогических вузов России при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации к концу 2024 года будут открыты педагогические технопарки «Кванториум». Основная цель создания педагогических технопарков является, несомненно, формирование необходимых условий для получения качественного образования в высших учебных заведениях.

Кванториум – это образовательное пространство, оснащенное современным оборудованием, предназначенное для развития новых цифровых компетенций различных целевых групп. Основными задачами таких образовательных пространств является: во-первых, это обучение студентов, будущих работников той или иной сферы деятельности, различным методикам и новейшим технологиям. Во-вторых, несомненно, повышение квалификации преподавателей. И, наконец, в-третьих – это профориентационная работа, направленная на школьников, чтобы развить их интерес к будущей профессии.

Образовательные пространства, такие как «Кванториум», располагаются на территории различных учебных заведений, включая педагогические, медицинские и технические вузы. Например, 17 декабря 2021 года в 7 корпусе Мининского университета в Нижнем Новгороде был открыт первый педагогический технопарк «Кванториум» в области, оборудованный современным оборудованием для обучения школьников, студентов и педагогов. Важным преимуществом пространства «Кванториум» является его доступность для обучения в различных областях, в том числе оборудован для обучения людей с ограниченными возможностями [3]. Это образовательное пространство включает 3 лаборатории различной направленности, включая лабораторию естественных наук, технологическую лабораторию и медиа лабораторию. Использование современного оборудования в образовательном пространстве Мининского университета позволит будущим педагогам овладеть разными методиками обучения и повысить свои профессиональные навыки. Студенты также смогут пройти практику в технопарке и улучшить свои компетенции в области преподавания. Педагогический технопарк «Кванториум» не только обеспечивает доступ к современному оборудованию и технологиям, но и развивает навыки самостоятельного творчества и проектной работы у обучающихся. Это способствует формированию компетенций, востребованных на рынке труда в век цифровизации образования.

Педагогический университет на базе образовательного пространства проводит различные мероприятия по повышению квалификации для студентов вузов, что, несомненно, повышает их уровень подготовленности к будущей профессии. Не только студентам, будущим педагогам, образовательное пространство позволяет обучаться, но и также преподавателям. Технопарк позволяет повысить уровень профессионализма педагогических работников в сфере образования и воспитания подрастающего поколения в период его компьютеризации и информатизации. Также, образовательное пространство, направлено на развитие уже полученных навыков школьников или получения новых знаний, умений и навыков в области химии, физики, биологии, робототехники благодаря Технопарку.

Все возможности образовательного пространства «Кванториум» Мининский университет обычно демонстрирует на открытых мастер-классах, мероприятиях и уроках. В естественно-научной лаборатории, каждый желающий может детально изучить организм человека, благодаря специальному оборудованию, установленному там. Благодаря новейшему оборудованию, будущие преподаватели, студенты смогут изучить материалы, которыми раньше владели лишь только профильные специалисты. Изучить всю необходимую информацию, углубить и расширить свои знания в той или иной области образования можно в педагогическом технопарке «Кванториум».

На сегодняшний день, образовательное пространство на базе Мининского университета активно взаимодействует с различными образовательными организациями в Нижегородской области. На постоянной основе здесь можно встретить школьников и преподавателей различных возрастов. Активно посещая мастер-классы, которые проводятся в Кванториуме, группы знакомятся с новейшими передовыми технологиями, например, с применением виртуальной реальности в образовательном процессе будущих специалистов в области IT.

Педагогический технопарк «Кванториум» находящийся в Мининском университете предлагает передовые образовательные методики для подготовки специалистов в различных областях, таких как биология, химия, физика, робототехника, деревообработка, медиа-искусство, информационные технологии. Эти методики представлены в виде современных лабораторий и образовательных пространств, оснащенных новейшим оборудованием и материалами для более глубокого изучения. Для обучающихся образовательных учреждений, посещение подобных мероприятий носит профориентационный характер. А для преподавателей мастер-классы становятся плодотворным опытом в развитии их профессиональных навыков и компетенций. Таким образом, Кванториум может стать площадкой для старта развития и формирования навыков, как для будущих, так и действующих специалистов [1].

Кроме этого, педагогический технопарк «Кванториум» на базе Мининского университета имеет технологическое оснащение для обучения и проведения мероприятия для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Коридоры, учебные кабинеты и лаборатории оборудованы мобильными индукционными петлями, читающими машинками, электронными видеоувеличителями и другой специальной техникой. Информационные таблички на протяжении всех четырех этажей помещений также продублированы на шрифте Брайля, рельефными тактильно осязаемыми изображениями, а также помещения снабжены тактильными плитами. В условиях использования технопарка «Кванториум» имеется подъемники для маломобильных граждан и туалетные комнаты, обустроенные для всех видов нозологий лиц с ОВЗ и инвалидностью. Данные специальные технические средства применяются как в процессе учебы студентов университета, так и на инклюзивных мероприятиях. Например, среди них были: отраслевой форум «Инклюзивное высшее педагогическое образование: тенденции и перспективы развития» (7-8 декабря 2023 года); образовательный интенсив «Стирая границы» для студентов Мининского университета (24-27 апреля 2023 года); образовательный интенсив для студентов Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (29 марта 2024 года); круглый стол «Актуальные вопросы содействия трудоустройству лиц с инвалидностью, получающих высшее образование» (14 мая 2024 года) и другие.

Создание инклюзивного пространства на базе педагогического технопарка «Кванториум» в Мининском университете может стать отличной площадкой для поддержки разнообразия и индивидуальных потребностей каждого студента. В таком пространстве можно организовать специализированные образовательные программы, адаптированные для различных категорий студентов, а также обеспечить доступ к специальным техническим средствам и инновационным методикам обучения. Это поможет индивидуализировать образовательный процесс и создать благоприятную среду для развития каждого студента. Кроме того, инклюзивное пространство в технопарке «Кванториум» может стать центром проведения

инновационных проектов и мероприятий, способствующих развитию творческих способностей и профессиональных навыков студентов. Такое пространство также может служить местом взаимодействия студентов с различными профессионалами и специалистами из различных областей, что способствует обмену опытом и расширению кругозора.

Развитие «Кванториумов» в регионах России позволяет уменьшить цифровой разрыв между образовательными возможностями в крупных городах и за пределами их. Доступ к современным образовательным технологиям становится более равномерным, а молодежь получает возможность глубже погружаться в мир инноваций и технического творчества. В целом, Педагогический технопарк «Кванториум» играет значительную роль в модернизации образования, подготавливая молодое поколение к вызовам будущего и способствуя развитию инновационного потенциала общества. Его использование в регионах России обещает значительные плоды в формировании технически грамотного и креативного поколения педагогов.

Выводы. Развитие информационных технологий продвинуло образовательную систему на высокий уровень. Благодаря новейшим передовым технологиям получать качественное и интересное образование стало намного проще и удобнее. Из года в год, образование изменяется в сторону прогресса, внедряя в учебные процессы различные информационные технологии, упрощая подготовку преподавателя к урокам, и делая процесс получения знаний для учеников увлекательным в игровом формате [4].

Педагогический технопарк «Кванториум» оказывает значительное влияние на воспитание и образование детей и молодежи. Он позволяет им осознать свой потенциал, развить свои таланты и получить опыт, который будет полезен им в будущей карьере. Благодаря своей современной образовательной программе и использованию самых передовых технологий, «Кванториум» помогает раскрыть творческий потенциал и вдохновить молодежь на дальнейшие достижения в научно-технической сфере.

Таким образом, педагогический технопарк «Кванториум» является важным инструментом развития образования, науки и технологий в России и за ее пределами. Он обеспечивает возможности для подготовки и обучения молодых специалистов, создает платформу для инновационных исследований и является важным фактором развития региональных экосистем.

Литература:

1. 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.
2. Горбунов, Н.А. Роль и место технопарка универсальных компетенций и педагогического технопарка «Кванториум» в подготовке будущего учителя информатики / Н.А. Горбунов, Р.М. Чудинский // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 30 марта 2022 года / Редколлегия: Р.М. Чудинский (науч. ред.), В.В. Малев, А.А. Малева (отв. ред.). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 70-76
3. Колдина, М.И. Роль использования цифровых технологий в обучении будущих педагогов / М.И. Колдина, Е.Н. Назарова, О.В. Шеленина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 243-247
4. Кошечева, Е.С. Организация практик ориентированного обучения на оборудовании Кванториума и Технопарка / Е.С. Кошечева, С.В. Омельченко // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: Материалы Российско-узбекской научно-методической конференции, Ташкент, 10-11 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 294-300
5. Назарова, А.Н. Трансформация образования с помощью цифровых технологий / А.Н. Назарова, Е.Н. Назарова // Актуальные вопросы устойчивого развития государства, общества и экономики: сборник научных статей 2-й Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 02-03 ноября 2023 года. – Курск, 2023. – С. 303-307
6. Назарова, Е.Н. Использование информационных технологий в сфере инклюзивного образования / Е.Н. Назарова, А.Н. Назарова // Наука молодых – будущее России: сборник научных статей 7-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых, Курск, 12-13 декабря 2022 года. Том 3. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 430-433

Педагогика

УДК 372.881.111.1

ассистент Некрасова Анна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ФОНЕТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО НАВЫКА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Цель данного исследования – предложить серию фонетических упражнений, которые помогут студентам развивать свои произносительные навыки в процессе изучения английского языка как второго профильного предмета. В статье дается определение фонетического навыка как способности распознавать и воспроизводить звуковую форму языка в соответствии с его нормами. В статье подчеркивается важность фонетического аспекта иноязычной речи в современной глобализированной и мультикультурной коммуникативной среде. Проведен анализ учебника В.Д. Аракина «Практический курс английского языка» для первого курса, используемого на историческом факультете в группе двухпрофильного бакалавриата. Согласно результатам анализа пособия, был сделан вывод о недостаточном количестве упражнений для развития фонетических навыков студентов, изучающих английский язык как второй профиль. Основным средством формирования фонетического навыка являются специальные фонетические упражнения различных типов: имитационные, условно-речевые, игровые задания, работа с аудио- и видеоматериалами и др. В рамках исследования был разработан комплекс упражнений, включающий аутентичные видеоматериалы, имитационные задания (shadowing), фонетические игры, кроссворды, интерактивные упражнения в приложении Elsa Speak с функцией анализа произношения.

Ключевые слова: фонетические навыки, фонетические упражнения, английский язык как второй профиль, комплекс упражнений, аутентичные материалы, интерактивные задания.

Annotation. The aim of this study is to suggest a series of phonetic exercises that will help students to develop their pronunciation skills in the process of learning English as a second major. The article defines phonetic skill as the ability to recognise and reproduce the sound form of a language in accordance with its standards. The article emphasises the importance of the phonetic aspect of foreign language speech in the modern globalised and multicultural communicative environment. The analysis of V.D.

Arakin's textbook 'Practical Course of English' for the first year, used at the History Department in the group of two-profile bachelor's degree was carried out. In accordance with the results of the analysis of the textbook, it was concluded that the number of exercises for the development of phonetic skills of students studying English as a second major is insufficient. The main means of phonetic skill formation are special phonetic exercises of different types: imitation, conditional-speech, game tasks, work with audio and video materials, etc. The main means of phonetic skill development is the special phonetic exercises of different types. Within the framework of the study a set of exercises was developed, including authentic video materials, imitation tasks (shadowing), phonetic games, crossword puzzles, interactive exercises in the Elsa Speak application with the function of pronunciation analysis.

Key words: phonetic skills, phonetic exercises, English as a second language major, set of exercises, authentic materials, interactive tasks.

Введение. Знание иностранных языков становится все более актуальным по мере ускорения глобализации и расширения межкультурного взаимодействия. В связи с этим одной из основных целей современного обучения иностранным языкам является совершенствование коммуникативных навыков. При этом для эффективного межличностного и профессионального общения необходима как письменная, так и устная речь, включая фонетический компонент [10, С. 31]. Овладение правильным произношением и интонацией закладывает основу для дальнейшего успешного развития всех видов речевой деятельности. В педагогическом вузе, где происходит подготовка будущих учителей иностранного языка, овладение правильным произношением и интонацией является необходимым элементом их профессионального развития. В этой связи целью данного исследования является разработка комплекса фонетических упражнений для формирования произносительных навыков студентов педвуза при изучении английского языка.

Основным средством развития и совершенствования фонетических навыков являются фонетические упражнения. Они способствуют развитию устойчивых произносительных навыков, позволяя отрабатывать артикуляцию отдельных звуков, их сочетания и интонационные модели целевого языка.

Изложение основного материала статьи. Фонетический (произносительный) навык представляет собой автоматизированное умение правильно артикулировать и воспроизводить звуки изучаемого иностранного языка, объединять их в слова, речевые тактовые группы в соответствии с нормами фонетического оформления высказываний на данном языке [1, С. 339]. Данный навык включает в себя произношения отдельных звуков (гласных, согласных), слогов, слов, словосочетаний, фраз, а также навыки соблюдения ударения, ритма, интонационного оформления речи.

Недостаточный уровень фонетических навыков может привести к серьезным коммуникативным трудностям, таким как искажение высказываний и взаимное непонимание между собеседниками [10, С. 106]. Также обучающиеся не могут полноценно овладеть навыками аудирования из-за неспособности распознавать слова в потоке речи [9, С. 251-252], допускают ошибки при чтении и письме из-за неправильного звукобуквенного соотношения [9, С. 189]. Формирование произносительных навыков рассматривается специалистами в области преподавания иностранных языков как важнейший элемент, необходимый для успешного развития как рецептивных (чтение и аудирование), так и продуктивных (говорение и письмо) видов речевой деятельности [4, С. 287; 6, С. 64]. По этой причине овладение фонетикой необходимо для изучения любого аспекта иностранного языка, включая грамматику и лексику. Для создания прочного фундамента и избегания закрепления неправильных речевых привычек фонетические навыки следует формировать на ранних этапах овладения языком.

Для студентов, изучающих английский язык как второй профиль, ограниченное учебное время делает усвоение фонетической составляющей языка более затруднительным. Студенты часто недооценивают значимость произносительных навыков для коммуникации, что снижает их заинтересованность в развитии этих навыков. Как правило, учащиеся таких образовательных программ не всегда сдают ЕГЭ по иностранному языку и приступают к углубленному изучению только в ВУЗе, что сказывается на низком уровне языковой и фонетической подготовки. Таким образом, фонетические пробелы должны быть восполнены как можно скорее на протяжении первых лет обучения. Артикуляционные и интонационные модели целевого языка автоматизируются с помощью фонетических упражнений.

Необходимость включения комплекса фонетических упражнений в процесс обучения обусловлена рядом факторов. Во-первых, овладение произносительными нормами иностранного языка не происходит автоматически, а требует целенаправленной тренировки (фонетические навыки формируются путем многократного воспроизведения звуков, их сочетаний и просодических моделей в специально организованных условиях) [10, С. 128]. Во-вторых, наличие ранее сформированных артикуляционных привычек родного языка создает значительные трудности в восприятии и воспроизведении звуковых единиц изучаемого иностранного языка. Так, систематическое выполнение упражнений позволяет предупредить интерферирующее влияние родного языка [3, С. 268]. В-третьих, формирование фонетических навыков требует длительной тренировки в связи с необходимостью создания новых кинестетических связей в речедвигательном анализаторе. Регулярное выполнение упражнений закрепляет артикуляционный уклад и обеспечивает автоматизацию произносительных умений [8, С. 37-38; 5, С. 158].

Фонетические упражнения также являются важным компонентом в обучении иностранному языку, поскольку позволяют целенаправленно предвидеть и преодолевать возможные слуховые, произносительные и интонационные трудности, а также отрабатывать те аспекты фонетики, которые по тем или иным причинам не были освоены учащимися в достаточной степени [7, С. 75].

Так, Соловова Е.Н., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Рогова Г.В. выделяют следующие виды фонетических упражнений:

1) упражнения на развитие слуха и распознавание звуков, а также подготовка к рецептивному и активному аудированию (хлопните в ладоши, когда слышите определенный звук, сравните и проанализируйте услышанное, запишите транскрипцию);

2) упражнения в повторении за преподавателем или диктором, повторение и изменение слухового содержания, а также сознательное подражание (повторение по образцу, группировка слов по звуковым признакам, составление слов и фраз с заданными звуками) [7, С. 71-74; 4, С. 284-285; 6, С. 68-70].

Selce-Murcia дает более подробную классификацию упражнений в рамках коммуникативного подхода [12, С. 9-10]:

а) Фонетическая тренировка (Phonetic training) с использованием описаний артикуляции звуков, схем, фонетического алфавита, транскрибирования и чтения транскрибированных текстов.

б) Минимальные пары (Minimal-pair drills) для тренировки различения похожих «проблемных» звуков через слуховую дискриминацию и устную практику с постепенным переходом от пар слов к предложениям.

в) Минимальные пары в контексте (Contextualized minimal pairs), предполагающие создание ситуации для использования слов в значимом контексте.

г) Работа с визуальными средствами (Visual aids), такими как таблицы, картинки, зеркало, наглядно демонстрирующими образование звуков.

д) Скороговорки (Tongue twisters) для тренировки слитности и ритмики речи.

е) Чтение вслух отрывков текста, стихов (Reading aloud recitation) для отработки интонации и ритма.

ж) Анализ записей собственной речи (Recordings of learners' production) для самоконтроля и исправления ошибок.

Базой для проведения опытно-практической работы послужил исторический факультет ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ЯГПУ), осуществляющий подготовку бакалавров по направлению Педагогическое образование с профилями «История» и «Английский язык». Основная цель преподавания английского языка на данном факультете заключается в развитии всех видов речевой деятельности, коммуникативных навыков студентов и знакомстве с лингвокультурным материалом. Для этого в качестве педагогических инструментов используются проектная деятельность, разбор конкретных ситуаций и ролевые игры. При поступлении происходит распределение по уровням языковой подготовки для формирования подгрупп по 10-15 человек.

Одним из методов исследования явилось опытное обучение – разновидность эмпирического метода, предполагающая разработку методики с последующей проверкой ее эффективности путем обучающего эксперимента [11, С. 44]. В рамках опытного обучения была поставлена цель создания и реализации серии фонетических упражнений для совершенствования произносительных навыков студентов 1 курса направления «Педагогическое образование» (профили «История» и «Английский язык»). Исследование включало несколько этапов:

1. Входное тестирование для определения уровня владения фонетическими навыками. Результаты показали низкий уровень у 50% группы.

2. Разработка комплекса из 9 уроков с упражнениями на отработку различных аспектов произношения (гласные, согласные, интонация, ударение).

3. Внедрение разработанных упражнений в учебный процесс.

4. Итоговый контроль сформированности фонетических навыков.

Объектом анализа выступило учебное пособие «Практический курс английского языка» под редакцией В.Д. Аракина. Учебник состоит из двух разделов: коррективного курса (уроки 1-11) и основного курса. В основном курсе представлены тексты для аудирования и чтения вслух с последующим выполнением речевых упражнений, использованы известные разработки Дж. О'Коннора [2]. Упражнения предполагают прослушивание, артикуляцию, повторение, заучивание диалогов и т.п. В ходе анализа были выявлены следующие недостатки: преобладают упражнения на многократное повторение, что может быть недостаточно эффективным для развития коммуникативных компетенций обучающихся, отсутствуют современные аутентичные материалы (диалоги, аудио, видеозаписи английской речи), недостаточно представлены упражнения, комплексно формирующие все виды речевой деятельности, не предусмотрен анализ различий в произношении и интонации разных акцентов английского языка (британского, американского и др.).

Соответственно, существующая система упражнений в этом учебнике должна быть дополнена современными ресурсами и интерактивными заданиями с коммуникативной направленностью.

При разработке комплекса фонетических упражнений были учтены принципы системности и последовательности, коммуникативной направленности, сознательности, активности и наглядности. Упражнения разработаны таким образом, чтобы помочь учащимся постепенно овладеть фонетическими способностями в соответствии с логической последовательностью обучения, предусмотренной учебным планом.

В комплексе фонетических упражнений использованы имитационные упражнения «shadowing», игровые формы (фонетические игры, кроссворды), создающие мотивирующую среду, а также интерактивные задания в приложении Elsa Speak, анализирующем произношение и предоставляющем обратную связь.

Далее приведем примеры разработанных фонетических упражнений.

1) Упражнения на восприятие и различение звуков на слух (прослушивание, выделение звуков, распознавание звуков в потоке речи).

Which letters in bold have a different sound? Listen and check.

1. [i:] **peas** **pea** tea meat cheese berries **beefsteak**

2. [ɑ:] salad cake mashed **mustard** starter

3. [u:] **soup** spoon **pudding** **goose** **saucer** noodles

4. [z:] **first** dessert person **orange** **serve**

5. [ɔ:] course **fork** pork **sauce** **cauliflower** **cocoa**

2) Упражнения на произношение отдельных звуков и их сочетаний (артикуляционные упражнения, имитация, хоровое проговаривание).

Read the tongue twister aloud with the teacher. Underline words with long vowel sounds.

How many cookies could a good cook

cook if a good cook could cook cookies?

3) Упражнения на отработку интонационных моделей (прослушивание и имитация различных интонационных конструкций).

Listen and repeat the following sentences with parentheses after the speaker. Pay attention to their intonation. Change the sentences so that they are true for you. Practice saying them.

1. My friend, **I'm afraid**, doesn't like sushi.

2. This pasta, **as you know**, is my favorite dish.

3. I'll have the steak medium-rare, **if you don't mind**.

4. I prefer coffee to tea, **by the way**.

5. **I'm afraid**, I must leave in a half of an hour or so.

6. **As for me**, I never eat fast-food.

4) Условно-речевые упражнения (описание ситуаций, картинок, диалоги, ролевые игры). Следующее упражнение представляет собой ролевую игру, направленную на планирование вечерних мероприятий, с акцентом на правильное произношение и интонацию. Студенты работают в парах, разыгрывая разговор о планах на вечер.

a) Work with your partner. Practice saying yes/no questions about their daily routine. Pay attention to the intonation.

Example: A: Did you get up early this morning? B: Yes, I did. I woke up at 6.30 am.

b) Work with a partner. Role play a conversation about planning your evening activities. Pay attention to pronunciation and intonation.

5) Игровые фонетические упражнения (фонетические игры, кроссворды, лабиринты). Данное упражнение направлено на отработку слов, начинающихся или оканчивающихся на [t] и [d]. Помимо тренировки лексики, студенты работают с транскрипцией. Обсудите со студентами, какие слова могут встретиться.

Find 12 words beginning or ending with [t] and [d]. Write the words next to their transcription. The words are written horizontally (→) or vertically (↓).

6) Упражнения с использованием песенного материала (прослушивание, проговаривание, разучивание песен). Цель задания состоит в том, чтобы привлечь внимание учащихся к различиям между минимальными парами, содержащими звуки [ŋ], [m] и [n].

Read the chorus of the song «On top of the world» by Imagine Dragons. Find words with the sounds [ŋ], [m] and [n]. Read the lyrics and sing the song together [15].

7) Упражнения с применением цифровых технологий. Следующее упражнение направлено на технику «shadowing». Студенты смотрят видео с диктором, описывающим распорядок дня, используя текст. Повторно смотрят видео, ставя паузу, повторяя фразы сразу после диктора. Цель – максимально точно копировать произношение и интонацию.

Watch the video once through, use the transcript if needed. Play the video again, pausing frequently to shadow the speaker. Repeat the shadowing multiple times, aiming to match the speaker's pace. Recite the routine steps on your own, without the video, trying to reproduce the pronunciation and flow [13]. Работа в приложении Elsa Speak: Practice pronunciation of verbs ending in -ed and useful phrases on the topic «My daily routine» at home. Follow the link to open the app [14].

Разработанный комплекс фонетических упражнений был внедрен в учебный процесс группы студентов первого курса, изучающих английский язык как второй профиль. Комплекс упражнений был интегрирован в качестве системного дополнения к основному курсу обучения. Оценка разработанного комплекса осуществлялась путем проведения входного и итогового тестирования. Сравнительный анализ результатов показал улучшение по всем аспектам фонетики: различение звуков на слух средний балл вырос на 17,4% с 15,4 до 19,5 баллов интонация средний балл увеличился на 29,2% с 6,8 до 8,4 баллов словесное ударение средний балл повысился на 19,4% с 3,2 до 4,4 баллов чтение вслух средний балл возрос на 39,4% с 10,2 до 13,1 баллов общий средний балл за итоговое тестирование составил 50,1 из 54 возможных что на 39,4% выше результата входного тестирования 35,1 балл.

Выводы. Результаты проведенного опытного обучения показывают, что фонетические упражнения способны помочь студентам, изучающим иностранный язык как второй профиль, в развитии и совершенствовании фонетических навыков. Использование аутентичных материалов, таких как видео, аудио и мобильные приложения, значительно способствует формированию фонетических навыков у студентов вузов.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Аракин, В.Д. Практический курс английского языка. 1 курс: учеб. для студентов вузов. – 6-е изд. / В.Д. Аракин. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 536 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Виноградов, В.А. Интерференция. Лингвистический энциклопедический словарь / В.А. Виноградов. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
5. Миролубов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А.А. Миролубов. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
6. Рогова, Г.В. Методика обучения немецкому языку на начальном этапе в средней школе / Г.В. Рогова, И.И. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 238 с.
8. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М., 1987.
9. Чеботарева, В.Р. Особенности формирования фонетических навыков учащихся в средней общеобразовательной школе / В.Р. Чеботарева // Пути повышения результативности современных научных исследований. – Ижевск: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2019. – С. 248-252
10. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.
11. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 479 с.
12. Celce-Murcia, M. Teaching Pronunciation / M. Celce-Murcia, D. Brinton, J. Goodwin, B. Griner. – New York: Cambridge University Press, 2010. – 435 p.
13. Daily routine: [Электронный ресурс]. – URL: <https://vt.tiktok.com/ZSYS26FnP/> (дата обращения: 02.06.2024)
14. Elsa Speak: [Электронный ресурс]. – URL: https://elsaspeak.onelink.me/92o2/9366e5d8fe8e?~channel=recent_contact (дата обращения: 01.06.2024)
15. Imagine Dragons – On Top of the World (Lyrics): [Электронный ресурс]. – URL: <https://yandex.ru/video/preview/5696197098211688602> (дата обращения: 01.06.2024)

Педагогика

УДК 37

аспирант второго курса Нетреба Ольга Андреевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье нами рассматриваются возможности организаций клубного типа для формирования эстетической культуры студентов в вузе. Нами был выявлен интерес студентов к участию в клубах и кружках на примере одного из московских вузов и указаны пути эстетизации студентов в процессе клубной деятельности. Становление эстетической культуры студента является одной из важных воспитательно-образовательных задач деятельности высшего учебного заведения. Развитие эстетической культуры студентов вуза возможно двумя путями: через академические предметы эстетической направленности и через специально организованные клубные образования, несущие добровольный характер участия. В процессе деятельности клубов происходит становление эстетического вкуса студентов, формируется эстетическое сознание, осуществляется творческая реализация потенциала молодого человека, возникает желание преобразования окружающей действительности согласно законам природы. В рамках развития эстетического

совершенствования в клубах студенты знакомятся с произведениями культуры и искусства, изучают самобытность истории, уникальность красоты природы, архитектуры, предметов быта и труда. Более того эстетическая культура в пределах клуба носит не только коллективный, но и индивидуальный характер реализации, что означает возможность каждого его члена проявить свои уникальные черты, научиться самопрезентации, корректным нормам поведения. Эстетическая культура студента в рамках клуба выступает в роли личностного, интегративного понятия, направленного на эстетическое принятие и преобразование мира, возникновение эстетического отношения и устройству собственной жизни по законам красоты. Клубная деятельность помогает студентам раскрыть значимость эстетической культуры, упорядочить знания в области эстетики, развить эстетический вкус. Важно отметить при этом собственное желание студента к эстетическому развитию, которое напрямую прослеживается в рамках клубов.

Ключевые слова: эстетика, эстетическая культура, клуб, клубная деятельность, клубное объединение.

Annotation. In this article, we consider the possibilities of club-type organizations for the formation of aesthetic culture of students at the university. We have identified the interest of students in participating in clubs and circles on the example of one of the Moscow universities and indicated ways to aestheticize students in the process of club activities. The formation of a student's aesthetic culture is one of the important educational tasks of the higher educational institution. The development of aesthetic culture of university students is possible in two ways: through academic subjects of aesthetic orientation and through specially organized club formations that are voluntary in nature. During the activity of the clubs, the aesthetic taste of students is formed, aesthetic consciousness is formed, creative realization of the potential of a young person is carried out, there is a desire to transform the surrounding reality according to the laws of nature. As part of the development of aesthetic improvement in clubs, students get acquainted with works of culture and art, study the originality of history, the uniqueness of the beauty of nature, architecture, household items and work. Moreover, the aesthetic culture within the club is not only collective, but also individual in nature, which means that each of its members can show their unique features, learn self-presentation, correct norms of behavior. The student's aesthetic culture within the club acts as a personal, integrative concept aimed at aesthetic acceptance and transformation of the world, the emergence of an aesthetic attitude and the arrangement of one's own life according to the laws of beauty. Club activities help students discover the importance of aesthetic culture, streamline knowledge in the field of aesthetics, and develop aesthetic taste. It is important to note at the same time the student's own desire for aesthetic development, which can be directly traced within the clubs.

Key words: aesthetics, aesthetic culture, club, club activity, club association.

Введение. Вопрос формирования эстетической культуры студенческой молодежи является сегодня одним из наиболее актуальных. Он обуславливается рядом противоречий между требованиями социума выпустить из стен высшего учебного заведения всесторонне развитую личность молодого человека, обладающую высоким уровнем внутренней, духовной обогащённости, имеющей творческие способности, эстетический вкус и стремящуюся преобразовывать окружающий ее мир и актуальную степень наличия и развитости эстетической культуры у студентов вуза.

Для создания оптимальных условий повышения эстетической культуры студентов руководством вуза необходимы специальные формы активностей для эстетизации личности. Наиболее благоприятно данный процесс будет осуществляться в рамках образовательной и внеаудиторной деятельности. Однако, важно отметить, что в процессе академической работы по оказанию образовательных услуг студентам становление их эстетической культуры представляет собой действительно сложный процесс [15, С. 749].

Учебные планы профессиональных профилей строго регламентированы, ограничены академическими часами и направлены, прежде всего, на профессиональное становление личности студента. В таком случае наиболее благоприятным решением для высшего учебного заведения будет выступать внеаудиторная деятельность, которая осуществляется в свободное время студентов, дополняет его профильную подготовку и способствует гармоничному духовному, нравственному и эстетическому обогащению.

Изложение основного материала статьи. Говоря об эстетической культуре студентов вуза мы отметим, что это «важное качество личности, носящее интегративный характер и находящее отражение в эмоциональном восприятии и оценивании явлений социальной жизни человека, природы, искусства, культуры, умения отличать возвышенное от низменного, прекрасное от безобразного, стремления жить по «законам красоты» [8, С. 54]. Эстетическая культура, формируемая в вузе, является частью философско-эстетических и общекультурных составляющих современной образовательной системы. Благодаря работе над эстетической культурой будущие специалисты перенимают образцы высокой культуры, воспитанности, предрасположенности к искусству, творческому порыву обогащения социальной действительности. Эстетическая культура в вузе поддерживает идею образованности и воспитанности молодого человека, развивает его уникальные способности, формирует эстетический вкус [9, С. 172].

Принимая во внимание значимость формирования эстетически развитой личности для будущей успешной профессиональной деятельности и гармоничной жизни в социуме, рассмотрим состоятельность осуществления данного процесса во внеаудиторной деятельности, носящей добровольный характер и помогающей студентам развить свои таланты и повысить уровень личной культуры в рамках занятий по интересам. Примером такой эстетически направленной деятельности в вузе служит клубная работа [14, С. 24; 12, С. 217].

Согласно Т.Г. Киселевой «клуб – это добровольное объединение людей на основе единства интересов к определенным проблемам: общественным, техническим, литературным, музыкальным и т.д.» [5, С. 244]. Клуб представляет собой место, в котором участники общаются, обмениваются идеями и взглядами, обсуждают различные темы. В такой деятельности происходит всестороннее развитие личности, поскольку каждый отдельный интерес члена клуба представляет собой огромное многообразие активностей, тем, мероприятий. Основная часть любого клуба – интерес, который проявляется в естественном желании человека исследовать определенную область знания и деятельность на практике.

Клубы схожие в своей тематике и целях могут образовывать клубные объединения. В работе В.А. Смирнова «Внеучебная работа в вузе: некоторые проблемы и возможные пути развития» отмечается, что клубное объединение – это «общественное объединение, добровольно объединяющее группы людей в целях общения, связанного с различными интересами, а также для совместного отдыха и развлечений» [11, С. 17].

Клубные объединения в вузе являются компонентами целостной учебно-воспитательной системы высшего учебного заведения и реализуют процесс социального воспитания и профессионального становления молодежи [6, С. 142]. В то же время, эстетическая культура находит свое непосредственное отражение в социальной и профессиональной сторонах жизни личности студента. Клубные объединения направлены на создание, сохранение и поддержание основных культурных ценностей человека и общества. В процессе работы клубов, кружков, коллективов самодеятельности, секций выявляются и совершенствуются культурные и духовные интересы студентов, происходит их творческий и профессиональный рост [4, С. 1].

Свое непосредственное формирование и развитие в клубной деятельности находит и эстетическая культура. Прежде всего подчеркнем возможность образования, развития, практического освоения и передачу культурных ценностей, как части

эстетической культуры, в процессе работы клуба. Благодаря работе творческих коллективов происходит выявление талантов молодых людей, раскрываются их стремления к преобразованию окружающего мира, происходит участие в деятельности по созданию предметов искусства, эстетизации среды [7, С. 22; 10, С. 78]. В процессе организованной деятельности вузовских клубов в области музыки, литературы, живописи, кинематографа, актерского мастерства, существования театральных и вокальных студий, танцевальных коллективов, мастерских прикладного искусства формируется эстетический вкус студентов, возникает интерес к поискам прекрасного вокруг, сохранению и приумножению этой красоты, созданию чего-то нового, уникального, отражающего законы красоты [13, С. 234; 1, С. 328].

Нами был проведен анализ участия студентов Московского государственного университета спорта и туризма (МГУСиТ) в клубной деятельности с целью формирования и повышения уровня собственной эстетической культуры. Согласно полученным данным 62% студентов вуза активно участвуют в деятельности таких досуговых организаций, как клуб путешественников, патриотический и туристический клубы, студенческий научный кружок. Рассмотрим эстетическую направленность данных примеров клубной деятельности вуза более подробно и обратим внимание на их роль в формировании эстетической культуры учащихся.

Клуб путешественников МГУСиТ ставит своей главной целью обучение студентов вуза разработке туристских маршрутов по России и за рубежом. Маршрутные лист составляются по различным видам туризма, в том числе и по культурно-познавательному, религиозному, экскурсионно-познавательной направленности, хобби-туризму. Не один из указанных видов туризма не может быть осуществлен без ссылки на его эстетическую составляющую. Студенты учатся не просто составлять маршруты экскурсий и путешествий выбранной тематике, они также разрабатывают новые креативные туристические продукты, в которых должным образом отражается красота выбранных мест, достопримечательностей, предметов быта, культуры и искусства. Невозможно провести экскурсию в усадьбах города без обращения к красоте архитектуры, демонстрации тонкости работы мастеров и их эстетического вкуса. Создание маршрутов в данном клубе пробуждают эстетическую культуру у его непосредственных участников – студентов, дают выход их собственным творческим порывам, развивают желание быть частью прекрасного.

Патриотический клуб является частью всероссийского общественного движения в области воспитания у студентов любви к Родине, формирования интереса к истории родной страны, ее культуры и самобытности. В рамках работы клуба организовываются встречи с Героями России, ветеранами боевых действий, действующими военнослужащими ВС РФ. Отметим, что эстетическая культура является частью общей культуры человека и напрямую связана с его восприятием исторических событий и культурных преобразованием государства. Мы не можем говорить об уникальности России без описания уникальности ее природных ландшафтов, величия исторических монументов, красоты души участников важнейших исторических событий. Патриотизм студента будет выражаться в его стремлении к сохранению и преобразованию уникальности страны посредством к вызыванию к ее внешней красоте и прекрасному духовному миру ее жителей.

Туристический клуб МГУСиТ «Дорога к счастью» организован с целями создания необходимых условий для развития и самореализации студентов, обучения, воспитания, развития и оздоровления студентов в процессе занятий туристским многоборьем, формирования всесторонней гармонично развитой личности, позитивных жизненных ценностей в процессе туристско-краеведческой спортивной деятельности. Ни одно путешествие не обходится без созидания неповторимого, прекрасного вокруг путешественника. Сформированная эстетическая культура студента – туриста способствует расширению его собственного опыта восприятия и эмоциональной оценки увиденного, услышанного, осязаемого. Умение наблюдать эстетическую сторону жизни предоставляет возможность более глубокого осмысления обыденных мест и вещей, поиска себя, обнаружение чего-то нового, неизведанного ранее.

Студенческий научный кружок представляет собой группу студентов, активно интересующихся наукой и делающим свои первые шаги в научном исследовании. Члены кружка занимаются научным творчеством, пишут статьи и выступают на конференциях. Работа данного клубного формирования также находит свое непосредственное отражение в формировании эстетической культуры его участников. Студенты пишут и выступают с работами по эстетической тематике, демонстрируют красоту речи, разрабатывают новые идеи и ищут практическое применение данной области. Студент с развитой эстетической культурой будет обладать широким словарным запасом, использовать стилистически разнообразные формы языка, презентовать себя как человека культурного, развивать видение прекрасного в рамках своего научного исследования у слушателей.

Выводы. Данный анализ работы клубных организаций на примере конкретного вуза еще раз подчеркивает важность и успешность формирования эстетической культуры студентов в указанной деятельности. Студенты самостоятельно принимают решение вступить в данные клубы, поскольку их работа носит исключительно добровольный характер [3, С. 108]. В рамках такой работы студенты более открыты, творчески свободны и готовы развиваться в данной области. Важно также отметить, что работа в рамках клубной деятельности по становлению эстетической культуры студентов является организованной, последовательной, контролируемой ее участниками, а это означает, что на каждом последующем этапе своего развития студенты будут получать больше знаний и практической реализации в сфере эстетического просвещения [2, С. 43].

Литература:

1. Гуревич, П.С. Эстетика: учебное пособие / П.С. Гуревич. – Москва: КНОРУС, 2011. – 456 с.
2. Еремеева, Л.И. Досуговая деятельность как фактор саморазвития студенческой молодежи / Л.И. Еремеева // Вестник Югорского государственного университета. – 2017. – №1. – С. 43-48
3. Жаркова, А.А. Студенческие клубы как условие социокультурного развития современной молодежи: компаративный анализ / А.А. Жаркова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №4. – С. 108-111
4. Калинин, А.С. Роль культурно-досуговой деятельности в социально-культурной сфере. – URL: <http://theoryofculture.ru/issues/98/1158/> (дата обращения: 24.06.2024)
5. Киселёва, Т.Г. Учебное пособие: Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселёва / Моск. гос. ун-т искусств и культуры. – Москва, 2004. – 539 с.
6. Комиссарова, С.А. Культуротворческий потенциал клубной деятельности за рубежом / С.А. Комиссарова // Вестник московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – № 6. – С. 142-146
7. Котова, Г.Л. Клубная деятельность как форма реализации человекообразного образования / Г.Л. Котова // Инновации в образовании: человекообразный ракурс: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – Москва: ЦДО «Эйдос», 2009. – С. 27-34
8. Петрова, Г.А. Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования: учеб. -метод. пособие / Г.А. Петрова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 152 с.
9. Сазина, И.В. Эстетическая парадигма образования. Введение в постановку проблемы / И.В. Сазина. – Саратов: Научная книга, 2009. – 234 с.

10. Симбирякова, Ф.Д. К вопросу об организации внеучебной деятельности студентов / Ф.Д. Симбирякова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №6 (25). – С. 78-80
11. Смирнов, В.А. Внеучебная работа в вузе: некоторые проблемы и возможные пути развития / В.А. Смирнов // Alma mater. – 2014. – №11. – С. 17-23
12. Толстоухова, И.В. Студенческие клубы как форма внеучебной деятельности в вузе / И.В. Толстоухова, А.А. Ширяев // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – №11 (55). – С. 139-142
13. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Бореев. – Москва: Высш. шк., 2002. – 511 с.
14. Ярошенко, Н.Н. Педагогические парадигмы социально-культурной деятельности: учебное пособие / Н.Н. Ярошенко. – Москва, 2004. – 29 с.
15. Club communication as the basis for social and cultural activities / Grigorieva E.I., Gribkova G.I., Umerkaeva S.S., Kiseleva O.I. // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – №6. – 753 p.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат химических наук, доцент Низамов Ильнар Дамирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Космодемьянская Светлана Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ – ОСНОВА ПРОЦЕДУРЫ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы планомерной подготовки студентов, будущих учителей химии, к защите выпускной квалификационной работы через все года вузовского обучения. В данной статье предложены несколько вариантов планомерной подготовки студентов к выполнению и защите выпускной работы, начиная с 1 семестра 1 курса. Обсуждаются преимущества и проблемы такой работы, а также их влияние на дальнейшее становление молодого специалиста. При этом отмечается, что выбор направления своего исследования неразрывно связан с той областью, которую совершает каждый студент в ходе изучения методических дисциплин 1-го года обучения. Производственные (педагогические) практики 6-7-х семестров позволяют проработать экспериментальную часть исследования. В ходе производственной практики («Преддипломная практика») обучающиеся проходят все этапы окончательной подготовки к процедуре защиты выпускной квалификационной работы. Планомерная и систематическая методическая работа, предложенная авторами данной статьи, позволяет студентам, будущим учителям химии, соответствовать требованиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Приведены данные, полученные в ходе многолетнего исследования студентов Казанского федерального университета при освоении методических дисциплин и в ходе практик. Полученные результаты подтвердили актуальность исследования.

Ключевые слова: обучающийся, студент, научно-исследовательская работа, практика, выпускная квалификационная работа, самооценка, профессиональная компетенция, учитель.

Annotation. The article considers the issues of systematic preparation of students, future chemistry teachers, to defend their final qualifying work throughout all years of university education. This article offers several options for systematic preparation of students to perform and defend their final qualifying work, starting from the 1st semester of the 1st year. The advantages and problems of such work, as well as their impact on the further development of a young specialist, are discussed. It is noted that the choice of the direction of their research is inextricably linked with the area that each student makes during the study of methodological disciplines of the 1st year of study. Industrial (pedagogical) practices of the 6th-7th semesters allow them to work out the experimental part of the study. During industrial practice ("Pre-graduation practice"), students go through all stages of final preparation for the procedure of defending their final qualifying work. The systematic and systematic methodological work proposed by the authors of this article allows students, future chemistry teachers, to meet the requirements of the Federal State Educational Standard. The data obtained during a long-term study of students of Kazan Federal University during mastering methodological disciplines and during practical training are presented. The results obtained confirmed the relevance of the study.

Key words: learner, student, research work, practice, final qualification work, self-assessment, professional competence, teacher.

Введение. В настоящее время мы отмечаем наличие достаточно интересных и жизненно актуальных государственных проектов, направленных на воспитание и формирование личности человека, выпускника, молодого специалиста. В процессе профессиональной подготовки специалиста интересен новый федеральный проект «Передовые инженерные школы» (ПИШ), который направлен на подготовку специалистов для высокопроизводительных секторов экономики, ориентированных на экспорт [6]. Цель проекта – обеспечить высокопроизводительные, экспортно-ориентированные секторы экономики страны квалифицированными кадрами. Базовые инженерные школы (более 5500 на момент написания статьи) разработаны по всей стране (есть и в нашем Казанском федеральном университете, КФУ), такие площадки ориентированы для совместных разработок и для обучения студентов. С этим проектом напрямую связан федеральный проект «Кадры», который направлен на поддержку профессионального развития школьников и студентов.

Реализация государственных проектов требует профессиональной подготовки кадров, способных к формированию, становлению и совершенствованию обучающихся учреждений среднего, специального и высшего образования. Начало этого пути заложено в процессе вузовского обучения и профессиональной подготовки будущих учителей [5]. Мы считаем, что правильно организованно исследовательская работа обучающихся в вузовский период обучения способствует формированию профессиональных навыков будущего учителя химии [4], способствующих организации аналогичной деятельности в своей педагогической практике. Необходимо учитывать требования профессионального стандарта педагога и сферы его применения по новым требованиям, предъявляемым социумом [2, С. 19-22].

Мы провели анализ существующей литературы по теме нашего исследования и отмечаем, что данная тематика нашла свое отражение в центре внимания исследователей уже на первое десятилетие [1; 3]. Наиболее интересны направления по исследованию психолого-педагогических факторов организации исследовательской работы (Л.Ф. Авдеева); развитию сформированных навыков проведения исследовательских работ (С.П. Арсенова, Е.И. Барчук); изучению стимулирования

обучающихся к исследованию (В.Н. Намазов, Л.М. Скворцов); моделированию исследовательской работы (В.И. Горвая, Т.Г. Пронюшкин) и др.

Изложение основного материала статьи как обобщение результатов многолетнего исследования.

Цель исследования: определение значимого влияния организации исследовательской работы обучающихся, будущих учителей химии, в процедуре подготовки и защиты выпускной квалификационной работы.

Материалы и методы исследования. В исследовательской работе мы использовали методы теоретического характера (анализ нормативно-правовых документов, основных понятий; обобщение психолого-педагогической и методической литературы) и эмпирического характера (педагогическое наблюдение, анкетирование, диагностирование, анализ результатов педагогического эксперимента).

Завершающим этапом при подготовке студентов направления 44.03.01 «Педагогическое образование, профиль Химия / Химическое образование» является сдача государственного экзамена по химии и защита выпускных квалификационных работ (ВКР), которые оцениваются Государственной экзаменационной комиссией (ГАК). В состав комиссии входят специалисты высшей квалификации, ведущие ученые в области химии и методики её преподавания, педагоги-практики, работающие по направлению (профилю) подготовки обучающихся Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ.

Согласно нормативным документам, ВКР – выпускная квалификационная работа является окончательным и достаточно сложным этапом учебной и научной работой обучающихся. Согласно учебному плану её научный уровень должен соответствовать трем документам: федеральному государственному образовательному стандарту, основной образовательной программы высшего образования и профилю подготовки. Цель подготовки ВКР – подтверждение студентами квалификации, формирование готовности к педагогической деятельности.

В ходе и результате выполнения ВКР обучающийся должен освоить следующие компетенции:

- Универсальные компетенции: УК-1, УК-2, УК-3, УК-4, УК-5, УК-6, УК-7, УК-8.
- Общепрофессиональные компетенции: ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8.

Выпускная квалификационная работа выступает в качестве самостоятельного научного исследования, которое выполняется под научным руководством преподавателя согласно нагрузке по кафедре. Начальный этап подготовки к ВКР у студентов направления 44.03.01 «Педагогическое образование, профиль Химия / Химическое образование» начинается уже на первом курсе. Мы предлагаем обучающимся в рамках занятий по методическим дисциплинам «Дидактические игры в преподавании химии» (1 семестр), «Теория обучения химии» (2 семестр), «Методика химии» (3 семестр) провести анализ методических тем учителей химии и выбрать свое направление, по которому, в дальнейшем, они будут работать на протяжении всего вузовского обучения. Каждый студент оформляет к зачету / экзамену по соответствующей дисциплине методическую папку с методическими разработками уроков и внеклассных мероприятий по химии, ответы на творческие задания и вопросы, личные и командные проекты и т.д. Основные векторы для выполнения работы представлены на платформе edu.kpfu.ru в цифровых образовательных ресурсах по соответствующим дисциплинам. Все это проходит по единым требованиям с четким регламентом разработки и защиты, но с учетом собственного (личного) распределения времени, возможностей и способностей. Каждое задание или ответ на вопрос должны быть представлены через призму раскрытия своей методической темы. В папке также должно представлено теоретическое обоснование методической темы с кратким анализом истории изучения данного вопроса в педагогике и методике химии. Все это способствует правильной организации своей исследовательской деятельности и формирует умение студентов в работе с соответствующей литературой.

В дальнейшем, в ходе производственных (педагогических) практик 3-4-х курсов, происходит выполнение экспериментальной части курсовой и выпускной квалификационной работ.

В 8 семестре 4 курса по рабочему учебному плану студенты проходят производственную «Преддипломную практику», в календарном учебном графике период проведения практики совмещен с проведением теоретических занятий. Трудоемкость данной практики составляет 2 зачетные единицы, причем из 72 часов на практические занятия отведено 36 часов. Форма промежуточного контроля дисциплины – это дифференцированный зачет с оценкой.

Обучающийся проходит практику на кафедре химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ в соответствии с индивидуальным заданием, самостоятельно заполняет дневник практики и составляет отчет по практике. В течение прохождения практики работа обучающегося оценивается руководителем практики от кафедры. В соответствии с балльно-рейтинговой системой КФУ студент может получить максимум 80 баллов.

В начале практики обучающиеся знакомятся с целью и задачами практики, формируемыми компетенциями (ПК-5, УК-3, УК-6), объемом и содержанием практики, порядком прохождения, требуемой отчетной документацией по итогам прохождения практики, проходят инструктаж. Индивидуальное задание включает задания руководителя практики, содержащие элементы научного исследования в соответствии с темой выпускной работы (сбор, систематизация и анализ материалов), оформление ВКР, заполнение дневника практики и подготовка материалов для отчета по практике.

После проверки преподавателем отчета и получения допуска к защите, студент защищает отчет. На защиту обучающемуся предоставляется 10 минут и отводится время на вопросы руководителя практики от кафедры. Защита отчета оценивается максимум на 20 баллов. Студенты, успешно проходившие практику и защитившие свои работы по теме ВКР, допускаются к публичной защите перед Государственной экзаменационной комиссией.

Мы проанализировали данные по производственной преддипломной практике за два года подготовки студентов 4-го курса (2022/2023 и 2023/2024 учебных годов). Отмечаем, что на 4 курсе 2019 года поступления обучались две группы: группа (07-911к) состояла только из граждан ближнего Зарубежья, а 07-911 представлена гражданами Российской Федерации.

У обучающихся 4 курса 07-911 группы (учебный план 2019 года) среднее значение отметок по дифференцированному зачету составляет 4,61 балл, а у обучающихся 4 курса 07-911к того же учебного плана – 3,20 балла. У обучающихся 4 курса 07-011 группы 2020 года поступления – 3,95 балла (табл. 1).

Таблица 1

Результаты дифференцированного зачета обучающихся направления 44.03.01 «Педагогическое образование, профиль Химия» по производственной практике «Преддипломная практика» в 2022/2023 и 2023/2024 уч. г.

| № | Учебный год | № группы | Отметки | | |
|---|-------------|----------|-----------|----------|---------------------|
| | | | «Отлично» | «Хорошо» | «Удовлетворительно» |
| 1 | 2022/2023 | 07-911 | 18 | 3 | 3 |
| 2 | 2022/2023 | 07-911к | 0 | 5 | 20 |
| 3 | 2023/2024 | 07-011 | 4 | 10 | 5 |

Далее мы анализировали средние баллы за защиту выпускных квалификационных работ (табл. 2). У обучающихся 4 курса 07-911 группы 2019 года поступления среднее значение отметок за защиту ВКР составляет 4,96 балла, а у обучающихся 4 курса 07-911к группы 2019 года поступления – 3,56 балла. У обучающихся 4 курса 07-011 группы 2020 года поступления – 4,84.

Таблица 2

Результаты защиты выпускных квалификационных работ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование, профиль Химия» в 2022/2023 и 2023/2024 уч. г.

| № | Учебный год | № группы | Отметки | | |
|---|-------------|----------|-----------|----------|---------------------|
| | | | «Отлично» | «Хорошо» | «Удовлетворительно» |
| 1 | 2022/2023 | 07-911 | 23 | 1 | 0 |
| 2 | 2022/2023 | 07-911к | 3 | 8 | 14 |
| 3 | 2023/2024 | 07-011 | 16 | 3 | 0 |

Сопоставив средние баллы по итогам дифференцированного зачета обучающихся по производственной преддипломной практике и защиты выпускных квалификационных работ, отмечаем, что средняя оценка возросла во всех группах, причем, в 07-911 она составляет 0,35 балла, в 07-911к группе – 0,36 и в 07-011 группе – 0,89.

Исходя из опыта проведения защиты курсовых и выпускных квалификационных работ обучающихся отмечаем, что наиболее полные работы представляют именно те студенты, которые занимаются исследовательской работой на протяжении 4-х лет обучения. Этому способствует хорошая проработка теоретического материала, его анализ через сформированные умения применять критическое мышление, и богатая экспериментальная база исследования.

Выводы. Наше исследование подтвердило необходимость планомерной и систематической работы преподавателей по формированию навыков будущих учителей химии по организации процедуры подготовки и защиты выпускной квалификационной работы на всем протяжении вузовского обучения, начиная с 1 курса.

Мы отмечаем также необходимость правильно организованной научно-методической подготовки студентов 4 курса в процессе освоения производственной преддипломной практики, что, безусловно, способствует успешному выполнению ВКР, включая подготовку к процедуре защиты и процедуру защиты.

Все это, действительно, является одним из ведущих аспектов подготовки высококвалифицированных и компетентных молодых специалистов в системе высшего профессионального образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Профиль: Химия / Химическое образование».

Литература:

1. Астемиров, Т.А. Организация научно-исследовательской работы студентов в контексте новых ФГОС / Т.А. Астемиров, А.Б. Абдуллаев, З.З. Магомедова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 82. – Ч. 4. – 443 с.
2. Везетиу, Е.В. Концепция профессионального стандарта педагога и сфера его применения / Е.В. Везетиу // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2022. – Вып. 22. – 97 с. – <https://gra.cfuv.ru/attachments/article/3443/Педагогический%20вестник.%20Выпуск%2022.pdf> (дата обращения: 08.07.2024).
3. Горчакова, А.Ю. К вопросу о значении научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе в подготовке будущих учителей / А.Ю. Горчакова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27775> (дата обращения: 08.07.2024)
4. Космодемьянская, С.С. Применение адаптивных цифровых технологий в преподавании химии // С.С. Космодемьянская, И.Д. Низамов, Д.И. Муринова, Г.А. Саттарова // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3 (60). – С. 360-365
5. Лазарев, В.С. Что нужно знать об инновационной деятельности учителя, чтобы она была успешной? / В.С. Лазарев // Инновации и эксперимент в образовании. 29.06.08. – URL: <http://www.in-exp.ru/component/content/article/16-teor-in-exp-dejat/54-in-dejat-taecher.html> (дата обращения: 08.07.2024)
6. Сайт Минобрнауки России: Передовые инженерные школы. – <https://engineers2030.ru/about/> (дата обращения: 08.07.2024)

Педагогика

УДК 372.851

старший преподаватель кафедры математики, физики и математического моделирования Нонь Наталья Александровна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

магистрант Старцева Алина Андреевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования Фомина Анжелла Владимировна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. Представлены результаты исследования по выявлению роли цифровых образовательных ресурсов при изучении дисциплины «Основы системного анализа и математической обработки данных» к формированию системного и критического мышления у студентов направления Педагогическое образование. Разработана цифровая рабочая тетрадь по дисциплине. Проведен педагогический эксперимент и установлена эффективность выбранной методики обучения с помощью методов математической статистики.

Ключевые слова: системное мышление, критическое мышление педагогический эксперимент, статистическая обработка, цифровые образовательные ресурсы, студенты-бакалавры.

Annotation. The article presents the results of a study to identify the role of digital educational resources in the study of the discipline "Fundamentals of system analysis and mathematical data processing" in the formation of systemic and critical thinking among students of the Pedagogical Education direction. A digital workbook on the discipline has been developed. A pedagogical experiment was conducted and the effectiveness of the chosen teaching methodology using mathematical statistics methods was established.

Key words: systems thinking, critical thinking, pedagogical experiment, statistical processing, digital educational resources, undergraduate students.

Введение. Современная система высшего образования сталкивается с новыми требованиями и вызовами, связанными с развитием цифровых технологий и информационного общества. Возросшая доступность информации и образовательных ресурсов требует от студентов не только способности находить и перерабатывать информацию, но и анализировать ее критически, системно мыслить и применять полученные знания на практике.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) играют важную роль в развитии критического и системного мышления студентов. Они могут стать мощным инструментом мотивации и возможностей их обучения, помогая им анализировать, сортировать и оценивать информацию, вырабатывать собственные точки зрения и аргументированно их отстаивать. Однако до сих пор эти возможности недостаточно изучены и не в полной мере включены в образовательные практики. Особое внимание в современном образовательном процессе уделяется переходу на цифровую образовательную среду (ЦОС) на всех уровнях обучения. Это является одним из ключевых направлений развития образования.

В рамках дисциплины «Основы системного анализа и математической обработки информации» была спроектирована система математических заданий, ориентированная на проверку базовых вычислительных и логических умений и навыков; на умение анализировать информацию, представленную на графиках и в таблицах; использование простейших вероятностных и статистических моделей [5].

Авторами данной статьи также было выдвинуто предположение, что дисциплина «Основы системного анализа и математической обработки информации», преподаваемая с помощью ЦОР, будет способствовать формированию системного и критического мышления у студентов-бакалавров педагогических направлений.

Во-первых, математические знания помогают студентам развивать логическое, аналитическое мышление, а также критическое мышление, которое позволяет анализировать и оценивать объективную реальность.

Во-вторых, включение цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс состоит в развитии навыков работы с информацией и использования современных технологий обучения. В условиях цифровой образовательной среды студенты имеют возможность доступа к большому количеству образовательных ресурсов, онлайн-курсов и интерактивных платформ, что позволяет им расширить свои знания и умения в различных областях. Кроме того, цифровые технологии улучшают и ускоряют процесс образования, позволяют студентам развивать системное и критическое мышление.

Изложение основного материала статьи. Для определения уровня сформированности системного и критического мышления у студентов-бакалавров педагогических направлений нами был сформирован банк заданий, который содержит задания из ЕГЭ по математике профильного уровня: задания по теории вероятности, задачи с прикладным содержанием, текстовые задачи, задачи на чтение графиков и диаграмм, сюжетные задачи [2].

Цифровые образовательные ресурсы являются актуальным методом обучения студентов, поэтому мы создали в дополнение к математической системе заданий по дисциплине «Основы системного мышления и математической обработки информации» электронную рабочую тетрадь (ЭРТ), в которой представлены 5 тем: «Представление информации в виде таблиц, диаграмм, графов», «Представление информации средствами теории множеств», «Представление информации средствами математической логики», «Представление информации средствами математической логики», «Обработка информации комбинаторными методами и методами теории вероятностей», «Обработка информации средствами статистических данных» [3].

Электронная рабочая тетрадь создана в программе Microsoft Office Excel и доступна студентам для работы на образовательном портале КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ» в виртуальной обучающей среде Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) как для аудиторных занятий, так и при самостоятельной подготовке. В ЭРТ можно строить графики, диаграммы, проводить вычисления, строить таблицы истинности и др., выполняя соответствующие задания. При записи ответа в определенные ячейки электронной таблицы студент может самостоятельно проверить правильность выполненного задания – это происходит автоматически, при вводе правильного ответа ячейка окрашивается в зеленый цвет. Кроме того, для каждого профиля обучения по направлению Педагогическое образование, спроектирована изменяющаяся система условий заданий согласно направленности обучения студентов (профессионально-ориентированные задания). На рисунке 1 представлена страница ЭРТ по теме «Обработка информации средствами статистических данных» для профиля «Математика и информатика».

Преимущества такого вида аудиторной работы: сокращение времени на проверку типовых заданий преподавателем, повышение мотивации к изучению непрофильной дисциплины, получение навыков при работе с ЦОР повышения уровня сформированности информационно-математической компетентности, системного и критического мышления [6].

Тема 5 - Обработка информации средствами статистических данных

Задача 5.1. Имеются данные о количестве студентов в 30 группах факультета информатики, математики и экономики, представленные в таблице. Составьте вариационный ряд распределения, статистический ряд, найдите размах.

Постройте полигон относительных частот.

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 26 | 25 | 25 | 26 | 14 | 23 |
| 23 | 24 | 19 | 23 | 10 | 19 |
| 22 | 24 | 24 | 23 | 20 | 23 |
| 24 | 19 | 21 | 18 | 21 | 18 |
| 20 | 18 | 18 | 21 | 15 | 15 |

Вариационный ряд:

| | | | | | | | | | | | |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| x_i | 15 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | Сумма |
| m_i | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 30 |

Размах варьирования:

| | | | | |
|-------------------------|-----|--|---|---|
| $R = x_{max} - x_{min}$ | max | | R | 0 |
| | min | | | |

Статистический ряд:

| | | | | | | | | | | |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| x_i | 15 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| m_i | 0,07 | 0,13 | 0,07 | 0,13 | 0,10 | 0,03 | 0,17 | 0,13 | 0,10 | 0,07 |



Задача 5.2. Составить интервальный ряд, выделив 5 равных групп. Построить гистограмму

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 18 | 38 | 28 | 29 | 26 |
| 38 | 34 | 22 | 28 | 30 |
| 22 | 23 | 35 | 33 | 27 |
| 24 | 30 | 32 | 28 | 25 |
| 29 | 26 | 31 | 24 | 29 |
| 27 | 32 | 25 | 29 | 29 |

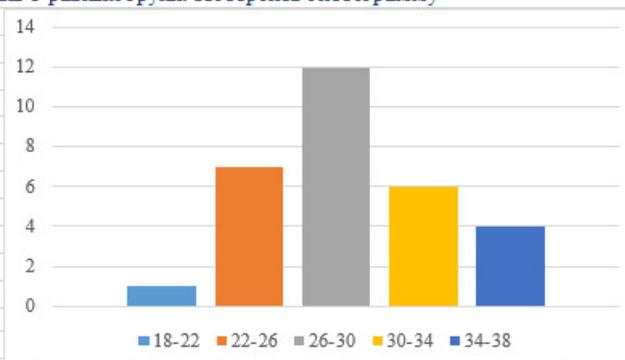
k - количество интервалов

h - шаг интервала

$$h = \frac{max - min}{k}$$

| | |
|-----|----|
| k | 5 |
| max | 38 |
| min | 18 |
| h | 4 |

| | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 18-22 | 22-26 | 26-30 | 30-34 | 34-38 |
| 1 | 7 | 12 | 6 | 4 |



Задача 5.3. В трёх группах А, Б, В проводилось тестирование по математике. Найти выборочную среднюю по каждому классу, общую выборочную среднюю, моду для каждого класса, выборочную дисперсию для каждого класса, общую выборочную дисперсию.

| | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | $n_1 = 2$ | $n_2 = 3$ | $n_3 = 4$ | $n_4 = 5$ |
| А | $x_1 = 5$ | $x_2 = 7$ | $x_3 = 9$ | $x_4 = 5$ |
| Б | 6 | 8 | 4 | 2 |
| В | 4 | 7 | 5 | 8 |

$$\bar{x} = \frac{x_1 \cdot n_1 + x_2 \cdot n_2 + x_3 \cdot n_3 + x_4 \cdot n_4}{n}$$

$$D_{\bar{x}} = \frac{n_1(x_1 - \bar{x})^2 + n_2(x_2 - \bar{x})^2 + n_3(x_3 - \bar{x})^2 + n_4(x_4 - \bar{x})^2}{n}$$

| | | | |
|------------------------------|----------------------|-------|---|
| Выборочная средняя \bar{x} | Выборочная дисперсия | Мо(А) | 4 |
| для А класса | для А класса | Мо(Б) | 3 |
| для Б класса | для Б класса | Мо(В) | 5 |
| для В класса | для В класса | | |
| Общая | Общая | | |

Задача 5.4. Для групп А и Б из задания 5.3 необходимо узнать различается ли результат выполнения теста (критерий Стьюдента). Уровень значимости принять за 0,05.

| | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|
| | А | Б |
| Выборочная средняя | \bar{x} | \bar{y} |
| Выборочная дисперсия | D_x | D_y |
| кол-во чел. | N_1 | N_2 |
| табличное значение $t_{кр}$ | 2,0154 | |
| $t_{эмп} - ?$ | 1,4698 | |

$$t_{эмп} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{N_1 \cdot D_x + N_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{N_1 \cdot N_2 \cdot (N_1 + N_2 - 2)}{N_1 + N_2}}$$

Ответ: между двумя группами различий в выполнении теста нет

Рисунок 1. Обработка информации средствами статистических данных

ЭРТ может являться эффективным инструментом для работы со студентами заочной формы обучения; для занятий, проводимых в дистанционном формате, при необходимости, для самостоятельного обучения дисциплины (при погашении академической разницы или задолженности, при обучении по индивидуальному плану).

Нами было выдвинуто предположение, что цифровизация дисциплины обеспечит наиболее успешное освоение компетенций, в которые входит и формирование у студентов системного и критического мышления [3]. Для участия в эксперименте были выбраны две группы направления Педагогическое образование, у которой математика не является профилирующим предметом: студенты-бакалавры очной формы обучения, обучающихся в группах по направленностям (профилям), реализуемым в КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ» (г. Новокузнецк): «Компьютерный дизайн» (далее по тексту КД-23-1) и «Информатика и системы искусственного интеллекта» (далее по тексту ИС-23-1). Для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы, необходимы были аналитические данные начального и конечного уровня сформированности основных аспектов системного и критического мышления. В начале семестра было составлено и проведено входное тестирование, проанализированы его результаты. В таблице 1 представлены результаты входного тестирования групп. Они свидетельствуют о среднем уровне развития навыков критического и системного мышления у студентов на начальном этапе обучения.

Таблица 1

Процент выполнения студентами заданий входного тестирования

| Группа | Низкий уровень, % | Средний уровень, % | Высокий уровень, % |
|---------|-------------------|--------------------|--------------------|
| КД-23-1 | 30 | 60 | 10 |
| ИС-23-1 | 33 | 59 | 8 |

Контрольная группа (КД-23-1) занималась по дисциплине «Основы системного анализа и математической обработки», а экспериментальная группа (ИС-23-1) в дополнение к этому занималась по рабочей тетради. По окончании курса было проведено контрольное тестирование, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2

Процент выполнения студентами заданий контрольного тестирования

| Группа | Низкий уровень, % | Средний уровень, % | Высокий уровень, % |
|--------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| Контрольная группа | 20 | 65 | 15 |
| Экспериментальная группа | 9 | 33 | 58 |

Таким образом, можно сказать, что экспериментальная группа, которая занималась по рабочей тетради показала наилучший результат. Цифровые образовательные ресурсы положительно повлияли на уровень сформированности системного и критического мышления в данной группе.

Для подтверждения эффективности выбранной методики обучения, авторами исследования был применен критерий «Хи-квадрат» (критерий Пирсона) [1, 4]. Сформулируем гипотезу H_0 : уровень сформированности системного и критического мышления у контрольной и экспериментальной групп находится на одном уровне. Допускаем возможность ошибки в исследованиях в 5%, что является приемлемым для педагогических экспериментов, то есть задаем уровень

значимости $\alpha=0,05$. Вычисляем χ^2 эмпирическое и сравниваем с критическим значением χ^2 ; в нашем случае $\chi^2_{кр} = 5,991$.

Имеется экспериментальная группа (ИС-23-1), состоящая из $N=12$ человек, и контрольная группа (КД-23-1), состоящая из $M=20$ человек. Для экспериментальной группы вектор баллов есть $n = (n_1, n_2, \dots, n_L)$, где n_k – число членов экспериментальной группы, получивших k -ый балл, $k = 1, 2, \dots, L$. Для контрольной группы вектор баллов есть $m = (m_1, m_2, \dots, m_L)$, где m_k – число членов контрольной группы, получивших k -ый балл, $k = 1, 2, \dots, L$. Для рассматриваемого нами числового примера ($L = 3$ – "низкий", "средний" или "высокий" уровень знаний) данные приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результат прохождения входного тестирования

| Уровень | КД-23-1 | ИС-23-1 |
|-------------------------------|---------|---------|
| Низкий уровень (кол-во чел.) | 6 | 4 |
| Средний уровень (кол-во чел.) | 12 | 7 |
| Высокий уровень (кол-во чел.) | 2 | 1 |

Вычислим «Хи-квадрат» эмпирическое по формуле [Новиков]:

$$\chi^2_{\text{эмп.}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}} = 0,052.$$

Значит: $0,052 < 5,991$, то есть $\chi^2_{\text{эмп.}} < \chi^2_{кр}$. Следовательно, принимается гипотеза H_0 : уровень сформированности системного и критического мышления у контрольной и экспериментальной групп находится на одном уровне.

Результат прохождения контрольного тестирования представлен в таблице 4.

Результат прохождения контрольного тестирования

| Уровень | КД-23-1 | ИС-23-1 |
|-------------------------------|---------|---------|
| Низкий уровень (кол-во чел.) | 6 | 4 |
| Средний уровень (кол-во чел.) | 12 | 7 |
| Высокий уровень (кол-во чел.) | 2 | 1 |

Для контрольного тестирования $\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,58$, $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$. Следовательно, принимается гипотеза H_1 : уровень сформированности системного и критического мышления у контрольной и экспериментальной групп различается.

Итак, начальные (до начала эксперимента) состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики обучения с помощью ЦОР.

Выводы. В ходе выполнения исследования спроектирована система математических заданий, которая стала основой для создания электронной рабочей тетради по дисциплине «Основы системного анализа и математической обработки данных» с целью формирования системного и критического мышления у студентов-бакалавров направления Педагогическое образование. Авторами было выдвинуто предположение, что использование цифровых образовательных ресурсов при изучении вышеназванной дисциплины создает оптимальные условия для формирования системного и критического мышления. Проведен педагогический эксперимент и установлена методами математической статистики эффективность выбранной методики обучения с помощью критерия «Chi-квадрат». Можно говорить об эффективности совокупности методов формирования системного и критического мышления для студентов-бакалавров. То есть формирование необходимых качеств конкурентноспособного, грамотного и креативного выпускника-педагога будет во многом зависеть от уровня развития навыков системного мышления у студентов, от их готовности к решению практических задач, а также от способности использовать математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве.

Литература:

1. Ахметжанова, Г.В. Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / Г.В. Ахметжанова, И.В. Антонова. – Тольятти: ТГУ, 2016. – 147 с. – ISBN 978-5-8259-1134-2. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/139705> (дата обращения: 21.06.2024). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
2. Инновационные траектории современного города: коллективная монография. Н.А. Нонь., А.А. Старцева, А.В. Фомина [и др.]. – Москва, 2022. – 340 с.
3. Инновационные траектории современного города: коллективная монография с международным участием / Н.А. Нонь., А.А. Старцева, А.В. Фомина [и др.]. – Москва : ООО «Актуальность.РФ», 2023. – 264 с.
4. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
5. Нонь, Н.А. Анализ сформированности системного и критического мышления средствами математических дисциплин у студентов бакалавриата / Н.А. Нонь, А.А. Старцева, А.В. Фомина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 207-212. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=54739259>. - EDN HBGNYH (дата обращения: 30.05.2024)
6. Нонь, Н.А. Методические аспекты формирования информационно-математической компетентности студентов в системе бакалавриата / Н.А. Нонь, Е.В. Позднякова, А.В. Фомина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 3 (март). – С. 119-136. – URL: <http://e-koncept.ru/2024/241036.htm> (дата обращения: 20.06.2024)

Психология

УДК 159.9

профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Абдалина Лариса Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ

Аннотация. В статье актуализирована проблема исследования личностных факторов самореализации современного педагога как обладающих актуальными и потенциальными возможностями факторного влияния на полноценность и гармоничность актуализации и воплощения им своего профессионально-личностного потенциала. Понимание самореализации педагога как деятельности, побуждаемой внутренней интенцией выражения им самого себя, стремлением к самовыражению и самосовершенству позволило обнаруживать в психологических характеристиках педагога источники, обуславливающие продуктивность его самореализации, выявление которых составляет научно-практическую значимость исследования. Цель исследования – выявление и обоснование личностных факторов самореализации современного педагога на основе теоретического обзора, анализа отечественных и зарубежных теоретико-прикладных исследований, проведенных эмпирических исследований. На основе анализа результатов эмпирических исследований («Опросник изучения факторов самореализации педагогов», факторный анализ Varimax) выявлены личностные характеристики, способные оказывать влияние на успешность процесса самореализации педагога: акмеологичность, самоэффективность, экзистенциальность, генеративность и ответственность. Приведено авторское понимание, раскрыты характеристики выявленных личностных факторов и отмечен их детерминационный потенциал в контексте влияния на самореализацию педагога. Проведенное исследование вносит свой вклад в повышение готовности педагога к пониманию роли и максимально продуктивному использованию собственных внутренних ресурсов для оптимизации профессиональной деятельности и самоосуществления в жизнедеятельности.

Ключевые слова: самореализация педагога, личностные факторы самореализации педагога, акмеологичность, самоэффективность, экзистенциальность, генеративность, ответственность.

Annotation. The article actualizes the problem of studying the personal factors of self-realization of a modern teacher as having actual and potential opportunities for factor influence on the usefulness and harmony of the actualization and embodiment of his professional and personal potential. Understanding the self-realization of a teacher as an activity prompted by the internal intention of expressing himself, the desire for self-expression and self-improvement made it possible to discover in the psychological characteristics of a teacher sources that determine the productivity of his self-realization, the identification of which constitutes the scientific and practical significance of the study. The purpose of the study is to identify and substantiate the personal factors of self-realization of a modern teacher on the basis of a theoretical review, analysis of domestic and foreign theoretical and applied research, and empirical research. Based on the analysis of the results of empirical research ("Questionnaire for studying the factors of self-realization of teachers," Varimax factor analysis), personal characteristics were identified that can influence the success of the process of self-realization of a teacher: acmeology, self-efficacy, existentiality, generativity and responsibility. The author's understanding is presented, the characteristics of the identified personal factors are revealed and their determination potential is noted in the context of their influence on the self-realization of the teacher. The conducted research contributes to increasing the teacher's readiness to understand the role and make the most productive use of their own internal resources to optimize professional activity and self-realization in life.

Key words: teacher self-realization, personal factors of teacher self-realization, acmeology, self-efficacy, existentiality, generativity, responsibility.

Введение. Непрерывно развивающийся мир и возрастающие вызовы современных социокультурных, профессиональных реалий все более адресуются к способности личности актуализировать и полноценно реализовывать собственный профессионально-личностный потенциал, подтверждая проблему не только обогащения имеющихся научных представлений о психологическом конструкте самореализации, ее критериально-оценочных, уровневых характеристиках, но и научного поиска и выявления детерминант, обуславливающих гармоничное самоосуществление личности во всех сферах жизнедеятельности.

Особая востребованность в нашем обществе педагога новой формации – готового отвечать на экзистенциальный поворот в российском образовании и осуществлять смыслопорождающую (по своей природе) деятельность на уровне высшей нравственной доминанты педагогической профессии, актуализирует вопросы научного поиска детерминант, способных влиять на процесс воплощения личностью своих способностей и возможностей.

Обращение к обзору научных трудов, касающихся проблематики психологической обусловленности саморазвития и самореализации современного специалиста, показывает, что к наиболее популярным следует относить направления изучения внутренних детерминант – личностных факторов (Л.В. Абдалина, О.О. Богатырева, Л.И. Деметий, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов, А. Маслоу и др.). Очевидно, перед каждым педагогом стоит задача осознания и четкого представления им собственных внутренних ресурсов, как личностных психологических детерминант достижения гармоничной и продуктивной самореализации в единстве их взаимодействия с внешними условиями (природа, социум, культура).

Поэтому целью исследования выявление и обоснование личностных факторов самореализации современного педагога в контексте детерминации полноценности и гармоничности актуализации и воплощения им своего профессионально-личностного потенциала на основе теоретического обзора, анализа отечественных и зарубежных теоретико-прикладных исследований, проведенных эмпирических исследований.

Изложение основного материала статьи. Теоретический обзор актуальной научной литературы стал основанием понимания самореализации как деятельности педагога, побуждаемой потребностью объективировать и воплощать способности, заложенные природой и обусловленные социумом, самой личностью с целью осуществления индивидуального смысла и уникального пути своего существования в профессии и жизни (Л.В. Абдалина, Л.А. Кунаковская) [1].

Самореализации педагога как деятельности, побуждаемой внутренней интенцией выражения педагогом самого себя, стремлением к самоутверждению и самосовершенству, исходно свойственно проявление двуединой сущности: во-первых, это деятельность-осуществление (приобретение, воплощение собственного потенциала); во-вторых, это деятельность-активность, (инициатива, движение самого субъекта-носителя самореализации) (А.А. Деркач) [10]. В рамках заявленной темы, ученые-психологи ведут активный поиск детерминант самореализации личности, их максимального использования в целях продуктивного опредмечивания личностью своих сущностных сил.

Отмечая сложный характер детерминации самореализации и ее функционирование в перекрестье: внешних факторов (не зависят от человека – социальная, материальная, информационная, экологическая среда) и внутренних факторов (зависят от человека – личностные свойства, качества, состояния), приоритетным потенциалом здесь выступают именно личностные факторы в виде влияния на такие параметры самореализации личности как «успешность/не успешность», «продуктивность/непродуктивность», «удовлетворенность/не удовлетворенность» и др. Речь идет о том, что роль активности личности, как ее доминирующего энергетического фактора, способна продуктивно соотноситься биологические и социальные условия своей жизнедеятельности и достичь сбалансированности и полноценности самореализации в ней.

Учитывая социальную, научную и практическую значимость самореализации современного человека, проблемы полноценности ее осуществления, в том числе за счет максимального использования собственных внутренних ресурсов, исследователи на теоретико-эмпирическом уровне следующее проблемное поле/пространство для анализа и выявления искомых нами факторов: самоэффективность личности (О.О. Богатырева, Т.Д. Марцинковская) [3]; сформированный «Я-образ», готовность к самовыражению (К.А. Абульханова-Славская) [2]; самопознание, самоотношение, самооценка (Л.А. Коростылева) [6]; настойчивость и жизнестойкость (С.И. Кудинов) [8]; субъектность (А.А. Деркач) [10]; оптимистичность, конструктивность, отсутствие психологических барьеров, креативность, высокая активность (И.В. Костакова, С.С. Белоусова) [7]; и т.п.

В исследованиях зарубежных ученых в рамках психологической науки также популярны направления изучения личностной детерминации саморазвития личности в целом: самоэффективность, нацеленность на достижения, экзистенциальность, ответственность личности и т.п. (Burne Marie, Hall L. Michael) [15, 16].

С целью выявления личностных детерминант – психологических характеристик педагога, обладающих факторным влиянием на полноценность и гармоничность его самореализации, было проведено анкетирование педагогов [N=35, 2023] по разработанному «Опроснику изучения факторов самореализации педагогов» (30 суждений по тематическим блокам - «Самоотношение», «Гуманистическое общение», «Личностный рост», «Смысловая позиция»).

Проведенный обзор теоретических и эмпирических исследований, обобщение опыта профессионально-педагогической деятельности и анализ результатов проведенных эмпирических исследований (факторный анализ Varimax; [13]) позволили

обозначить некоторые личностные характеристики педагога как психологические факторы, потенциально способные, на наш взгляд, влиять на процесс самореализации педагога и обуславливать его успешность/не успешность: акмеологичность, самоэффективность, экзистенциальность, генеративность и ответственность [3, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16].

Акмеологичность (0,974 факторная нагрузка/основной компонент), как качество зрелой личности, по своей природе присуща самореализации и характеризует педагога как человека поступательно и прогрессивно восходящего в своем профессиональном становлении и личностном росте. Осознание и устремленность педагога к оптимальному способу самореализации выступает основанием и мощным фактором, влияющим не только на мотивационную составляющую личности, но и на операционализацию действий, поступков в осуществлении профессиональной деятельности как ее субъекта и достижении вершин в воплощении своих способностей, возможностей. Акмеологичность выполняет роль экзистенциального начала педагога в реализации им собственного потенциала и в возможности производить прогрессивные социально-значимые деяния, включая самотрансцендентные действия [10].

Понимание *самоэффективности* (0,898 факторная нагрузка/основной компонент) как способности педагога осознавать свои способности и возможности и наилучшим образом их использовать, позволяет не только и не столько для содержательного определения его сущности, сколько для целенаправленной работы по самосовершенствованию с учетом возможных альтернатив наиболее продуктивного самовыражения, посредством применения индивидуального уровня средства (само)изменения и (само)развития. Самоэффективность как личностный фактор, содержит в себе посыл, попытки педагога реально воспользоваться всем тем, что подарено природой и дано обществом; подтверждает его уверенность в обладании необходимой для этого компетентностью. Это характеризует психологическую готовность педагога к саморазвивающей деятельности. Составляя уверенность педагога в возможности применить свой потенциал на практике и умело это воплотить, самоэффективность будет способствовать ему в организации, осуществлении более эффективной деятельности по самореализации как в сфере предметной деятельности, так и межличностного взаимодействия [3, 15].

Разделяя позицию отечественных и зарубежных ученых относительно ведущей роли ценностно-смысловых начал в (само)развитии личности, в определении ею стратегий, способов жизнедеятельности, в качестве предиктора самореализации педагога следует рассматривать его *экзистенциальность* (0,849 факторная нагрузка/основной компонент). Как качество личности экзистенциальность раскрывается: в понимании ею смысла своего существования, в осознании значимости осуществления самостоятельного смысловозначимого выбора, в реализации себя в соответствии с этим выбором, в осуществлении проекта индивидуального жизненного пути, в принятии ответственности за его результат. Глубокое осознание педагогом того, что продуктивная самореализация есть результат его собственных усилий, подтверждает постулат об экзистенциальности как предикторе саморазвития педагога, сквозь призму сущностных характеристик которого возможно анализировать и прогнозировать параметры самореализации педагога, например, гармоничность, либо противоречивость [9, 12].

Одной из сложных задач современного педагога является продуктивная «передача себя», накопленного смысловозначимого опыта; осуществление потребности «быть личностью» в виде совершения личностного вклада, продолжения себя в других людях, в обучающихся. Такая способность к движению вперед, саморазвитию и самопреобразованию составляет суть *генеративности* (0,825 факторная нагрузка/основной компонент) личности. Концептуальные идеи о генеративности Э. Эриксона постулируют, что генеративность сама по себе, по своей природе является движущей силой человеческой организации. Профессиональная деятельность такого зрелого педагога является индивидуализированной и успешной в решении различных жизненных проблем на пути к гармоничной и полноценной самореализации. Генеративность содействует самовыражению педагога в профессиональной сфере за счет проявления активности (надситуативной) в профессионально-личностном продвижении, росте; ориентированности к своему акме; готовности ставить четкие цели в самореализации и настойчиво их достигать. Генеративность противостоит стагнации педагога в профессии и жизнедеятельности и как источник энергии обуславливает «неуспокоенность» на достигнутом, «подогревает» желание к свершениям, выступая значимым фактором самовыражения [9, 14].

Ответственность (0,814 факторная нагрузка/основной компонент) мы рассматриваем как свойство личности, проявляющееся в сознательном соблюдении и контроле педагогом за осуществляемой деятельностью, включая самореализацию, в которой он выступает ее субъектом-носителем, определяющим в своих границах и формах критерии собственной активности, нравственного долга, свободы воли в актах самовыражения, в реализации всех самопроцессов. В таких актах ответственность педагога выступает фактором его жизненной успешности, когда он отвечает не только за то, что было сделано на пути самореализации, но и за то, что не было сделано.

Ответственность педагога в структуре его личностных детерминант самореализации выполняет функции: поддерживает его способность к самодетерминации, к оптимально-личностному способу разрешения возникающих противоречий в реализации своего потенциала, в преодолении возникающих препятствий; привносит в самореализацию стабильность и достижимость ее высоких результатов, статус среди коллег [1, 5].

Выводы. Современные исследования отечественных и зарубежных ученых-психологов подтверждают важность выявления психологических характеристик личности, обладающих актуальными и потенциальными возможностями факторного влияния на процесс самореализации, раскрывая в нем значимую роль внутренней детерминации.

Наряду с детерминистским (принципом) подходом в психологии, устанавливающийся неклассический, гуманитарный вектор с его разными гранями, знаменует востребованную современной личностью тенденцию ее свободы и ее самодетерминации; уникальность личности как объекта познания и как субъекта саморазвития. Ясным ориентиром в этом выступает и самореализация личности в актах личностной автономии, следования собственному «своезаконию» в осуществлении сделанного, выбора и ответственности за него, выходя осознанно за рамки естественной причинности [11, С. 87-88].

Личностные факторы самореализации педагога – это основные причины, предикторы, движущие силы, отражающие субъективный характер, и воплощающие индивидуальные предпосылки меры успешности осуществления им индивидуального смысла и уникального пути своего существования в профессии и жизни. Наделенные конкретной «зоной влияния», «весом», их уникальным сочетанием/соотношением, личностные факторы обладают также потенциалом прогнозирования педагогом результата самореализации и определения наиболее эффективных для этого траекторий, стратегий, механизмов, приемов.

Эмпирическая верификация, подтверждающая наличие связи (сильная/умеренная/слабая) выявленных личностных факторов педагогов с их самореализацией, выступает перспективным направлением дальнейшего научного поиска. Проведенное исследование вносит свой вклад в повышение готовности педагога к пониманию роли и максимально продуктивному использованию собственных внутренних ресурсов для оптимизации профессиональной деятельности и самоосуществления в жизнедеятельности.

Литература:

1. Абдалина, Л.В. Субъектность как фактор самореализации личности будущего специалиста / Л.В. Абдалина, Л.А. Кунаковская // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 80. – Ч. 1. – С. 4-7
2. Абульханова-Славская, К.А. Общие подходы к изучению личности / К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Славская, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева // Педагогика и психология образования. – 2018. – №4. – С. 178-189
3. Богатырева, О.О. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития / О.О. Богатырева, Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2009. – № 1 (3). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.02.2024)
4. Галажинский, Э.В. Тенденции развития представлений о детерминизме и детерминации в психологии (в контексте проблемы самореализации личности) / Э.В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2002. – №16-17. – С. 104-109
5. Дементий, Л.И. Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации / Л.И. Дементий, А.А. Маленов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 68-78
6. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
7. Костакова, И.В. Психологическая основа профессиональной самореализации личности / И.В. Костакова, С.С. Белоусова (Григорьева) // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3(15). – С. 84-89
8. Кудинов, С.И. Психологическое благополучие как условие профессиональной самореализации педагогов / С.И. Кудинов, О.С. Козлова, С.С. Кудинов, С.С. Кудинова // Психология образования в поликультурном пространстве. «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». – 2023. – С. 16-27
9. Маслоу, А. Самоактуализированные люди: исследования психологического здоровья / А. Маслоу // Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб., 2018. – <https://pedlib.ru/Books/1/0467/index.shtml> (дата обращения 10.02.2024)
10. Развитие профессионализма. Новые подходы в интегративных исследованиях личности: монография / А.А. Деркач, А.В. Гагарин, Н.Д. Джига [и др.]; под общ. ред. А.А. Деркача, А.В. Гагарина. – Москва: Русайнс, 2019. – 237 с.
11. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. Ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
12. Франкл, В. Воля к смыслу: пер. с англ. / В. Франкл. – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. – 228 с.
13. Чашкин, Ю.Р. Математическая статистика. Анализ и обработка данных: Учебное пособие / Ю.Р. Чашкин; Под ред. С.Н. Смоленский. – Рн/Д: Феникс, 2010. – 236 с.
14. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: «Прогресс», 1996. – 344 с.
15. Byrne, M. Self-Actualization Against / M. Byrne // The Odds. – №8. – 2017. – P. 166. – <https://www.amazon.com/Self-Actualization-Against-Odds-Marie-Byrne/dp/0244645728> (дата обращения 09.01.2024)
16. Hall, L. Michael Self-Actualization Psychology: The Positive Psychology of Human Nature's Bright Side / L. Hall // Neuro-Semantic Publications: Meta-Coaching. – 2008. – P. 294.

Психология

УДК 159

старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Асланбекова Анжелика Хаирбековна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Исследуются основные возможности, существующие сегодня для эффективного использования нейропсихологического подхода как средства диагностики и коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Прежде всего, во Введении к настоящей статье автором рассматривается текущее состояние соответствующего сегмента деятельности детских садов, действующих на территории Российской Федерации. Демонстрируется снижение эффективности ряда используемых в ней приёмов и методов в силу определённых причин как объективного, так и субъективного характера. Делается предположение о необходимости внедрения коррекционных технологий, базирующихся на положениях указанного подхода. В основной части исследования рассматриваются его основные преимущества. Доказывается, что в современных условиях эффективная работа с детьми, характеризующимися наличием речевых нарушений, возможна только при широкой реализации технологий, базирующихся на нейропсихологическом подходе. Вносятся предложения, касающиеся его эффективного использования в пространстве организаций дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, специальная психология, нейропсихология, психолингвистика, нейролингвистика.

Annotation. The main possibilities that exist today for the neuropsychological approach as an effective diagnosing and correcting speech disorders in preschool children means use are investigated. First of all, in the Introduction to this article, the author examines the current kindergartens operating on the Russian Federation territory relevant work segment state. A decrease in the number of techniques and methods used in it effectiveness is demonstrated due to certain reasons, both objective and subjective. The assumption is made about the need to introduce corrective technologies based on this approach. The main part of the study examines its main advantages. It is proved that in modern conditions, effective work with children characterized by the presence of speech disorders is possible only with the widespread technologies based on a neuropsychological approach implementation. Proposals are being made regarding its effective use in the space of preschool education organizations.

Key words: preschool education, special psychology, neuropsychology, psycholinguistics, neurolinguistics.

Введение. Отечественной дошкольной логопедией за многие десятилетия её существования был накоплен солидный положительный опыт работы (Е.Ф. Архипова, Л.Н. Макарова, С.А. Перышкова, И.В. Савиткина, Е.С. Титлянова, Е.В. Хмелькова, Н.Н. Шешукова). В соответствующей области разработан целый ряд авторских методик (З.Е. Агранович, А.П. Демидова, В.Н. Зиновьева, В.В. Овчаренко, Д.А. Щукина). Это указывает на достаточно высокий уровень развития

рассматриваемой отрасли, позволяющий многим практикующим специалистам выработать собственный почерк во взаимодействии с детьми.

При справедливости всего вышеизложенного на сегодняшний день фиксируется также ряд субъективных и объективных факторов, оказывающих ощутимое негативное влияние на эффективность диагностики и коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Ими обусловлен факт более высокой, чем ранее, степени гетерогенности, а, значит, и сложности соответствующего контингента [9]. В таких условиях наблюдается существенное снижение традиционно практиковавшихся методов работы [1].

Наиболее существенные особенности такой ситуации были учтены составителями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [7]. Соответственно, обращение к данному нормативно-правовому акту позволяет эффективно применять прогрессивные методики. В частности, определённым потенциалом в плане совершенствования хода и результатов работы, направленной на диагностику и последующую коррекцию нарушений речи, обладает внедрение нейропсихологического подхода [6]. Особенностям его реализации посвящено настоящее исследование.

Изложение основного материала статьи. Главной задачей нейропсихологии как научной дисциплины является исследование мозговых основ психической деятельности человека с обязательным привлечением психологических, методов (Л.А. Белякова, Л.Г. Емец, Н.В. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд). По причине своей комплексности данная отрасль знания является широко востребованной в современном мире. Она имеет большое прикладное значение для развития многих областей образовательной деятельности.

В частности, нейропсихология детского возраста, которая, как следует из названия, изучает формирование мозговой организации психических функций в процессе индивидуального развития ребёнка, помогает на ранних стадиях онтогенеза судить о состоянии высших психических функций. Таким образом, обращение к её достижениям позволит оперативно выявлять нарушения в различных сферах личности воспитанников, определять механизм их возникновения и, следовательно, более эффективно составлять и реализовывать программы по преодолению [3].

Более того, разработка в последние годы модифицированных схем адаптированного нейропсихологического исследования дошкольников и младших школьников позволяет устанавливать систему ориентиров в возможностях соответствующего подхода к диагностике речевых нарушений (Л.А. Белякова, А.П. Демидова, С.А. Перышкова, А.Е. Соболева, Н.В. Соловьева, Е.С. Титлянова). Причём комплексный характер таких методик делает их применимыми в работе не только логопедов, но и других специалистов, занятых в сфере дошкольного образования (З.Е. Агранович, А.П. Демидова, А.Е. Соболева).

Таким образом, на современной стадии его развития мы можем говорить о четырёх сферах применения нейропсихологии (Табл. 1).

Таблица 1

Сферы применения нейропсихологии в современном дошкольном образовании

| № п/п | Сфера | Практическая польза от реализации нейропсихологического подхода |
|-------|-------------------------------------|--|
| 1 | Деятельность логопеда и дефектолога | Более глубокое понимание мозговых механизмов речевых нарушений детей. Связанное с ним повышение эффективности мер, направленных на диагностику и коррекцию таких нарушений. |
| 2 | Работа психолога | Оптимизация хода и результатов взаимодействия с детьми, имеющими трудности в обучении [10]. |
| 3 | Деятельность воспитателя | Лучшее понимание закономерностей функционирования механизмов развития психики детей, начиная с раннего возраста. Улучшение результатов образовательной деятельности. |

Из вышеизложенного следует, что в настоящий момент трудно представить успешную работу по коррекции речевых нарушений воспитанников без широкого использования элементов интересующего нас подхода. В этой связи необходимо отметить, что речь представляет собой высшую интегративную функцию. Её нарушения часто ведут к различным расстройствам личности (А.А. Алексеева, Л.Г. Емец, Л.Н. Макарова, С.А. Перышкова, Ю.В. Сорокопуд, Е.В. Хмелькова, Н.Н. Шешукова).

В свою очередь, минимизация таковых возможна при понимании процесса формирования речи у детей как результата генерализации языковых явлений, восприятия чужой речи и собственной активности такого плана. Это, в свою очередь, может быть достигнуто за счёт правильного и здорового созревания мозговых структур, своевременного формирования всей центральной нервной системы дошкольников [2].

Далее, в русле интересующего нас подхода речь должна рассматриваться не только как средство общения, но и в качестве системы, включающей ряд структурных компонентов [6]. К ним относятся:

- фонетико-фонематический;
- лексико-грамматический;
- семантико-синтаксический.

Применение соответствующих языковых единиц регулируется законами языка и работой сознания, формирующего различные мысли. Соответственно, нейропсихологический подход к процессу коррекции языковых нарушений предполагает воздействие не только на речевую систему, но и на все высшие психические функции дошкольника [3]. При этом следует учитывать следующие особенности психоневрологического портрета ребёнка, посещающего логопункт или логопедическую группу:

- лёгкая возбудимость;
- в ряде случаев – некоторая заторможенность;
- неустойчивость нервных процессов, их истоцаемость [9];
- эмоциональная возбудимость и неустойчивость (Е.Ф. Архипова, В.В. Овчаренко, Н.В. Соловьева, Е.С. Титлянова, Д.А. Щукина);
- расстройство координации;
- отставание в развитии двигательной сферы;
- недостаточная двигательная переключаемость [10];

- низкие показатели сформированности мелкой моторики;
- фактическое отсутствие длительных волевых усилий и саморегуляции;
- сенсорная дезинтеграция;
- существенные глазодвигательные нарушения [1];
- расстройства в сфере пространственно-временных представлений (Л.А. Белякова, А.П. Демидова, Л.Н. Макарова, И.В. Савиткина);
- различные миофункциональные дисфункции, выражающиеся чаще всего в деформациях прикуса, зубо-челюстного строения и др.;
- иные отличия от нормальных значений по показателям физического и нервно-психического развития [4].

Большинство из приведённых характеристик отражают признаки несформированности первого, по А.Р. Лурия, функционального блока мозга, – энергетического [5]. Данный блок, в который входят все подкорковые структуры головного мозга, в норме формируется у человека до трёх лет. Он выполняет важную проводящую и регулирующую функцию, – отвечает за энергетическое состояние остальной части головного мозга [5]. Соответственно, если данный блок оказывается поражённым, то это ставит под угрозу большинство высших нервных функций.

Их эффективная диагностика и коррекция могут быть обеспечены путём применения ряда педагогических технологий, основанных на принципах интересующего нас подхода. Рассмотрим их в соответствии с компонентами психоречевого развития современного дошкольника (Табл. 2).

Таблица 2

Основанные на положениях нейропсихологического подхода технологии, способствующие оптимальному протеканию различных составляющих психоречевого развития

| № п/п | Компонент | Технологии |
|-------|----------------|------------------------------|
| 1 | Речевой | Психогимнастика |
| | | Фонетическая ритмика |
| | | Логоритмика |
| | | Биоэнергопластика [10] |
| 2 | Познавательный | Арттерапия |
| | | Сенсорная интеграция |
| | | Сказкотерапия |
| 3 | Двигательный | Самомассаж [9] |
| | | Релаксация |
| | | Межполушарное взаимодействие |
| | | Мозжечковая стимуляция |
| | | Глазодвигательная гимнастика |
| | | Кинезиотерапия [6] |
| | | Нейростимуляция |

Таким образом, ясно, что в пространстве современной организации дошкольного образования деятельность по диагностике и коррекции речевых нарушений воспитанников не может быть успешной без широкой реализации нейропсихологического подхода. Он должен охватывать все сферы педагогической деятельности. К таковым относятся:

- научно-методическая [2];
- коррекционно-образовательная;
- взаимодействие с родителями.

В этой связи следует отметить, что во многих современных организациях, работающих по программам дошкольного образования, реализация профессиональных обязанностей психологами и логопедами во многом связана с его практическим воплощением. Занятия у соответствующих специалистов проходят с применением таких соответствующих ему методик, как сенсорная интеграция, межполушарное взаимодействие, нейростимуляция, а также мозжечковая стимуляция [8].

Однако у администрации большинства детских садов отсутствует понимание того, что владение рассматриваемым подходом необходимо не только психологу и логопеду, но и прочим членам коллектива (Е.Ф. Архипова, А.П. Демидова, В.Н. Зиновьева, С.А. Перишкова, И.В. Савиткина, Ю.В. Сорокопуд, Е.С. Титлянова). Соответственно в целях распространения адекватных представлений о его преимуществах необходима реализация широкомасштабной работы.

Одной из главных её составляющих является регулярное проведение мастер-классов, практикумов, коучинг-тренингов для педагогов. Взаимодействие должно быть налажено также с родителями детей, имеющих речевые нарушения [4]. Оно может быть организовано в форме индивидуальных или групповых консультаций, проведения открытых занятий с детьми для родителей [8].

Прогрессивным представляется также использование различных форм сетевого взаимодействия, позитивный опыт реализации которых был накоплен российскими ОО за время принятия мер по борьбе с пандемией COVID-19. В перспективе каждый профессионал, компетентный в области применения интересующего нас подхода, может стать администратором собственного онлайн-сообщества, где он и другие участники образовательного процесса могут поделиться практикуемыми педагогическими приёмами [9].

Только при соблюдении приведённых выше условий применение коррекционных технологий, основанных на принципах нейропсихологического подхода, позволит в полной мере активизировать все необходимые компоненты психоречевого развития детей.

Выводы. Таким образом, мы можем заявить, что в нашей стране, деятельность, направленная на коррекцию речевых нарушений у детей дошкольного возраста имеет давнюю историю. Её развитие связано с внедрением и широким использованием ряда прогрессивных методик, направленных на профилактику и эффективное устранение таковых. Однако сегодня ввиду существенного усложнения контингента воспитанников, многие приёмы и методы, практиковавшиеся прежде, оказываются недостаточно эффективными.

В решении указанной проблемы может помочь организация соответствующей работы на основе положений нейропсихологического подхода. Данный подход, а также базирующиеся на нём формы организации активности, в настоящий момент известны логопедам и психологам ряда учреждений, реализующих на территории РФ деятельность по

программам дошкольного образования. Однако комплексный характер коррекционной деятельности требует его реализации также воспитателями и родителями. Этого можно достичь путём систематической организации мероприятий, направленных на обмен соответствующим опытом.

Литература:

1. Алексеева, А.А. Нейродидактика в системе профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы / А.А. Алексеева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 286-289
2. Белякова, Л.А. Типы семантических определений в речи детей старшего дошкольного возраста как отражение процесса категоризации / Л.А. Белякова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 406-410
3. Емец, Л.Г. Подготовка педагогов к применению нейродидактического подхода при работе с детьми, имеющими трудности в обучении / Л.Г. Емец, Н.В. Соловьёва, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 405-408
4. Зиновьева, В.Н. Использование нейропсихологических игр и упражнений при коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста С ЗПР / В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова, В.В. Овчаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 110-115
5. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2003. – 384 с.
6. Макарова, Л.Н. Теоретические аспекты организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья с использованием нейропсихологических технологий / Л.Н. Макарова, С.А. Перышкова // Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 1. – С. 9-16
7. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // ФГОС: [сайт], 2019. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=lybdoqwzbi555966819> (дата обращения: 07.07.2024)
8. Савиткина, И.В. Нейропсихологический подход в диагностике и коррекции нарушений речи у дошкольников / И.В. Савиткина // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 2. – С. 65-70
9. Соболева, А.Е. Развиваем моторику и пространственные представления. Занимаемся с нейропсихологом. Нейротренажёр для дошкольников / А.Е. Соболева. – Москва: Эсмо. – 2020. – 48 с.
10. Хмелькова, Е.В. Использование комплекса наглядно-образных средств в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Е.В. Хмелькова, Е.С. Титлянова, Н.Н. Шешукова // Концепт. – 2020. – №. 6. – С. 83-93

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме становления произвольной памяти в среднем и старшем дошкольном возрасте. Авторами акцентируется внимание на проблеме диагностики произвольной и непроизвольной памяти у детей. Показано, что диагностика позволяет проследить перспективу динамики памяти и вовремя вносить коррективы в формирование и развитие мнемической деятельности у дошкольников. Отмечается, что в среднем и старшем дошкольном возрасте преобладает непроизвольное запоминание. При этом авторами в ходе экспериментального исследования установлено, что именно в старшем дошкольном возрасте начинают совершенствоваться приёмы запоминания. В ходе эксперимента также доказано, что продуктивность запоминания напрямую зависит от физического, психофизиологического состояния ребенка на момент исследования. На работу памяти может влиять множество факторов, таких как: возраст, физическое здоровье, особенности передачи информации, важность предлагаемого материала для ребенка, тревога, волнение, страх, восхищение, а также резкое снижение концентрации внимания и самоконтроля. Авторы акцентируют внимание на том, что возможности памяти детей дошкольного возраста наиболее полно раскрываются в процессе активного формирования у них способов логического запоминания. Осмысленное запоминание информации намного продуктивнее и эффективнее и может сохраняться в памяти на более длительный срок.

Ключевые слова: память, непроизвольная память, произвольная память, средний дошкольный возраст, старший дошкольный возраст, запоминание.

Annotation: The article is devoted to the problem of the formation of voluntary memory in middle and older preschool age. The authors focus on the problem of diagnosing voluntary and involuntary memory in children. It has been shown that diagnostics allows one to trace the perspective of memory dynamics and make timely adjustments to the formation and development of mnemonic activity in preschool children. It is noted that in middle and older preschool age involuntary memorization predominates. At the same time, the authors, in the course of an experimental study, found that it is in older preschool age that memorization techniques begin to improve. The experiment also proved that memorization productivity directly depends on the physical and psychophysiological state of the child at the time of the study. Memory functioning can be influenced by many factors, such as: age, physical health, characteristics of information transfer, the importance of the proposed material for the child, anxiety, excitement, fear, admiration, as well as a sharp decrease in concentration and self-control. The authors focus on the fact that the memory capabilities of preschool children are most fully revealed in the process of actively developing their methods of logical memorization. Meaningful memorization of information is much more productive and efficient and can be retained in memory for a longer period.

Key words: memory, involuntary memory, voluntary memory, middle preschool age, senior preschool age, memorization.

Введение. Актуальность исследования мнемических процессов у дошкольников обусловлена тем, что при запоминании возникают сложности, проявляющиеся в необходимости включения и целенаправленного побуждения со стороны взрослого к припоминанию, обозначению цели на запоминание и воспроизведение информации.

Как правило, дошкольники еще не владеют техниками, облегчающими запоминание. На работу памяти может влиять множество факторов, таких как: возраст; физическое здоровье; особенности передачи информации; важность предлагаемого

материала для ребенка; тревога, волнение, страх, восхищение и другие ярко окрашенные эмоции; а также резкое снижение концентрации внимания и самоконтроля.

В свою очередь, переход от среднего дошкольного возраста к старшему дошкольному возрасту и, далее, к младшему школьному возрасту, повышает необходимость в трансформации и качественных изменениях мнемических процессов. Именно развитие произвольной памяти определяет способность дошкольника к успешному обучению в школе.

Цель исследования: изучение проявлений непроизвольной и произвольной памяти у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. У средних и старших дошкольников доминирует непроизвольная память. Дети запоминают до 7-8 названий предметов. Ее совершенствование заключено в изменениях, связанных с развитием особенностей и закономерностей познавательных процессов, в первую очередь, таких как: восприятие, воображение, мышление. Чаще всего у среднего дошкольника целенаправленное запоминание проявляется лишь эпизодически, когда необходимо подготовиться к игровой деятельности, изучая правила, или при выполнении заданий и поручений со стороны взрослых. Но, все же, дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития произвольного запоминания, что проявляется в способности ребенка принять задачу на запоминание. Детям становятся посильны поручения взрослых (они могут удержать задачу в памяти), могут выучить стихотворение, песню, запомнить роль в игре или спектакле [1, 2].

В связи с актуальностью проблемы нами организовано и проведено экспериментальное исследование с целью выявления уровня развития и преобладания непроизвольной и произвольной памяти у детей дошкольного возраста.

Выборка исследования представлена двумя группами в количестве 16 человек. Первая группа – средние дошкольники 4-5 лет – 8 человек. Вторая группа – старшие дошкольники 6-7 лет – 8 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Соотношение непроизвольной и произвольной памяти» (автор – Г.А. Урунтаева).

Анализируя диагностические данные, нами рассчитаны средние показатели объема памяти: в первой серии эксперимента у средних дошкольников они составляют 3,5 единиц; во второй серии 5,4; в третьей серии эксперимента 3,4. У старших дошкольников средние показатели достигли следующих значений: в первой серии 4,5 единиц; во второй серии 6,9; в третьей серии 5,5.

У средних дошкольников продуктивность произвольного запоминания оказалась немного ниже, чем непроизвольного пассивного запоминания. У старших же дошкольников непроизвольное пассивное запоминание имеет показатели ниже, чем произвольное запоминание, что говорит о начале перехода у старших дошкольников к регулированию процессов запоминания, подключению волевых усилий и саморегуляции деятельности.

Если сравнивать результаты средних и старших дошкольников, то виден путь развития как непроизвольного, так и произвольного запоминания. В старшем дошкольном возрасте показатели «пассивного» непроизвольного запоминания увеличиваются на одну единицу, «активное» непроизвольное запоминание становится выше на 1,5 единиц и произвольное запоминание увеличивается на 2,1 единиц.

Исследование показало, что у большинства дошкольников именно во второй серии диагностической деятельности, где исследовалось непроизвольное активное запоминание, выявлены наиболее высокие результаты. Непосредственная связь запоминания с мотивами и целями предметных действий приводит к повышению его эффективности.

При анализе результатов диагностического исследования нами выявлено, как дети разных возрастов справляются с задачей припоминать информацию, и какие способы запоминания материала используют.

У детей среднего дошкольного возраста выявлены низкие показатели первой серии эксперимента (где исследовалось непроизвольное «пассивное» запоминание). Действий, направленных на запоминание, не было выявлено. Это говорит о том, что дошкольнику необходим контроль деятельности старшим взрослым, так как волевой акт еще мало сформирован.

Во второй серии у средних дошкольников показатели непроизвольного «активного» запоминания следующие: у шести испытуемых выявлен высокий уровень, он составил 75%, у двух испытуемых (25%) диагностирован низкий уровень. Вторая серия показала, что большинство испытуемых способны справиться с классификацией изображений.

Третья серия диагностики имеет следующие показатели: у трех испытуемых (37,5%) выявлен высокий уровень произвольного запоминания, у одного испытуемого (12,5%) диагностирован средний уровень и четыре человека (50%) имеют низкий уровень произвольного запоминания.

Выявлено, что половина детей средней дошкольной группы не прилагали особых усилий на запоминание материала, они не делали активных попыток припомнить забытое, не использовали мнемические приемы.

Таким образом, в среднем дошкольном возрасте только начинают формироваться процессы произвольности и для успешного применения мнемических приемов, ребенку необходима помощь взрослого, который будет направлять его деятельность, ставить мнемическую задачу, обучать приемам, которыми дошкольник сможет воспользоваться.

В первой серии исследования (непроизвольное пассивное запоминание) у детей старшего дошкольного возраста показатели выше, чем у средних дошкольников. Это говорит о непрерывном процессе формирования познавательных процессов, в том числе и памяти.

Так, результаты непроизвольного пассивного запоминания распределились следующим образом: по два испытуемых имеют высокий уровень и средний уровни (по 25% соответственно), у четырех испытуемых (50%) – низкий уровень.

По сравнению со средним дошкольным возрастом в первой серии исследования виден качественный прирост показателей. Старшие дошкольники уже способны частично контролировать свою познавательную активность, психические процессы приобретают все большую произвольность.

Вторая серия эксперимента выявила следующие показатели: для семи испытуемых (87,5%) характерен высокий уровень непроизвольного активного запоминания и у одного ребенка (12,5%) констатируется средний показатель.

Диагностические данные второй серии показали, что действие с картинками, их классификация, являлись средством для произвольного запоминания, но оно так же, как и у средних дошкольников нуждается в постановке мнемической задачи взрослым.

В третьей серии диагностирования у трех испытуемых (37,5%) выявлен высокий уровень, у четырех испытуемых (50%) диагностирован средний уровень произвольного запоминания и у одного испытуемого (12,5%) – низкий уровень.

Таким образом, результаты исследования памяти старшего дошкольного возраста показали, что у детей преобладает непроизвольное активное запоминание.

Это связано с непосредственно выполняемым ребенком действием – классификацией. Через выполненную деятельность испытуемому удавалось легче припомнить изображения, чем когда ему была дана установка на запоминание, предполагающая определенную систему действий, которые ребенок еще не в состоянии осуществить самостоятельно. Причем большинство детей нашей выборки, были нами отнесены именно ко второй группе с преобладанием непреднамеренного активного запоминания, которое оказалось гораздо эффективнее произвольного.

Нами установлено, что именно в старшем дошкольном возрасте начинают совершенствоваться приёмы запоминания. Дети пробуют использовать условно-логические цепочки, строить ассоциации, связанные с предметом запоминания, пытаются образовать внутренние связи между словами, запоминать последовательность их произношения, проговаривать их и объединять по общему признаку и т. д. Все это отражает переход произвольной памяти на более высокие уровни.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что в среднем и старшем дошкольном возрасте преобладает произвольное запоминание и эффективность его гораздо выше, чем у произвольного. Причиной тому служит развитие логических операций, включенных в мыслительную деятельность ребенка и обеспечивающую формирование такого умственного действия как классификация.

У детей среднего дошкольного возраста выявлен начальный этап в развитии навыка применять данный прием. У старших дошкольников классификация осуществлялась в виде самостоятельного умственного действия, которое имело развернутый характер и требовало контроля и установления логических связей между изображениями и группами, которые они обозначили самостоятельно, тем самым продуктивность запоминания показала большую результативность.

Выводы. Обобщая результаты экспериментального исследования, мы отмечаем, что большинство средних и старших дошкольников не владеют специальными приемами по запоминанию, у них только начинает формироваться самые простейшие их проявления.

Самая первая форма активности ребенка, которую продемонстрировали участники эксперимента, начинает проявляться при внимательном рассмотрении изображений (зрительной концентрации), внимательном выслушивании и впоследствии проговаривании, повторении речи диагностирующего. Восприятие объектов и их название еще не является как таковым мнемическим приемом, но они имеют важное значение в развитии, так как в большей мере повышают продуктивность запоминания. Необходимо отметить, что самым простым в применении мнемическим приемом является – повторение. Именно этому приему нужно научить дошкольников в первую же очередь. Побуждая ребенка к повторению заданий на двигательные, сенсорные умения, воспитатель формирует мыслительные операции и навыки, подталкивая к использованию повторения в любой деятельности, будь то разучивание стихов, новых слов, сказок и др.

Вторая серия эксперимента (на классификацию) показала, что дошкольников следует обучать и более сложным способам запоминания. Ребенок, овладевая логическими способами, показывает наиболее высокие результаты. Такие приемы как смысловое соотнесение, способ построения смысловых связей (создание условно-логической цепочки между словами) в условиях практической реализации, путем регулярно включенных в деятельность ребенка упражнений, положительно влияют на процессы развития памяти.

К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в том случае, если в их деятельности возникает необходимость решить соответствующую задачу, по просьбе взрослого.

Для того чтобы процесс запоминания информации был максимально действенным, необходимо два раза проговорить материал, понять правильно ли ребенок принял мнемическую задачу и сделать несколько попыток воспроизвести сохраненное в памяти. Это будет намного эффективнее, чем повторить большое количество раз, не проговаривая в процессе восстановления то, что было заучено изначально и включено в сам процесс запоминания.

Литература:

1. Зинченко, П.И. Произвольное запоминание / П.И. Зинченко. – Москва: Изд-во Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – 562 с.
2. Исмагуллаева, Г.Э. Развитие памяти у детей дошкольного возраста / Г.Э. Исмагуллаева // Молодой ученый. – 2015. – № 13. – С. 641-644

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме проявления девиантного поведения подростков из неполных семей. Авторами акцентируется внимание на том, что девиантное поведение – это поведение, противоречащее нормам, принятым в традиционном обществе. Отмечается, что основными детерминантами появления девиантного поведения у подростков из неполных семей являются: асоциальный образ жизни родителей, высокая занятость родителя, формальное отношение родителя к ребенку, отсутствие примера внутрисемейных взаимоотношений между родителями. Авторами подчеркивается, что подростки из неполных семей имеют предрасположенность к делинквентному, аддиктивному, агрессивному и суицидальному поведению. Несмотря на это, устойчивой модели данных видов девиантного поведения у данных подростков не выявлено. В ходе экспериментального исследования авторы пришли к выводу, что для исследуемой подростковой выборки актуальна проблема девиантного поведения. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости профилактики девиаций среди подростков из неполных семей. Необходима организация психолого-педагогического сопровождения подростков из неполных семей, обеспечивающее необходимую помощь и ресурсы для построения здоровых и устойчивых стратегий совладания с жизненными трудностями.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, делинквентное поведение, зависимое поведение, агрессивное поведение, суицидальное поведение.

Annotation. The article is devoted to the problem of manifestation of deviant behavior of adolescents from single-parent families. The authors focus on the fact that deviant behavior is behavior that contradicts the norms accepted in traditional society. It is noted that the main determinants of the emergence of deviant behavior in adolescents from single-parent families are: the asocial lifestyle of parents, high employment of the parent, the formal attitude of the parent to the child, the lack of an example of intra-family relationships between parents. The authors emphasize that adolescents from single-parent families have a predisposition to delinquent, addictive, aggressive and suicidal behavior. Despite this, no stable pattern of these types of deviant behavior was identified among these adolescents. During the experimental study, the authors came to the conclusion that the problem of deviant behavior is relevant for the adolescent sample under study. The results obtained indicate the need to prevent deviations among adolescents from single-parent families. It is necessary to organize psychological and pedagogical support for adolescents from single-parent families, providing the necessary assistance and resources for building healthy and sustainable strategies for coping with life's difficulties.

Введение. В настоящее время состояние общества характеризуется масштабным социально-психологическим явлением – ростом количества неполных семей, а, следовательно, разрушением института семьи.

Согласно статистическим данным в Красноярском крае число неполных семей с 2022 года по 2023 год увеличилось на 5,8%. В неполных семьях процесс воспитания несовершеннолетних сопровождается изменениями традиционных отношений, что создает предпосылки для поведенческих девиаций.

Цель нашего исследования - изучение девиантного поведения у подростков из неполных семей.

Изложение основного материала статьи. Исследователи проблемы девиантного поведения (Менделевич В.Д., Тачина С.В.) сходятся во мнении, что девиантное поведение – это поведение, противоречащее нормам, принятым в традиционном обществе. Под нормой здесь понимается предел допустимого поведения с точки зрения правовой, нравственной и эстетической стороны.

Основными детерминантами появления девиантного поведения у подростков из неполных семей являются:

- негативный образец поведения родителя (асоциальный образ жизни);
- отсутствие внимания со стороны родителя (высокая занятость родителя);
- формальное отношение родителя к ребенку (воспитание заменяется «откупом» от подростка различными подарками, разрешениями);

- отсутствие примера внутрисемейных взаимоотношений между родителями [3].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем неполные семьи именно с неблагоприятной внутрисемейной обстановкой, где родители либо демонстрируют отрицательные модели поведения, либо у них отсутствует опыт и необходимые знания для конструктивного взаимодействия с детьми.

Исследователь Е.Н. Ширяева указывает на то, что причина становления неполной семьи влияет на проявления возможных девиаций у подростков, воспитывающихся в этих семьях. В разведенных семьях, по мнению Е.Н. Ширяевой, подростки, оставленные без должного внимания со стороны родителей, стремятся заполнить этот эмоциональный пробел и находят способы самостоятельного выражения. Отсутствие поддержки и понимания может привести к поиску компенсации в негативных формах поведения, таких как употребление алкоголя, общение с негативными личностями и нарушение правил и законов. Взаимодействие с проблемными социальными средами в поиске одобрения и признания может создать опасные ситуации для подростков, что увеличивает риск пагубных последствий для их физического и эмоционального благополучия [5].

Наряду с этим В.А. Иванченко обращает внимание на то, что подростки, переживающие развод родителей, могут испытывать глубокие эмоции, такие как обида и разочарование, что может привести к конфликтам и проблемам в отношениях. Они могут стремиться отстраниться от родителей, чувствуя себя подвергнутыми давлению или недопониманием. В результате возникают повышенная раздражительность и агрессивность, которые могут проявляться как по отношению к родителям, так и к окружающим людям. Важно оказывать поддержку и помощь подростку в этот непростой период, чтобы избежать негативных последствий и наладить конструктивные отношения в семье [2].

В настоящее время мы можем наблюдать такое массовое явление как внебрачная семья. Статус матери одиночки стал нормой для нашего общества вследствие отсутствия института семьи как такового. Данное явление не может не сказываться на воспитании несовершеннолетних.

Развитие внебрачных семей в современном обществе является свидетельством изменения социокультурных ценностей и норм. Отсутствие традиционной семейной модели сказывается на росте числа одиноких матерей, что влияет на процесс воспитания детей. Внебрачная семья может создавать особые вызовы и трудности для родителей-одиночек, включая финансовые трудности, социальное одиночество, эмоциональное напряжение и проблемы связанные с организацией воспитания и образования детей.

Для несовершеннолетних внебрачная семья может означать отсутствие одного из родителей в их жизни или нестабильность в отношениях внутри семьи, что влияет на психологическое благополучие и развитие детей. Важно обеспечивать поддержку и условия для здорового и гармоничного роста и развития детей в подобных семейных ситуациях, в том числе через доступ к социальной помощи, консультациям и поддержке со стороны общества.

Некоторые исследователи [1, 2, 4] доказывают тот факт, что во внебрачных семьях подростками не усваивается модель поведения отсутствующего родителя, соответственно нарушается процесс социализации подростка, возникают коммуникативные проблемы со сверстниками: такие подростки либо замыкаются в себе, либо пытаются решить возникшие проблемы девиантными способами.

Отсутствие одного из родителей в семье действительно может оказывать серьезное влияние на социализацию подростков. Важная модель поведения и ценностей отсутствующего родителя не передается подростку в полной мере, что может привести к формированию неполноценного образа окружающего мира. Это в свою очередь может привести к затруднениям в установлении дружеских отношений, взаимодействии с окружающими и сокращению круга общения. Подростки могут стать более уязвимыми перед влиянием негативных факторов в обществе и проявлять девиантное поведение в попытках найти ложные решения для своих проблем. Поэтому важно обратить внимание на подростков из внебрачных семей и предоставить им дополнительную поддержку и ресурсы для успешной социализации и адаптации.

В осиротевшей семье, по мнению В.А. Иванченко, подростки, потерявшие родителя или имеющие сложности в отношениях с отсутствующим родителем, могут переживать ощущение горя и эмоциональную уязвимость. Их потребность в эмоциональной поддержке усиливается, и в поисках решения этой проблемы они могут обращаться к экстремальным мерам. Попытки преодолеть свою незащищенность и боль путем различных девиаций, включая суицидальные мысли и попытки, могут стать опасным способом для подростков проявить свои эмоции и отреагировать на сложные жизненные ситуации. Важно своевременно обратить внимание на подобные сигналы и обеспечить подросткам безопасные и эффективные способы для решения их проблем, направив их к профессиональной помощи и поддержке со стороны близких людей [2].

В.А. Иванченко уточняет, что у подростков из неполных семей суицидальные мысли могут возникать в контексте ощущения безысходности, сопровождаясь рассмотрением возможности реализации самоубийства и его влияния. Эти мысли часто связаны с потерей смысла жизни и сопровождаются чувством пустоты и отчуждения. Подобные эмоциональные состояния могут усиливаться в условиях недостаточной поддержки и понимания со стороны окружающих, а также в результате отсутствия эффективных механизмов борьбы с жизненными трудностями. Очень важно вовремя выявлять подобные признаки уязвимости и обеспечивать подросткам доступ к профессиональной поддержке и эмоциональной помощи, направленной на предотвращение потенциальных самоповреждений и поддержание психического здоровья [2].

Наряду с этим исследователь М.М. Мишина отмечает, что разрыв семьи в результате развода родителей или утрата одного из родителей представляют значительный стресс для подростков и могут оказать серьезное воздействие на их

психическое благополучие. Эти ситуации способны вызвать у подростков чувство потери, беспокойства, одиночества и эмоциональной неустойчивости. Напряженные эмоциональные переживания, сопутствуемые отсутствием поддержки и понимания, могут привести к мыслям о суициде как попытке справиться с невыносимой болью и невротами. Важно понимать, что реакция подростков на такие события индивидуальна, и возникающие эмоции могут быть сложными и противоречивыми. Поэтому необходимо проявлять внимание к их эмоциональному состоянию, обеспечивать пространство для открытого общения и выражения чувств, а также обеспечивать доступ к профессиональной помощи и поддержке для предотвращения развития кризисных ситуаций, включая мысли о самоповреждении. Важно не упускать из виду возможные сигналы надвигающегося кризиса и реагировать на них своевременно, чтобы защитить психическое здоровье и благополучие подростков [3].

Таким образом, мы обнаружили определенные характеристики девиантного поведения у подростков из неполных семей, такие как: предрасположенность к делинквентному, зависимому, агрессивному и суицидальному поведению. Эти формы поведения могут быть связаны с нежелательными последствиями разрушения семьи, которые могут потребовать дополнительной поддержки и внимания. Важно учитывать, что такие тенденции могут развиваться в контексте отсутствия стабильности, поддержки и понимания со стороны окружающих. Поэтому необходимо активно работать над предотвращением и коррекцией девиантного поведения у подростков из неполных семей, обеспечивая им необходимую помощь и ресурсы для построения здоровых и устойчивых стратегий совладания с жизненными трудностями.

Нами организовано «экспериментальное исследование, направленное на изучение девиантного поведения у подростков из неполных семей. Выборка представлена подростками из неполных семей (13–14 лет) в количестве 10 человек. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Склонность к отклоняющемуся поведению – СОП» (автор – А.Н. Орел); «Склонность к девиантному поведению – СДП» (автор – Э.В. Леус).

Анализируя результаты, полученные по методике СОП, мы пришли к выводу, что для 4 подростков из неполных семей (40%) характерны повышенные показатели по шкале «Склонность к преодолению норм и правил». Эти респонденты часто нарушают социальные нормы поведения.

Повышенные показатели, выявленные у 5 подростков (50%) по шкале «Агрессивное поведение», означают, что данные подростки из неполных семей склонны к реализации данной модели поведения, а именно – зависимого поведения от различного рода веществ, процессов и отношений. Чаще всего повышенные показатели по данной шкале связывают со склонностью к употреблению алкоголя и наркотических веществ.

У 3 испытуемых (30%) обнаружены высокие показатели по шкале «Склонность к самоповреждающему поведению». Это является подтверждением того, что они склонны к самоповреждающим действиям, к сознательному причинению вреда самому себе.

Продолжая анализировать результаты, приходим к следующему выводу, что по шкале «Склонность к агрессии и насилию» у 4 подростков (40%) из неполных семей имеется склонность данных респондентов к агрессии, направленной на окружающих их людей. Испытуемые с высокими показателями агрессии часто испытывают гнев, раздражительность и внутреннюю напряженность.

Повышенные показатели, выявленные у 5 подростков (50%) по шкале «Волевой контроль эмоциональных реакций», означают, что эти подростки не способны контролировать свои негативные эмоции и поведение.

У 6 подростков из неполных семей (60%) по шкале «Склонность к делинквентному поведению» выявлены показатели, превышающие норму. Они указывают на склонность к совершению ими уголовно наказуемых действий, а именно - в возможное совершение поступков криминального характера.

Таким образом, обобщая выводы по методике СОП, можем сделать вывод о том, что у подростков из неполных семей выявлена склонность к различным видам отклоняющегося поведения, которые указывают на проявление аддиктивных, самоповреждающих, агрессивных и делинквентных девиаций в поведении.

Анализируя данные, полученные по методике СДП, мы пришли к выводу, что повышенные показатели по шкале «Социально-обусловленное поведение» характерны для 5 подростков из неполных семей (50%). У этих подростков нарушен процесс социализации, вследствие чего возникают проблемы со сверстниками коммуникационного характера.

Повышенные показатели по шкале «Делинквентное поведение», выявленные у 6 испытуемых (60%), означают, что данные подростки в определенных негативных обстоятельствах могут перейти предел допустимого поведения, преступив правовые нормы.

Следует отметить, что по шкале «Зависимое поведение» повышенные показатели выявлены у 5 (50%) подростков из неполных семей. Данный факт указывает на их склонность к зависимости от употребления алкоголя, табакокурения и т.п.

Повышенные показатели у 4 (40%) подростков по шкале «Агрессивное поведение» свидетельствуют об их предрасположенности к агрессивным девиациям в поведении.

Кроме того, для 3 подростков (30%) характерны повышенные значения по шкале «Суицидальное поведение». Данный факт свидетельствует о том, что данные подростки имеют предрасположенность к суицидальным действиям. Возможно, эти подростки находятся в стрессовом состоянии, что должно насторожить окружающих их взрослых людей.

Таким образом, анализируя результаты экспериментального исследования, мы пришли к выводу, что подростки из неполных семей имеют предрасположенность к делинквентному, аддиктивному, агрессивному и суицидальному поведению. Несмотря на это, устойчивой модели данных видов девиантного поведения у данных подростков не выявлено.

Выводы. Проанализировав теоретические источники, мы пришли к выводу о том, что для подростков из неполных семей характерны склонность к делинквентному, аддиктивному, агрессивному и суицидальному поведению. Это может быть связано с демонстрацией родителями отрицательной модели поведения, либо отсутствия у них опыта и необходимых знаний для конструктивного взаимодействия с детьми.

Обобщая результаты экспериментального исследования, мы отмечаем, что для исследуемой нами подростковой выборки актуальна проблема девиантного поведения. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости профилактики девиаций среди подростков из неполных семей.

Литература:

1. Абалакова, А.А. Роль неполной семьи в профилактике девиантного поведения современных подростков / А.А. Абалакова // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 867-869
2. Иванченко, В.А. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация кандидата психологических наук / Валерия Анатольевна Иванченко. – Новосибирск, 2012. – 160 с.
3. Мишина, М.М. Образовательная среда как фактор риска формирования девиантного поведения современных подростков из полных и неполных семей / М.М. Мишина, К.А. Воробьева // Благополучие и безопасность в условиях социальных трансформаций: материалы X Междунар. симпозиума. – Псков, 2019. – С. 100-105

4. Петрова, Е.А. Аддиктивное поведение подростка как следствие нарушения воспитания в семье / Е.А. Петрова // Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения: материалы 2-ой Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Хусаиновой. – Казань, 2021. – С. 159-166

5. Ширяева, Е.Н. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков, воспитывающихся в неполных семьях / Е.Н. Ширяева, Е.В. Лёвкина // Девиация несовершеннолетних: проблемы, эффективные практики предупреждения, коррекция: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Арзамас, 2023. – С. 582-588

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук Басина Татьяна Анатольевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Аннотация. Целью статьи является представление результатов эмпирического исследования особенностей ценностных ориентаций женщин, осужденных за насильственные и корыстные преступления. Автором проанализированы понятия ценностей и ценностных ориентаций личности. Особенности ценностных ориентаций осужденных за насильственные преступления изучены в сравнении с ценностными ориентациями осужденных за корыстные преступления. В исследовании принимали участие 60 осужденных, разделенных на две экспериментальные группы. В результате было установлено, что женщины, осужденные за насильственные преступления, больше ценят верных и хороших друзей и стремятся к познанию, в то время как осужденные за корыстные преступления ориентированы на активную и материально обеспеченную жизнь и ценят свободу. Примерно половина всех опрошенных признают здоровье и счастливую семейную жизнь в качестве значимой ценности. Полученные результаты могут быть использованы психологами учреждений исполнения наказания в практической деятельности.

Ключевые слова: осужденные, женщины, ценностные ориентации, ценности.

Annotation. The purpose of the article is to present the results of an empirical study of the characteristics of the value orientations of women convicted of violent and mercenary crimes. The author analyzes the concepts of values and value orientations of personality. The features of the value orientations of those convicted of violent crimes have been studied in comparison with the value orientations of those convicted of mercenary crimes. The study involved 60 convicts divided into two experimental groups. As a result, it was found that women convicted of violent crimes value loyal and good friends more and strive for knowledge, while those convicted of mercenary crimes are focused on an active and financially secure life and value freedom. About half of all respondents recognize health and a happy family life as significant values. The results obtained can be used by psychologists of penal institutions in practical activities.

Key words: convicts, women, value orientations, values.

Введение. Формирование ценностных ориентаций оказывает большое влияние, как на поведение человека, так и на уровень взаимодействия его с другими людьми. Они выполняют функцию регулятора поведения человека. В условиях современного общества, когда быстро меняются социальные ориентиры, наблюдается дестабилизация регулирования общественно-значимых правил поведения и взаимоотношений со стороны государства. В этих условиях особую значимость приобретает семья, образовательные учреждения и референтные группы сверстников для формирования устойчивых ценностных ориентаций человека. В свою очередь сохранение традиционных ценностей особенно важно для личности осужденного, поскольку они выступают фундаментом для успешной ресоциализации в общество. В указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» отмечается, что к числу традиционных ценностей относятся достоинство, гражданственность, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, взаимопомощь и взаимоуважение и др. [8]. Согласно данным психологов, семья и наличие детей выполняют сдерживающую функцию совершения новых преступлений бывшими осужденными, особенно для женщин. В связи с этим представляется важным изучение ценностных ориентаций осужденных женщин за разные виды преступлений для успешной психокоррекционной работы с ними.

Понятие «ценность» зародилось в социологии и философии, а затем перешло в психологию для изучения в качестве одного из элементов структуры личности. Единого определения данного понятия в настоящее время не существует. Так, С.Л. Рубинштейн рассматривал ценность как значимость для человека чего-то в мире и считал, что только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию - функцию ориентира поведения [3, С. 459]. М. Рокитч относил ценности к категории устойчивых убеждений, считая их «предпочтительным поведением или целями жизни с личной и социальной точек зрения» [7, С. 121]. Он разделил ценности на две группы: терминальные и инструментальные. Первые представляют собой желаемые состояния, индивидуальные цели, которые человек ставит перед собой. Вторая группа – это средства, качества, которыми располагает человек для достижения ценности первой группы.

В психологии при изучении личности понятия ценности и ценностные ориентации часто отождествляются. И.В. Дубровина отмечала, что ценностные ориентации обычно определяют как «направленность личности на цели и средства их достижения, тем самым отражая отношение человека к миру, и являясь элементом мировоззрения личности» [10, С. 184]. Ряд ученых (В.А. Ядов, И.Н.Истомин) относят ценностные ориентации человека к числу установок [1; 4], тем самым подчеркивается их устойчивость и усвоение на основе опыта и многократных повторений еще в детском возрасте.

В условиях лишения свободы у осужденных женщин происходит перестройка ценностно-смысловой сферы личности, связанная с ограничением личностных ресурсов для удовлетворения базовых потребностей, преобладанием низших потребностей над высшими, снижением гибкости мотивационной сферы [2; 6; 9]. Согласно исследованиям Е.С. Кирьяновой, у осужденных женщин наблюдается отсутствие целей на будущее, направленность личности на проблемы сегодняшнего дня, крайняя неудовлетворенность прожитой частью жизни и неверие в возможность собственного контроля за событиями жизни [5, С. 64]. Как правило, в исследованиях отмечаются искажения ценностно-смысловой сферы осужденных женщин, однако описание особенностей ценностных ориентаций женщин, осужденных за разные виды преступлений, в научной литературе не достаточно освещено. В связи с этим представляется интересным сравнить выраженность ценностных ориентаций у разных категорий осужденных женщин.

Изложение основного материала статьи. Для изучения особенностей ценностных ориентаций осужденных женщин было проведено исследование на базе исправительной колонии ФКУ ИК-18 ГУФСИН России по Пермскому краю. В

выборку вошли 60 осужденных женщин в возрасте от 40 до 55 лет, имеющих среднее или среднеспециальное образование, состоящих в браке или имеющих сожителей. Все осужденные имеют несовершеннолетних детей, осуждены повторно. Выборка была разделена на экспериментальные группы: экспериментальная группа 1 – 30 женщин, осужденных за насильственные преступления, экспериментальная группа 2 – 30 женщин, осужденных за корыстные преступления. Для изучения ценностных ориентаций женщин, осужденных за разные виды преступлений, использовалась методика М. Рокича.

Частота распределения рангов терминальных ценностей по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича в экспериментальных группах представлена в таблице 1.

Таблица 1

Частота распределения рангов терминальных ценностей в выборке (%)

| № | Терминальные ценности | Значимые | | Индифферентные | | Отвергаемые | |
|-----|-----------------------------|----------|------|----------------|------|-------------|------|
| | | ЭГ1 | ЭГ2 | ЭГ1 | ЭГ2 | ЭГ1 | ЭГ2 |
| 1. | Активность в жизни | 37 | 57 | 30 | 30 | 12,9 | 13,1 |
| 2. | Мудрость | 30 | 30 | 42,8 | 43,2 | 27 | 27 |
| 3. | Здоровье | 60,9 | 59,6 | 32,8 | 33,2 | 7,4 | 6,9 |
| 4. | Интересная работа | 19,8 | 12,9 | 67 | 57 | 23 | 30 |
| 5. | Красота природы и искусства | 26,9 | 36,8 | 26,8 | 25,9 | 46 | 37 |
| 6. | Любовь | 29,6 | 30,1 | 22,8 | 23,1 | 47 | 47 |
| 7. | Достаток | 6,9 | 57 | 23 | 10 | 70 | 33 |
| 8. | Настоящие друзья | 57 | 36,7 | 26,6 | 36,9 | 17 | 26 |
| 9. | Общественное признание | 27 | 27 | 63 | 53 | 13 | 23 |
| 10. | Познание | 67 | 10 | 23 | 67 | 10 | 23 |
| 11. | Продуктивная жизнь | 13 | 17 | 70 | 67 | 27 | 26 |
| 12. | Развитие | 10 | 10 | 33 | 33 | 57 | 57 |
| 13. | Развлечения | 9,8 | 9,9 | 23 | 43 | 67 | 47 |
| 14. | Свобода | 3 | 53 | 47 | 37 | 50 | 10 |
| 15. | Счастливая семейная жизнь | 47 | 47 | 29,8 | 30,2 | 22,8 | 23,1 |
| 16. | Счастье других | 12,9 | 3 | 20 | 30 | 67 | 67 |
| 17. | Творчество | 16,9 | 14 | 40 | 42,9 | 42,8 | 43 |
| 18. | Уверенность | 22,8 | 22,9 | 67 | 67 | 9,6 | 10,3 |

При анализе данных таблицы 1 можно отметить, что большая часть исследуемых осужденных женщин за насильственные преступления (67%) к наиболее значимым ценностям относят познание, на втором месте по важности – здоровье (60%), на третьем – возможность иметь верных друзей и устанавливать близкие дружеские отношения – 57%. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что для осужденных женщин за насильственные преступления является важным наличие близких людей рядом, собственное физическое благополучие, а также желание узнать что-то новое. При этом развитие как потребность в достижении у большинства осужденных относится к числу незначимых ценностей.

Большая часть испытуемых в качестве индифферентных ценностей отметили продуктивную жизнь – 70%, уверенность в завтрашнем дне и интересную работу – 67%, общественное признание, уважение и популярность в коллективе – 63%. К

отвергаемым, незначимым ценностям больше половины осужденных женщин за насильственные преступления относят возможность жить в материальном достатке – 70%, развлекаться и получать удовольствие от жизни, заботиться о других людях – 67%, развиваться и достигать новых вершин – 57%. Полученные результаты показывают, что женщины, осужденные за насильственные преступления, имеют искаженную систему ценностей, нацеленную на ближайшую перспективу, которая связана с нахождением в местах лишения свободы. Скорее всего, поэтому их направленность ограничивается поддержанием удовлетворительного состояния здоровья, стремлением иметь верных близких людей и желанием получить новые знания о мире, чтобы удовлетворить потребность в новых впечатлениях.

Данные таблицы 1 показывают, что в группе осужденных женщин за корыстные преступления к числу наиболее значимых ценностей большей частью осужденных были отнесены: здоровье – 60%, возможность жить в достатке и проявлять активность – 57%, получение свободы и независимости – 53%. Данные результаты означают, что для осужденных женщин за преступления небольшой тяжести является важным освобождение из мест лишения свободы, материально-обеспеченная жизнь, а также активный образ жизни, хорошее состояние здоровья и независимость. Это может быть связано с наличием более развитой временной перспективы и относительно скорым выходом на свободу.

К индифферентным ценностям больше половины осужденных ЭГ2 относят продуктивную жизнь, уверенность в себе и в завтрашнем дне, возможность узнавать что-то новое – 67%, наличие интересной работы – 57%, общественное признание и уважение – 53%. То есть для них безразлично приносят ли они пользу обществу, исполняют ли свой гражданский долг и у них нет выраженного желания к повышению своего интеллектуального уровня.

К незначимым ценностям большая часть осужденных женщин за корыстные преступления относят заботу о счастье других и удовлетворенность отношениями с окружающими – 67% и развитие, стремление реализовать себя – 57%. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что для осужденных женщин данной группы является незначимым возможность реализовать себя и свои амбиции, забота об окружающих. Больше их волнует возможность получить материальные блага и быть активными для реализации материальных потребностей.

При сравнении обеих групп можно сделать вывод о том, что многие терминальные ценности осужденных женщин за разные виды преступлений совпадают в оценках предпочитаемых и отвергаемых ценностей. Так, сохранение здоровья является важной целью, а возможность развиваться, самосовершенствоваться, забота об окружающих людях и удовлетворенность отношениями с ними – незначимыми целями для большей части представителей обеих групп. К числу безразличных целей обе группы отнесли продуктивную жизнь, интересную работу и уверенность в завтрашнем дне.

На наш взгляд, из перечисленных в методике М. Рокича терминальных ценностей к числу традиционных можно отнести активную деятельную и продуктивную жизнь, возможность иметь интересную работу, счастливую семью, заботиться о других людях, любить в широком смысле слова и получать при этом удовлетворение от общения с окружающими людьми, а также иметь уважение в обществе. Следует отметить, что создание счастливой семьи является важным почти для половины осужденных женщин в обеих группах (47%). Также в число значимых целей попадает возможность реализовать свою активность в группе осужденных женщин за корыстные преступления. Остальные традиционные ценности из перечисленных выше были отнесены большей частью испытуемых обеих групп к числу незначимых или индифферентных. Таким образом, если оценивать традиционные ценности, то различия в целях между группами женщин, осужденных за разные виды преступлений, отмечаются лишь в оценке значимости активности в жизни.

Представим частоты распределения инструментальных ценностей по методике М. Рокича в обеих экспериментальных группах в таблице 2.

Таблица 2

Частота распределения рангов инструментальных ценностей в выборке (%)

| № | | Значимые | | Индифферентные | | Отвергаемые | |
|-----|-------------------------------|----------|-----|----------------|-----|-------------|-----|
| | | ЭГ1 | ЭГ2 | ЭГ1 | ЭГ2 | ЭГ1 | ЭГ2 |
| 1. | Аккуратность | 27 | 16 | 43 | 47 | 30 | 37 |
| 2. | Воспитанность | 23 | 50 | 57 | 37 | 20 | 13 |
| 3. | Высокие запросы | 10 | 20 | 27 | 37 | 63 | 43 |
| 4. | Жизнерадостность | 10 | 40 | 30 | 50 | 60 | 10 |
| 5. | Исполнительность | 17 | 27 | 73 | 43 | 10 | 30 |
| 6. | Независимость | 33 | 30 | 43 | 40 | 24 | 30 |
| 7. | Непримиримость недостаткам | 20 | 10 | 37 | 37 | 43 | 53 |
| 8. | Образованность | 23 | 53 | 47 | 37 | 30 | 10 |
| 9. | Ответственность | 47 | 40 | 30 | 37 | 23 | 23 |
| 10. | Рационализм | 43 | 33 | 27 | 37 | 30 | 30 |

| | | | | | | | |
|-----|-----------------------|-----|-----|------|------|----|----|
| 11. | Самоконтроль | 20 | 27 | 33 | 30 | 47 | 43 |
| 12. | Смелость | 10 | 10 | 33 | 30 | 57 | 60 |
| 13. | Твердая воля | 27 | 20 | 53 | 53 | 20 | 27 |
| 14. | Терпимость | 30 | 30 | 47 | 47 | 23 | 23 |
| 15. | Широта взглядов | 27 | 27 | 40 | 40 | 33 | 33 |
| 16. | Честность | 30 | 30 | 40 | 40 | 30 | 30 |
| 17. | Эффективность в делах | 27 | 33 | 30 | 33 | 43 | 34 |
| 18. | Чуткость | 2,9 | 3,1 | 42,7 | 42,8 | 54 | 54 |

При анализе данных таблицы 2 было выявлено, что к значимым качествам, необходимым для достижения целей, почти половина опрошенных женщин за насильственные преступления относят ответственность – 47%. На втором месте по значимости расположен рационализм, но его считают важным лишь 40% опрошенных. Остальные ценности получили противоречивые оценки.

К безразличным больше половины опрошенных женщин, осужденных за насильственные преступления, относят такие инструментальные ценности, как исполнительность – 73%, воспитанность – 57%, твердую волю – 53%. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что для осужденных женщин за насильственные преступления является безразличным соблюдение требований режима, распорядка дня, а также норм, принятых в обществе. Это может быть обусловлено нарушением нормативности поведения и несформированностью правосознания.

К отвергаемым ценностям больше половины опрошенных ЭГ 1 относят высокие запросы, предъявляемые к другим людям – 63%, жизнерадостность – 60%, смелость в отстаивании своих принципов – 57% и чуткость – 53%. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что для осужденных женщин за насильственные преступления являются незначимыми отстаивание собственной точки зрения, достижение значимых целей в жизни или позитивное отношение к жизни и окружающим. Они не готовы прощать и быть терпимыми к недостаткам других людей. Это может быть обусловлено низким психоэмоциональным тонусом, апатией, потерей интереса к результатам собственной деятельности.

Рассмотрим распределение оценок инструментальных ценностей в группе осужденных за корыстные преступления. При анализе данных таблицы 2 можно отметить, что к значимым качествам, необходимым для достижения поставленных целей, половина осужденных данной группы относят образованность – 53% и воспитанность – 50%, что отражает их потребность в культурном развитии и достижении компетентности к деятельности. Остальные качества получили противоречивые оценки.

Безразличным для половины опрошенных является проявление твердости характера и решительности – 53%, жизнерадостность, позитивное отношение к жизни – 50%. В качестве отвергаемых ценностей большая часть испытуемых данной группы рассматривает смелость в отстаивании своих интересов и позиции – 60%, готовность прощать других и понимать их – 54%, непримиримость к своим и чужим недостаткам – 53%.

При сравнении инструментальных ценностей в исследуемых группах было выявлено, что воспитанность и образованность, стремление быть компетентным являются более важными для осужденных женщин за корыстные преступления, что отражает их потребность в культурном развитии. В то время как ответственность, наоборот, является более значимым качеством для большей части женщин, осужденных на насильственные преступления. Готовность смело отстаивать собственную позицию и проявлять понимание к чувствам окружающих людей, быть снисходительными к ним отвергаются, а решительность считается маловажной в обеих экспериментальных группах.

Непримиримость к собственным и чужим недостаткам отвергается большей частью осужденных женщин за преступления небольшой тяжести. Они готовы мириться с недостатками в себе и других, проявлять уступчивость, возможно, как коварную стратегию для достижения собственных интересов. Требование многого от других людей и позитивное отношение к жизни отвергается большей частью женщин, осужденных за преступления насильственного характера. Наибольшие различия можно увидеть в понимании значимости образованности, воспитанности и жизнерадостности.

Сравнивая оценки традиционных ценностей, к которым мы отнесли такие качества личности, как терпимость, честность, чуткость и ответственность, можно отметить, что различий в их оценках практически не наблюдается. Довольно значима для опрошенных лишь ответственность (по 47% и 40% соответственно). Остальные ценности их числа традиционных отнесены большей частью опрошенных обеих групп к незначимым или индифферентным. То есть для достижения своих целей они не склонны проявлять такое морально-нравственное качество как честность, быть терпимыми к недостаткам других людей и проявлять эмпатию. Скорее всего они могут обмануть, быть бесчувственными и категоричными в своих оценках.

Для статистической проверки значимости различий был осуществлен расчет критерия Фишера. Значимые эмпирические значения критерия Фишера представлены в таблице 3.

Эмпирические значения критерия Фишера

| Ценности | Терминальные ценности | | | | | Инструментальные ценности | | |
|----------|-----------------------|---------------------------|--------|----------|---------|---------------------------|---------------|----------------|
| | активная деятельность | материальное благополучие | друзья | познание | свобода | жизнерадостность | воспитанность | образованность |
| ЭГ1 | 37 | 7 | 57 | 67 | 3 | 10 | 23 | 23 |
| ЭГ2 | 57 | 57 | 37 | 10 | 53 | 40 | 50 | 53 |
| Ф* эмп. | 1,25* | 2,12* | 1,43* | 1,07* | 2,14* | 1,57* | 1,6* | 1,87* |

*- Начало формы различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,01$)

Согласно данным таблицы 3, имеются значимые различия между группами в оценке значимости таких целей, как: активная деятельность, достижение материального благополучия, наличие настоящих друзей, культурное развитие и познание нового, независимость и таких средств их достижения, как образованность, воспитанность, чувство юмора. Для осужденных за насильственные преступления более значимо наличие близких друзей и возможность узнавать что-то новое и интересное. Для осужденных за корыстные преступления важно быть активными, материально-независимыми и свободными, иметь образование и оптимизм. Схожим является высокая оценка значимости здоровья в обеих группах, что говорит об обеспокоенности за данную сферу у осужденных как за насильственные преступления, так и за преступления небольшой тяжести.

Из ценностей, отнесенных нами к традиционным, различия выявлены лишь в оценке возможности проявлять активность, которая превалирует у женщин, осужденных за корыстные преступления. Из десяти традиционных ценностей большинством осужденных к значимым ценностям не отнесена ни одна. Наибольшее значение получило желание иметь счастливую семью (47%) в обеих группах и быть надежным и заслуживающим доверия (47%) в группе осужденных за насильственные преступления.

Таким образом, согласно данным, полученным по методике М. Рокича, при сравнении ценностей в группах осужденных женщин были выявлены значимые различия в оценке предпочитаемых ценностей у осужденных женщин за разные виды преступлений. Можно предположить, что ценностные ориентации опрошенных осужденных напрямую связаны с ближайшей временной перспективой и планами на будущее. У женщин, осужденных за корыстные преступления, как правило, сроки короче, в результате исследования было установлено, что у них наблюдается приоритет материальных ценностей над духовными. У осужденных за насильственные преступления в приоритете возможность иметь настоящих друзей и желание узнать что-то новое и интересное, возможно, это связано с более длительными сроками отбывания наказания, в условиях которого ряд ценностей утрачивает свою значимость. Длительные цели они ставить не умеют или считают их неэффективными.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования нами были изучены особенности ценностных ориентаций женщин, осужденных за разные виды преступлений. В результате было установлено, что наблюдается искажение ценностно-смысловой сферы у осужденных женщин. Традиционные ценности не являются значимыми для большей части опрошенных, за исключением стремления к активности, которое преобладает у осужденных за корыстные преступления.

При сравнении всех ценностных ориентаций осужденных было установлено, что для осужденных женщин за насильственные преступления важнее познание нового и общение с близкими друзьями, а для осужденных женщин за корыстные преступления – активность, материальное благополучие, свобода и независимость, образование и позитивное восприятие жизни. Для всех опрошенных особое значение имеет состояние здоровья.

Полученные данные могут быть использованы в коррекционной работе с осужденными. Так, для женщин, осужденных за корыстные преступления, можно рекомендовать психологам проводить работу по перестройке ценностно-смысловой сферы в плане осознания значимости духовных ценностей и их приоритета над материальными. У осужденных за насильственные преступления важно формирование временной перспективы, умений ставить долгосрочные цели и проявлять настойчивость в их достижении.

У обеих групп осужденных следует развивать чуткость, эмпатию и стремление к пониманию других людей. Данные качества помогут им наладить благоприятные взаимоотношения с окружающими, укрепить семейные связи и повысить собственное психологическое благополучие.

Кроме того среди всех осужденных следует вести работу по формированию у них традиционных ценностей, связанных с развитием патриотизма, трудолюбия и стремления самосовершенствованию. В данном ключе важна работа над собой, развитие желания к самореализации, потребности в самоактуализации, чтобы женщины понимали, какие им свойственны способности и развивали их. Для этого могут быть использованы групповые формы психокоррекционной работы.

Литература:

- Абатаева, П.Н. Понятие ценностей в психологических исследованиях / П.Н. Абатаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №2 (63). – С. 293-296. – ISSN 2311-1305
- Баландина, Л.Л. Особенности самоактуализации и терминальных ценностей женщин, осужденных за насильственные преступления / Л.Л. Баландина, Е.А. Петрова // Вестник ПГГПУ. – Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoaktualizatsii-i-terminalnyh-tsennostey-zhenschin-osuzhdennyh-za-nasilstvennye-prestupleniya> (дата обращения: 01.07.2024)
- Жигулина, А.И. Специфика и особенности формирования ценностных ориентаций / А.И. Жигулина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 51 (289). – С. 458-460. – URL: <https://moluch.ru/archive/289/65558/> (дата обращения: 01.07.2024)
- Зауторова, Э.В. Ценностные ориентации личности как междисциплинарная категория / Э.В. Зауторова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2010. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-lichnosti-kak-mezhdistsiplinarnaya-kategoriya-2> (дата обращения: 01.07.2024)
- Кирьянова, Е.С. Особенности ценностно-смысловой сферы личности осужденных женщин / Е.С. Кирьянова // Актуальные проблемы пенитенциарной науки и практики. – 2015. – №1(3). – С. 63-65. – ISSN 2500-4107
- Макух, Н.О. Трансформация установок на семейные отношения у женщин, осужденных за насильственные преступления: специальность 5.3.9. «Юридическая психология и психология безопасности»: автореферат диссертации на

соискание ученой степени кандидата психологических наук / Макух Наталия Олеговна; Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. – Рязань, 2022. – 27 с.

7. Нугаева, О.Г. Психологическая сущность и соотношение понятий «Ценности» и «Ценностные ориентации» / О.Г. Нугаева, Ю.Е. Криводонова // Специальное образование. – 2012. – №2. – С. 120-128. – ISSN 1999-6993

8. Российская Федерация. Законы. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. – Текст: электронный – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

9. Самойлик, Н.А. Ценностный профиль осужденных женщин с разным уровнем правового сознания / Н.А. Самойлик // Психология и право. – 2023. – Том 13. – №4. – С. 12-23. – ISSN 2222-5196

10. Щетинина, А.А. Ценностные ориентации личности в психологии: теоретический аспект / А.А. Щетинина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 2 (397). – С. 184-185. – URL: <https://moluch.ru/archive/397/87901/> (дата обращения: 01.07.2024)

Психология

УДК 37.015.3

доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики **Белявская Яна Николаевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

обучающийся **Созинова Елизавета Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РАБОЧЕГО ПРОСТРАНСТВА НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен краткий литературный обзор по вопросу влияния пространства кабинета психолога на эффективность коррекционно-развивающей и консультативной работы. Анализируя литературу, авторы приходят к выводу, что контекстуальные факторы, в том числе рациональное использование пространства, имеют большое значение в достижении желаемых результатов. Создание комфортной и функциональной среды, способствующей установлению доверительных отношений между психологом и клиентом, а также обеспечивающей оптимальные условия для проведения психологической поддержки и коррекции является необходимым. Это может значительно повысить эффективность работы и снизить возможность ошибок в психологической коррекции. Базой исследования выступила МБОУ г. Мурманска СОШ № 42 имени Е. В. Шовского. Выборку исследования составили 60 обучающихся ОУ. Результаты приведенного исследования подтверждают влияние рабочего пространства на установление благоприятной атмосферы работы педагога-психолога. Все аспекты, рассмотренные в данной статье необходимо учитывать при создании рабочего пространства для психологической коррекции. Оптимальное рабочее пространство способствует более эффективной и комфортной работе психолога. Комфортное пространство повышает уровень удовлетворения и чувства психологической безопасности для обучающихся.

Ключевые слова: психокоррекция, рабочее пространство психолога, приватность, конфиденциальность, комфорт, психологическая безопасность, ситуация доверия.

Annotation. This article presents a brief literature review on the influence of the space of a psychologist's office on the effectiveness of correctional, developmental and counseling work. Analyzing the literature, the authors conclude that contextual factors, including the rational use of space, are of great importance in achieving the desired results. The creation of a comfortable and functional environment that promotes the establishment of a trusting relationship between the psychologist and the client, as well as providing optimal conditions for psychological support and correction is necessary. This can significantly improve work efficiency and reduce the possibility of errors in psychological correction. The basis for the study of the influence of the working space on the correctional and developmental work of a teacher psychologist was the MBOU of Murmansk Secondary School No. 42 named after E.V. Shovsky. The sample of the study was made up of students of the primary school. The results of the above study confirm the influence of the workplace on the establishment of a favorable atmosphere for the work of a teacher-psychologist. All aspects discussed in this article must be taken into account when creating a workspace for psychological correction. An optimal workspace contributes to a more efficient and comfortable work of a psychologist. A comfortable space increases the level of satisfaction and a sense of psychological security for students.

Key words: psychocorrection, psychologist's workspace, privacy, confidentiality, comfort, psychological safety, trust situation.

Введение. Важность рабочего пространства для психологической работы, особенно в коррекционно-развивающей сфере, не должна недооцениваться. Интерьер, организация и атмосфера рабочего места могут оказывать значительное влияние на эффективность и результаты психологической работы, а также на уровень комфорта и удовлетворения клиентов и специалистов [2].

Для создания оптимального рабочего пространства в психологической коррекции необходимо учесть множество факторов, таких как освещение, шум, цветовая гамма, рациональное расположение мебели и наличие необходимой технической оснащённости. Каждый из этих элементов оказывает свое влияние на психоэмоциональное состояние клиента, его концентрацию, комфорт и восприятие психологического сеанса.

Изложение основного материала статьи. Один из ключевых аспектов воздействия рабочего пространства на коррекционно-развивающую работу психолога – его эргономичность. Рациональное расположение мебели и технических средств, удобное кресло, как для клиента, так и для психолога, а также правильная организация пространства помогают снять избыточные физические и психические нагрузки, обеспечивая более эффективное взаимодействие между специалистом и клиентом.

Также цветовая гамма играет важную роль при создании рабочего пространства для коррекционной работы психолога. Различные цвета могут вызывать разные эмоциональные состояния и иметь влияние на показатели активности мозга клиента. Более спокойные и нежные тона способствуют расслаблению, тогда как яркие и насыщенные могут стимулировать активность и энергичность [4].

Освещение является еще одним важным фактором в рабочем пространстве психолога. Недостаточное освещение может приводить к ухудшению видимости, создавать темную и подавленную атмосферу, вызывать чувство усталости и сонливости. С другой стороны, слишком яркое освещение может быть раздражающим и отвлекающим.

Наконец, рабочее пространство психолога должно быть оборудовано современными техническими средствами, которые позволяют проводить различные психологические тесты, измерять физиологические показатели и записывать сеансы для дальнейшего анализа. Это способствует повышению качества работы психолога и улучшению результатов практики коррекции.

Все вышеперечисленные аспекты необходимо учитывать при создании рабочего пространства для психологической коррекции. Оптимальное рабочее пространство способствует более эффективной и комфортной работе психолога, а также повышает уровень удовлетворения и комфорта для клиентов.

Рабочее пространство имеет особое значение в коррекционно-развивающей работе психолога, так как оно может влиять на эффективность консультаций, комфортность и уровень доверия между психологом и клиентом. В первую очередь необходимо обеспечить приватность и конфиденциальность рабочего пространства. Психолог должен гарантировать своим клиентам, что их информация и разговоры останутся строго конфиденциальными. Для этого можно использовать звукоизолированные помещения и обеспечить физическую приватность с помощью занавесок или ширм. Также важно использовать подходящую акустику, чтобы защитить от возможных утечек звука [3].

Другой важный аспект – атмосфера и дизайн помещения. Уютное и приятное рабочее пространство помогает клиентам чувствовать себя расслабленными и комфортно, что способствует лучшему эмоциональному и психологическому состоянию. Использование пастельных и нейтральных цветов, удобной мебели, декора и правильного освещения создают спокойную и расслабляющую атмосферу [5].

Структура рабочего пространства также влияет на коррекционную работу психолога. Некоторые психологи предпочитают иметь просторные помещения для проведения групповых сессий, в то время как другие предпочитают создать более интимную атмосферу в небольших комнатах для индивидуальных консультаций. Удобные кресла или диваны, столики со справочной информацией или игрушками для коррекционной работы с использованием игровых методик – все это создает структуру для проведения сеансов [1].

В 2023-2024 уч. году нами было проведено исследование, посредством анкетирования, на базе образовательной организации МБОУ г. Мурманска СОШ №42 имени Е. В. Шовского, участниками которого выступили учащиеся и педагоги. Анкета представлена в таблице 1. Результаты исследования представлены в таблице 2. Объем выборки: 60 респондентов

В целом, рабочее пространство психолога оказывает значительное влияние на коррекционную работу, так как создает уютную и комфортную атмосферу, обеспечивает приватность и конфиденциальность, а также поддерживает структуру и эффективность консультационного процесса.

Таблица 1

Анкета

| № | Вопрос | Варианты ответов |
|---|---|---|
| 0 | Укажите класс, в котором вы обучаетесь или должность: | а) 5 класс; б) 6 класс; в) 7 класс; г) 8 класс; д) 9 класс; е) Преподаватель |
| 1 | Как вы оцениваете полезность наличия кабинета психолога в школе? | а) Очень полезно б) Полезно в) Нейтрально г) Не очень полезно д) Не полезно |
| 2 | Какая помощь вам нужна от психолога в школе? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Консультации по личностному росту и развитию б) Помощь в решении проблем общения с другими учащимися в) Помощь в преодолении стресса и эмоциональных трудностей г) Помощь в планировании будущей карьеры и выборе профессии д) Другое (уточните, если есть какие-то особые запросы) _____ |
| 3 | Каковы ваши ожидания от кабинета психолога в школе? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Конфиденциальность и доверие б) Удобное расположение и доступность кабинета в) Широкий спектр оказываемой помощи г) Интересные и познавательные тренинги и мероприятия д) Другое (уточните, если есть какие-то особые ожидания) _____ |
| 4 | Как часто вы бы хотели посещать кабинет психолога в школе? | а) Ежедневно б) Несколько раз в неделю в) Раз в неделю г) Раз в месяц д) По мере необходимости |
| 5 | Какие формы работы психолога в школе предпочтительны для вас? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Индивидуальные консультации б) Групповые консультации в) Тренинги и семинары г) Психологические игры и упражнения д) Другое (уточните, если есть какие-то предпочтения) _____ |

| | | |
|----|---|---|
| 6 | Как бы вы оценили психологическую поддержку, предоставляемую в нашей школе на данный момент? (По 5-балльной шкале, где 1 – очень низкая оценка, 5 – очень высокая оценка) | а) 1. б) 2. в) 3. г) 4. д) 5. |
| 7 | Какими словами или ассоциациями вы бы описали идеальный дизайн кабинета психолога в школе? | _____ |
| 8 | Какие особенности и элементы дизайна вы считаете наиболее важными для кабинета психолога в школе? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Уютная обстановка и комфортные мебель и элементы интерьера б) Приятные цветовые решения и декорации в) Функциональность и наличие соответствующего оборудования г) Привлекательное освещение и наличие природного света д) Эргономичность и удобство для работы специалиста е) Другие (уточните, если у вас есть какие-то особые предпочтения) _____ |
| 9 | Какая атмосфера или настроение должны присутствовать в дизайне кабинета психолога? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Спокойствие и расслабленность б) Доверие и уют в) Вдохновение и позитивное настроение г) Профессионализм и серьезность д) Другое (уточните, если у вас есть какие-то особые предпочтения) _____ |
| 10 | Какие цветовые схемы вам представляются наиболее подходящими для дизайна кабинета психолога? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Пастельные и нежные тона б) Спокойные и нейтральные оттенки в) Яркие и живые цвета г) Комбинация нескольких цветовых схем д) Другое (уточните, если у вас есть какие-то особые предпочтения) _____ |
| 11 | Какой тип мебели и оборудования должен быть включен в дизайн кабинета психолога? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Удобные кресла и диваны для клиентов б) Рабочий стол и стул для специалиста в) Стеллажи или шкафы для хранения материалов и литературы г) Различные визуальные или сенсорные элементы для релаксации д) Другое (уточните, если у вас есть какие-то особые предпочтения) _____ |
| 12 | Какие виды декора или элементов интерьера считаете подходящими для кабинета психолога? (Можно выбрать несколько вариантов) | а) Раскраски или изображения б) Растения или цветы в) Мягкие подушки, покрывала или ковры г) Мотивирующие или вдохновляющие цитаты на стенах д) Другие (уточните, если у вас есть какие-то особые предпочтения) _____ |
| 13 | 13. Как вы относитесь к использованию в дизайне элементов этнической составляющей нашего региона? | а) Положительно б) Нейтрально в) Отрицательно г) другое (уточните, если у вас есть какие-то особые предпочтения) _____ |
| 14 | 14. Хотели бы вы принять участие в наполнении и создании атмосферы в кабинете психолога? | а) Да б) Нет |
| 15 | 15. Если у вас есть какие-то дополнительные пожелания или идеи по поводу кабинета психолога в школе и его дизайна, пожалуйста, поделитесь ими здесь: | _____ |

Результаты анкетирования

| Номер вопроса | Вариант ответа (указано в процентах сколько респондентов выбрали тот или иной ответ) | | | | | | |
|---------------|--|-----|-----|-----|-------|--------|---|
| | а | б | в | г | д | е | Другое |
| 0 | 20% | 20% | 10% | 25% | 8,33% | 16,67% | |
| 1 | 35% | 40% | 20% | 5% | 0% | | |
| 2 | 40% | 30% | 50% | 20% | | | 10% (поддержка в подготовке к экзаменам) |
| 3 | 55% | 25% | 45% | 35% | | | 5% (Более гибкий график работы) |
| 4 | 5% | 20% | 30% | 25% | 20% | | |
| 5 | 50% | 30% | 40% | 35% | | | 10% (онлайн консультации) |
| 6 | 0% | 0% | 15% | 50% | 35% | | |
| 7 | Светлый, уютный, просторный, умиротворяющий, современный | | | | | | |
| 8 | 70% | 50% | 60% | 55% | 45% | | 10% (настенные часы) |
| 9 | 75% | 65% | 50% | 40% | | | 5% (чувство безопасности) |
| 10 | 55% | 70% | 15% | 40% | | | 5% (теплые древесные тона) |
| 11 | 80% | 90% | 70% | 60% | | | 10% (интерактивная доска) |
| 12 | 65% | 80% | 55% | 50% | | | 10% (аквариум с рыбками) |
| 13 | 65% | 30% | 5% | | | | |
| 14 | 70% | 30% | | | | | |
| 15 | "Хотелось бы видеть больше арт-объектов, создающих теплую и дружелюбную атмосферу" "Важно иметь зону для расслабления с элементами ароматерапии" "Больше зелени в кабинете для повышения свежести и улучшения воздуха" | | | | | | |

Результаты опроса среди учеников и учителей школы показывают значительную поддержку и положительное восприятие кабинета психолога. Большинство респондентов (75%) считают кабинет полезным или очень полезным, что подчеркивает его значимость в школьной среде для обеспечения психологической поддержки. Основной запрашиваемой помощью является преодоление стресса и эмоциональных трудностей, с консультациями по личностному росту и развитию также составляющими значительную часть потребностей учеников.

Касательно ожиданий от кабинета психолога, высоко ценится конфиденциальность и доверие, что является ключевым для эффективной поддержки. Респонденты также выразили интерес к интересным тренингам и широкому спектру оказываемой помощи, подчеркивая необходимость разнообразия подходов и методик в работе психолога.

Что касается частоты посещений, большинство предпочитает посещать психолога раз в неделю или раз в месяц, что позволяет поддерживать регулярный контакт без перегрузки. Индивидуальные консультации остаются предпочтительным форматом, в то время как групповые занятия и тренинги также играют важную роль, способствуя коллективному обучению и поддержке.

В целом, отзывы по психологической поддержке остаются высокими, с большинством оценок на уровне 4 и 5. Это свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности услугами, предоставляемыми психологической службой, и подчеркивает важность дальнейшего развития этих услуг для улучшения благополучия учащихся и учителей.

Ответы подчеркивают желание создать пространство, которое способствует расслаблению, доверию и позитивному настрою, одновременно поддерживая функциональность и профессионализм.

Участники опроса высоко оценили значение уютной обстановки и комфортной мебели, подчеркивая, что кабинет психолога должен быть местом, где можно чувствовать себя защищенным и комфортно. При этом важным аспектом становится наличие функционального оборудования, что подтверждается тем, что значительная доля респондентов отметила необходимость наличия современных учебных и терапевтических инструментов. Освещение и цветовые решения также играют ключевую роль, сильно влияя на атмосферу кабинета. Предпочтения склоняются к спокойным и нейтральным тонам, которые способствуют созданию расслабленной и мирной среды.

Особое внимание уделено атмосфере помещения, где спокойствие и релаксация являются основными желаемыми качествами. Это согласуется с ожиданиями учеников и учителей, которые видят кабинет психолога как место для обретения душевного покоя и умственного восстановления. Декоративные элементы, такие как растения, подушки, и мотивирующие цитаты, рассматриваются как средства для дополнительного укрепления этого эффекта.

Использование элементов этнической составляющей региона в дизайне и большое желание принять участие в создании атмосферы кабинета отражают стремление участников к более лично ориентированному и культурно значимому пространству. Пожелания, связанные с инклюзивностью и новыми технологиями, показывают интерес к созданию более динамичной и адаптивной учебной среды, которая может обеспечить не только эмоциональную, но и интеллектуальную поддержку.

Опрос выявил общую потребность в создании кабинета психолога, который не просто выполняет свои функциональные обязанности, но и вдохновляет, мотивирует и поддерживает учащихся и учителей в их стремлении к личностному росту и эмоциональному благополучию.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что роль пространства в коррекционной работе психолога имеет большое значение, поскольку оно создает атмосферу комфорта, безопасности и доверия, что является необходимым фундаментом для эффективного взаимодействия с клиентами. Специально созданная уютная и расслабленная обстановка в помещении помогает клиентам открываться и свободно выражать свои эмоции, а также осмысливать их и

обсуждать в защищенной среде. Поэтому важно уделять особое внимание организации пространства при проведении коррекционной работы, чтобы клиенты ощущали себя комфортно и готовы были открываться по отношению к своим проблемам и эмоциям.

Литература:

1. Huisman, E.R.C.M. Healing environment: a review of the impact of physical environmental factors on users / E.R.C.M. Huisman // Building and Environment. – 2012. – №58. – P. 70-80. – DOI: 10.1016/j.buildenv.2012.06.016
2. Варзакова, А. Физическая среда как фрейм терапевтического процесса / А. Варзакова // Психология и психотерапия семьи. – 2020. – №3-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-sreda-kak-freyim-terapevticheskogo-protssesa> (дата обращения: 10.03.2024)
3. Ивашев, С.П. Этическое пространство психотерапии / С.П. Ивашев // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – Т. 17, № s2. – С. 106-107. – edn ZSGVMR.
4. Портнягина, А.М. «Психотерапевтическое пространство "прятки"» / А.М. Портнягина // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: материалы V Международной научно-практической конференции, Красноярск, 22 ноября 2022 года. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2022. – С. 123-126. – edn EGRJHB.
5. Рожков, С.А. «Психотерапевтический кабинет: значения, символы, пространство» / С.А. Рожков // Агрессия: индивидуальная, групповая, межличностная. Патология, диагностика, терапия: сборник материалов конгресса специалистов помогающих профессий с международным участием, Новосибирск, 12-17 апреля 2017 года / ООО «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига». – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2017. – С. 94-102. – edn YNOGXJ.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Борцова Мирослава Владимировна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани);

кандидат педагогических наук, доцент Игрякова Оксана Викторовна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани);

педагог дополнительного образования Солодкий Максим Борисович

Муниципальное автономное учреждение «Центр дополнительного образования» города Славянска-на-Кубани муниципального образования (г. Славянск-на-Кубани)

ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕЗЕНТАНТЫ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

Аннотация. В данной статье представлен анализ результатов исследования, направленного на расширение списка языковых презентантов тревожности в рамках проективной методики на основе эссе. В ходе исследования в качестве презентантов были выявлены: мотивы трех видов, вопросительные предложения и модальные конструкции, которые также могут служить индикаторами тревожности. Авторами была разработана процедура проективного исследования, включая подготовку инструкции для испытуемых, установление балльного веса для выявленных в эссе презентантов и предложение шкалы для оценки психоэмоционального состояния тревожности. Подчеркивается возможность использования интервальных шкал для распределения испытуемых в выборке по уровню тревожности без привязки к балльному эталону. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что более личностные темы эссе позволяют выявить большее число презентантов психоэмоционального состояния тревожности в ходе контент-анализа текстов. Дальнейшие перспективы работы связаны с совершенствованием процедуры диагностики тревожности на основе предложенной проективной методики и использованием искусственного интеллекта для автоматизации процесса анализа.

Ключевые слова: нетестовые методы, проективная методика, контент-анализ, психоэмоциональное состояние, тревожность, профессиональное самоопределение.

Annotation. This article presents an analysis of the results of a study aimed at expanding the list of linguistic indicators of anxiety within the framework of a projective methodology based on essays. During the study, we identified three types of indicators: emotive words, interrogative sentences, and modal constructions which can also serve as markers of anxiety. The authors developed a process for projective research that includes preparing instructions for participants, determining the importance of each indicator in the essay, and creating a scale to assess the psycho-emotional state of anxiety. They emphasize the possibility of using interval scales to categorize participants based on their level of anxiety without relying on a scoring system. The results of the study supported the hypothesis that using more personal essay topics makes it possible to detect a greater number of indicators of the psycho-emotional state of anxiety during the content analysis of texts. Future prospects for this work include improving the procedure for anxiety diagnosis based on the projective technique proposed and using artificial intelligence to automate the analysis process.

Key words: non-test methods, projective methodology, content analysis, psycho-emotional state, anxiety, professional self-determination.

Введение. В современной системе профессионального образования требования к студентам становятся все выше, что может вызывать у них стресс и тревожность. Особенно это касается будущих педагогов и педагогов-психологов, которые в виду выбранной профессии должны обладать психологической устойчивостью и умением управлять своими эмоциями. Важно отметить, что тревожность может быть связана с сомнениями в правильности профессионального выбора, неуверенностью в своих силах и опасениями по поводу успешности в будущей профессии. Поэтому диагностика тревожности у студентов психолого-педагогических специальностей становится необходимым инструментом для выявления потенциальных проблем, связанных с их психологическим здоровьем и последующим профессиональным благополучием.

Кроме того, диагностика тревожности у будущих педагогов помогает преподавателям и психологам в образовательных организациях профессионального образования разрабатывать эффективные программы поддержки и развития психологической устойчивости студентов. Выявление проблем с тревожностью на ранней стадии, по нашему мнению,

позволяет предложить обучающимся подходящие методы и инструменты для преодоления этих проблем. Что, в свою очередь, способствует повышению общего качества обучения и подготовки к профессии.

Поскольку тревожность разными исследователями трактуется по-разному, уточним, что в данной работе под тревожностью мы понимаем психоэмоциональное состояние, которое характеризуется чувством страха, беспокойства и неопределенности. Индивид, испытывающий тревожность, ожидает негативных событий и не может объяснить, почему он их ждет и почему он в общем так себя ощущает. Данное состояние может быть как перманентной особенностью личности, так и эпизодическим психическим расстройством. Все зависит от того, насколько сильно и как оно проявляется. Тревожность возникает под воздействием различных стрессовых факторов. Например, это может быть напряженная обстановка дома, на работе или в вузе, конфликты с окружающими людьми. Также тревожность может быть связана с соматическими проблемами.

Тревожность в контексте будущей профессии в рецензируемых изданиях последних 5 лет рассматривается по преимуществу применительно к выпускникам школ (абитуриентам), – например, исследование С.В. Жолудевой и Р.Ф. Темирбулатовой, посвященное выявлению взаимосвязи готовности к будущей профессии и проявления экзаменационной тревожности у выпускников школ, [2, С. 52] и работа И.А. Панкратовой, раскрывающая взаимосвязь профессиональных представлений и психических состояний в учебной деятельности у старшеклассников [4, С. 32].

Если говорить о профессиональном образовании, то здесь стоит привести статью О.А. Комиссаровой, в которой рассматривается актуальная психолого-педагогическая проблема возникновения в ценностно-смысловой сфере студентов внутренних лакун («вакуумов» в терминологии автора) и вопрос их влияния на уровень личностной тревожности [3, С. 42-45]. Исследование автора подтвердило, что количество лакун в ценностно-смысловой сфере студентов влияет на уровень их личностной тревожности. В некоторой степени эти результаты согласуются с результатами работы [1, С. 222-226], где рассматривался в том числе вопрос о смысловой сфере – о том, насколько тревога, связанная с будущей профессией, зависит от личностных смыслов студентов. Результаты исследования позволили предположить, что студенты психолого-педагогического профиля, которые в своих представлениях о профессии в первую очередь ориентированы на детей, имеют более низкий уровень тревожности по сравнению со студентами, воспринимающими будущую работу как ремесло.

Для выявления уровня тревожности, как было показано в цитированной выше работе, более приоритетными являются методики диагностики тревожности нетестового типа. К их числу относятся так называемые проективные методики, к примеру, контент-анализ письменного размышления испытуемого на профессионально значимую тему («эссе»).

Контент-анализ сегодня применяется в различных научных дисциплинах, включая маркетинг, социологию, политологию, психологию и др. Этот метод позволяет анализировать и изучать различные виды сообщений – «письменные тексты и артефакты» [7, С. 673] – такие как материалы газет и сайтов, содержание радио- и телепередач, кинофильмов, рекламных обращений [6], а также данные, полученные через открытые вопросы анкет или свободные интервью [1, С. 222]. Сказанное делает контент-анализ ценным инструментом для понимания массовых коммуникаций, социальных процессов, а также, в случае психологии, психологических особенностей респондента.

В свою очередь, языковые презентанты психоэмоционального состояния тревожности – это специфические языковые средства, используемые людьми для осознанного и неосознанного выражения своего тревожного состояния. Эти средства могут проявляться на разных уровнях языка: лексическом, грамматическом и стилистическом. С позиции контент-анализа, языковые презентанты могут выступать единицами счета – «интересными, значимыми фрагментами контента».

Изложение основного материала статьи. Целью данной работы явилась попытка расширить список языковых презентант тревожности, обозначенных в работе [1, С. 222-226], за счет использования менее формальных, более личностных (характеризующих личность) тем эссе. От эссе на тему «Я в будущей профессии» мы перешли к эссе «Мой первый рабочий день в будущей профессии», которое позволило значительно очистить тексты от популярных педагогических клише и штампов («Ребенок – это сосуд...», «Лучший способ сделать детей хорошими...» и др.).

Также в задачи работы входило отработать и стандартизировать процедуру проективного исследования: подготовить инструкцию для испытуемых, установить балльный вес выявляемым в эссе презентантам, предложить шкалу для оценки психоэмоционального состояния тревожности на основе общего балла для эссе.

Гипотезой исследования явилось предположение, что более личностные эссе (на темы «Мой первый день на будущей работе», «Как я буду учить» и др.) позволяют выявить в ходе контент-анализа большее число презентант психоэмоционального состояния тревожности и, соответственно, могут служить более надежным диагностическим средством нетестового типа.

В исследовании использовалась тестовая и проективная методика в их сопоставлении.

На начальном этапе исследования был использован опросник «Шкала самооценки ситуативной (реактивной) тревожности по Спилбергеру» [5]. Опросник, дополненный в инструктивной части фразой «сейчас, когда я думаю о своей работе по специальности», был предложен студентам филиала КубГУ в г. Славянске-на-Кубани по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика») в количестве 14 испытуемых заочной формы обучения и 11 испытуемых очной формы, «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование, Дошкольное образование») в количестве 14 испытуемых.

По результатам диагностики студенты были разделены на три группы:

- 1) с низким уровнем тревожности (до 30 баллов) – 22%, 8 человек;
- 2) со средним уровнем тревожности (от 31 до 50 баллов) – 30%, 11 человек;
- 3) с высоким уровнем тревожности (более 50 баллов) – 54%, 20 человек.

При этом распределение по уровням тревожности в группах было следующее (таблица 1).

Таблица 1

Распределение по уровням тревожности в группах

| Уровень тревожности | Направления подготовки | | | Итого |
|---------------------|--------------------------------------|----------------------|----------------------------|----------|
| | Психолого-педагогическое образование | | Педагогическое образование | |
| | заочная форма обучения | очная форма обучения | | |
| Низкий | 5 (36%) | 3 (27%) | 0 (0%) | 8 (22%) |
| Средний | 6 (43%) | 2 (18%) | 3 (21%) | 11 (30%) |
| Высокий | 3 (21%) | 6 (55%) | 11 (79%) | 20 (54%) |
| Всего: | 14 | 11 | 14 | 39 |

Из таблицы 1 видно, что наименее тревожны студенты профиля «Психология и социальная педагогика» заочной формы обучения. Средний уровень тревоги – в группе студентов «Психология и социальная педагогика» очной формы обучения. А профиль «Начальное образование, Дошкольное образование» показывает наибольший уровень тревоги в контексте будущей профессии. Определяется сказанное, на наш взгляд, следующим. Во-первых, студенты профиля «Психология и социальная педагогика» целенаправленно учатся работать со своими эмоциями и, о чем уже говорилось в работе [1, С. 222], имеют своеобразный «иммунитет» к психологическим тестам. Во-вторых, обучающиеся заочной формы старше и имеют больший опыт, поэтому менее тревожно относятся к профессиональной деятельности.

Возрастной фактор без сомнения значим. Так, обращает на себя внимание тот факт, что в сравнении с результатами тестирования старших курсов, представленными в работе [1, С. 223], студенты 2-го курса показывают значительно более высокий уровень тревожности в связи с будущей профессией. Связано это, на наш взгляд, с тем моментом, что студенты второго курса в основной своей массе только начинают осознавать всю ответственность выбранной профессии и сталкиваются с первыми серьезными вызовами в обучении. Они еще не имеют достаточного опыта и уверенности в своих силах, чтобы чувствовать себя уверенно перед будущим. В то время как старшекурсники уже прошли через ряд профессиональных испытаний и имеют больше знаний и навыков, которые позволяют им быть более уверенными в своем профессиональном будущем.

Поскольку в работе [1, С. 224] нами было определено, что единственной значимой в количественном плане презентантой тревожности является более многообразный лексический состав эссе (количество уникальных слов), закономерно, что основное наше внимание было сосредоточено на качественном, а не количественном контент-анализе.

Испытуемым было предложено написать эссе «Мой первый рабочий день» / «Мой первый день в профессии». Студенты получили следующую инструкцию.

Инструкция.

«Дорогие друзья! Вам предстоит написать эссе о Вашем первом воображаемом дне на работе по педагогическому профилю.

Ваше эссе должно состоять из введения, основной части и заключения. Во введении кратко опишите утро этого дня: как Вы проснулись? какие мысли у Вас перед работой? чего Вы ждете от первого дня?

В основной части подробно расскажите о Ваших действиях на работе, включая Ваши впечатления, трудности и достижения.

В заключении подведите итоги и выразите свои чувства и мысли относительно первого дня в профессии.

Используйте художественный стиль с элементами разговорного стиля (где это уместно). Пишите от первого лица, чтобы передать личные переживания и эмоции.

После написания эссе внимательно прочитайте его, проверьте на наличие ошибок и опечаток. Убедитесь, что текст логичен и последователен.

Спасибо за участие в исследовании!».

В процессе качественного анализа полученных эссе нами были выявлены следующие группы языковых презентант тревожности.

1. Эмотивы – это слова или выражения, которые передают эмоции говорящего. Они используются для выражения чувств, отношения к чему-либо или воздействия на эмоциональное состояние собеседника. Эмотивы могут быть как положительными (радость, восхищение, спокойствие), так и отрицательными (гнев, разочарование, страх).

Указанная группа включает «базовые эмотивы», в которые входят первичные и вторичные предикаты эмоций. Первичные предикаты называют эмоции напрямую, например, «бояться», «тревожиться», «опасаться». Вторичные – передают эмоции косвенно, через метафору, например, «побелел как стена» (от страха). Или через описание тревожного поведения, обычно с темпоральным контекстом («опаздываю», «полночи не мог уснуть» и т.д.). Рассматриваемые презентанты наиболее легко идентифицируются в процессе контент-анализа.

Также в данную группу входят «дополнительные эмотивы». Они представляют собой имплицитные (скрытые) предикаты эмоций, которые добавляют оттенки значения к основному смыслу высказывания, например, «буду надеяться», «мне кажется, я справлюсь» (с оттенком неуверенности). В некоторых случаях данная подгруппа может ускользнуть от внимания специалиста, анализирующего эссе.

«Эмотивы-экспрессивы», в свою очередь, включают междометия и слова с ярко выраженной эмоциональной окраской, такие как «ах!», «увы!». Эти слова могут передавать широкий спектр эмоций – от радости и до печали. Их выявление и интерпретация не вызывает значительных затруднений.

Эмотивы – самые «сильные» маркеры психоэмоционального состояния «тревожность». Их присутствие в случае балльной оценки должно оцениваться наибольшим баллом.

2. Вопросительные предложения, включая риторические вопросы, составляют следующую группу: «А что если у меня ничего не получится?», «Вдруг я не смогу их чему-то научить?», «Как меня примут мои первоклассники, их родители, коллектив?» Указанные презентанты выражают тревожность через неуверенность, сомнение пишущего. Поэтому вопросы могут использоваться как способ проверить свое понимание ситуации или убедиться в правильности своих действий в состоянии тревоги.

Вопросительные предложения менее, чем эмотивы, презентуют тревожное состояние, поэтому их наличие стоит оценивать меньшим баллом.

3. С неуверенностью тревожащегося человека связана и третья группа языковых презентант. Респонденты, испытывающие тревогу, могут часто использовать модальные глаголы и модальные конструкции, такие как «может быть», «нужно было бы», «должно быть», что отражает их неуверенность и тревожность относительно будущего события или ситуации.

Подобные слова и конструкции необязательно являются презентантами тревожности, поэтому должны оцениваться наименьшим баллом.

Будем оценивать каждую выявленную презентанту первого типа в 2 балла, тогда как второго – в 1 балл, а третьего – в 0,5 балла.

Средний балл для эссе всех испытуемых в нашей выборке при подобном оценивании был равен 5,5 балла.

Приведем пример из числа эссе с наиболее высокими баллами (сохранен стиль автора).

Пример 1. Студент профиля подготовки

«Начальное образование, Дошкольное образование» очной формы обучения

Мой первый рабочий день

«Вот и наступил мой первый рабочий день, мне как-то даже не верится, что я больше не студентка своей такой родной группы. Сегодня утром я проснулась с легкой тревогой (2 балла), причем раньше поставленного мною будильника (2 балла). Благодаря этому я еще смогла немного полежать и помечтать, как я буду проводить уроки, решать различные

ситуации и т.д.

И вот я переступаю порог родной школы. Так удивительно все это, ведь несколько лет назад я являлась ученицей этой школы, а сегодня я пришла сюда уже в статусе учителя.

На самом деле это все так волнительно (2 балла). А что, если у меня ничего не получится? (1 балл) А вдруг я не смогу их чему-то научить? (1 балл).

Все это промелькнуло у меня в голове, но я постаралась отбросить все эти мысли прочь (0,5 балла) и войти с самым чудесным настроением в свой кабинет.

Глядя на лица маленьких чудесных человечков, я отбрасываю все плохие мысли (2 балла). В их огромных глазах читался и страх (2 балла), и радость, и удивление. Они вдохновляли меня, благодаря им хочется делать невозможное, лишь бы показать им этот чудесный мир знаний и умений».

В тексте эссе присутствуют следующие презентанты психоэмоционального состояния тревожности:

– эмотивы, прямо номинирующие эмоции («с легкой тревогой», «это все так волнительно», «страх», «все плохие мысли») и косвенно описывающие психоэмоциональное состояние («спроснулась раньше поставленного мною будильника»);

– вопросительные предложения как выражение мыслей, вызывающих тревогу (страх неудачи, беспокойство о том, что не получится научить детей);

– модальная конструкция с «постаралась» при описании попыток справиться с тревогой и ее последствиями (отбрасывание плохих мыслей, настрой на позитивное настроение).

Эти элементы помогают специалисту лучше понять эмоциональное состояние героини, связанное с ее переживаниями по поводу профессиональной деятельности. Общий балл эссе 12,5 баллов.

На примере этого эссе также видно, что изменение темы с «Я в будущей профессии» на «Мой первый рабочий день» позволило получить более личные, менее клишированные ответы обучающихся.

Также приведем пример эссе без презентант тревожности, с общим баллом 0 (сохранен стиль автора).

Пример 2. Студент профиля подготовки

«Психология и социальная педагогика» очной формы обучения

Мой первый рабочий день

«С самого детства я мечтала работать с детьми.

Мне нравится эта работа, потому что каждый ребенок уникален и неповторим. Чтобы найти подход к ребенку, нужно изучить его, полюбить и уважать настолько, чтобы отдавать ему все лучшее, что есть в душе.

Перед началом рабочего дня я ознакомлюсь с программой дошкольного образовательного учреждения. Затем составлю план на первую и вторую половину дня, в котором учту календарно-тематический план, сезонность и возрастные особенности детей.

В начале рабочего дня, когда будут приходиться дети, я познакомлюсь с ними и их родителями.

В детском саду большое значение имеет смена деятельности детей, поэтому мы будем организовывать различные игры. В первую половину дня я обязательно выделю время для игры на знакомство с детьми.

После игровой деятельности я плавно переведу детей к непрерывно образовательной деятельности, которая представляет собой интеграцию различных образовательных областей и включает в себя элементы игры.

Работать в детском саду – значит проживать детство с каждым ребенком. Видеть мир его глазами, удивляться и познавать вместе с ним».

Данное эссе написано как максимально отстраненное. В нем наличествует план-шаблон поведения работника при поступлении на работу по педагогической должности («ознакомлюсь с программой», «составлю план» и др.), а также все те же педагогические штампы, которые испытуемые показывали в эссе «Я в будущей профессии»: «каждый ребенок уникален», «найти подход к ребенку», «проживать детство с каждым ребенком», «видеть мир его глазами».

Примечательно, что из 8 испытуемых, которые по результатам опросника «Шкала самооценки ситуативной (реактивной) тревожности по Спилбергеру» показали низкий уровень тревожности, 5 испытуемых написали эссе вовсе без презентант тревожного состояния. Люди с низким уровнем тревожности зачастую обладают хорошими навыками самоконтроля, что позволяет им подавлять проявления тревоги в поведении и речи, в том числе письменной. Самоконтроль позволяет подходить к написанию текстов, предполагающих личную вовлеченность (эмоциональную связь с выполняемыми задачами), как подходят к формальному заданию. Отсюда клишированность, безэмоциональность текстов.

Таким образом, можно обозначить возможную шкалу для оценки тревожности на основе анализа эссе «Мой первый день в профессии»:

- 1) от 0 до 5 баллов – нормальный уровень;
- 2) от 5 до 12 баллов – повышенный уровень;
- 3) от 12 баллов – высокий уровень тревожности.

Соотношение результатов опросника Спилберга и проективной методики на основе эссе для наших испытуемых представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение по уровням тревожности по результатам опросника Спилберга и проективной методики (сопоставление)

| Уровень тревожности по Спилбергу | | Уровень по проективной методике на основе эссе | |
|----------------------------------|----------|--|----------|
| Низкий | 8 (21%) | Нормальный | 9 (23%) |
| Средний | 11 (28%) | Повышенный | 14 (36%) |
| Высокий | 20 (51%) | Высокий | 16 (41%) |
| Всего: | 39 | Всего: | 39 |

Из таблицы 2 мы видим, что «низкий уровень» по Спилбергу практически совпадает с «нормальным» по предлагаемой нами шкале, тогда как налицо перераспределение в случае проективной методики между «высоким» и «средним уровнем» (в нашей интерпретации – «повышенным»), а именно снижение числа испытуемых с отметкой «высокий уровень». Данная шкала дается нами в первом приближении, во многом интуитивно и, без сомнения, нуждается в последующей калибровке. Возможно также использование интервальных шкал, которые позволяют распределять испытуемых в выборке по уровню тревожности без привязки к балльному эталону.

Выводы. Таким образом, в результате проделанной работы мы расширили список языковых презентант тревожности за

счет использования менее формальной, более личностной темы эссе. В число презентант вошли эмотивы трех видов, номинирующие и описывающие эмоции, а также вопросительные предложения и модальные конструкции, выражающие свойственные тревожности сомнения и неуверенность.

Мы разработали процедуру проективного исследования: подготовили инструкцию для испытуемых, установили балльный вес выявляемым в эссе презентантам, предложили шкалу для оценки психоэмоционального состояния тревожности на основе общего балла для эссе. При этом акцентировали возможность использования интервальных шкал, которые позволят распределять испытуемых в выборке по уровню тревожности без привязки к балльному эталону.

Гипотеза исследования, что более личностные эссе позволяют выявить в ходе контент-анализа большее число презентант психоэмоционального состояния тревожности, подтвердилась.

Продолжение работы мы видим в совершенствовании процедуры диагностики тревожности на основе предложенной проективной методики. Использование искусственного интеллекта для автоматизации процесса анализа также представляется перспективным.

Литература:

1. Борцова, М.В. Метод контент-анализа в определении языковых презентант психоэмоционального состояния тревожности в контексте будущей профессии студентов психолого-педагогических специальностей / М.В. Борцова, М.Б. Солодкий // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. – С. 222-226
2. Жолудева, С.В. Взаимосвязь готовности к будущей профессии и проявления экзаменационной тревожности к сдаче Единого государственного экзамена / С.В. Жолудева, Р.Ф. Темирбулатова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5-7. – С. 52.
3. Комиссарова, О.А. Личностная тревожность студентов как показатель изменения в ценностно-смысловой сфере / О.А. Комиссарова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2020. – № 1. – С. 42-45
4. Панкратова, И.А. Взаимосвязь профессиональных представлений и психических состояний в учебной деятельности у старшеклассников с разной степенью тревожности / И.А. Панкратова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3-8. – С. 32.
5. Шкала самооценки ситуативной (реактивной) тревожности по Спилбергеру // Тесты для оценки эмоциональных состояний (тревоги и страха) / сост. Ю.В. Щербатых. – URL: https://www.no-stress.ru/testy/anxiety_fear_phobia.html (дата обращения: 20.10.2023)
6. Bryman, A. Business research methods (3rd ed.) / A. Bryman, E. Bell. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – 765 p. – URL: https://books.google.ru/books/about/Business_Research_Methods_3e.html?hl=ru&id=Dw1wbwAACAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 25.06.2024)
7. Hodder, I. The interpretation of documents and material culture / I. Hodder // Handbook of Qualitative Research / N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.). – Thousand Oaks: Sage Publications. – Pp. 673-715

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Ветрова Яна Анатольевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Сергеев Владислав Дмитриевич

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ

Аннотация. Статья отражает результаты научного исследования особенностей мотивационного профиля в зависимости от эмоционально-волевых характеристик личности судебных приставов. Рассмотрены подходы к определению «эмоционально-волевых характеристик», «мотивации» и «мотивационного профиля». Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается анализ особенностей мотивационного профиля в зависимости от эмоционально-волевых характеристик личности судебных приставов с использованием Критерия Фишера (угловое преобразование Фишера).

Ключевые слова: эмоции, воля, эмоционально-волевые характеристики, мотивация, мотивационный профиль.

Annotation. The article reflects the results of a scientific study of the features of the motivational profile depending on the emotional-volitional characteristics of the personality of bailiffs. Approaches to defining "emotional-volitional characteristics", "motivation" and "motivational profile" are considered. The research methods used are described, the sample is characterized. The results of an empirical study are presented, which reflect the analysis of the features of the motivational profile depending on the emotional-volitional characteristics of the personality of bailiffs using the Fisher Criterion (Fisher's angular transformation).

Key words: emotions, will, emotional-volitional characteristics, motivation, motivational profile.

Введение. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к представителям профессий в сфере «человек-человек». Специфика профессиональной деятельности данного типа определяется необходимостью и условиями постоянного и непрерывного общения с людьми.

В список значимых качеств, включаются не только специальные компетенции – стратегическое мышление, клиентоориентированность, планирование, но и личностные характеристики сотрудников – коммуникабельность, стрессоустойчивость, внимательность, отражающие их особенности в различных сферах, наиболее значимых для успешной профессиональной самореализации.

Профессия судебного пристава связана с высокими физическими и психическими нагрузками. Она требует повышенного внимания и актуализации когнитивных способностей для работы с большим объемом сложной документации, развитых коммуникативных навыков, а также, навыков саморегуляции в профессиональной деятельности.

Профессия судебных приставов является трудной и энергозатратной, так как сотрудникам достаточно часто приходится сталкиваться с жалобами, терпеть агрессивное поведение граждан, принимать по отношению к ним нелицеприятные решения – вызывать граждан по исполнительным документам, выносить соответствующие постановления,

налагать аресты на денежные средства и иные ценности должника. Всё это, сказывается на мотивации судебных приставов в негативную сторону, при этом, мотивация является ключевым фактором, который определяет эффективность и результативность работы судебных приставов.

Изучение мотивационного профиля и его взаимосвязи с эмоционально-волевыми характеристиками личности позволит выявить факторы, которые помогут стимулировать мотивацию судебных приставов в профессиональной деятельности, активизировать и поддерживать её на высоком уровне, что в свою очередь может положительно отразиться на эффективности работы.

В стрессовых рабочих условиях, при значительных физических и психологических нагрузках, и нахождении под непрерывным контролем вышестоящих должностных лиц, повышаются требования к личностным характеристикам сотрудников федеральной службы судебных приставов.

Так как профессиональная деятельность судебных приставов связана с конфликтными, эмоционально напряжёнными ситуациями и стрессом, имеет смысл изучить их эмоционально-волевые характеристики, отвечающие за регуляцию и волевой контроль эмоциональных состояний в трудных условиях деятельности.

Таким образом, исследование особенностей мотивационного профиля в зависимости от эмоционально-волевых характеристик личности судебных приставов является актуальным и может внести вклад в теоретические и практические аспекты изучения мотивации и психологии человека в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Эмоционально-волевая сфера состоит из двух понятий, одним из которых являются человеческие эмоции и чувства, а другим является воля.

Известный отечественный психолог Р.С. Немов, рассматривает эмоции, как переживания, которые возникают у человека под влиянием общего состояния организма и процесса удовлетворения его актуальных потребностей [6].

Советский психолог А.Г. Маклаков, говоря о воле как сознательном регулировании поведения, считает, что человек способен контролировать и направлять свои действия в соответствии с определёнными целями, даже вопреки препятствиям или собственным желаниям [3].

Современные исследования показывают, что воля и эмоции тесно связаны и взаимодействуют друг с другом, формируя эмоционально-волеву сферу личности. Эта сфера играет ключевую роль в регуляции поведения и деятельности человека, особенно в сложных ситуациях, требующих самоконтроля [8].

Зачастую, эмоции и воля объединяются в одну эмоционально-волеву сферу, при этом, разные авторы и учёные, отмечают одну из сторон этой сферы. Эмоциональная сторона регуляции подробно рассматривается в работах В.К. Вилюнаса, О.В. Дашкевича, О.А. Черниковой и многих других учёных. Волеву сторону регуляции деятельности рассматривали такие учёные, как В. К. Калинин, Е. П. Ильин и многие другие [8].

Эмоциональная и волевая сферы субъекта деятельности занимают важное место в ходе выполнения сотрудниками правоохранительных органов служебных обязанностей. От этих сфер, во многом зависит успешность трудовой деятельности. При выполнении профессиональных задач, сотрудникам правоохранительных органов часто приходится сталкиваться с необходимостью находить выход в экстремальной ситуации, поэтому, выполнение трудовых обязанностей требует от них проявления смелости, самостоятельности, способности регулировать собственными эмоциями.

Регулирование эмоций и воли можно рассматривать как совместный процесс, а также как метод управления и контроля отрицательных эмоций. Это управление является примером взаимодействия между эмоциональными и волевыми аспектами, которое становится необходимым из-за определённых условий, например, стресса или какой-либо чрезвычайной ситуации [4].

Мотивация занимает значительное место во многих сферах жизнедеятельности человека. Именно мотивация является движущим фактором человека, помогающим ему в личностном развитии, обучении, в преодолении жизненных трудностей, в поиске путей нахождения решения проблем, а также, в удовлетворении себя и своих потребностей.

В профессиональной деятельности, мотивация помогает достигать поставленных целей, влияет на работоспособность и эффективность труда, и побуждает человека к самосовершенствованию.

Внушительный вклад в разработку теорий мотивации внесли такие отечественные психологи как: П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, и множество других исследователей и специалистов в области психологии, которые пришли к выводу, что мотивация является ключевым фактором, определяющим направленность действий, а также их системность и последовательность в рамках человеческой активности, направленной на реализацию конкретных задач [2].

Не смотря на то, что универсального определения мотивации до сих пор не существует, общее понимание данного понятия заключается в том, что мотивация это – основополагающий элемент, который стимулирует поведение и активность человека.

Для определения трудовой мотивации сотрудников организаций существует мотивационный профиль, который представляет собой совокупность информации о предпочтениях, ценностях, потребностях и мотивах каждого сотрудника в организации. Знание мотивационного профиля персонала, позволяет руководителям организации лучше понимать, что мотивирует каждого сотрудника и какие факторы влияют на его работоспособность. Это позволяет эффективно управлять персоналом, создавать условия для максимальной мотивации сотрудников и достижения поставленных целей организации.

Исследование и анализ мотивации сотрудников играют важную роль в управлении персоналом. Специалисты могут выявить, что именно влияет на мотивацию сотрудников и какие изменения в организационной среде могут способствовать повышению их работоспособности. Это позволяет руководству разрабатывать стратегии по улучшению мотивационной атмосферы в рабочем коллективе, и как следствие, повышать эффективность работы персонала.

Создание мотивационного профиля для каждого члена организации позволяет руководству формировать персонализированные пути развития и продвижения сотрудников по службе. Понимая, что вдохновляет каждого работника и повышает его работоспособность, можно ставить перед сотрудником такие цели и задачи, которые будут не только способствовать его личному росту, но и приносить удовлетворение от работы, тем самым повышая его продуктивность.

Отечественный учёный В. Э. Мильман отмечает, что мотивационный профиль является совокупностью устойчивых мотивов, которые придают целенаправленный характер деятельности личности по овладению профессией, что также может определять нацеленность личности на творческую самореализацию [5].

Специалисты по управлению персоналом зачастую сталкиваются с тем, что может мотивировать сотрудников к эффективной работе и достижению высоких результатов. В таких ситуациях важно выяснить, какие факторы могут положительно повлиять на трудовую эффективность каждого сотрудника [9].

Без психодиагностического тестирования нельзя точно сказать, что может поднять мотивацию сотрудника, поскольку у разных людей разные потребности, которые могут меняться на протяжении времени. Стимул, актуальный для одного сотрудника, может никак не повлиять на эффективность труда другого сотрудника.

Одним из зарубежных учёных, который внёс свой вклад в развитие теории мотивации, является Ф. Герцберг, который выделил две группы факторов, влияющих на поведение членов организации, а именно – гигиенические и мотивационные факторы. Двухфакторная теория мотивации Ф. Герцберга возникла в результате необходимости выявления влияния материальных и нематериальных факторов на мотивацию человека [1].

Достаточно часто бывает, когда сотрудники сами не осознают, что конкретно их мотивирует в рабочей деятельности, либо же знают несколько основных стимулов, а об остальных могут не задумываться. Например, человек может быть уверен, что его мотивирует денежное вознаграждение и комфортные условия труда, но с помощью наблюдения, сбора обратной связи и психодиагностического тестирования, можно выявить, что для работника большее значение имеет признание, а его продуктивность растёт тогда, когда коллеги публично о нём хорошо отзываются [7].

Определение конкретного мотивационного профиля каждого сотрудника организации, помогает понять особенности в возможностях управления персоналом, выяснить наиболее эффективные способы мотивации, и, учитывая специфику профилей, выстраивать наиболее оптимальные способы повышения производительности, взаимодействия внутри подразделений и всего коллектива, создавая мотивационную среду и повышая эффективность работы сотрудников, таким образом, достигая поставленных целей организации.

Объектом нашего научного исследования стала профессиональная деятельность судебных приставов. Предметом выступили особенности мотивационного профиля в зависимости от эмоционально-волевых характеристик личности судебных приставов. Мы выдвинули предположение о том, что существуют особенности в мотивационном профиле судебных приставов в зависимости от эмоционально-волевых характеристик, а именно: в группе с более выраженными эмоционально-волевыми характеристиками преобладают высокие показатели внутренних мотивационных факторов, а в группе с менее выраженными эмоционально-волевыми характеристиками преобладают высокие показатели внешних мотивационных факторов.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы была составлена выборка из 37 сотрудников ОСП по Заводскому району г. Новокузнецка УФССП России по Кемеровской области-Кузбассу, г. Новокузнецк.

Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как: теоретический анализ литературы; профессиографический анализ; психодиагностическое тестирование; метод математико-статистической обработки данных – Критерий Фишера (угловое преобразование Фишера).

В нашем исследовании, мы рассматриваем эмоционально-волевые характеристики личности судебных приставов по методике «Эмоционального выгорания» В.В. Бойко и опроснику «Волевого самоконтроля» А.Г. Зверькова, Е.В. Эйдмана. Данные методики показывают уровень эмоционального выгорания и волевого самоконтроля у сотрудников.

По результатам диагностики эмоционального выгорания сотрудников ОСП по тесту «Эмоционального выгорания» В.В. Бойко, можно сделать вывод, что в фазе напряжения находится 47% сотрудников, фаза резистенции наблюдается у 21% респондентов, и 32% респондентов находятся в фазе истощения. Каждая фаза является определённым уровнем эмоционального выгорания сотрудников.

Анализ результатов диагностики волевого самоконтроля сотрудников ОСП по опроснику «Волевого самоконтроля» А.Г. Зверькова, Е.В. Эйдмана позволяет сделать вывод, что у 9% сотрудников ОСП низкий уровень волевого самоконтроля, 27% имеют средний уровень, 64% респондентов с высоким уровнем.

Для удобства математических расчётов в нашем исследовании, опираясь на полученные данные сотрудников по обозначенным методикам, мы дополнительно разработали таблицу, в которой присвоили ранги сотрудникам судебных приставов в зависимости от их уровня эмоционального выгорания и уровня волевого самоконтроля. Респондентам, в зависимости от уровня выраженности их эмоционально-волевых характеристик, присваиваются баллы. Полученные баллы респондента по обеим методикам суммируются и в зависимости от количества его набранных баллов, выделяются две группы респондентов: группа с более выраженными эмоционально-волевыми характеристиками, и группа с менее выраженными эмоционально-волевыми характеристиками. Таким образом, мы выявили, что в группе с более выраженными эмоционально-волевыми характеристиками 17 респондентов, а в группе с менее выраженными эмоционально-волевыми характеристиками 20 респондентов.

Для диагностики мотивации судебных приставов мы использовали опросник «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина и тест «Мотивационной структуры» Ф. Герцберга. Мы продиагностировали мотивацию у группы с более выраженными эмоционально-волевыми характеристиками и у группы с менее выраженными эмоционально-волевыми характеристиками по обеим методикам, и сравнили их результаты. В результате сравнительного анализа полученных данных, были выявлены статистически значимые различия в показателях мотивационных факторов между группами.

Обнаружены значимые различия между группами по опроснику «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина по шкале «высокая заработная плата» (при $p \leq 0,05$), так как $f_{эм.п.} = 1,76$, $f_{кр.} = 1,64$. Также, мы выявили значимые различия по шкале «хорошие условия» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 2,33$, $f_{кр.} = 2,31$. Были обнаружены значимые различия по шкале «социальные контакты» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 2,94$, $f_{кр.} = 2,31$. Обнаружены значимые различия между группами по шкале «сложные цели» (при $p \leq 0,05$), так как $f_{эм.п.} = 2,21$, $f_{кр.} = 1,64$. Были выявлены значимые различия по шкале «влиятельность и власть» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 3,06$, $f_{кр.} = 2,31$. Также, были обнаружены значимые различия по шкале «разнообразие» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 2,49$, $f_{кр.} = 2,31$. Выявлены значимые различия между группами по шкале «совершенствование» (при $p \leq 0,05$), так как $f_{эм.п.} = 1,99$, $f_{кр.} = 1,64$. Также, были обнаружены значимые различия по шкале «востребованность» (при $p \leq 0,05$), так как $f_{эм.п.} = 1,82$, $f_{кр.} = 1,64$.

Также, были обнаружены значимые различия между группами по тесту «Мотивационной структуры» Ф. Герцберга по шкале «финансовые мотивы» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 2,98$, $f_{кр.} = 2,31$. Также, были выявлены значимые различия по шкале «общественное признание» (при $p \leq 0,05$), так как $f_{эм.п.} = 2,12$, $f_{кр.} = 1,64$. Выявлены значимые различия по шкале «отношения с руководством» (при $p \leq 0,05$), так как $f_{эм.п.} = 1,99$, $f_{кр.} = 1,64$. Обнаружены значимые различия по шкале «сотрудничество в коллективе» (при $p \leq 0,05$), так как $f_{эм.п.} = 1,82$, $f_{кр.} = 1,64$. Были обнаружены значимые различия по шкале «карьера» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 3,24$, $f_{кр.} = 2,31$. Также, мы выявили значимые различия по шкале «достижение личного успеха» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 4,04$, $f_{кр.} = 2,31$. Также, были обнаружены значимые различия по шкале «содержание работы» (при $p \leq 0,01$), так как $f_{эм.п.} = 2,44$, $f_{кр.} = 2,31$.

У сотрудников с более выраженными эмоционально-волевыми характеристиками преобладают на высоком уровне внутренние мотивационные факторы, такие как: «сложные цели», «влияние и власть», «разнообразие», «совершенствование», «карьера», «достижение личного успеха», «содержание работы». Это может быть связано с тем, что данные факторы активно мотивируют сотрудников к работе и повышают эффективность их трудовой деятельности.

У сотрудников с менее выраженными эмоционально-волевыми характеристиками преобладают на высоком уровне внешние мотивационные факторы, такие как: «высокая зарплата», «хорошие условия», «социальные контакты», «востребованность», «финансовые мотивы», «общественное признание», «отношения с руководством», «сотрудничество в

коллективе». Высокий уровень по данным внешним мотивационным факторам говорит о том, что для таких сотрудников важным является окружающая среда в трудовом коллективе и благоприятная рабочая атмосфера.

Следовательно, наша гипотеза о том, что существуют особенности в мотивационном профиле судебных приставов в зависимости от эмоционально-волевых характеристик, а именно: в группе с более выраженными эмоционально-волевыми характеристиками преобладают высокие показатели внутренних мотивационных факторов, а в группе с менее выраженными эмоционально-волевыми характеристиками преобладают высокие показатели внешних мотивационных факторов, подтвердилась.

Выводы. В нашем исследовании, мы провели психологический анализ профессиональной деятельности судебных приставов, который позволил определить особенности работы судебных приставов, выделить основные характеристики их профессиональной деятельности, посмотреть на условия труда и выделить основные профессионально-важные качества.

Нам удалось выявить особенности мотивационного профиля судебных приставов, которые заключаются в том, что мотивация сотрудников может быть как внутренней – которая мотивирует к выполнению работы и повышает эффективность их трудовой деятельности, так и внешней – которая держит сотрудников на данной работе и связана с положительной трудовой атмосферой.

В результате проведения сравнительного анализа, мы выявили значимые различия в показателях мотивации между группами. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Литература:

1. Герцберг, Ф. Мотивация к работе / Ф. Герцберг. – Москва. Юрайт, 2017. – 240 с.
2. Горбач, Н.С. Мотивация в психологии: история и современное состояние проблемы / С.Н. Горбач. – СПб. Питер, 2021. – 42 с.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология в 2 т. Том I. Введение в психологию: учебник и практикум для вузов / А.Г. Маклаков. – Москва. Юрайт, 2023. – 373 с.
4. Маслач, К. Практикум по социальной психологии / К. Маслач. – СПб. Питер, 2001. – 64 с.
5. Мильман, В.Э. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / В.Э. Мильман. – Москва. Юрайт, 2019. – 159 с.
6. Немов, Р.С. Психология: учебник для бакалавров / Р.С. Немов. – Москва. Юрайт, 2015. – 464 с.
7. Сосновский, Б.А. Социальная психология: учебное пособие для вузов / Б.А. Сосновский. – Москва. Юрайт, 2023. – 160 с.
8. Тимкина, М.В. Особенности эмоционально-волевой регуляции / М.В. Тимкина. – Москва. Логос, 2011. – 17 с.
9. Хеххаузен, Х. Мотивация и деятельность в 2 т. Том II. Педагогика / Х. Хеххаузен. – Москва. Юрайт, 2021. – 391 с.

Психология

УДК 159.99

кандидат философских наук, доцент Геворгян Арман Эдикович

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

преподаватель Белоцерковская Снежанна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Голубь Марина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФИЛЬМОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию ресурсных возможностей фильмотерапии как фактора, способствующего оптимизации социально-психологической адаптации первокурсников. Авторы считают, что адаптационный период рассматривается как начало профессионального обучения в вузе и связан с кризисом в развитии человека (В.И. Слободчиков) и кризисом профессионального выбора (Э.Ф. Зеер). В работе рассмотрены критерии социально-психологической адаптированности студентов: когнитивный, эмоционально-волевой и практический, а также уровни его проявления. Представлена как актуальная и инновационная роль фильмотерапии в организации социально-психологической адаптации первокурсников. Опубликовано фрагмент результатов эмпирического исследования. Доказано, что такие личностные качества как эмпатия и способность к самоконтролю в общении становятся более зрелыми после участия в кинотренинге: доказан их динамический рост посредством математической обработки. Обоснованы ресурсные возможности кинотренинга в развитии личностных качеств, способствующих адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, первокурсники, образовательная среда, арт-терапия, фильмотерапия, кинотренинг, ресурс, эмпатия, коммуникативные способности, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент.

Annotation. The article is devoted to the study of the resource possibilities of film therapy as a factor contributing to the optimization of the socio-psychological adaptation of first-year students. The authors believe that the adaptation period is considered as the beginning of vocational training at a university and is associated with a crisis in human development (V.I. Slobodchikov) and a crisis of professional choice (E.F. Zeer). The paper considers the criteria of socio-psychological adaptation of students: cognitive, emotional-volitional and practical, as well as the levels of its manifestation. It is presented as an actual and innovative role of film therapy in the organization of socio-psychological adaptation of first-year students. A fragment of the results of an empirical study has been published. It is proved that such personal qualities as empathy and the ability to self-control in communication become more mature after participating in film training: their dynamic growth through mathematical processing is proved. The article substantiates the resource possibilities of film training in the development of personal qualities that contribute to adaptation.

Key words: socio-psychological adaptation, freshmen, educational environment, art therapy, film therapy, film training, resource, empathy, communicative abilities, cognitive, emotional and behavioral component.

Введение. Актуальность исследования психологической адаптации студентов к учебно- профессиональной деятельности обусловлена тем, что в период обучения в университете закладываются основы профессионализма, формируются потребность и подготовленность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях.

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований по проблеме социально-психологической адаптации студентов определяет высокий интерес учёных и практиков в образовании к этой теме. Она является междисциплинарной: социально-философский анализ (В.З. Коган, А.И. Берг и др.); социализация и проблемы социальной адаптации (О.И. Зотова, Л.М. Ростова); вопросы социальной активности рассматривались в работах А.А. Реана, А.В. Мудрика и др. [6, С. 20].

Однако, нами обнаружено, что аспекты изучения психологической адаптации с позиций психотерапевтических подходов недостаточно представлены для практиков в образовании.

Считаем, что существует:

- 1) недостаточная освещённость в научной и методической литературе исследований о влиянии фильмотерапии на социализацию юношества;
- 2) высокая востребованность для практических психологов и педагогов психолого-педагогической и просветительской помощи об использовании фильмотерапии в образовательной деятельности;
- 3) широкая возможность использования метода фильмотерапии в социализации студенчества и недостаточная методическая готовность к этому учреждений образования.

Исходя из актуальности и выявленного противоречия, обозначенных проблем, мы определили тему исследования: «Ресурсные возможности фильмотерапии в социально-психологической адаптации первокурсников».

Определим методологические основания работы. Объектом исследования является социально-психологическая адаптация первокурсников, предметом – ресурсные возможности фильмотерапии в социально-психологической адаптации студентов-первокурсников.

В качестве задач мы определили выбор методологических оснований для исследования; изучение феномена «фильмотерапия» в психолого-педагогических работах и определение его ресурсных возможностей; определение критериев и уровней выраженности социально-психологической адаптации первокурсников. Одной из задач является составление адаптационной программы по фильмотерапии и её экспериментальная проверка.

Методологическую основу исследования составляет опора на системный, аксиологический и деятельностный подходы. Теоретической базой для изучения раннего юношеского возраста стали работы отечественных учёных: Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Р.С. Немова, а также зарубежных исследователей: С. Холл, Э. Эриксона и др.

Мы ссылались на психологические и педагогические основы арт-терапии и арт-педагогика (Ю.Б. Каннабих, Б.Д. Карвасарский, А. Копытин, Р. Крачфилд, Л.Д. Лебедева, А.А. Осипова, Н.Ю. Сергеева, В. Сулима) [4; 8].

Большое значение в теоретическом анализе изучаемой темы имели труды учёных в области кинотерапии: А.А. Бакановой, С.В. Березина, Н.И. Жинкина, А. Менегетти, А.А. Трусъ [2; 3].

Изложение основного материала статьи. Осуществлённый нами анализ литературы свидетельствует о том, что юношеский возраст 17-19 лет возраст (студенчество, первый курс) является важным этапом психического развития. Негативные проявления, дисгармоничность личности, протестующий характер его поведения могут привести к появлению устойчивых форм дезадаптивного поведения [7].

Интересным для нашей работы является субъект-ориентированный подход, изложенный в работах В.И. Слободчикова, продолженный Э.Ф. Зеером. Его суть заключается в том, что начало профессионального обучения в вузе следует рассматривать как кризис в развитии человека, «кризис вхождения в новое социальное со-бытие» [3; 7]. Э.Ф. Зеер пишет о кризисе профессионального выбора, который отчётливо проявляется именно в первые годы обучения и влияет на процесс социально-психологической адаптации студента [3, С. 48].

А.М. Шевелёва, автор исследования психологической адаптации первокурсников пишет, что студенчество является особой социальной группой, резервом общества в социальном институте – образовании. Успешная адаптация первокурсников к учебно-профессиональной деятельности – это залог личностного и профессионального развития [9].

А.А. Бодалев, рассматривая социально-психологические грани адаптации считает, что этот феномен определяет способность индивида к принятию новых социальных ролей в группе, это сложный процесс интеграции, в результате которого достигается определённый уровень самосознания, формирование самооценки, гармоничных отношений с окружающими [6]. По мнению учёных Н.Ф. Талызиной, Л.П. Гримак к факторам социально-психологической адаптации относится способность к регуляции поведением во взаимодействии с окружающими. Следующий фактор, по мнению этих авторов, обеспечивающий характер социально-психологической адаптации – это уровень морально-ценностных качеств и нравственных норм поведения.

В исследованиях А.А. Реана о сущности социализации значится, что личность в процессе обретения социального опыта применяет его для адаптации в социальной среде. По существу, автор придаёт этим понятиям синонимичный смысл [6]. Т.В. Малкова, рассматривая сходство в этих понятиях социальной психологии, пишет, что как в процессе социализации, так и в ходе социальной адаптации, происходит активное приспособление, усвоение человеком социальных норм и требований данной социальной среды [5]. Мы принимаем и соглашаемся с этими позициями учёных и в настоящей работе рассматриваем социализацию как процесс социально-психологической адаптации первокурсников к новой социальной среде.

Осуществлённый анализ научных и методических работ позволяет нам заметить большое количество исследований, посвященных изучению трудностей адаптации студентов к образовательной среде. Не вдаваясь в изложение этого вопроса, отметим кратко следующее. Поскольку на первом курсе складываются основы студенческого коллектива, формируются навыки рациональной организации самостоятельной работы для выполнения учебных заданий, осознаётся ролевое поведение, то и проблемы адаптации исходят от способности к освоению этих задач. Характер протекания социально-психологической адаптации, по мнению О.И. Зотовой, зависит от способности личности выработать собственный стиль поведения, не нарушая социальные нормы, традиции вуза. В изученных нами работах приведены такие, в основном, трудности первокурсников, как переживания расставания с родными и прежними школьными друзьями, неопределённость мотивации в выборе профессии, недостаточность навыков к организации учебной деятельности в новых условиях и др. Учёные, исследуя проблему адаптированности к образовательной среде вуза, называют различные условия. Например, в работе А.М. Шевелёвой, перечислены такие: принятие индивидом положительно эмоционального образа своей студенческой группы, его гармоничное взаимодействие с окружающими, адекватность своей самооценки, участие в общеколлективных мероприятиях [9]. Интересным для нас является подход Т.В. Малковой о классификации критериев социально-психологической адаптированности студентов: когнитивный, эмоционально-волевой и практический [5]. В результате обозначенные автором критерии определения адаптивности предполагают такой результат: удовлетворённость учебно-профессиональной деятельностью, продуктивность и успешность обучения. активность в студенческих мероприятиях, комфортные межличностные отношения с окружающими и удовлетворённость собой, адекватность самооценки. В работе Т.В. Малковой говорится, что в вузах обычно разрабатываются программы социально-психологической адаптации студентов первокурсников, проводятся мероприятия, вводятся спецкурсы. Но, как нами замечено, мало работ практической направленности с методиками арт-терапии.

Существующие и активно используемые педагогические технологии по активизации процессов адаптации не всегда являются действенными. Нами выявлено, что на сегодняшний день не существует универсальной развивающей программы по формированию жизненно важных навыков, способствующих социально-психологической адаптации студентов [4].

Нами выбрана технология арт-терапии, а именно фильмотерапия которая направлена на реализацию информационной, личностной и социальной компетентности первокурсников. Кроме того, развитие способности к обретению социально важных для адаптации навыков определяется как процесс обучения студентов с помощью активных социально-психологических методов. Это взаимодействие первокурсников между собой и с обучающими лицами (психолог, педагог) для приобретения знаний, навыков и формирования поведения, которое позволит им ответственно относиться к собственной жизни, принимать правильные, зрелые решения, обладать высокой сопротивляемостью к негативным формам давления, минимизировать стрессы. На основе теоретического анализа проблемы нами была разработана авторская программа занятий по формированию жизненно важных навыков, необходимых в процессе адаптации первокурсников. Мы обратились к методике арт-терапии, создали программу фильмотерапии, выбрали конкретное средство – кинотренинг.

С.В. Березин понимает кинотренинг как направление современной психотерапии, психологии [1]. Нами замечено, что авторы обращают внимание на средство фильмотерапии – это художественный фильм. А также на реализацию данного средства в ходе двухстороннего обсуждения.

На основании аналитического обзора работ выяснили, что ресурс кинотренинга как средство фильмотерапии несёт в себе развивающую и обучающую функции. Он направлен на актуализацию личностных качеств, способствующих гармонизации с окружающими, наполнению смыслами происходящие в жизни явления, переоценке ценностей, «вращиванию» гуманистических и патриотических чувств и нравственных установок. По замечанию автора Е.И. Захаровой, ресурсы кинотренинга с использованием экранных медиа обладают большим воспитательным и развивающим значением [2]. Она считает, что при просмотре фильма зритель не делает глубокого анализа при небольшой затрате интеллектуальных усилий. Это отличает киноискусство от чтения литературных произведений. С.В. Березин пишет о том, что зрители в кинотеатре или при домашнем просмотре воспринимают фильм в зависимости от личностных предпочтений [1]. Как говорит Е.И.Захарова, каждый видит «свое кино». Каждый человек, по мнению этого автора, по своему, субъективно отражает фильм. С.В. Березин пишет, что эмоциональный отклик на фильм является результатом субъективного восприятия фильма [1]. Следовательно, эмоциональное состояние, например, такое как возбуждение, как эмоциональная реакция на фильм, но не осознаваемая человеком, быстро угасает. А. Менегетти заметил, что фильм, вызывая эмоциональный отклик, не оказывает особого терапевтического воздействия [2]. По мнению этого автора, психотерапевту или тренеру необходима работа со зрителем, основанная на анализе содержания фильма. Фильм, по мнению А.А. Трусъ, является моделью жизни. Когда человек совершенствует понимание кинофильма, он более приближается к осознанному пониманию жизни и себя.

К.Р. Роджерс считает, что основным методом работы в кинотерапевтической группе является групповая дискуссия. В современной психолого-педагогической практике этот метод является формой активного взаимодействия участников образовательного процесса. В ходе дискуссии ее участники замечают различие точек зрения друг о друге. У них появляется возможность понять и изменить в своем субъективном восприятии поступки героев фильма. В этом, по мнению В. Сулимь, эффект фильмотерапии [8]. Именно поэтому фильмотерапия, как вид арт-терапии, оказывает значительное влияние на чувства, сознание и поведение, что положительно влияет на процесс социально-психологической адаптации студентов [8].

Актуальность составленной нами программы состоит в ее востребованности и роли как современной психолого-педагогической технологии арт-терапии. Фильмотерапию мы рассматриваем как инструмент практической помощи студентам в процессе социально-психологической адаптации. Особенностью программы является возможность вовлечения студентов в кинотренинг, выполняющий образовательно-развивающие функции. Участнику тренинга, студенту, предоставляется возможность проанализировать свои действия и поступки через призму экранных образов.

Принципы организации тренинга:

- общение через построение диалога, в интерактивном формате;
- постоянный состав группы;
- конфиденциальность, правила поведения;
- принцип «Я – высказываний»;
- принцип безопасности, искренности и открытости.

При обсуждении фильма или фрагмента к нему, мы предлагаем высказать участникам кинотренинга общее впечатление от фильма. Поделиться, какие мысли и чувства он вызывает? Что затронуло и почему? Просим пояснить, в чём замысел режиссёра и какая основная тема фильма. В обсуждении содержания фильма пытаемся выявить неявный подтекст в реализации основного замысла. Какие социальные роли киногероев смогли бы участники тренинга исполнить в тренинговой игровой ситуации?

В групповой дискуссии при обсуждении просмотренного фрагмента фильма, согласно теме тренинга, мы стараемся обратить первокурсников к анализу собственных чувств и переживаний. Наш опыт показывает, что участники кинотренинга склонны больше обсуждать замысел режиссёра, игру актёров, что уводит группу от способности к анализу собственных эмоциональных переживаний и рефлексии.

Предложенные для просмотра и обсуждения в группе фильмы являются важным психологическим средством развития саморегуляции студентов, обретению опыта межличностного общения, усвоению новых социальных ролей. В структуре восприятия и обсуждения фильма первокурсники проговаривают с ведущим педагогом позицию «я на месте героя» и «герой на моём месте». Такие диалоги в дискуссионной форме способствуют расширению знаний о способах и формах социализации, о нравственно-этической стороне межличностного общения, о ценностях и стратегии собственного развития.

Для изучения уровня социально-психологической адаптации первокурсников в организуемой нами работе следует учитывать, что процесс социализации очень сложный, его невозможно измерить по одному критерию.

Анализ литературы по этому вопросу позволил нам выделить несколько компонентов адаптации юношества в условиях включения их в кинотренинг.

Ресурс фильмотерапии как средство социально-психологической адаптации студентов может быть направлен на формирование и развитие таких важных личностных качеств для студентов, будущих педагогов и психологов, как эмпатические способности и коммуникативная компетентность. Исходя из того предположения были выбраны диагностические методики при организации опытно-экспериментальной работы. Испытуемые – это студенты первокурсники, 26 человек, факультет коммуниквистики Кубанского государственного университета

Исходя из представленных ранее теоретических основаниях о структуре адаптации и выделении критериев: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, ссылаясь на мнения учёных о том, что процесс социальной адаптации сопровождается уровнем эмоциональной культуры, способностью личности регулировать свою эмоциональную сферу и выстраивать коммуникацию, была организована опытная работа по реализации программы кинотренинга. На первом,

констатирующем этапе, нами была проведена диагностика, после этого реализована тренинговая программа. По ее завершении на этапе контрольного эксперимента осуществлены повторные диагностики по тем же методикам. Обсуждаем полученные результаты первого и заключительного этапа исследования

Таблица 1

Сравнительные результаты исследования тенденций к эмпатии по уровням проявления на констатирующем и заключительном этапе исследования, %

| Испытуемые n=26 | Очень высокий уровень | Высокий | Нормальный | Низкий |
|---|--------------------------|--------------|--------------|---------------|
| Начальный этап | 4 | 36 | 40 | 20 |
| Контрольный этап | 4 | 42 | 44 | 10 |
| Динамика выраженности уровней эмпатии | 0% | На 6% больше | На 4% больше | На 10% меньше |

Результатом подсчёта среднего значения стало 63 балла. Это соответствует высокому уровню эмпатии. Результаты вычисления даны в следующей таблице 2.

Таблица 2

Средние значения проявления эмпатии на начальном и заключительном этапах опытной работы, баллы

| Испытуемые n=26, экспериментальная группа | Средний балл | Уровень |
|---|--------------|------------|
| Констатирующий этап | 59.4 | Нормальный |
| Контрольный этап | 63 | Высокий |

В средних баллах разница значений между констатирующим и контрольным этапом составляет 3.6 баллов. Это свидетельствует о положительной тенденции в развитии эмпатии. Используем метод математической обработки Т-критерия Вилкоксона. Зададим следующие гипотезы. НО: когда интенсивность положительного сдвига не превышает интенсивность отрицательного сдвига уровня эмпатии. Н1: когда интенсивность положительного сдвига превышает интенсивность отрицательного сдвига уровня эмпатии.

Обсудим полученные результаты диагностики в разности значений между этапами опытной работы: начальным и контрольным, после участия испытуемых к кинотренинге. В результате осуществлённых вычислений получена сумма рангов, равная значению 351. Выполним проверку:

$\Sigma R = N(N+1)/2 = 26(26+1)/2 = 351$ Общее количество испытуемых обозначено N (исключая испытуемых с нулевым сдвигом).

Мы видим, что сумма рангов расчётного и эмпирического значений совпадают. Это свидетельствует о правильности проведения расчётов ранжирования. $T_{эмп} = \Sigma R$ нетипичных сдвигов $T_{эмп} = 1.5 + 5 + 5 = 11.5$

Далее находим критическое значение Т-критерия Вилкоксона. При значении количества испытуемых равное 26, то $P \leq 0,05 = 47$, а $p \leq 0,01 = 32$.

Следовательно, полученное значение в результате вычислений, находится в зоне значимых различий ($11,5 \leq 32$), стало быть, принимается гипотеза Н1. Это значит, что интенсивность положительного сдвига превышает интенсивность отрицательного сдвига уровня эмпатии. Полученные результаты подтверждают наше предположение о положительном влиянии ресурса кинотренинга на развитие эмпатии, как одного из личностных качеств, влияющих на успешность социально-психологической адаптации.

Следующая методика определяла уровень самоконтроля в общении автора М. Снайдера (табл. 3). Можно отметить, что у испытуемых на начало опытной работы по среднему баллу выявлен средний уровень самоконтроля (6.0) по методике «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдера). После участия испытуемых в формирующем эксперименте, в кинотренинге, при повторной диагностике результат соответствовал 8.2 баллов, что свидетельствует о высоком уровне самоконтроля.

Таблица 3

Средний балл, полученный при диагностике проявления самоконтроля в общении на контрольном этапе эксперимента

| Испытуемые | Средний балл | Уровень самоконтроля |
|---------------------------|--------------|----------------------|
| Констатирующий этап, n=26 | 5.8 | средний |
| Контрольный этап, n=26 | 9.2 | высокий |

В ходе проведения расчета с помощью критерия Т – Вилкоксона был сделан вывод о том, что полученное эмпирическое значение Т (эмп.), равное 3,5, находится в зоне значимости при $p \leq 0,01$, что, в свою очередь, доказывает наличие положительных изменений, происходящих после реализации программы фильмотерапии с участием первокурсников в кинотренинге.

Выводы. После сравнения результатов диагностических методик «до» и «после» мы убедились, что процессом социально-психологической адаптации, особенно в нашу цифровую эпоху, необходимо планомерно, системно и содержательно заниматься со студентами в образовательной среде вуза. Фильмотерапия в этом аспекте социально-психологической адаптации занимает важное место. Юношество в начальном этапе студенчества привычно к визуальной информации, поэтому этот метод арт-терапии является, без сомнения, актуальным. Считаем, что улучшению социально-психологической адаптации первокурсников средствами фильмотерапии способствует общая положительная атмосфера в группе, общая включённость в обсуждаемый фильм, укрепление когнитивной и эмоциональной сферы за счёт профессионального проведения фильмотерапевтической программы педагогом, формирование морально-нравственных

представлений и ценностей в дискуссионной форме, предоставление каждому студенту возможности выразить свою оценку по поводу просмотренного фильма.

Литература:

1. Березин, С.В. Кинотерапия и кинотренинг. Практическое пособие [Текст] / С.В. Березин. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2012. – 122 с.
2. Захарова, Е.И. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения / Е.И. Захарова, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2018. – №2 (30). – С. 57-65
3. Зеер, Э.Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э.Ф. Зеер // Мир психологии. – 2012. – № 4 (32). – С. 194-203
4. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – Текст: непосредственный. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
5. Малкова, Т.В. Исследование учебных проблем студентов при обучении в ВУЗе [Электронный ресурс] / Т.В. Малкова // Молодёжь и наука: Сборник материалов VII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, посвященной 50-летию первого полета человека в космос / Отв. ред. О.А. Краев. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. – URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/4960> (дата обращения 18.05.2024)
6. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан. – Текст: непосредственный // Вестник СПбГУ. – 1995. – № 20.
7. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) / В.И. Слободчиков. – Москва, 1994.
8. Сулима, В. Арт-терапия как метод специальной психологической коррекции [Электронный ресурс] / В. Сулима. – URL: <https://www.b17.ru/article/59179/> (05.04.2024)
9. Шевелева, А.М. К вопросу об адаптации студентов первого курса к учебе в вузе / А.М. Шевелёва. – Текст: непосредственный // Совет ректоров. – 2014, № 4. – С. 55-69

Психология

УДК 159.9

кандидат наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Негодяев Антон Андреевич

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

магистр психолого-педагогического образования Тишкова Юлия Юрьевна

Федеральное государственное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Национальный аэромобильный спасательный учебно-тренировочный центр подготовки горноспасателей и шахтеров» (г. Новокузнецк)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АГРЕССИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ГОРНОСПАСАТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Аннотация. На современном этапе развития общества возрастают требования к эмоциональным состояниям горноспасателей, их показателям и проявлению агрессии в условия высокого стресса. Исследование направлено на выявление влияния стажа работы на показатели агрессии и эмоциональных состояний у горноспасателей. Также стоит отметить, что агрессия рассматривается, как стремление к доминированию и получению желаемого, а потому с увеличением стажа работы при отсутствии повышения стажа могут меняться состояния.

Ключевые слова: агрессия, эмоциональные состояния, стаж работы, горноспасатели, профессиональная деятельность горноспасателей, t-критерий Стьюдента.

Annotation. At the present stage of society's development, the requirements for the emotional states of mountain rescuers, their indicators and the manifestation of aggression in conditions of high stress are increasing. The study is aimed at identifying the influence of work experience on indicators of aggression and emotional states among mountain rescuers. It is also worth noting that aggression is considered as a desire to dominate and get what you want, and therefore, with an increase in work experience in the absence of an increase, conditions may also change.

Key words: aggression, emotional states, work experience, rescuers, professional activity of rescuers, Student's t-criterion.

Введение. Профессия «горноспасатель» является очень опасной и стрессогенной сложностью профессиональных задач и способствует пребыванию в различные эмоциональные состояния, а потому при нашем исследовании, нужно учитывать психологические особенности данной профессии [5].

Известные психологи, такие как З. Фрейд, К. Лоренц, А. Бандура, рассматривают агрессию как инстинктивное поведение, обусловленное борьбой за выживание и доминирование. А. Бандура особенно подчеркивает роль социального обучения в развитии агрессии, отмечая, что как физическая, так и вербальная агрессия могут быть результатом наблюдения и подражания. Важно отметить, что агрессию часто определяют, как отношение, характеризующееся стремлением одного индивида подчинить себе другого.

Изучая эмоции, И.П. Павлов выделил два их вида: кратковременные эмоциональные реакции, которые он называл "эмоциональными состояниями", более длительные эмоциональные состояния, которые могут быть разделены на чувства, эмоции и аффекты. Чувства и эмоции играют ключевую роль в нашей деятельности, предвывая ее и отражая наши отношения к окружающему миру. Важно отметить, что чувства и эмоции не переосмысливают эти отношения. Они могут возникнуть до того, как событие произойдет, и служить мотивом для действия, влияя на наше личностное развитие.

Исследование взаимосвязи между стажем работы горноспасателей, уровнем агрессии и эмоциональным состоянием позволит разработать более эффективные программы психологической подготовки для сотрудников МЧС. Особое внимание будет уделено выявлению возможных негативных последствий длительной работы в экстремальных условиях и определению степени их влияния на эмоциональную стабильность и склонность к агрессии у спасателей с различным опытом работы.

Учитывая актуальность данной проблемы, тема нашего исследования «сравнительный анализ агрессии и эмоциональных состояний у горноспасателей».

Объект: профессиональная деятельность горноспасателей.

Предмет: агрессия и эмоциональные состояния у горноспасателей с разным стажем работы.

Гипотеза исследования: существуют значимые различия в показателях агрессии и эмоциональными состояниями у горноспасателей с разным стажем работы, а именно: у горноспасателей со стажем более 10 лет выше показатели физической агрессии, неудовлетворенность собой, эмоциональная отстранённость, тревога и депрессия.

Цель работы: сравнительный анализ агрессии и эмоциональные состояния у горноспасателей с разным стажем работы.

Задачи:

1. Провести анализ профессиональной деятельности горноспасателей с разным стажем работы.
2. Проанализировать разработанность в научной литературе проблему влияния стажа работы на уровень агрессии и эмоциональные состояния у горноспасателей.
3. Описать этапы исследования, охарактеризовать выборку, описать методы и методики.
4. Выявить преобладающие и не преобладающие виды агрессивных реакций у горноспасателей.
5. Провести диагностику эмоциональных состояний горноспасателей.
6. Осуществить сравнительный анализ агрессии и эмоциональных состояний у горноспасателей с разным стажем работы.

Методы: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.
2. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К.К. Яхин, Д.М. Менделевич.
3. Опросник враждебности А. Басс, Э. Дарки.
4. Опросник профессионального выгорания К. Маслач, МВ/ПВ.

Выборка: 30 сотрудников горноспасательной службы, где 17 человек имеют стаж более 10 лет и 13 человек со стажем менее 10 лет работы.

Методологические принципы: научности, объективности, детерминизма.

Теоретико-методологическая основа исследования: Т.В. Адорно, А. Бандура, Р. Барон, А. Басс, В.А. Бойко, Д.С. Барон, Р. Докинс, Э. Дарки, Х.Й. Эйзенк, П. Экман, З. Фрейд, Э. Фромм, Д. Гоулман, В.В. Капушев, А.Г. Караяни, Р.А. Кечил, О.Ф. Кернберг, Д.К. Коллинз, Р.С. Лазарус, А.Н. Леонтьев, К. Лоренц, А.Р. Лурия, С.Р. Маслач, В.Д. Менделеевич, И.П. Павлов, Э.Г. Парсонс, Ф.С. Перлз, В.П. Пыжьянов, С.И. Портнов, А.В. Сергеев, К.Е. Шваб, Ю.К. Шойгу, А.В. Сыромятников, Я.Н. Тинберген, С.С. Фешбах, Г. Фрейденбергер.

Практическая значимость результатов данного исследования заключается в использовании его результатов в системе психологического обеспечения профессиональной деятельности горноспасателей с целью профилактики агрессии и сохранения эмоционального здоровья субъектов труда. Построение программ психопрофилактики и психокоррекции, а также развивающих мероприятий для сотрудников горноспасателей рекомендуется осуществлять с учетом их показателя агрессии.

Изложение основного материала статьи. Проблема агрессивности постоянно находится в поле зрения зарубежной психологической литературе многих ученых и практиков, таких как Ф. Алан, А. Бандура, А. Басс, Р. Бэрн, О.Ф. Кернберг, Г. Паренс, Ф. Перлз, С. Фешбах, З. Фрейд, Э. Фромм и другие.

Понимание агрессии в зарубежной психологии и социологии опирается на различные теоретические подходы, каждый из которых акцентирует внимание на определенных аспектах феномена. Классические психологи, такие как А. Бандура, К. Лоренц, З. Фрейд рассматривают агрессию как инстинктивное стремление, связанное с борьбой за выживание и доминирование. З. Фрейд считал агрессию результатом сдерживаемого инстинкта смерти, направленного на уничтожение объекта. К. Лоренц, изучая поведение животных, выдвинул теорию "инстинкта агрессии", который, по его мнению, является врожденным и необходимым для выживания. А. Бандура, помимо инстинктивной основы, подчеркивал важную роль социального научения, показывая, как дети и взрослые усваивают агрессивное поведение, наблюдая за другими людьми (родители, сверстники, персонажи в СМИ). А. Бандура в своей теории социального научения анализирует как физическую, так и вербальную агрессию, подчеркивая роль подражания, вознаграждения и наказания в формировании агрессивного поведения.

Теория социального научения также объясняет, как медиа-контент, особенно насилие в кино и играх, может влиять на развитие агрессивности. Социологи, в свою очередь, определяют агрессию как социальное явление, которое формируется взаимодействием между людьми, а также влиянием социальных процессов и структур. Т. Адорно, Р. Коллинс и Э. Фромм исследовали конфликты власти и доминирования, которые приводят к проявлению агрессивного поведения. Социологический подход обращает внимание на культурные факторы, такие как ценности, нормы и стереотипы, которые могут способствовать агрессивным действиям. Структурные факторы (социальная несправедливость, бедность, безработица) также рассматриваются как факторы риска, которые могут повысить уровень агрессии в обществе. Важно отметить, что все подходы к определению агрессии взаимосвязаны. Биологические, психологические и социологические факторы взаимодействуют и влияют на развитие агрессивного поведения [4, С. 510].

Факторы, влияющие на агрессию: помимо инстинктов, научения и социальных процессов, важно отметить роль личности, эмоционального состояния, алкоголя и наркотиков, генетики и нейрофизиологических особенностей в развитии агрессии.

В отечественной литературе агрессия определяется как активное поведение, направленное на причинение вреда другому человеку или окружающей среде. Она может проявляться как физическая, вербальная или психологическая агрессия. Зарубежная литература также определяет агрессию как поведение, направленное на причинение вреда другому человеку или окружающей среде. Однако, в зарубежной литературе больше внимания уделяется различным формам агрессии и ее причинам [2, С. 437].

В нашем исследовании мы будем придерживаться позиции психоаналитической школы, которая говорит нам о том, что агрессия – это врожденное качество человека, которое даёт ему возможность доминировать и достигать поставленных целей. Такой позиции придерживались такие авторы, как: А. Бандура, К. Лоренц, З. Фрейд, Э. Фромм [3, С. 213].

Эмоциональные состояния – цельное качество психической деятельности за определенный срок. По мнению Д. Гоулмана, Р. Лазаруса, И.П. Павлова, П. Экмана придерживались позиции, что эмоциональные состояния – это реакция на внешние факторы, сменяются при помощи эмоциональной сферы, влияют на поведение и качество жизни человека, и сильно могут изменяться из-за стресса, травм или другими психологическими факторами, а потому в нашем исследовании мы будем исследовать эмоциональные состояния через методики, связанные с невротическими состояниями [1, С. 189].

Наше исследование проводилось на одной исследовательской базе – ФГКУ «Национальный горноспасательный центр» в городе Новокузнецк. В нашем исследовании приняли участие 30 горноспасателей в возрасте от 25 до 45 лет.

К преобладающему возрасту относятся 35 летние работники, так как их насчитывается 15. Средняя возрастная группа – 45 летние работники, их 9. Самая маленькая группа в выборке 30 летние работники – их 3, и 25 летние работники – их насчитывается 3 человека.

Возрастное соотношение участников исследования: большинство исследуемых 50% в возрасте 35 лет, 30% в возрасте 45, 10% в возрасте 30 лет и такой же показатель у 25 летних.

Также во внимание брался показатель трудовой деятельности до 10 лет и более 10 лет. Таким образом только у 13 горноспасателей менее 10 лет стажа работы, а у остальные 17 имеют стаж более 10 лет.

В исследовании применялся комплексный подход, включающий анализ научной литературы, профессиографическое изучение деятельности горноспасателей, психодиагностическое тестирование и статистическую обработку данных (t-критерий Стьюдента).

Теоретическая база исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы позволил сформировать глубокое понимание понятий "агрессия" и "эмоциональные состояния" в психологии.

Психодиагностические тесты использовались для определения: часто используемых способов проявления агрессии у горноспасателей и текущих эмоциональных состояний горноспасателей.

Обработка данных: статистический анализ полученных данных (t-критерий Стьюдента) позволил получить достоверные результаты исследования. В качестве метода математико-статической обработки данных выбран t-критерий Стьюдента, используемый для определения статистической значимости различий средних величин влияния стажа работы на агрессию и эмоциональные состояния у горноспасателей. Это помогло нам дать оценку результатам, проведенного исследования [5, С. 619].

Сравнительный анализ был проведён с помощью t-критерия Стьюдента. Агрессия у горноспасателей была продиагностирована по опроснику враждебности А. Басс, Э. Дарки, были взяты и рассмотрены такие шкалы, как: «Физическая агрессия» (t-эмп=1,03), «Косвенная агрессия» (t-эмп=0,31), «Вербальная агрессия» (t-эмп=0,24), «Агрессивные реакции» (t-эмп=0,38), «Враждебные реакции» (t-эмп=-0,45) между обеими группами (при $p \leq 0,05$), так как, t-крит=2,05. Таким образом, мы можем сделать вывод, что значимого уровня связи стажа работы и агрессии мы не выявили.

Исследование влияния стажа работы на эмоциональное состояние проводилось с использованием трех методик: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхин, Д.М. Менделевич, и «Опросник профессионального выгорания» К. Маслач, МВ/ПВ. Анализ данных, полученных с помощью методики В. В. Бойко, не выявил значимых различий в эмоциональном состоянии испытуемых в зависимости от их стажа работы.: t-эмпир = -0,95 < t-кр.=2,05 $p=0,05$ – неудовлетворенность собой; t-эмпир = -1,41 < t-кр.=2,05 $p=0,05$ – эмоциональная отстранённость; t-эмпир = -0,19 < t-кр.=2,05 $p=0,05$ – сферы экономики эмоций; t-эмпир = 0,29 < t-кр.=2,05 $p=0,05$ – тревога и депрессия; t-эмпир = -1,21 < t-кр.=2,05 $p=0,05$ – неадекватные эмоциональные реагирование.

Горноспасатели были продиагностированы по методике «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхин, Д.М. Менделевич: не обнаружены значимые отличия в дельта-показателях эмоциональных состояний по шкалам «Истерический тип реагирования; Астенция», а именно: t-эмпир = 1,30 < t-кр.=2,05 $p=0,05$; t-эмпир = 0,74 < t-кр.=2,05 $p=0,05$. Результаты математической обработки методики «Опросник профессионального выгорания» К. Маслач, МВ/ПВ по таким шкалам, как «Эмоциональное истощение» t-эмпир = -1,34 < t-кр.=2,05 $p=0,05$; «Редукция профессиональных качеств»: t-эмпир = -0,38 < t-кр.=2,05 $p=0,05$. Изучив данные результаты, мы делаем вывод, что значимых изменений в дельта показателях нет.

Подводя итоги, мы можем сказать о том, что стаж работы практически никак не сказывается на агрессии и эмоциональных состояниях горноспасателей, в некоторых шкалах мы наблюдаем обратную ситуацию, а именно, стаж работы наоборот учит работников поддерживать стабильные эмоциональные состояния, незначительно снижает редукцию профессиональных качеств, а также учит более здоровым агрессивным проявлениям. Следовательно, наша гипотеза о том, что увеличение стажа работы влияет на агрессию и эмоциональные состояния горноспасателей не подтвердилась.

Выводы. Проведено исследование на тему «Сравнительный анализ агрессии и эмоциональных состояний у горноспасателей с разным стажем работы», в ходе которого выдвинута нами гипотеза о том, что существуют значимые различия в показателях агрессии и эмоциональными состояниями у горноспасателей с разным стажем работы, а именно: у горноспасателей со стажем более 10 лет выше показатели физической агрессии, неудовлетворенность собой, эмоциональная отстранённость, тревога и депрессия – не подтвердилась.

Были составлены рекомендации для психолога учебного заведения, которые можно применять в работе с кадетами.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Общая психология / Г.С. Абрамова. – Москва: 2006. – 189 с.
2. Абрамова, Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – Москва: 2006. – 437 с.
3. Антошкина, Е.А. Эмоциональное выгорание работников: симптомы «отравления» работой / Е.А. Антошкина. – Ярославль: 2019. – 213 с.
4. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: учебник по психологии агрессии / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 510 с.
5. Бисалиев, Р.В. Агрессивное поведение в структуре соматических расстройств / Р.В. Бисалиев, А.С. Кубекова, А.В. Хаджимурадов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №5. – 619 с.

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);

начальник психологической лаборатории ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по**Кемеровской области-Кузбассу, капитан внутренней службы Тупикова Оксана Александровна**

Федеральное казенное учреждение «Лечебное исправительное учреждение №16» главного управления Федеральной службы исполнения наказаний по Кемеровской области-Кузбассу (г. Новокузнецк);

студент Юрьева Анастасия Сергеевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И АДАПТИВНОСТИ С СУИЦИДАЛЬНЫМИ НАКЛОННОСТЯМИ У ОСУЖДЕННЫХ ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ НА ПРИМЕРЕ ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН РОССИИ ПО КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ-КУЗБАССУ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования взаимосвязи личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных исправительной колонии на примере ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу. Психологические проблемы и суицидальные наклонности являются серьезным вызовом для системы исполнения наказаний, и их изучение имеет важное значение для разработки эффективных программ реабилитации и профилактики самоубийств среди осужденных. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. В данной статье используются такие методы: психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается анализ взаимосвязи личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных исправительной колонии, с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Исследование проводилось на примере ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области – Кузбассу.

Ключевые слова: осужденные, суицидальные наклонности, личностные качества, тревожность, импульсивность, суицидальное поведение.

Annotation. This article presents the results of a study of the interrelation between personal qualities and adaptability with suicidal tendencies in convicts of a correctional colony using the example of the example the Federal State Institution «Medical Correctional institution №16 of the Main Directorate of the Federal Penitentiary Service for the Kemerovo Region – Kuzbass». Psychological problems and suicidal tendencies are a serious challenge for the penal enforcement system, and their study is important for the development of effective rehabilitation and suicide prevention programs among convicts. The research methods used are described and the sample is characterized. The following methods are used in this article: psychodiagnostic testing, mathematical and statistical data processing. The results of an empirical study are presented, which reflect the analysis of the interrelation between personal qualities and adaptability with suicidal tendencies in convicts of a correctional colony, using the Pearson correlation coefficient. The study was conducted on the example the Federal State Institution «Medical Correctional institution №16 of the Main Directorate of the Federal Penitentiary Service for the Kemerovo Region - Kuzbass».

Key words: convicts, suicidal tendencies, personal qualities, anxiety, impulsivity, suicidal behavior.

Введение. Среди осужденных, находящихся в условиях лишения свободы, происходит сложный процесс адаптации, который может оказать существенное влияние на их психическое состояние: осужденные попадают в места лишения свободы, новые и непривычные условия, где им приходится адаптироваться.

Социальная изоляция вызывает угнетенное состояние у осужденных, которое является результатом фрустрации на лишение свободы, потерей связи с привычным кругом общения и близкими людьми. Осужденные находятся в достаточно морально-тяжелых условиях жизни, имеют большое количество стресс-факторов, не каждый в состоянии это выдержать. Для впервые прибывших, это особенно ощутимо, так как они являются наиболее уязвимыми для различных асоциальных взглядов на мир в среде других осужденных, так как человек во всем видит скрытую угрозу для своего существования. Его сопровождают постоянная тревога и переживания. В этом состоянии осужденный должен приспосабливаться к некомфортному, новому для него стилю жизни. Будущее поведение и принятие осужденного зависит от его личностных качеств. Осужденный должен приспособиться к новым для него условиям труда, к требованиям режима, к самому контингенту осужденных. Очень часто в уголовно-исправительной системе можно увидеть у осужденных суицидальные наклонности или даже завершённый суицид. Это является последствием длительного пребывания осужденного в условиях стресса и тревоги. Показателем психологического здоровья и является адекватная социально-психологическая адаптация.

Интересно отметить, что личностные качества могут играть ключевую роль в процессе адаптации осужденных к новым условиям. Например, уровень самоконтроля, уверенности в себе, умение решать конфликты и стрессовые ситуации могут оказать влияние на то, насколько успешно осужденные справляются с жизненными трудностями в тюремной среде.

Работа с личностными качествами осужденных направлена не только на улучшение их адаптивности, но и на предотвращение суицидальных попыток. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого осужденного и создавать индивидуальные программы работы с ними.

Таким образом, учитывая актуальность данной проблемы, тема нашего исследования «Взаимосвязь личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных исправительной колонии на примере ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу».

Изложение основного материала статьи. З. Фрейд считал, что суицидальные наклонности, суицидальное поведение и суицидальный риск – синонимичны, так как для него суицид являлся одной из форм саморазрушения, протекающей из заложенных в человеке деструктивных инстинктов, которое может выражаться в агрессии или аутоагрессии [8]. В нашем исследовании мы придерживаемся его точки зрения и считаем, что данные понятия синонимичными.

Г. Оллпорт говорил, что личностные качества – это совокупность индивидуальных черт и особенностей психического организма, определяющих его поведение, реакции и отношение к окружающему миру [3, 7].

Н.Б. Табачник считает, что суицидальные наклонности – это совершение каких-либо действий, над которыми у индивида имеется некоторый потенциальный или реальный волевой контроль, способствующих продвижению человека в направлении более быстрой телесной смерти [2, 10].

Ч.Д. Спилбергер и Ю.Л. Ханин утверждают, что понятие «тревожность» используется для описания стабильных персональных различий в стремлении человека к переживанию этого состояния. Эти различия проявляются в поведении, и уровень тревожности можно определить по тому, насколько часто индивиду возникает чувство тревоги. Индивид с высоким уровнем тревожности склонен улавливать мир вокруг как пагубный или страшный, в отличие от тех, у кого уровень тревожности низкий [5].

Ц.П. Короленко отмечает, что импульсивность как личностная черта подразумевает быстрое и необдуманное принятие решений и их осуществление без предварительного обдумывания. Основным аспектом импульсивности является невозможность индивида планировать свои действия и предвидеть возможные последствия. Поведенческие проявления импульсивности часто ассоциируются с формированием асоциального поведения и увеличением риска суицидальных, агрессивных и зависимых действий [1, 4].

Структура, предложенная А.Г. Маклаковым, представляет адаптивность через различные уровни, на которых она проявляется. Автор считает, что адаптивные способности определяются уровнем развития психологических черт, которые играют значимую роль в регуляции процесса адаптации и психической деятельности [6].

Т.В. Рогачева полагала, что адаптивность – это склонность личности к применению и повторению в повседневной жизни уже существующих стремлений, нацеленных на выполнение тех действий, целесообразность которых была подтверждена предыдущим опытом [9].

Объектом нашего научного исследования являются суицидальные наклонности. Предметом выступила взаимосвязь личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных исправительной колонии на примере ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу. Наша гипотеза такова: существует значимая взаимосвязь между личностными качествами, адаптивностью и суицидальными наклонностями у осужденных, а именно: чем выше тревожность и импульсивность и ниже личностный адаптивный потенциал, тем выше суицидальные наклонности у осужденных.

Для проверки нашей гипотезы была составлена выборка из 70 осужденных, отбывающих наказание в ФКУ ЛИУ-16 по Кемеровской области-Кузбассе в возрасте от 21 до 56 лет. 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:

1. «Опросник суицидального риска» (А.Г. Шмелев; модификация Т.Н. Разуваева);
2. «Многофакторный личностный опросник 16PF» (Р.Б. Кеттелл);
3. «Методика изучения акцентуаций личности» (К. Леонгард, Г. Шмишек; адаптация Ю.В. Кортнева);
4. «Метод портретных выборов Сонди» (Л. Сонди).

В данном исследовании для изучения взаимосвязи личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных использовались такие методики как «Опросник суицидального риска» (А.Г. Шмелев; модификация Т.Н. Разуваева); «Многофакторный личностный опросник 16PF» (Р.Б. Кеттелл); «Методика изучения акцентуаций личности» (К. Леонгарда, Г. Шмишек); «Метод портретных выборов» (Л. Сонди).

В методике «Многофакторный личностный опросник 16PF» (Р.Б. Кеттелл), мы взяли шкалы: Фактор «С» (слабость Я – сила Я), фактор «F» (сдержанность – экспрессивность), фактор «F1» (низкая тревожность – высокая тревожность) и фактор «О» (спокойствие – тревожность). По методике «Опросник суицидального риска» (А.Г. Шмелев; модификация Т.Н. Разуваева) мы взяли такую шкалу, как интегральный тестовый показатель СР. В методике изучения акцентуаций личности (К. Леонгарда, Г. Шмишек) мы взяли такие шкалы, как тревожный тип и возбудимый тип. А в «Метод портретных выборов» (Л. Сонди) мы взяли сочетания факторов: k – кататонические проявления и p – паранойальность. Для того, чтобы подсчитать результаты, мы перевели качественные показатели в количественные следующим образом: для фактора k: $k_0 = 16$, $k_+ = 26$, $k_- = 36$, $k_{\pm} = 46$. Для фактора p: $p_0 = 16$, $p_+ = 26$, $p_- = 36$, $p_{\pm} = 46$.

При наличии дополнительных значений «!» (2), «!!» (3), «!!!» (4) – умножается на уже полученный балл. Максимально возможное количество баллов – 16.

По результатам психодиагностического исследования выявилось, что по фактору «С», наибольший процент выборки, а именно 64% имеет средний уровень импульсивности, по фактору «F» наибольший процент, а именно 71% имеет среднюю выраженность. По фактору «F1» больше всего респондентов со средним уровнем а именно это 66%. Если рассматривать фактор «О», то можно заметить, что 74% выборки имеют средний уровень тревожности. По результатам методики, а именно по результат показателей p (паранойальность) и k (кататонические проявления) можно увидеть, что больше всего имеют 60% очень высокий уровень. Определили суицидальные наклонности у осужденных. Мы можем отметить, что 33% выборки имеют общий показатель СР по методике на уровне ниже среднего.

В процессе корреляционного анализа были найдены статистически значимые связи между личностными качествами, адаптивностью и суицидальными наклонностями у осужденных.

Между фактором «О» (спокойствие/тревожность) по методике Р.Б. Кеттела и показателем СР по методике А.Г. Шмелева обнаружена положительная значимая связь $r = 0,395$ на уровне $p \leq 0,01$. Чем у индивида наиболее выражена личностная тревожность, тем выше суицидальный рису.

Также с показателем СР по методике А.Г. Шмелева были обнаружены значимые связи с возбудимым и застревающим типом акцентуации по методике К. Леонгарда-Г. Шмишека ($r = 0,395$ на уровне $p \leq 0,01$ и $r = 0,279$ на уровне $p \leq 0,05$ соответственно). Чем выше суицидальный риск у индивида, тем дольше он помнит обиды, долго забывает оскорбления.

С застревающим типом акцентуации найдены корреляционные связи с экзальтированным типом акцентуации по методике К. Леонгарда-Г. Шмишека ($r = 0,279$ на уровне $p \leq 0,05$), а также с фактором «F1» (тревога) по методике Р.Б. Кеттела ($r = 0,345$ на уровне $p \leq 0,05$). Чем больше у него экзальтированность, тем выше у него тревога.

В свою очередь с фактором «F1» (тревога) найдена корреляционная связь с адаптивностью по методике Л. Сонди ($r = 0,238$ на уровне $p \leq 0,05$). Чем выше у индивида тревога, тем быстрее у него проходит адаптивность.

Хочется отметить, что с тревожным типом по методике К. Леонгарда – Г. Шмишека была найдена корреляционная связь с эмотивным типом по методике К. Леонгарда – Г. Шмишека ($r = 0,238$ на уровне $p \leq 0,05$). Чем больше человек тревожен, тем больше он эмотивен. Также найдена корреляционная связь между фактором «С» (слабость Я/сила Я) по методике Р. Б. Кеттела и фактором «F» (сдержанность/экспрессивность) по методике Р.Б. Кеттела ($r = 0,290$ на уровне $p \leq 0,05$). Чем больше индивид имеет силу Я, тем больше у него экспрессивность. С тревожным типом по методике К. Леонгарда – Г. Шмишека была найдена корреляционная связь с возбудимым типом по методике К. Леонгарда – Г. Шмишека ($r = 0,453$ на уровне $p \leq 0,01$). Чем тревожнее индивид, тем больше он возбудим, импульсивен.

Выявлена взаимосвязь личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных исправительной колонии на примере ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу. А значит наша гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь между личностными качествами, адаптивностью и суицидальными

наклонностями у осужденных, а именно: чем выше тревожность и импульсивность и ниже личностный адаптивный потенциал, тем выше суицидальные наклонности у осужденных – подтвердилась частично.

Выводы. В нашем исследовании на тему «Взаимосвязь личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных исправительной колонии на примере ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН России по Кемеровской области-Кузбассу» был осуществлен корреляционный анализ взаимосвязи личностных качеств и адаптивности с суицидальными наклонностями у осужденных. В процессе корреляционного анализа были найдены статистически значимые связи между личностными качествами, адаптивностью и суицидальными наклонностями у осужденных. А значит наша гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь между личностными качествами, адаптивностью и суицидальными наклонностями у осужденных, а именно: чем выше тревожность и импульсивность и ниже личностный адаптивный потенциал, тем выше суицидальные наклонности у осужденных – подтвердилась частично, так как связь у импульсивности и суицидальных наклонностей с адаптивностью не была обнаружена.

Литература:

1. Дементий, Л.И. Возрастные особенности самоконтроля, импульсивности и агрессивности школьников / Л.И. Дементий // Вестник Омского университета серия «Психология». – 2017. – № 2. – С. 4-9
2. Исаев, Д.С. Психология суицидального поведения / Д.С. Исаев, К.В. Шерстнев. – Самара: «Самарский университет», 2000. – 38 с.
3. Полшкова, Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях / Т.А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. – 2013. – С. 107-110
4. Короленко, Ц.П. Психология и психо-терапия импульсивности / Ц.П. Короленко // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2015. – № 1 (23). – С. 16-19
5. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2017. – 248 с.
6. Лодде, О.А. Анализ адаптивности личности с позиции структурного подхода / О.А. Лодде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – № 2А. – С. 49-57
7. Кулиненко, А.И. Основные типологии индивидуально-психологических свойств личности человека / А.И. Кулиненко // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2011. – №11. – С. 151-154
8. Погодин, И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты / И.А. Погодин. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 333 с.
9. ЮрПсай: научная электронная библиотека: сайт. – 2024. – URL: <http://yurpsy.com> (дата обращения: 24.04.2024)
10. Stengel, E. Suicide and attempted suicide / E. Stengel. – London: MacGibbon & Kee, Cop. 1970. – 144 p.

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 Костромина Марина Олеговна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье освещаются результаты исследования взаимосвязи коммуникативных способностей с тревожностью у подростков. В подростковом возрасте общение играет ключевую роль в развитии личности. Если коммуникативные навыки не сформированы или развиты недостаточно, это может серьезно затруднить личностный рост подростка, его успехи в учёбе, взаимодействие со сверстниками и адаптацию в обществе. Когда у подростка возникают трудности в общении со сверстниками, родителями или учителями, это может отрицательно сказаться на его успеваемости, поведении и эмоциональном состоянии. Одной из причин нарушения социальных связей у подростков может быть их тревожность. Исследователи лишь косвенно затрагивают вопросы взаимосвязи коммуникации и тревожности у подростков. При этом не было обнаружено исследований, которые бы подробно рассматривали особенности этой связи у подростков. Это определяет высокую актуальность данного исследования. Целью работы стало исследование взаимосвязи коммуникативных способностей с тревожностью у подростков. Выборкой исследования стали 60 подростков (38 девочек и 22 мальчика) Муниципального бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения «Лицей № 111» в г. Новокузнецк. Возраст респондентов составил 11-13 лет. Было выдвинуто предположение о том, между коммуникативными способностями и тревожностью у подростков существует значимая взаимосвязь, а именно: чем выше тревожность, тем ниже коммуникативные способности. По результатам диагностики коммуникативных способностей подростков стало ясно, что у большей части обследуемых преобладает высокий уровень зависимой позиции в общении (53 %) и агрессивной позиции в общении (32 %) по методике Л. Михельсона, а также средние показатели коммуникативных умений (42 %) и организаторских умений (38%) по методике В.В. Синявского и В.А. Федорошина. Результаты исследования тревожности показали, что преобладающее количество подростков в выборке характеризуются высоким уровнем реактивной (64%) и личностной тревожности (68%) по методике Ч.Д. Спилбергера, высоким уровнем самооценочной (59%) и межличностной (56%) тревожности, также высокими показателями общей тревожности (52%) по методике А.М. Прихожан. В результате корреляционного анализа взаимосвязи коммуникативных способностей с тревожностью у подростков была выявлена значимая отрицательная взаимосвязь межличностной тревожности с организаторскими умениями ($p \leq 0,05$); опосредованная положительная статистически значимая связь межличностной тревоги с коммуникативными умениями ($p \leq 0,01$); значимая прямая взаимосвязь между личностной и реактивной тревожностью, которая коррелирует между собой ($p \leq 0,01$) с зависимой позиции в общении ($p \leq 0,01$). Гипотеза исследования о том, что чем выше тревожность, тем ниже коммуникативные способности, нашла свое подтверждение. Практическая значимость проведенного исследования может найти себя в ходе информационно-просветительской работы психологов и социальных работников в общеобразовательных учреждениях, социальных центрах; в работе, направленной на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса с подростками; для разработки методических

рекомендаций по профилактике тревожности у подростков, а также программ, повышающих эффективность развития коммуникативных способностей подростков.

Ключевые слова: взаимосвязь, коммуникативные способности, тревожность, подростки.

Annotation. The article highlights the results of a study of the relationship between communicative abilities and anxiety in adolescents. In adolescence, communication plays a key role in personal development. If communication skills are not formed or insufficiently developed, this can seriously hinder a teenager's personal growth, academic success, interaction with peers and adaptation in society. When a teenager has difficulty communicating with peers, parents, or teachers, this can negatively affect his academic performance, behavior, and emotional state. One of the reasons for the disruption of social ties in adolescents may be their anxiety. Researchers only indirectly address the issues of the relationship between communication and anxiety in adolescents. At the same time, no studies have been found that would consider in detail the features of this relationship in adolescents. This determines the high relevance of this study. The aim of the work was to study the relationship of communication abilities with anxiety in adolescents. The study sample consisted of 60 teenagers (38 girls and 22 boys) of the Municipal budget non-typical educational institution "Lyceum No.111". The age of the respondents was 11-13 years old. It has been suggested that there is a significant relationship between communication abilities and anxiety in adolescents, namely: the higher the anxiety, the lower the communication abilities. According to the results of the diagnosis of the communicative abilities of adolescents, it became clear that the majority of the surveyed have a high level of dependent position in communication (53%) and aggressive position in communication (32%) according to the L. Mikhelson method, and also have average indicators of communicative skills (42%) and organizational skills (38%) according to the V.V. Sinyavsky and V.A. Fedoroshin. The results of the anxiety study showed that the predominant number of adolescents in the sample are characterized by a high level of reactive (64%) and personal anxiety (68%) according to the Ch. D. method. Spielberger, high levels of self-esteem (59%) and interpersonal (56%) anxiety, as well as high rates of general anxiety (52%) according to the method of A.M. Parishioners. As a result of the correlation analysis of the relationship between communicative abilities and anxiety in adolescents, a significant negative relationship between interpersonal anxiety and organizational skills was revealed ($p \leq 0.05$); an indirect positive statistically significant relationship between interpersonal anxiety and communicative skills ($p \leq 0.01$); There is a significant direct relationship between personal and reactive anxiety, which correlates with each other ($p \leq 0.01$) with a dependent position in communication ($p \leq 0.01$). The hypothesis of the study that the higher the anxiety, the lower the communication abilities, has been confirmed. The practical significance of the conducted research can be found in the course of information and educational work of psychologists and social workers in educational institutions, social centers; in work aimed at improving the effectiveness of the educational process with adolescents; to develop methodological recommendations for the prevention of anxiety in adolescents, as well as programs that increase the effectiveness of the development of communicative abilities of adolescents.

Key words: relationship, communication skills, anxiety, adolescents.

Введение. Сегодня развитие коммуникативных способностей является важным аспектом жизни, так как степень их сформированности может влиять на процесс социализации человека и на развитие личности в целом. Эти способности складываются и совершенствуются в процессе межличностного взаимодействия.

В настоящее время по многим причинам наблюдается рост тревожности как у взрослого трудоспособного населения страны, так и у молодых людей, в связи с чем проблема повышенного переживания тревоги привлекает внимание психологов-исследователей. Гуманитарные науки, в частности психология, направлены на развитие и сохранение психологического благополучия, безопасности и успеха среди населения. Переживание интенсивных негативных эмоций, к которым относится тревога, может закрепляться в личностных чертах, особенно в жизненные периоды, когда психика человека характеризуется максимальной неустойчивостью. К такому периоду относится подростковый возраст. Склонность к переживанию тревоги по различным причинам может затруднять процесс межличностного взаимодействия, что в последующем может препятствовать адекватной социализации и адаптации в обществе. Поэтому проблема высокой тревожности и формирования конструктивных моделей поведения, которые могут выражаться в коммуникативных способностях подростков, имеет высокую актуальность в настоящее время.

Общение в подростковом возрасте имеет особую важность, поскольку интимно-личностное взаимодействие со сверстниками является ведущим видом деятельности в этот период. Молодые люди осваивают новые модели поведения, экспериментируют при общении, набираются жизненного опыта и т.п. При этом способности устанавливать надежные и безопасные связи с окружающими у подростков развиты недостаточно. Процесс становления коммуникативных способностей может сопровождаться рядом трудностей, среди которых переживание эмоций занимает особое место: подростковый период – это этап сомнений, беспокойств относительно самих себя, своих действий. В связи с этим тревожность молодых людей имеет важное значение для изучения исследователями в области психологии.

Таким образом, учитывая актуальность данной проблемы, тема нашего исследования «Взаимосвязь коммуникативных способностей с тревожностью у подростков».

Изложение основного материала статьи. Для полноценного изучения рассматриваемой проблемы мы применяли теоретический анализ научных источников с целью исследования степени разработанности, рассматриваемого вопросы, определения изучаемых явлений и описания основных характеристик подросткового возраста.

Одним из первых, кто начал рассматривать тревожность как социальный феномен в науке Г.С. Салливан. Ученый рассматривал вопросы отличий тревожности и эмоции страха в социальном контексте. Тревожность возникает от эмпатической связи со значимым человеком, а страх может найти свое проявление тогда, когда удовлетворение общих потребностей откладывается или не представляется возможным в ближайшее время [1]. Иными словами, источником тревоги является значимый для личности другой субъект, а страх связан с отсутствием возможности удовлетворения основных потребностей.

В отечественной психологии проблемой понимания тревожности занимались Е.Ю. Брель, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин и др. Подростковая тревожность имеет высокую важность для изучения психологами, т.к. она может затруднять протекание жизнедеятельности и обуславливать трудности общения с окружающими [5]. При длительном переживании тревоги в подростковом возрасте ребенок может приобрести черты тревожности, закрепить ее на уровне личностного свойства. В последствии, по причине высокой тревожности им трудно рационально мыслить, реализовывать идеи, выстраивать конструктивное взаимодействие с другими людьми, проявлять инициативу в установлении контактов и т.п., что, в свою очередь может снижать психологическое благополучие личности [4].

Общение – это сложный и многоаспектный процесс, позволяющий людям налаживать и развивать межличностные связи. Оно возникает из необходимости совместной деятельности и включает в себя обмен информацией, согласование общей стратегии взаимодействия, а также понимание и восприятие собеседника [3].

Общение может рассматриваться в категории «коммуникативной компетенции», которую ввел Д. Хаймс. По мнению Д. Хаймса, коммуникативная компетенция – это внутреннее понимание того, как использовать язык в зависимости от

ситуации, а также способность быть активным участником общения. Д. Хаймс одним из первых продемонстрировал, что владение языком включает в себя не только знание грамматики и лексики, но и понимание социальных норм и правил, которые регулируют их использование [1].

Отечественный психолог и педагог Л. С. Выготский высказывал и обосновывал идею о необходимости общения как вида деятельности в детском возрасте, имеющую ключевую роль в развитии ребёнка. Он считал, что психологическая природа человека определяется особенностями системы его отношений с окружающими людьми. Эти отношения определяют функции личности и формируют её структуру [2].

Потребность в общении и отношениях с другими людьми в подростковый этап приобретает особую важность, т.к. оно выступает необходимым условием для социализации личности. Подростки реализуют поведенческие эксперименты, осваивают важные социальные правила, познают собственные особенности и возможности и многое другое, что позволяет сформулировать тезис о высокой роли коммуникативных способностей в развитии и становлении личности молодых людей.

Подростки, характеризующиеся устойчивыми чертами тревожности имеют затруднений в установлении контакта с другими, могут длительное время находиться в состоянии обеспокоенности, напряженности, сниженном настроении, воспринимать окружающий мир через призму ошибочных мыслей и выражать неадекватное поведение. Все это может приводить к тому, что подростки с высокой тревожностью могут иметь трудности в процессе социализации.

Методы и методики. Для исследования связи коммуникативных способностей с тревожностью у подростков использовались теоретический анализ литературных источников, психодиагностическое тестирование, метод математико-статистической обработки данных (коэффициент корреляции Пирсона).

Для получения эмпирического материала использовались следующие методики: методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин; «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсон (адаптация Ю.З. Гильбух); «Шкала тревоги» Ч.Д. Спилбергер; «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан.

Выборку составили 60 подростков Муниципального бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения «Лицей №111». Из которых 38 девочек и 22 мальчика.

По результатам диагностики коммуникативных способностей подростков определено, что у большей части обследуемых преобладает высокий уровень зависимой позиции в общении (53%) и агрессивной позиции в общении (32%) по методике Л. Михельсона, а также имеют средние показатели коммуникативных умений (42%) и организаторских умений (38%) по методике В.В. Синявского и В.А. Федорошина. Такие подростки характеризуются замкнутостью, уходом от проблем. Таким детям трудно заводить новые знакомства, они боятся проявлять инициативу, плохо ладят со сверстниками. Также, для них характерен агрессивный и «давящий» тип поведения в общении. Такие подростки часто громко разговаривают, привыкли добиваться своего, при этом никак не интересуясь мнением и интересами других, неадекватно реагируют на критику и просьбы. При всем при этом, они стремятся общаться с людьми, отстаивать своё мнение и планировать свою деятельность. Однако их склонности не отличаются большой устойчивостью. Поэтому коммуникативные и организаторские способности подростков важно развивать и совершенствовать.

По результатам исследования тревожности подростков, определено, что преобладающе количество подростков в выборке характеризуются высокой реактивной (64%) и личностной тревожностью (68%) по методике Ч.Д. Спилбергера; высокой самооценочной (59%) и межличностной (56%) тревожностью, высокими показателями общей тревожности (52%) по методике А.М. Прихожан. Такие подростки характеризуются особой нервозностью при взаимодействии со сверстниками, они грубы, могут резко выражаться. А также они беспокойны, испытывают высокое напряжение. Характер таких подростков характеризуется стремлением к полной ясности во всём и высокими требованиями к себе и окружающим. Также, они испытывают проблемы с принятием себя. Подростки часто оценивают свою внешность и свои возможности по сравнению со сверстниками, что и вызывает у них тревогу. Высокая самооценочная тревожность возникает из-за противоречий в самооценке. Человек может иметь высокие притязания, но при этом быть неуверенным в себе. Это создаёт внутреннее напряжение и тревожность. У подростков присутствует неуверенность в ситуации общения, им трудно заводить новые знакомства, они зависимы от чужого мнения, ожидают негативные оценки от значимых других людей (одноклассников, родителей, учителей).

В результате корреляционного анализа взаимосвязи коммуникативных способностей с тревожностью у подростков была выявлена значимая отрицательная взаимосвязь межличностной тревожности с организаторскими умениями ($p \leq 0,05$); опосредованная положительная статистически значимая связь межличностной тревоги с коммуникативными умениями ($p \leq 0,01$); значимая прямая взаимосвязь между личностной и реактивной тревожностью, которая коррелирует между собой ($p \leq 0,01$) с зависимой позиции в общении ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем выше уровень организаторских умений подростка, тем ниже его уровень межличностной тревожности ($p \leq 0,05$). Чем выше уровень коммуникативных умений у подростка, тем меньше его уровень межличностной тревожности ($p \leq 0,01$). Чем выше уровень личностной и реактивной тревожности, тем выше уровень проявления зависимой позиции в общении ($p \leq 0,01$).

Гипотеза исследования о том, что чем выше тревожность, тем ниже коммуникативные способности, нашла свое подтверждение.

Выводы. Подростковый возраст имеет выраженную специфику (высокая потребность в общении, неустойчивость эмоциональной реакции, склонность к беспокойству и переживаниям сомнений, неустойчивую самооценку и т.п.) и важность в процессе социализации личности. Проблема тревожности у подростков заключается в том, что при частом и интенсивном проявлении тревоги эта эмоция может закрепиться в виде личностного свойства и приобрести устойчивый характер. Подростки, характеризующиеся устойчивыми чертами тревожности имеют затруднений в установлении контакта с другими, могут длительное время находиться в состоянии обеспокоенности, напряженности, сниженном настроении, воспринимать окружающий мир через призму ошибочных мыслей и выражать неадекватное поведение. Все это может приводить к тому, что подростки с высокой тревожностью могут иметь трудности в процессе социализации.

По результатам проведенного исследования можно заключить, что подростки с выраженными коммуникативными способностями менее тревожны, могут устанавливать безопасные и конструктивные связи с окружающими, что обуславливает в последствии высокую эффективность социализации. У менее общительных подростков, напротив, наблюдаются более высокие показатели тревожности, в связи с чем они могут характеризоваться напряженностью, проявлением нервозности, выстраиванием деструктивных связей, ошибочном мышлении и формировании негативных установок, что способствует затруднению процессу социализации личности молодых людей.

Полученные нами результаты подтверждают мысль о важности изучения природы подростковой тревожности и необходимости развития коммуникативных способностей, поскольку изучаемые явления находятся во взаимосвязи друг с другом.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2018. – 360 с. – ISBN 978-5-7567-0827-1

2. Деречева, В.А. Расстройства личности и поведения у детей: учебник для вузов / В.А. Дереча [и др.]. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 247 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12776-8. – URL: <https://urait.ru/bcode/448301>
3. Дубровина, И.В. Психологическое благополучие школьников: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / И.В. Дубровина. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 140 с. – ISBN 978-5-534-04731-8
4. Корягина, Н.А. Социальная психология. Теория и практика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Н.А. Корягина, Е.В. Михайлова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 492 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-16490-9
5. Лютова, Е.К. Шпаргалка для родителей: гиперактивные, агрессивные, тревожные и аутичные дети: [психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми] / Е.К. Лютова. – Москва: Творческий центр «Сфера»; Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 135 с. – ISBN 978-5-9268-1012-4
6. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебное пособие для академического бакалавриата / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 190 с. – ISBN 978-5-534-06245-8

Психология

УДК 378:159

кандидат психологических наук, доцент Демченко Наталья Юрьевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия сохранения психического здоровья студентов в процессе обучения в вузе. Статья посвящена анализу психического здоровья и личностных свойств, в том числе и просоциального поведения студентов. Приведен краткий обзор подходов к изучению психического здоровья. Выявлено, что психическое здоровье проявляется на эмоциональном, интеллектуальном и личностном уровнях. Установлены личностные, объективные факторы и поведенческие проявления, сказывающиеся на уровне психического здоровья. Выявлены корреляты психического здоровья студентов. Предложено определение психического здоровья, которое рассматривается как гармоничное полноценное развитие и слаженное функционирование психических процессов, состояний и механизмов психики. Психическое здоровье обеспечивает соответствующий возрасту уровень адаптации к изменениям окружающей среды и выявляется через адекватность поведенческих проявлений.

Ключевые слова: психическое здоровье, просоциальное поведение, студенты, личностные свойства, молодежь.

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical conditions for maintaining the mental health of students during their studies at a university. The article is devoted to the analysis of mental health and personal properties, including prosocial behavior of students. A brief overview of approaches to the study of mental health is provided. It has been found that mental health manifests itself at the emotional, intellectual and personal levels. Personal, objective factors and behavioral manifestations that affect the level of mental health have been identified. Correlates of students' mental health have been identified. A definition of mental health is proposed, which is considered as the harmonious, full development and harmonious functioning of mental processes, states and mechanisms of the psyche. Mental health provides an age-appropriate level of adaptation to environmental changes and is revealed through the adequacy of behavioral manifestations.

Key words: mental health, prosocial behavior, students, personality traits, youth.

Введение. Из-за неопределенности и трансформационных процессов в России, пандемии, различных стресс-факторов состояние психического здоровья населения требует внимания со стороны всех ведомств. Проблематика психического здоровья не нова, однако особенно актуальным в этот кризисный период становится исследование психического здоровья детей и молодежи. Молодежь является той частью населения, которая, вероятно, больше всего склонна ощущать на себе неуверенность будущего. На состояние внутреннего благополучия последних влияет течение социально-психологической адаптации к новым условиям жизни и обучения, в том числе и к дистанционному формату обучения во время пандемии, стресс, связанный с сессией. Этому периоду свойственно переживание кризиса 17-22 лет, который связан с переходом к учебно-профессиональной деятельности и вопросами профессионального самоопределения в жизни.

Для студентов профессиональная направленность связана с проявлением просоциальной активности, готовностью сотрудничать и сочувствовать другим, проявлять помощь и поддержку. Просоциальное поведение будущего специалиста связано с его личностными свойствами, ориентацией на общекультурные и моральные ценности. Оно является важной детерминантой профессиональной успешности в выбранной специальности и личностного роста.

Изложение основного материала статьи. Особенности психического здоровья личности связаны с эмоциональной эффективностью, способностью к эмпатии, саморегуляции, выявлением профессиональных мотивов, сказывающихся на уровне профессиональной компетентности лица.

Результаты теоретического анализа литературных источников указывают на то, что пока не существует единого определения психического здоровья, что связано со сложностью исследуемого феномена, наличием различных мнений и теоретических подходов среди ученых, а также с необходимостью разграничения психического, психологического и духовного здоровья, субъективного благополучия.

Психическое здоровье проявляется на эмоциональном, интеллектуальном и личностном уровнях. На эмоциональном уровне это способность адекватно выражать эмоции в соответствии с конкретной жизненной ситуацией. На интеллектуальном уровне это умение обрабатывать полученную информацию и применять ее на практике. На личностном уровне психическое здоровье проявляется в самоощущении, самооценке, способности к самопознанию, самореализации в жизни, умении отделять свое «я» от другого мира. Под психическим равновесием понимают взаимодействие эмоциональной, волевой и когнитивной сфер у человека [4, С. 195]. Здоровая личность это личность, которая стремится к самоактуализации и полноценному функционированию.

Майорова Я.В. исследовала связь между стрессом, психическим здоровьем и академической успеваемостью студентов, были выявлены высокие показатели в областях чувств и поведения, связанные с психическим нездоровьем и влиянием на

успеваемость именно у студентов по сравнению с аспирантами. Исследование доказывает, что существуют различия в уровне психического здоровья и стресса студентов и аспирантов [5, С. 56].

С выводами относительно особого характера обучения, что сказывается на психическом здоровье студентов, соглашаются и исследователи Пластинина В.Б. и Котлячков В.А. [6, С. 51]. В своем исследовании Гавришова Е.В., Горелов А.А. и Румба О.Г. отмечают, что трудности также связаны со стрессом из-за разлуки с семьей, трудоустройства и выполнения семейных обязанностей. Также у многих студентов ухудшение психического здоровья может быть вызвано употреблением психоактивных веществ или обострением симптомов психических расстройств [1, С. 127].

Гафиятуллина М.И. и Каратеев О.В. подчеркивают негативное влияние тревожности на психическое здоровье студентов. В соответствии с полученными результатами студентам-выпускникам вузов присущ средний уровень тревожности. Авторы обращают внимание на то, что у студентов с чрезмерным уровнем тревожности трудности связаны со значительной нагрузкой учебным материалом, возможным разочарованием выбранной профессией, трудностями сочетания работы и учебы и личностными проблемами [2, С. 160]. Указанные проблемы негативно влияют на физическое и психическое здоровье студентов. В целях улучшения состояния студентов авторы рекомендуют расставлять приоритеты и активно работать для достижения поставленных целей, над формированием личностных качеств, таких как дисциплина, исполнительность, самоорганизация [9, С. 146].

Г.В. Ханевкая подчеркивает, что существуют личностные факторы, которые сказываются на психическом здоровье студентов, снижая его: тревожность, личностные проблемы, а также такой субъективный фактор, как разочарование выбранной профессией. Выделяют также объективные факторы, угрожающие психическому здоровью студентов: значительные нагрузки учебным материалом, трудности совмещения работы и учебы, стресс из-за разлуки с семьей. Поведенческие проявления снижения физического и психического здоровья могут быть связаны с несоблюдением здорового образа жизни, а именно низким уровнем физической активности, злоупотреблением вредной пищей, употреблением психоактивных веществ или обострением симптомов психических расстройств [11, С. 61].

В результате проведенного исследования научных работ предлагаем феномен «психическое здоровью» рассмотреть как гармоничное полноценное развитие и слаженное функционирование психических процессов, состояний и механизмов психики, обеспечивающих соответствующий возрасту уровень адаптации к изменениям окружающей среды, способность к прогнозу жизненных ситуаций, определяющих адекватность поведенческих проявлений, образующих целостность самоосознания, осмысленность реакций и обусловленные генетическими, социальными факторами, влиянием окружающей среды и собственной активности индивида.

Кроме факторов, влияющих на физическое здоровье студентов (освещение, температура помещения, наличие оборудованных и работающих санитарно-гигиенических помещений и т.д.), есть еще и те, которые могут влиять на здоровье психическое, эмоциональное. Личностные и этнические модусы человека являются ресурсом сохранения здоровья [7, С. 121].

Важным условием формирования обще-культурных и моральных основ формирования здорового образа жизни у молодежи является личностный пример укрепления физического и психического здоровья. Личностный пример рассматривается как проявление валеологического компонента профессиональной культуры.

В основе общекультурных и моральных основ укрепления физического и психического здоровья современной молодежи лежит идеология формирования здорового образа жизни личности.

Актуальной является задача организации психологической службы в учебных заведениях любого уровня, утверждение нового стиля общения преподаватель-студент, внедрение новых методик организации учебно-воспитательного процесса, информационных педагогических технологий, которые смещают центр тяжести в сторону самоорганизации, самообучения [10, С. 278].

Создание психологической службы в высшем учебном заведении продиктовано, с одной стороны, необходимостью повышения эффективности процесса обучения, выявлению новых факторов влияния на процесс формирования личности и специалиста, с другой оказание помощи в стрессовых ситуациях, разрешение конфликтных межличностных случаев и тому подобное. Основная цель психологической службы способствовать развитию личности, профессиональному становлению студентов, поиску способов и путей, ведущих взрослого человека к вершинам развития его физических, психологических и духовных сил, творчества, профессионального мастерства.

Основными задачами психологической службы должны быть: решение конкретных проблем психологического обеспечения учебного процесса; оказание психологической помощи студентам (а в некоторых случаях их родителям), преподавателям, администрации через индивидуальные консультации, беседы, тренинги и другие формы психотерапевтической работы; организация мероприятий по повышению психологической грамотности лиц, занятых в учебно-воспитательном процессе института; научные и педагогические исследования, направленные на выявление своеобразия субъективного отношения к личности и антиобщественному поведению студентов; содействие профессиональному и нравственному самоопределению личности; профориентация, профотбор и профконсультационная работа [3, С. 225].

Последняя позиция может выполняться и в рамках отдельной службы по планированию карьеры или профессионально-практической деятельности, но в таком случае они должны очень близко сотрудничать с психологической службой для планирования соответствующих мероприятий с учетом специфики каждой личности, что является залогом сохранения здоровья и психического состояния студентов.

Регламентация и управление учебной деятельностью является основным организационным корректирующим средством в системе психологического обеспечения психического здоровья студентов. Исполнительская деятельность, когда студент не откладывая решает все учебные и социальные задачи является важным фактором сохранения здоровья [9, С. 145]. В этом аспекте психологического обеспечения психического здоровья студентов является основой продуктивной учебно-познавательной деятельности и средств адекватной адаптации молодежи к условиям жизнедеятельности в неблагоприятные периоды обучения (первый и последние два курса), что обеспечивает оптимальную организацию обучения через строгий ритм и последовательность выполнения учебной нагрузки и способствует развитию динамического стереотипа деятельности.

Научные исследования свидетельствуют, что системы психологического обеспечения психического здоровья студентов являются адекватным средством благодаря тренирующим и стимулирующим воздействиям такая система облегчает привыкание человека к новым условиям труда (обучения) и жизни. Длительное действие сохраненного и адекватного режима труда и отдыха, ритма деятельности способствует выработке и укреплению условно-рефлекторных связей рабочего динамического стереотипа, что способствует и нормализации адаптивного процесса, предохраняет от хронической усталости, переутомления, перенапряжения [8, С. 109].

В системе психологического обеспечения психического здоровья студентов и молодежи ведущее место принадлежит психологической службе, которая организуется в учебных заведениях всех уровней.

Выводы. Таким образом, жизнь и обучение студентов наряду с общими характеристиками проблем жизни современного человека социально-экономическими, духовными, материальными, экологическими, имеет целый ряд особенностей, которые присущи этой категории молодежи. Психогигиенические условия студенческой жизни и обучения определяются многими обстоятельствами возрастом, насущными целями и задачами, регламентом обучения, высокой умственной нагрузкой, гиподинамией, нерациональным питанием, высоким нервно-психическим напряжением. Приоритетами в укреплении физического и психического здоровья студентов, формировании их здорового образа жизни являются образование и воспитание в сфере здоровья – неотъемлемая часть педагогического процесса; образование и воспитание в сфере здоровья – важная составляющая психофизического развития и нравственного саморазвития личности; образование и воспитание в сфере здоровья как условие, средство и результат формирования здоровой личности. В процессе организации здорового образа жизни должны формировать навыки управления собственным состоянием здоровья, верно использовать внутренние резервы организма человека. Для построения индивидуальной стратегии достижения здоровья необходимо развивать психологическую компетентность по отношению к здоровью и, возможно, радикально изменить качество личной жизни как интегрального показателя психологического, физического и эмоционального благополучия в субъективном восприятии.

Литература:

1. Гавришова, Е.В. Зависимость психического и социального здоровья студентов от особенностей мотивации достижений / Е.В. Гавришова, А.А. Горелов, О.Г. Румба // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 3 (71). – С. 127-132
2. Гафиятуллина, М.И. Психическое здоровье студентов: количественный анализ российских публикаций по проблемам депрессии и тревоги / М.И. Гафиятуллина, О.В. Каратеев // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 1 (57). – С. 160-172
3. Горбаткова, Е.Ю. О влиянии образа жизни на показатели психического здоровья студентов высших учебных заведений / Е.Ю. Горбаткова, Х.М. Ахмадуллина, У.З. Ахмадуллин, Т.Р. Зулкарнаев [и др.] // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2022. – № 4. – С. 225-243
4. Горячев, В.Н. Осведомленность и получение психологической помощи как показатель психического здоровья у студентов вуза / В.Н. Горячев, А.А. Сибгатуллина, М.Б. Шелухина // Менеджмент в здравоохранении: вызовы и риски XXI века: материалы VII международной научно-практической конференции. – Волгоград. – 2023. – С. 195-196
5. Майорова, Я.В. Улучшение психического здоровья студентов как важное условие развития общества и безопасности социальных систем / Я.В. Майорова // Фундаментально-прикладные проблемы безопасности, живучести, надежности, устойчивости и эффективности систем: материалы Международной конференции. – Елец: ЕГУ. – 2018. – С. 56-58
6. Пластинина, В.Б. Психическое и физическое здоровье студентов при дистанционном обучении / В.Б. Пластинина, В.А. Котлячков // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 56 (59). – С. 51-56
7. Семенова, Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модусы: монография: [в 2 ч.] / Ф.О. Семенова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского обл. ИПКиПРО, 2010. – 221 с.
8. Семенова, Ф.О. Особенности психологической структуры исполнительской деятельности студентов вуза / Ф.О. Семенова, А.М. Узденова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 12. – С. 108-114
9. Семенова, Ф.О. Исполнительская деятельность в языковых фреймах / Ф.О. Семенова, А.М. Узденова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 10(104). – С. 144-148
10. Семенова, Ф.О. Социально-психологическая служба, социально-психологическая поддержка учащихся и психологическое сопровождение в школе / Ф.О. Семенова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: материалы III Международной научно-практической конференции. – Москва: ООО "Парнас", 2020. – С. 277-282
11. Ханевская, Г.В. Поддержание высокого уровня психического здоровья студентов средствами и методами физической культуры и спорта / Г.В. Ханевская // NovalInfo.Ru. – 2019. – Т. 1. – № 101. – С. 61-68

Психология

УДК 159.922.7

кандидат психологических наук, доцент Дикова Виктория Вячеславовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА ПРЕДИКТОРОВ НОВОЙ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В ЦИФРОВОЙ ЭПОХЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу изменившихся предикторов новой темпоральности профессионального самоопределения и выбора в цифровую эпоху на фоне резких и кардинальных сдвигов в развитии всех укладов жизни общества. Целью статьи является теоретический анализ объективных и субъективных предикторов профессионального самоопределения школьников в контексте темпоральности цифровой эпохи. Актуальность проблемы исследования обосновывается сквозь призму свойственных для постиндустриальной эпохи изменений в развитии общества: прорывного характера научно-технического прогресса, информационно-коммуникационных технологий, масштабной и массовой цифровизации производств и трансформации мира профессий. Субъект самоопределения одной стороны, попадает в условия высоких темпов и динамики изменений рынка труда, что обуславливает высокие риски ошибочного выбора профессии, а с другой стороны, тенденции развития общества создают уникальные возможности продуктивной самореализации в новых видах деятельности и непрерывного развития компетенций. Обозначенные противоречия обуславливают необходимость изучения объективных и субъективных предикторов, препятствующих продуктивному профессиональному самоопределению школьников в контексте темпоральности цифровой эпохи. Результатом теоретического анализа проблемы исследования является попытка выделения объективных и субъективных предикторов, профессионального самоопределения школьников в контексте темпоральности цифровой эпохи. Результаты анализа очерчивают проблемное поле развития субъекта профессионализации, указывают на необходимость глубокого анализа предикторов, определяющих продуктивность истинного результата профессионального самоопределения – осознанный, самостоятельный, мотивированный выбор профессии. Результаты анализа носят дискуссионный характер и могут быть использованы в целенаправленной организации профориентационной работы в контексте образовательной и

консультативной парадигм, профессиональном консультировании оптантов, определении круга проблем профессионального выбора современных школьников.

Ключевые слова: профориентация, выбор профессии, профессиональное самоопределение, предиктор, цифровая цивилизация, темпоральность, глобализация, цифровизация.

Annotation. The article is devoted to the analysis of changed predictors of the new temporality of professional self-determination and choice in the digital era against the background of sharp and cardinal shifts in the development of all ways of life in society. The purpose of the article is a theoretical analysis of objective and subjective predictors of professional self-determination of schoolchildren in the context of the temporality of the digital era. The relevance of the research problem is justified through the prism of changes in the development of society characteristic of the post-industrial era: the breakthrough nature of scientific and technological progress, information and communication technologies, large-scale and mass digitalization of industries and the transformation of the world of professions. The subject of self-determination, on the one hand, falls into conditions of high rates and dynamics of changes in the labor market, which leads to high risks of erroneous choice of profession, and on the other hand, the development trends of society create unique opportunities for productive self-realization in new types of activities and continuous development of competencies. These contradictions make it necessary to study objective and subjective predictors that impede the productive professional self-determination of schoolchildren in the context of the temporality of the digital era. The result of a theoretical analysis of the research problem is an attempt to highlight objective and subjective predictors, professional self-determination of schoolchildren in the context of the temporality of the digital era. The results of the analysis outline the problematic field of development of the professionalization subject, indicate the need for in-depth analysis of predictors that determine the productivity of the true result of professional self-determination - a conscious, independent, motivated choice of profession. The results of the analysis are of a debatable nature and can be used in the targeted organization of career guidance in the context of educational and advisory paradigms, professional advice to optants, and determining the range of problems of professional choice for modern schoolchildren.

Key words: career guidance, choice of profession, professional self-determination, predictor, digital civilization, temporality, globalization, digitalization.

Введение. В эпоху глобальных изменений социокультурного, научно-технического, социально-экономического укладов жизни современного человека происходят кардинальные сдвиги, определяющие основные тенденции развития общества в ближайшей перспективе. Проблема профессионального самоопределения личности и выбора профессии в условиях прорывного характера научно-технического прогресса, информационно-коммуникационных технологий, масштабной и массовой цифровизации приобретает уникальный характер: *как успеть за временем? Какие мои компетенции будут востребованы завтра? Какая профессия позволит реализовать мой личностный и интеллектуальный потенциал в условиях скорости развития технологий?* Эти и другие вопросы выбора профессии обучающейся молодежи требуют не только пристального внимания научной общественности, но готовности сферы образования к вызовам и трендам развития человеческой цивилизации, готовности помогать, направлять и сопровождать выбор профессии.

Современные взгляды на содержание и сущность профессионального самоопределения основываются на исследованиях личности и деятельности, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, К.С. Абульхановой-Славской Л.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Нечаева, Г.В. Суходольского, В.Д. Щадрикова и многих других исследователей. Теоретической основой концепции профессионального становления личности являются исследования Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжниковой, А.А. Деркача, Ю.М. Забродина, Л.М. Митиной, С.Н. Чистяковой, Э.Э. Сыманюк. Большинство концепций опираются на закономерности и механизм психического развития, описанный Л.С. Выготским в рамках культурно-исторической концепции. Несмотря на крайне малое число исследований филогенетических изменений психики современного человека, мы наблюдаем как стремительно меняются условия и факторы развития личности в онтогенезе, формируя новый пласт психологических исследований. В связи с очевидными тенденциями развития цивилизации остро стоит вопрос глубокого системного анализа центральных для психического развития человека процессов: изменение характера и содержания социализации в целом, интерио- и экстериоризации деятельности и как следствие – индивидуализации личности. Указанные изменения происходят вовсе не имплицитно, формируют человека будущей эпохи, личность, которая будет создавать существующую реальность завтра. Анализ предикторов позволяет рассмотреть вероятностные характеристики, позволяющие прогнозировать затруднения в профессиональном самоопределении и выборе профессии. Приведем анализ объективных и субъективных предикторов самоопределяющегося субъекта выбора профессии в контексте актуальной темпоральности новой цифровой эпохи.

Изложение основного материала статьи. Развитие человека как саморазвивающегося и самоопределяющегося субъекта всегда происходит в конкретном пространственно-временном континууме. Категории пространства и времени в психике человека остаются в науке междисциплинарным полем исследования, поэтому отличаются семантической сложностью и многомерностью, отсутствием устоявшихся методологических и теоретических подходов. Тем не менее проблема активно исследуется, в психологии в работах А.Г. Асмолова, В.И. Ковалева, К.С. Абульхановой-Славской, В.П. Зинченко, О.А. Истоминой, Э.В. Галажинского, В.Е. Ключко, в философии в работах Д.Г. Горина и Р.Н. Верхошанской, О. Розенштока-Хюсси и других авторов.

Большинство исследователей отмечают детерминирующий характер пространственно-временных факторов в развитии психики, а глубокая взаимосвязь и взаимообусловленность субъективной реальности «времени-пространства» бытия человека применяется к анализу генезиса деятельности и жизненного пути личности в контексте соотношения внутреннего и внешнего мира. Профессиональное развитие как процесс характеризуется нелинейностью и дискретностью, в этой связи, самоопределение и выбор профессии требует системного анализа, разработки методологических и методических аспектов проблемы, как в теоретическом, так и в практическом планах [7].

Предпримем попытку анализа проблемного поля выбора профессии и профессионального самоопределения личности в контексте происходящих глобальных изменений, в частности их темпоральных аспектов. Обзор исследований в рамках темпорального подхода в психологии представлен в работах Л.М. Веккера, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунова, О. В. Лукьянова, Е.В. Некрасовой. Фактор времени в этом случае может быть понят как тенденция бытия человека в качестве открытой саморазвивающейся системы, выраженная в конкретном актуальном опыте и в определенном актуализированном уровне воспроизведения жизни [8, С. 47].

Новая темпоральность выбора профессии в цифровую эпоху прежде всего связана с изменением истинной субъектности профессионального самоопределения как процесса и как результата. И.Г. Шестакова, анализируя различные аспекты новой темпоральности современного человека, указывает, что «рывок в развитии информационно-коммуникационных технологий, получивший свое основание в середине XX столетия, явился триггером, за которым последовало резкое ускорение процесса со всеми вытекающими последствиями, как отрицательными ..., так и положительными» [12, С. 22]. И. С. Сергеев указывает, что цифровой эпохе, которая может стать самой короткой в истории

человечества присущи такие феномены как «... глобализация, «сжатие времени», информатизация и цифровизация, персонализация производства и потребления, переход к «открытому обществу», основанному на внутреннем контроле, самостоятельности и ответственности каждого человека» [10, С. 40]. Однако любые глубокие трансформации в обществе, кардинальные изменения в его укладе всегда являются точкой бифуркации и качественных метаморфоз, указывающих на «... практически безграничные возможности для самоопределения и построения многообразных персональных траекторий карьерного развития» [там же].

Безусловно, наблюдаемые явления не раз становились предметом пристального анализа, тем не менее, проблема выбора профессии в уникальных условиях цифрового скачка остается недостаточно изученной как в теоретическом, так и методологическом аспектах. В рамках предыдущих работ автора приводится анализ указанных тенденций: «С одной стороны, постоянное ускорение, ставшее перманентным, темпы и динамика изменений рынка труда и условий профессионального самоопределения приводят к функциональному, нормативному, неосознанному выбору профессии с опорой на внешние критерии, задаваемые социальной ситуацией развития личности» [1, С. 133-134]. Старшеклассник оказывается в поле неопределенности и неоднозначности выбора профессии, в то же время его погруженность во внешние, цифровые слои реальности, что приводит к формированию фрагментарного и неустойчивого интереса к себе, своим личностным качествам, компетенциям. Захваченность гаджетами, в широком смысле слова, в которых подросток проводит большую часть времени создает «цифровой разлом», отделяя личность от объективной реальности и необходимости самопознания и самоопределения [10].

Информационные потоки столь велики, что продуктивная ориентация в них и параллельное развитие субъектности, автономности и самости личности становятся сомнительными, теряется сущностная основа выбора профессии. Жизненное время личности обучающегося (школьника и студента) тратится на цифровую реальность во всех ее проявлениях, обуславливая доминирование внешних критериев: популярность, рейтинг, деньги, быстрый карьерный рост и прочие. С.А. Смирнов, анализируя проблему «цифрового разлома» в контексте культурно-исторического подхода, указывает, что «при массовом внедрении умной цифры в повседневность, при иммерсивном погружении ребенка и подростка в виртуальную среду происходит то, что умный гаджет и ребенок меняются местами: активную роль «субъекта», воздействующего на человека, берет на себя гаджет, а пассивную роль подчиняющегося «объекта» берет на себя школьник» [10, С. 44]. Но дело не в самой виртуальной реальности, а в характере психической активности, смещении центра событий и их временного контекста: школьник не проживает и соответственно не опосредствует, не присваивает, не интериоризирует полученный опыт, не становится субъектом реального действия. Время застывает для него, перестает отображаться во внутреннем психическом плане, что безусловно отражается на рефлексии и целеполагании школьника. Можно предположить, что искажения в развитии субъектности личности, восприятии временного континуума являются серьезным препятствием в решении проблемы самоопределения, не только профессионального, но и личностного и жизненного. «Для более полной социальной адаптированности и продуктивности в настоящем у выпускников школы должны быть сформированы необходимые компоненты темпоральности: отношение ко времени, временной сценарий, конструктивная временная направленность» [6, С. 343]. Е.В. Лоленко указывает на значимые новообразования старших подростков, возникающих к концу возрастного периода и обеспечивающие завершение формирования темпоральной структуры человеческого сознания, определяющей готовность осуществлять поставленную цель, выбирать профессию и планировать поступление в вуз.

С другой стороны, цифровую реальность, как следствие научно-технического прогресса уже не отменить, возникает острая необходимость научить школьника использовать ее возможности в обучении новому, развитии компетенций, самообразовании и самопознании. Например, нейропсихологический подход в образовании, возникший как результат изучения молекулярно-генетических основ работы мозга и как результат научно-технического прогресса в области целого ряда наук, в том числе из цифровизации, создает новые возможности обучения и выбора профессии нейротипичными обучающимися, в том числе с инвалидностью и ОВЗ [5, 2, 4].

Выводы. Темпоральность самоопределяющегося субъекта выбора профессии понимается нами как совокупность индивидуальных характеристик, определяющих отражение субъективной реальности во времени и устанавливающих ее динамические характеристики: отношение ко времени, временной сценарий, конструктивная временная направленность. Проживание и переживание на границе объективной и субъективной реальности дает возможность осмыслить свое место в нем, адекватно интерпретировать свою личность, как саморазвивающуюся и самопознающую во временном континууме.

Вчерашние школьники должны делать профессиональный и жизненный выбор в новых, изменившихся условиях, для которых характерны следующие тенденции: сверхвысокие темпы изменения содержания деятельности в профессиях, отмирание и рождение профессий; цифровизация компетенций уже существующих профессий; появление трансфессий (интегративный характер деятельности, синтез междисциплинарных знаний и компетенций одной профессиональной области, универсальные квалификации); конвергенция межпрофессиональных видов действий (сближение, схождение не связанных видов действий); комплиментарность навыков и компетенций (взаимное соответствие и взаимодополнение); возрастание значения в содержании деятельности профессионала Soft-skills; высокая изменчивость требований к профессионалу; расширение возможностей выбора профессии для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на основе развивающихся нейротехнологий; потеря привязанности к конкретному месту работы, научно обоснованные Э.Ф. Зеером и Э.Э. Сыманюк [3].

Описанные тенденции развития мира профессий обуславливают необходимость анализа детерминант, влияющих на выбор стратегий профессионального самоопределения личности в условиях неопределенности, нестабильности, резких, кардинальных сдвигов и изменений в развитии общества, ощущения личностью своей новой темпоральности во взаимодействии с миром. Т.Д. Марцинковская указывает на качественное изменение детерминирующих факторов, обуславливающих выбор стратегий самореализации личности [9, С. 192]. На первый план выходят: соотношение персональной и социокультурной идентичности, толерантности к неопределенности, когнитивной сложности и гибкости, которые существенным образом меняют приоритетные сегодня технологии профориентации [там же]. Таким образом назрела необходимость описания и изучения предикторов, определяющих вероятность низко продуктивного профессионального самоопределения и ошибочного, искаженного выбора профессии. Теоретический анализ источников позволяет обобщить результаты анализа и кратко представить их в виде таблицы.

Предикторы темпоральности выбора профессии в цифровой эпохе

| Объективные предикторы выбора профессии | Субъективные предикторы выбора профессии |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – сверхвысокие темпы изменения содержания деятельности в профессиях; – необходимость быстро осваивать комплиментарные навыки и компетенции; – высокая скорость и изменчивость требований к профессионалу и быстрое устаревание знаний и компетенций; – быстрое отмирание и рождение новых профессий, экспонентный рост цифровизации производств; – конвергенция цифровых и нецифровых видов деятельности; – информатизация и цифровизация, персонализация производства; скорость научно-технического прогресса; – «сжатие времени» – высокая скорость всех процессов во всех сферах жизнедеятельности человека. | <ul style="list-style-type: none"> – «цифровой разлом» – сверхпогруженность в цифровую реальность; – уровень обучаемости и сложности когнитивной организации; – уровень активности, субъектности и автономности личности; – уровень самоорганизации и тайм-менеджмента; – уровень рефлексии в различных видах деятельности; – высокая инертность, пассивность, зависимость от мнения других; – уровень субъективного контроля; – уровень самостоятельности и ответственности; – уровень интереса к саморазвитию и самосовершенствованию; – уровень оптимизма и переживании благополучия; – высокая толерантность к новизне; – позитивная самоидентичность; – адекватная самооценка. |

Приведенная таблица не претендует на исчерпывающий перечень предикторов, но позволяет анализировать масштаб проблемы исследования, сложность которой состоит в уравнивании и гармонизации объективных требований реальности и субъективных возможностей личности в контексте особой темпоральности цифровой эпохи. Сложность и многомерность описанных предикторов не позволяет дать исчерпывающий анализ в рамках данной работы, но бесспорно нуждается в системном изучении и глубоких эмпирических исследованиях.

Будущее в призме темпоральности новых социо-технологических трансформаций реальности наступает слишком быстро и очевидно, что обучающаяся молодежь, самоопределяясь в мире профессий, нуждается в профессиональной помощи и поддержке, разработке эффективных, отвечающих требованиям ситуации, форм, методов и средств профориентации. Общество и образование, в частности, на фоне достигнутых темпов и скорости изменений вероятно должны сконцентрировать свои усилия на создании условий для развития тех личностных конструкторов, которые обеспечат молодежи самостоятельное движение вперед.

Литература:

1. Дикова, В.В. Профессиональная направленность старших подростков: структура, компоненты, типы / В.В. Дикова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 4(55). – С. 131-145
2. Дубовицкая, Т.Д. Нейропсихологический подход – мейнстриминг современного образования / Т.Д. Дубовицкая // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: Материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 10-11 апреля 2020 года / Составитель В.В. Головин. – Севастополь: Общество с ограниченной ответственностью «Рибест», 2020. – С. 178-180
3. Зеер, Э.Ф. Психология транспрофессиолизма / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Издательский дом «Юника», 2018. – 174 с.
4. Зинченко, Ю.П. Новые направления исследований в психологическом институте / Ю.П. Зинченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 28-43
5. Иванова, О.А. Нейронаука как когнитивная революция в образовании / О.А. Иванова // Экономика образования. – 2023. – № 1(134). – С. 27-34
6. Лоленко, Е.В. К вопросу о детерминации темпоральных характеристик старших подростков / Е.В. Лоленко // Молодой ученый. – 2023. – № 4 (451). – С. 343-346
7. Пространственно-временные характеристики профессионального становления в развивающемся профессионально-образовательном пространстве / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.В. Лебедева [и др.]. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2012. – 185 с.
8. Лукьянов, О.В. Фактор времени в системе психологических интерпретаций / О.В. Лукьянов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 2. – С. 46-63
9. Марцинковская, Т.Д. Психология подростка в ответ на вызовы современности: сплав традиций и инноваций / Т.Д. Марцинковская // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 187-198
10. Сергеев, И.С. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза / И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев, М.А. Сикорская-Деканова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 4. – С. 39-50
11. Смирнов, С.А. Л.С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии / С.А. Смирнов // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19, № 2. – С. 41-51
12. Шестакова, И.Г. Новая темпоральность цифровой цивилизации: будущее уже наступило / И.Г. Шестакова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 20-29

УДК 159.99

аспирант Жукова Мария Сергеевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);

доктор психологических наук, доцент,

профессор Сорокоумова Галина Вениаминовна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ СТИМУЛЯЦИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье анализируется влияние искусственного интеллекта (ИИ) на стимуляцию критического мышления в процессе изучения иностранных языков в высшей школе. Освещаются технологии, такие как адаптивные обучающие системы и виртуальные реальности, которые обогащают коммуникативные навыки и критическое мышление студентов. Рассматриваются как потенциал ИИ для персонализации обучения, так и связанные с этим этические и практические вызовы, включая вопросы конфиденциальности и активности обучения. Заключение подчеркивает необходимость разработки стратегий для ответственного использования ИИ в образовательном процессе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, критическое мышление, иностранный язык, высшее образование, адаптивное обучение, виртуальная реальность, этика в образовании.

Annotation. This article explores the impact of artificial intelligence (AI) on fostering critical thinking in the process of learning foreign languages in higher education. It highlights technologies such as adaptive learning systems and virtual realities that enrich students' communicative skills and critical thinking. The potential of AI to personalize learning is discussed along with related ethical and practical challenges, including issues of privacy and engagement in learning. The conclusion emphasizes the need for developing strategies for responsible use of AI in educational processes.

Key words: artificial intelligence, critical thinking, foreign language, higher education, adaptive learning, virtual reality, ethics in education.

Введение. С запуском Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в 2019 году в России начался новый этап развития образования, направленный на его цифровую трансформацию. Этот проект не только интегрирует цифровые технологии в учебные заведения и программы, но и стимулирует полное переосмысление образовательных подходов [8]. В 2021 году была одобрена стратегия использования высоких технологий для модернизации образовательной системы, что представляет собой значительный прогресс в сфере образования [7].

Цифровая трансформация образования происходит в три этапа: оцифровка, цифровизация и трансформация. Оцифровка означает перевод данных в цифровой формат. Цифровизация – это применение этих данных для улучшения учебных процессов с помощью различных технологий. На этапе трансформации, на который значительно повлияло внедрение искусственного интеллекта (ИИ), происходят фундаментальные изменения, которые затрагивают не только методы и инструменты, но и структуру образовательного процесса в целом [2, С. 68].

Особенно важной новинкой последних лет стала технология генеративного искусственного интеллекта, такая как система GPT от OpenAI, запущенная в 2018 году. Этот инструмент, основанный на глубоком обучении, способен вести диалоги, анализировать тексты и участвовать в образовательных процессах, создавая новый контент на основе обширных данных. Благодаря этим возможностям, ИИ способствует переходу от компетентностного подхода, ориентированного на подготовку исполнителей, к подходу, центрированному на развитии творческих способностей и инновационной активности личности.

Однако, несмотря на значительный потенциал ИИ в образовании, этот вопрос остается относительно новым и пока недостаточно изученным. Существует необходимость в дополнительных исследованиях, которые помогут понять, как наилучшим образом интегрировать ИИ в образовательный процесс, с учетом этических, практических и регуляторных аспектов. Это позволит максимально использовать его возможности для стимулирования критического мышления и творческой деятельности студентов.

Изложение основного материала статьи. Критическое мышление, ключевой навык для успешного профессионального и личностного развития, становится всё более значимым в условиях современного информационного общества. Исследователи подчёркивают, что развитие критического мышления в процессе обучения является одной из первостепенной задач современного образования [5, С. 94]. М.И. Лукьянова выделяет ключевые умения критического мышления, такие как логическое рассуждение, анализ причин явлений, оценка текстов и выявление неопределенностей в информации. Эти умения могут развиваться на различных уровнях владения и являются важной частью учебного процесса в высших учебных заведениях [4, С. 105]. Г.В. Сорокоумова считает, что критическое мышление является важнейшим «навыком» человека 21 века [6].

В контексте образования по иностранным языкам, критическое мышление не только улучшает когнитивные способности учащихся, но и обогащает их понимание языковой структуры и культуры. Многие преподаватели утверждают, что для эффективного развития критического мышления необходим переход от традиционного знаниевого подхода к более активному и деятельностному, где ученик является не только получателем знаний, но и активным участником образовательного процесса [1, С. 42].

Интеграция ИИ в обучение иностранным языкам открывает новые возможности для развития критического мышления за счёт использования адаптивных систем обучения, генеративных моделей и аналитических инструментов. ИИ может поддерживать процесс обучения, предоставляя студентам обратную связь, анализируя их ответы и предлагая материалы для размышления и анализа [13, С. 141].

В данной статье рассмотрены специфические инструменты искусственного интеллекта (ИИ), применимые для стимулирования развития критического мышления в контексте обучения английскому языку. Анализ охватывает конкретные примеры ИИ-инструментов, каждый из которых коррелирует с определёнными аспектами критического мышления. Эти аспекты включают как когнитивные, так и метакогнитивные процессы, а также методические компоненты, в рамках которых рассматриваются различные педагогические стратегии и техники (см. Таблица 1).

Инструменты ИИ для развития критического мышления в процессе обучения ИЯ

| Компоненты критического мышления | ИИ-инструменты | Примеры использования на уроке английского языка |
|---|---------------------------------------|---|
| Развитие способности анализировать информацию и строить обоснованные умозаключения. | Quillionz | Создание вопросов для обсуждения, анализ ответов учеников на глубину логического мышления. |
| Критическая оценка предложенных аргументов и источников информации. | Turnitin Feedback Studio | Анализ ученических эссе на предмет оригинальности и аргументации, выявление плагиата и оценка качества аргументов. |
| Понимание связей между событиями и их последствиями. | Cognii | Использование виртуального тьютора для проведения сценарных упражнений, анализа причинно-следственных связей в текстах. |
| Развитие умения находить логические и фактические ошибки. | ChatGPT, Яндекс GPT, Гигачат (SberAI) | Применение для симуляции диалогов, где ученики должны выявлять и исправлять ошибки в аргументации или данных. |

Таблица составлена авторами

Развитие способности анализировать информацию и строить обоснованные умозаключения поддерживается инструментом Quillionz [14]. Эта система анализирует тексты и на их основе формирует разнообразные вопросы, способствующие критической оценке информации. Вопросы могут включать анализ аргументов автора, применение теоретических концепций на практике и оценку логической структуры представленных доказательств. Далее, Quillionz помогает в анализе ответов студентов, выявляя ключевые элементы, демонстрирующие глубину их рассуждений. Он может отслеживать использование студентами аналитических связей, аргументацию различных точек зрения и адекватность приведенных доказательств. Такой подход позволяет не только оценивать текущий уровень освоения материала, но и адаптировать последующие учебные задания, повышая или понижая их сложность в зависимости от индивидуальных потребностей учеников.

Искусственный интеллект, внедренный в систему Turnitin Feedback Studio [17], предоставляет уникальные возможности для развития критического мышления у студентов, особенно в контексте критической оценки аргументов и источников информации. Эта система обеспечивает комплексную обратную связь, которая помогает учащимся улучшать свои навыки анализа и оценки использованных материалов. Прежде всего, Turnitin Feedback Studio использует алгоритмы ИИ для проверки оригинальности текстов, что способствует развитию навыков ответственного использования информации. Система анализирует тексты на предмет сходства с другими источниками, что помогает студентам понимать важность цитирования и отличия между оригинальной работой и плагиатом [16, С. 53]. Это учит студентов критически оценивать свои источники и выбирать те, которые наиболее достоверны и релевантны. Кроме того, ИИ в Feedback Studio способствует развитию аналитических навыков. Система не просто выявляет плагиат, но и предоставляет подробные комментарии и предложения по улучшению структуры работы, аргументации и стиля. Это позволяет студентам увидеть, как их аргументы можно усилить или где они могли бы использовать более убедительные доказательства для поддержки своих выводов.

Искусственный интеллект, интегрированный в образовательную платформу Cognii [11], предоставляет уникальные возможности для обучения студентов пониманию связей между событиями и их последствиями. Cognii использует передовые алгоритмы машинного обучения для анализа студенческих ответов, что позволяет развивать и углублять их понимание причинно-следственных связей в изучаемом материале. Одной из ключевых функций Cognii является возможность проведения диалога с учащимися посредством вопросов и ответов, что способствует более глубокому осмыслению учебного материала. ИИ анализирует ответы студентов и предлагает им задачи, направленные на выявление связей между событиями и оценку их возможных последствий. Например, студентам могут быть предложены сценарии, в которых они должны предсказать исходы определенных событий на иностранном языке, основываясь на предварительно изученных данных [15, С. 214]. Кроме того, Cognii предоставляет учителям аналитические инструменты для оценки прогресса студентов и эффективности учебных методик. Это включает в себя генерацию подробных отчетов о том, как учащиеся связывают причины и следствия, что позволяет учителям настраивать учебные планы и подходы в соответствии с потребностями и успехами студентов.

Генеративный искусственный интеллект, представленный такими системами, как ChatGPT, Яндекс GPT и Гигачат от SberAI, играет значимую роль в сфере обучения английскому языку, особенно в аспектах развития аналитических навыков и умения находить логические и фактические ошибки в тексте. Эти технологии обеспечивают интерактивную среду, где студенты могут практиковаться в критическом мышлении на иностранном языке, что способствует более глубокому пониманию материала и улучшению языковых навыков. ИИ могут использоваться для анализа текстов, что требует от обучающихся не только внимания к деталям, но и способности оценивать аргументы на предмет их логичности и фактической корректности. Обозначенные выше платформы могут специально генерировать тексты с встроенными ошибками или дискуссионными точками зрения, позволяя учащимся улучшать свои навыки путем идентификации и корректировки этих ошибок что не только способствует развитию критического мышления, но и улучшает их способность аргументированно выражать свои мысли на английском языке [12, С. 539]. Кроме того, генеративный ИИ может быть использован для проведения дебатов на английском языке, предоставляя студентам возможность формулировать и защищать свои мнения. ИИ может выступать в роли оппонента или судьи, оценивая аргументы студентов на предмет логики и убедительности, что дополнительно стимулирует развитие критического мышления и углубление понимания обсуждаемых тем.

Выводы. Теоретический анализ демонстрирует, что ИИ способен значительно обогатить и трансформировать традиционные методы обучения, предоставляя учащимся и преподавателям мощные инструменты для более эффективного и персонализированного образования.

Одним из ключевых направлений исследований в этой области является разработка и интеграция адаптивных обучающих систем, которые могут динамично изменять учебный контент в зависимости от индивидуальных потребностей и

успехов каждого студента. Эти системы используют алгоритмы машинного обучения для анализа процесса обучения и оптимизации учебного материала, что способствует более глубокому пониманию языка и улучшению языковых навыков. Второе важное направление – это применение ИИ для создания иммерсивных языковых сред, таких как виртуальная и дополненная реальность. Эти технологии могут имитировать реальные языковые ситуации и культурные контексты, что невероятно полезно для развития коммуникативных навыков и культурной осведомленности без необходимости физического путешествия.

Тем не менее, несмотря на значительные преимущества, использование ИИ в обучении иностранным языкам сопряжено с рядом проблем и вызовов. Одной из основных проблем является вопрос этики и конфиденциальности данных. Системы ИИ требуют большого объема данных для обучения и функционирования, что порождает опасения по поводу защиты личной информации и возможного злоупотребления. Кроме того, существует риск увеличения зависимости от технологий и потери критического мышления и самостоятельности в процессе обучения. Это вызывает необходимость разработки методик и подходов, которые позволяли бы сохранять активное участие студентов в учебном процессе и предотвращать потенциальную пассивность, вызванную чрезмерной автоматизацией.

В заключение, исследование подчеркивает, что успешное внедрение ИИ в образовательный процесс требует не только технического оснащения, но и глубокого понимания педагогических принципов, а также строгого соблюдения этических норм. Перед образовательным сообществом стоит задача не только использовать возможности ИИ для улучшения образовательных результатов, но и активно участвовать в формировании нормативно-правовой базы, обеспечивающей этичное и эффективное применение этих технологий.

Литература:

1. Бароненко, Е.А. Практические аспекты формирования критического мышления в процессе обучения иностранным языкам в педагогическом ВУЗе / Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – №. 6 (166). – С. 33-50
2. Жуков, А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы / А.Д. Жуков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – №. 5 (115). – С. 66-75
3. Есина, Л.С. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков / Л.С. Есина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №. 2 (105). – С. 201-204
4. Лукьянова, М.И. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка / М.И. Лукьянова, Г.Н. Гмызина, Н.Н. Старостина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8. – №. 2. – С. 104-112
5. Сорокоумова, Г.В. Развитие критического мышления в процессе обучения английскому языку / Г.В. Сорокоумова, М.В. Чистов // Общество, педагогика, психология: теория и практика. – 2021. – С. 93-98
6. Сорокоумова, Г.В. Психологический тренинг как эффективный метод развития навыков, необходимых в 21 веке / Г.В. Сорокоумова // Развитие науки и образования: коллективная монография. – Чебоксары: ИД «Среда». – 2018. – С. 129-136
7. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования / Министерство образования РФ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwujw.pdf> (дата обращения: 13.06.2024)
8. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» / Министерство образования РФ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 13.06.2024)
9. Alam, A. Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education / A. Alam // International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA). – IEEE, 2021. – Pp. 1-8
10. ChatGPT [Электронный ресурс]. – URL: <https://openai.com/chatgpt/> (дата обращения: 13.06.2024)
11. Cognii – Artificial Intelligence for Education and Training [Электронный ресурс]. – URL: <https://cognii.com/> (дата обращения: 13.06.2024)
12. Kohnke, L. ChatGPT for language teaching and learning / L. Kohnke, B.L. Moorhouse, D. Zou // Relc Journal. – 2023. – Т. 54. – №. 2. – Pp. 537-550
13. Pokrivcakova, S. Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education / S. Pokrivcakova // Journal of Language and Cultural Education. – 2019. – V. 7. – №. 3. – Pp. 135-153
14. Quillionz – World's First AI-Powered Question Generator [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.quillionz.com/> (дата обращения: 13.06.2024)
15. Ramalingam, D. Cognitive Intelligent Personal Learning Assistants for Enriching Personalized Learning / D. Ramalingam // Intelligent Systems and Sustainable Computational Models / Auerbach Publications. – 2024. – Pp. 212-223
16. Setiawati, E. Using Turnitin feedback studio through pedagogy approaches / E. Setiawati // Journal of Innovation and Applied Technology // Journal of Innovation and Applied Technology. – 2020. – №. Special Issue 1. – Pp. 52-58
17. Turnitin Feedback Studio [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.turnitin.com/products/feedback-studio/> (дата обращения: 13.06.2024)

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Зверева Римма Геннадьевна

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

магистрант Родионов Андрей Васильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Полноценное понимание проблемы профессиональной деформации сотрудников имеет первостепенное значение для ее профилактики. Согласно современным данным, наиболее часто синдром профессионального выгорания встречается именно у медицинских работников, что можно объяснить высокими эмоциональными нагрузками при общении врача и пациента, необходимостью принимать сложные решения, высокой ответственностью и т.д. В статье описаны основные результаты исследования, дана структура профессиональной деформации личности, а также представлена модель

профилактики. Выделенная система факторов профессиональной деформации личности медицинских работников включает три основных компонента. Первый компонент – когнитивный (дисфункциональные особенности рефлексии). Вторым компонентом – эмоциональный (низкий уровень развития эмпатии, трудности в понимании эмоций и адекватном проявлении их). Третий компонент – поведенческий (неадекватные реакции на стрессовые ситуации, недостаток выраженности конструктивных копинг-стратегий). В рукописи представлены результаты корреляционного анализа, выделены личностные предикторы профессиональной деформации личности медицинских работников. К ним относятся низкий уровень рациональной и эмоциональной составляющей эмпатии, высокая склонность к копинг-стратегиям самоконтроля и избегания, низкая направленность на поиск социальной поддержки и высокий уровень интроспекции. А также описана структура программы профилактики профессиональной деформации личности у сотрудников медицинской сферы.

Ключевые слова: профессиональная деформация личности, эмоциональное выгорание личности, профессиональный стресс, профессиональная деформация личности медицинских работников, профилактика профессиональной деформации личности.

Annotation. A full understanding of the problem of professional deformation of employees is of paramount importance for prevention. According to modern data, professional burnout syndrome most often occurs among medical workers, which can be explained by high emotional stress during communication between doctor and patient, the need to make difficult decisions, high responsibility, etc. The article describes the main results of the study, gives the structure of professional personality deformation, and also presents a model of prevention. The identified system of factors of professional deformation of the personality of medical workers includes three main components. The first component is cognitive (dysfunctional features of reflection). The second component is emotional (low level of development of empathy, difficulties in understanding emotions and adequately expressing them). The third component is behavioral (inadequate reactions to stressful situations, lack of expression of constructive coping strategies). The manuscript presents the results of a correlation analysis and identifies personal predictors of professional deformation of the personality of medical workers. These include a low level of rational and emotional components of empathy, a high tendency to coping strategies of self-control and avoidance, a low focus on seeking social support and a high level of introspection. The structure of the program for the prevention of professional personality deformation among medical employees is also described.

Key words: professional personality deformation, emotional burnout, professional stress, professional personality deformation of medical employees, prevention of professional personality deformation.

Введение. Сотрудники медицинских учреждений сегодня находятся в условиях постоянного напряжения, регулярно мобилизуя все внутренние и внешние ресурсы, с целью эффективного выполнения профессиональных задач. В связи с чем, перед психологами стоит вопрос создания условий и разработки стандартизированных программ, направленных на снижение синдрома выгорания и профилактику профессиональной деформации личности у данного контингента.

Целью исследования было изучение и выделение факторов психопрофилактики профессиональной деформации личности у сотрудников медицинских учреждений. Объектом исследования были особенности профессиональной деформации личности сотрудников санатория им. И.М. Сеченова – НКФ ФГБУ «НМИЦ РК» Минздрава России, г.Ессентуки. Предметом исследования - психологические факторы профилактики профессиональной деформации личности медицинских работников.

Гипотезой исследования стало предположение и том, что устойчивость к появлению профессиональной деформации личности у сотрудников медицинских учреждений связана с такими личностными характеристиками, как: высокой эмпатией, адекватным уровнем самооценки, развитой системной рефлексией, направленностью личности на использование конструктивных копинг-стратегий, поиск социальной и психологической поддержки в стрессовой ситуации.

Исследование проводилось с помощью теоретических методов: теоретико-методологический анализ психологической научной литературы по исследуемой проблеме; теоретический анализ и синтез научных концепций; моделирование; экспертная оценка. В состав психодиагностического инструментария входили методики, направленные на изучение: особенностей выгорания (Опросник К. Маслач и С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой); отношения к работе и профессионального выгорания (ОРПВ В.А. Винокура); уровня эмпатических способностей (методика В.В. Бойко); копинг-стратегий (методика Р.Лазаруса и С. Фолкмана, в адаптации Т.Л. Крюковой); типа рефлексии (Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева). Использовались методы определения уровня достоверности и значимости результата: анализ описательных статистик (распределения, средние), критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона, коэффициент корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 60 медицинских работников, из которых, 41 участник – женщины и 19 – мужчины, в возрастной категории от 23 до 49 лет; 20 человек – врачи узких специализаций, 40 участников – средний медицинский персонал. Исследование проводилось на базе санатория им. И.М. Сеченова – НКФ ФГБУ «НМИЦ РК» Минздрава России, г. Ессентуки.

Изложение основного материала статьи. Синдром профессиональной деформации формируется в следствие влияния негативных факторов трудовой деятельности на личность. Этот синдром в значительной степени оказывает влияние на коммуникацию, вызывая качества, трансформирующие профессиональное поведение в негативном ключе [6].

По результатам теоретического исследования мы раскрыли феномен профессиональной деформации личности, как изменение свойств и структуры личности на когнитивном, эмоциональном и поведенческих уровнях. На когнитивном уровне преимущественно происходит искажение и деформация образа-Я и Я-концепции, возникает стереотипизация мышления, снижении аналитических способностей и гибкости мышления; на эмоциональном – равнодушие, цинизм, эмоциональное истощение; на поведенческом – деформация поведения, гипертрофия профессиональных качеств. Вследствие постоянного давления внутренних и внешних факторов трудовой деятельности возникает психологическая дезориентация личности.

Одним из ключевых проявлений профессиональной деформации личности является эмоциональное выгорание, которое можно определить как синдром эмоционального истощения и цинизма, часто характерный сотрудникам, работающим с людьми, и ведущий к нарушению коммуникации с клиентами [4].

Для разработки программы психологической коррекции и профилактики, первоначально был проведён констатирующий эксперимент, с целью выявления особенностей личности медицинского персонала. По результатам корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмена можно сказать, что индикаторы профессиональной деформации медицинских работников имеют связь с такими личностными особенностями, как: недостаточный уровень рациональной и эмоциональной эмпатии, копинг-стратегии бегства-избегания и излишнего самоконтроля, неспособность прибегать к соц. поддержке чрезмерная склонность к рефлексии, с опорой на интенсивные переживания. Предполагается, что такие черты личности, способствуют отстранённости в рабочих ситуациях, оказывают влияние на потребность личности в социальных контактах, усиливая сосредоточенность на собственных переживаниях. В результате этого, уровень стресса возрастает и ведёт к возникновению межличностных проблем в общении с пациентами и коллегами.

На основе корреляционного анализа были выявлены личностные предикторы профессиональной деформации личности медицинских работников и на основании этого разработана и реализована комплексная программа профилактики симптомов профессиональной деформации в медицинских учреждениях. Задачи программы были разделены в соответствии с тремя компонентами, выделенными в рамках модели профилактики профессиональной деформации у медицинских работников:

1. Когнитивный компонент – включает информирование о проблеме профессиональной деформации личности и её симптомах, формирование представлений о факторах профессионального выгорания, личностных ресурсах и способах их применения, снижение непродуктивной рефлексии, связанной с чрезмерной фиксацией на собственных чувствах и мыслях.

2. Эмоционально-оценочный компонент – развитие эмпатических способностей, обучение способности адекватно выражать негативные эмоции.

3. Поведенческий компонент – повышение ориентации на социальную поддержку, снижение тенденций к избеганию решения проблем.

Сама программа состояла из пяти этапов: *первый этап* включал проведение интерактивных лекций, на которых обсуждалась проблема профессиональной деформации личности и значимость ее профилактики; *на втором этапе* были рассмотрены признаки выгорания, после чего в рамках групповой работы медицинские сотрудники определили и обсудили факторы, свойственные их профессии; *третий этап* был посвящён развитию навыков совладания со стрессом, медицинские работники были ознакомлены с дыхательными техниками, направленными на снятие напряжения и с навыками саморегуляции; *в рамках четвёртого этапа* рассматривалась стрессоустойчивость и характеристики личности, обладающей высоким уровнем совладания со стрессом, медицинским сотрудникам было предложено описать стрессоустойчивую личность и её качества, после чего в дискуссионном формате участники оценивали наличие у себя описанных качеств; *заключительный этап* был посвящён рассмотрению профилактических средств личностной деформации, в рамках которого было предложено задание на формирование комплекса решений, направленных на противодействие выгоранию и стрессу, а также был получен отзыв о субъективном восприятии участниками эффективности тренинговой программы.

По завершению проведения программы профилактики проводилось контрольное психодиагностическое обследование и анализ изменения показателей участников экспериментальной и контрольной группы для оценивания эффективности проведённой программы (критерий Манна-Уитни и критерий Вилкоксона).

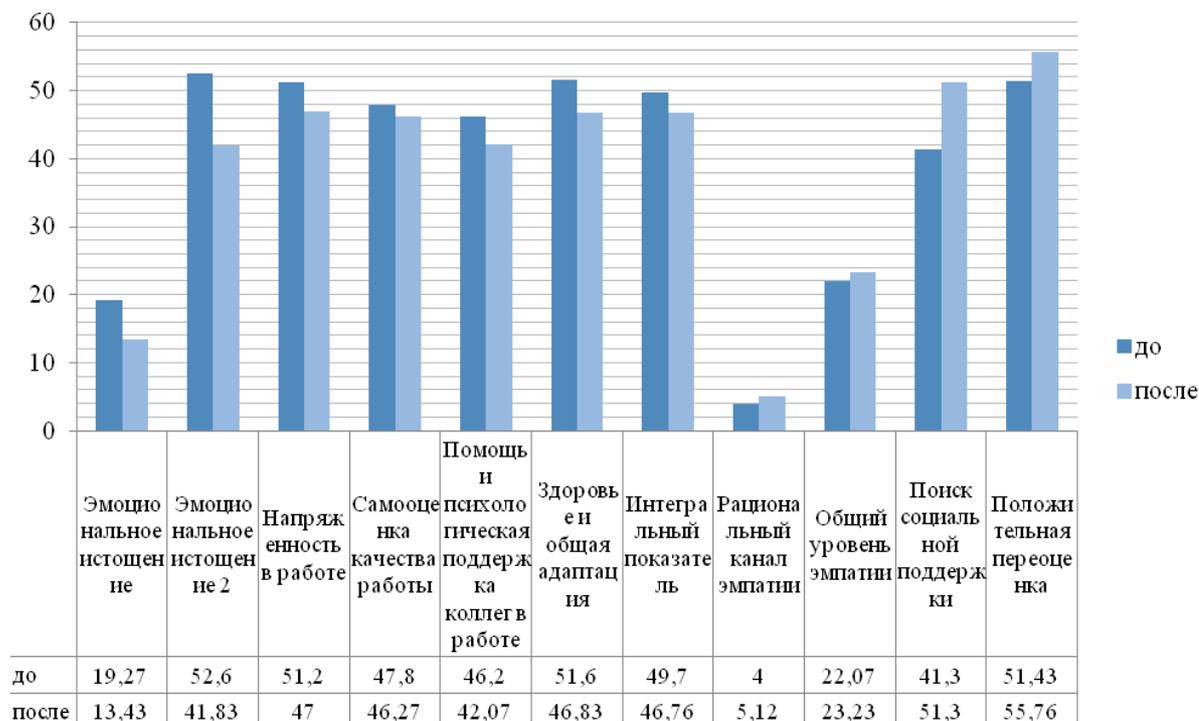


Рисунок 1. Сравнительный анализ индикаторов экспериментальной группы до и после проведённых мероприятий

Анализ индикаторов экспериментальной группы (критерий Вилкоксона)

| ПОКАЗАТЕЛИ | Критерий Вилкоксона | p |
|--|---------------------|----------|
| Эмоциональное истощение | -4,619 | 0,001*** |
| Эмоциональное истощение – 2 | -5,002 | 0,001*** |
| Напряженность в работе | -4,6 | 0,001*** |
| Самооценка качества работы | -2,862 | 0,004** |
| Помощь и психологическая поддержка коллег в работе | -3,686 | 0,001*** |
| Здоровье и общая адаптация | -3,464 | 0,001*** |
| Интегральный показатель | -4,783 | 0,001*** |
| Рациональный канал эмпатии | -2,694 | 0,007** |
| Общий уровень эмпатии | -2,248 | 0,025* |
| Поиск социальной поддержки | -2,670 | 0,008** |
| Положительная переоценка | -1,926 | 0,048* |

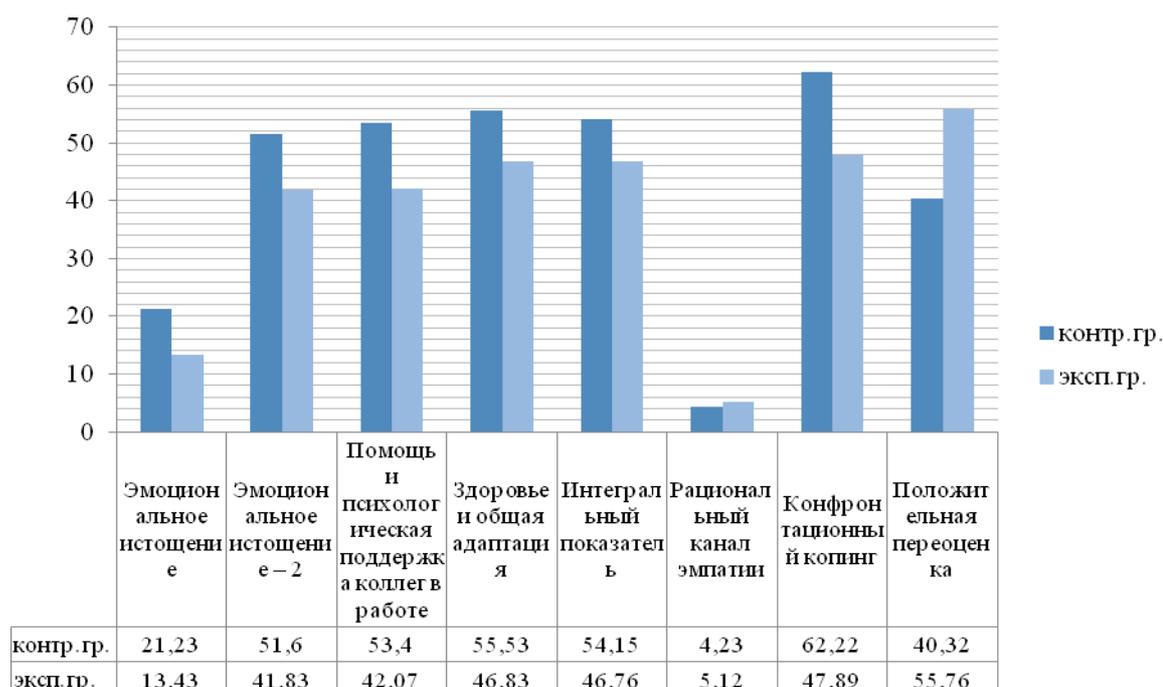
* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ 

Рисунок 2. Сравнительный анализ индикаторов выгорания контрольной и экспериментальной групп после проведенных мероприятий

Анализ индикаторов выгорания контрольной и экспериментальной групп (U-критерий Манна-Уитни)

| ПОКАЗАТЕЛИ | Критерий Манна-Уитни | p |
|--|----------------------|---------|
| Эмоциональное истощение | 257,500 | 0,004** |
| Эмоциональное истощение – 2 | 320,000 | 0,045* |
| Помощь и психологическая поддержка коллег в работе | 290,500 | 0,018* |
| Здоровье и общая адаптация | 310,500 | 0,039* |
| Интегральный показатель | 303,000 | 0,030* |
| Рациональный канал эмпатии | 319,500 | 0,041* |
| Конфронтационный копинг | 286,000 | 0,035* |
| Положительная переоценка | 285,000 | 0,012* |

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

В результате разработанной программы, направленной на актуализацию личностных ресурсов медицинских работников, способствующих профилактике симптомов профессиональной деформации личности, у медицинских работников экспериментальной группы снизился уровень эмоционального истощения, укрепилось стремление к сохранению адекватного уровня самооценки и возникло субъективное ощущение улучшения состояния здоровья, снизился общий уровень выгорания, повысилась направленность на получение профессиональной помощи и поддержки, усилились эмпатические способности, снизилась направленность на конфронтацию и возросло стремление к позитивному переосмыслению проблемных ситуаций.

Выводы. Анализ изменений в выделенной нами трехкомпонентной модели профилактики профессиональной деформации личности у медицинских работников показал: в структуре рефлексивно-оценочного компонента возросло стремление к позитивному переосмыслению проблемных ситуаций; в структуре эмоционально-регулятивного компонента рост эмпатических способностей; в рамках адаптивного компонента снизилась направленность на конфронтацию и повысилась направленность на активное планирование решений проблем, получение профессиональной помощи и социальной поддержки.

Мы определили, что устойчивость к возникновению профессиональной деформации личности у врачей и среднего медицинского персонала связана с такими личностными факторами, как: направленностью на конструктивные копинг-стратегии, поиском социальной поддержки и высокой эмпатией.

Данное исследование расширяет видение на влияние личностных факторов, способствующих устойчивости к возникновению профессиональной деформации и выгоранию медицинского персонала.

Литература:

1. Бурмантов, А.С. Профессиональная деформация личности / А.С. Бурмантов, А.Е. Куреннов // Вестник науки. – 2020. – № 10 (31). – С. 5-9
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – 2-е изд. – М.: Питер, 2008. – 336 с.
3. Воробьева, М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика / М.А. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 22-27
4. Полякова, О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О.Б. Полякова // Национальный психологический журнал. – 2014. – №1. – С. 55-62
5. Родионов, А.В. Психологические факторы профилактики профессиональной деформации личности сотрудников медицинских учреждений / А.В. Родионов // INTERNATIONAL JOURNAL OF PROFESSIONAL SCIENCE. – С. 86.
6. Северинова, А.А. Профессиональная деформация государственных служащих / А.А. Северинова, Н.В. Климовских // StudNet. – 2020. – Т. 3. – № 9. – С. 811-816
7. Федорцова, С.С. Эмоциональное выгорание среди представителей профессиональной группы медицинские работники / С.С. Федорцова, В.А. Ковярова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2021. – №1. – С. 91-97
8. Maslach, C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S.E. Jackson // Journal of organizational behavior. – 1981. – Т. 2. – № 2. – С. 99-113

УДК 159.9

старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

бакалавр Пестова Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования поведенческого репертуара юношей и девушек в возрасте 19-20 лет, используемые в конфликтных ситуациях. Были выявлены доминирующие копинг-стратегии в конфликтных ситуациях: большинство юношей и девушек данной возрастной группы используют такие копинг-стратегии как: сотрудничество, компромисс и уклонение. Результаты корреляционного анализа показали, что выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях не зависит от пола участников. Было доказано, что «позитивная агрессивность», «негативная агрессивность» и «конфликтность» не зависят от пола респондентов. Так же не выявлено явных различий в выраженности агрессивных проявлений в конфликтных ситуациях в группах юношей и девушек. Чем выше уровень позитивной агрессивности, тем меньше респонденты используют приспособление. Однако, в зависимости от проявления того или иного вида агрессивности респонденты предпочитают тот или иной вид поведения в конфликтных ситуациях. В группе девушек наблюдается значительно более высокий уровень обидчивости, вспыльчивости, они более конфликтны, выявлена незначительная разница в преобладании у девушек негативной агрессивности. Так же, в группе девушек выявлена прямая связь между стратегией «Сотрудничество» и бескомпромиссностью. В группе юношей связи между рассматриваемой копинг-стратегией и личностными показателями не выявлена. В группе юношей прослеживается отрицательная связь между копинг-стратегиями «Уклонение», «Приспособление» и таким проявлениями агрессивности как: напористость, неуступчивость и позитивная агрессивность, то есть чем больше выражены данные личностные показатели, тем меньше юноши используют приспособление и уклонение. В группе девушек подобные связи не установлены. Полученные результаты позволяют сформулировать основные рекомендации по конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: поведенческий репертуар, копинг-стратегии, конфликтная ситуация, агрессивные свойства личности, конфликтность, позитивная агрессивность, негативная агрессивность.

Annotation. The article presents the results of the study of the behavioral repertoire of young men and women aged 19-20 years used in conflict situations. Dominant coping strategies in conflict situations were identified: most young men and women of this age group use such coping strategies as: cooperation, compromise and evasion. The results of the correlation analysis showed that the choice of behavior strategy in conflict situations does not depend on the gender of the participants. It was proven that "positive aggressiveness", "negative aggressiveness" and "conflict" do not depend on the gender of the respondents. Also, no obvious differences in the severity of aggressive manifestations in conflict situations in groups of young men and women were found. The higher the level of positive aggressiveness, the less respondents use the adaptation. However, depending on the manifestation of a particular type of aggressiveness, respondents prefer a particular type of behavior in conflict situations. In the group of girls, a significantly higher level of touchiness, irascibility is observed, they are more conflict-prone, an insignificant difference in the predominance of negative aggressiveness among girls was revealed. Also, in the group of girls, a direct connection was found between the strategy "Cooperation" and uncompromisingness; in the group of boys, no connection was found between the coping strategy in question and personal indicators. In the group of boys, a negative connection was traced between the coping strategies "Evasion", "Adaptation" and such manifestations of aggressiveness as: assertiveness, intransigence and positive aggressiveness, that is, the more pronounced these personal indicators are, the less boys use adaptation and evasion. In the group of girls, such connections were not established. The obtained results allow us to formulate the main recommendations for constructive resolution of conflict situations.

Key words: behavioral repertoire, coping strategies, conflict situation, aggressive personality traits, conflict, positive aggressiveness, negative aggressiveness.

Введение. В широком смысле под поведенческим репертуаром понимаются все формы поведения, на которые способен данный индивид. В более узком смысле – это набор конкретных навыков, способностей и знаний человека для решения различных задач в той или иной ситуации [6]. На формирование поведенческого репертуара влияет социум, те люди, с которыми он постоянно взаимодействует, и воспитание. Таким образом, происходит формирование личности и его мировоззрения. Следовательно, поведение и имеющийся поведенческий репертуар предполагают наличие и взаимодействие индивидуальных свойств организма, заложенных природой, и качеств, приобретенных в процессе воспитания, роста и развития личности.

Поведенческий репертуар в конфликтных ситуациях включает в себя определенные действия, характеризующиеся проявлениями агрессивности и конфликтности, личными особенностями такими как: вспыльчивость, наступательность, напористость, обидчивость, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других, подозрительность, позитивная агрессивность, негативная агрессивность, обобщенный показатель конфликтности.

Вопросы, связанные с появлением конфликтов, способами ведения переговоров и нахождения компромиссов, средствами наиболее конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, интересуют не только исследователей из самых разных научных сфер, но и тех, кто по роду своей практической деятельности часто общается с людьми и должен находить с ними общий язык. Список таких лиц включает в себя как ученых (социологов, психологов и т. д.), так и руководителей компаний, политиков, педагогов, работников сферы обслуживания и многих других. Однако следует отметить, что неугасающий интерес к таким проблемам во многом связан с ростом напряженности в разных сферах социального взаимодействия, с острой потребностью различных общественных структур и отдельных людей в практической помощи в разрешении конфликтов.

В психологической науке проблема конфликтов и агрессивности относится к категории фундаментальных. Психологические конфликты и агрессивность, их содержание и характер в целом ряде теоретических подходов составляют основу объяснительных моделей личности. Для личности агрессивность, конфликты и противоречия могут выступать источниками развития. Конструктивность и деструктивность жизненного сценария во многом определяется именно ими. Соответственно, вопросы конфликта и агрессивности актуальны для самых разных направлений психологического знания.

Исследованиями конфликтов занимались такие известные ученые как: Гришина Н.В., Леонтьев А.Н., Мясичев В.М., Петровская Л.А., Лоренц К., В.В. Козлов, Э. Гидденс, А.Я. Анцупов, С.В. Баklangовский и другие [7].

Тема агрессивности рассматривается во множестве фундаментальных теоретических исследований, посвященных систематизации знания о причинах, лежащих в основе проявления агрессивного поведения. Изучению агрессивности посвящены работы целого ряда авторов: Л. Берковица, Р. Бэрона, А. Бандуры, Д. Долларда, К. Изарда, Б. Крэйхи, К. Лоренца, А. Назаретяна, А. Реана, Д. Ричардсона, Э. Фромма и прочие [8].

Целью нашего исследования являлось изучение выраженности агрессивных проявлений в доминирующих копинг-стратегиях в конфликтных ситуациях у юношей и девушек.

В исследовании принимали участие 60 студентов 1-2 курсов Мининского университета в возрасте от 19 лет до 20 лет. Из них 30 юношей и 30 девушек.

Для исследования уровня агрессивности и копинг-стратегий были использованы следующие методики:

1. Тест Томаса-Килманна, ТКІ.
2. Личностная агрессивность и конфликтность (Авторы: Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Изложение основного материала статьи. На первом этапе нашего исследования мы изучали особенности конфликтного поведения в межличностных отношениях юношей и девушек, участвующих в исследовании.

Результаты свидетельствуют, что большинство юношей и девушек данной возрастной группы используют такие копинг-стратегии как: сотрудничество (58% – юноши, 56% – девушки), компромисс (54% – юноши, 58% – девушки) и уклонение (54% – юноши, 58% – девушки).

У юношей приспособление составило 51% процент, а у девушек – 47%. Приспособление означает отказ от своих интересов в пользу другой стороны.

Конфронтация у юношей – 34%, у девушек – 31%. То есть, испытуемые редко используют такой стиль поведения в конфликтных ситуациях как соперничество.

Для выявления различия в стратегиях поведения у юношей и девушек данной группы мы использовали метод математической статистики t-критерий Стьюдента. Результаты математической статистики показали, что по всем показателям (конфронтация, сотрудничество, компромисс, уклонение и приспособление) различий между юношами и девушками не выявлено (при $p \leq 0,05$).

Таким образом, выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях не зависит от пола участников. Все испытуемые данной выборки примерно в равной мере используют те или иные копинг-стратегии.

На втором этапе была проведена диагностика склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

Сравнительный анализ выраженности агрессивных свойств личности в группах юношей и девушек показал, что для девушек данной возрастной группы характерны *обидчивость* и *вспыльчивость*. Соответственно: «Обидчивость» у девушек – 47%, а у юношей лишь 28%; «Вспыльчивость» у девушек – 57%, а у юношей 48%.

«Наступательность» более выражена у юношей данной группы – 34%, тогда как у девушек наступательность выражена у 27%.

По остальным показателям агрессивных проявлений значимых различий выявлено не было.

Результат математической статистики t-критерий Стьюдента выявил различия в показателях агрессивных проявлений у юношей и девушек по шкале «Обидчивость».

Коэффициент достоверности значим на уровне: $p \leq 0,01$.

По остальным показателям различий между юношами и девушками данной группы выявлено не было (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, явных различий в выраженности агрессивных проявлений в конфликтных ситуациях в группах юношей и девушек нет. И только показатель «обидчивость» зависит от пола участников (девушки более обидчивы, чем юноши данной выборки).

Итак, в группе девушек наблюдается значительно более высокий уровень обидчивости, тогда как юноши менее обидчивы в конфликтных ситуациях.

Далее перед нами стояла задача выявить и сравнить вид агрессивности (позитивная или негативная) и обобщенный показатель конфликтности, характерные для юношей и девушек данной группы.

Обобщенный показатель конфликтности вычислялся нами, суммируя баллы по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность». Показатель «позитивная агрессивность» суммируется из «наступательность» и «неуступчивость». «Негативная агрессивность»: «нетерпимость к мнению других», «мстительность».

Сравнительные результаты агрессивности и обобщенного показателя конфликтности юношей и девушек данной возрастной группы показали, что девушки (57%) ненамного, но более конфликтны, чем юноши (50%), а также была отмечена незначительная разница в преобладании негативной агрессивности у девушек (37%), чем у юношей (33%).

С помощью метода математической статистики t-критерий Стьюдента было доказано, что «позитивная агрессивность», «негативная агрессивность» и «конфликтность» не зависят от пола респондентов. По этим показателям не было выявлено различий между юношами и девушками данной группы при $p \leq 0,01$.

Одной из задач нашего исследования было выявление взаимосвязи агрессивности со стратегиями поведения у юношей и девушек в конфликтных ситуациях.

Для выявления взаимосвязи между этими двумя показателями был использован метод математической статистики – коэффициент корреляции Пирсона (табл. 1, 2).

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи копинг-стратегий и показателями личностной агрессивности и конфликтности у юношей

| Личностная агрессивность и конфликтность | Копинг-стратегии | | | | |
|--|------------------|----------------|------------|----------------|----------------|
| | Конфронтация | Сотрудничество | Компромисс | Уклонение | Приспособление |
| Вспыльчивость | 0,330 | 0,089 | 0,005 | -0,269 | -0,281 |
| Напористость | 0,661* | -0,140 | 0,278 | -0,475* | -0,580* |
| Обидчивость | 0,410 | -0,072 | 0,020 | 0,033 | -0,507* |
| Неуступчивость | 0,567* | 0,081 | 0,303 | -0,597* | -0,529* |
| Бескомпромиссность | -0,602* | -0,235 | 0,301 | 0,319 | 0,456 |
| Мстительность | 0,528* | -0,088 | -0,018 | -0,254 | -0,419 |
| Нетерпимость | 0,541* | 0,025 | 0,019 | -0,417 | -0,407 |
| Подозрительность | 0,210 | 0,070 | -0,020 | -0,355 | -0,073 |
| Позитивная | 0,662* | -0,035 | 0,311 | -0,563* | -0,605* |
| Негативная | 0,624* | -0,040 | -0,0008 | -0,388 | -0,483* |
| Конфликтность | 0,109 | 0,005 | 0,126 | -0,166 | -0,127 |

Примечание: * - достоверно значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ (по критерию Пирсона)

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи копинг-стратегий и показателями личностной агрессивности и конфликтности у девушек

| Личностная агрессивность и конфликтность | Копинг-стратегии | | | | |
|--|------------------|----------------|------------|-------------|----------------|
| | Конфронтация | Сотрудничество | Компромисс | Уклонение | Приспособление |
| Вспыльчивость | 0,229 | -0,273 | 0,042 | -0,65*10-17 | -0,082 |
| Напористость | 0,517* | -0,306 | 0,051 | -0,124 | -0,359 |
| Обидчивость | 0,282 | -0,183 | -0,012 | 0,201 | -0,373 |
| Неуступчивость | 0,545* | -0,462* | 0,078 | 0,072 | -0,430 |
| Бескомпромиссность | -0,481* | 0,479* | 0,113 | 0,044 | 0,041 |
| Мстительность | 0,155 | -0,143 | 0,104 | -0,001 | -0,164 |
| Нетерпимость | 0,581* | -0,495* | 0,078 | -0,249 | -0,170 |
| Подозрительность | 0,100 | -0,173 | 0,137 | 0,045 | -0,131 |
| Позитивная | 0,621* | -0,420 | 0,092 | -0,060 | -0,482* |
| Негативная | 0,394 | -0,343 | 0,114 | -0,126 | -0,202 |
| Конфликтность | 0,053 | -0,072 | 0,111 | 0,124 | -0,213 |

Примечание: * - достоверно значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ (по критерию Пирсона)

Анализ данных, представленных в корреляционных матрицах (таблицы 1, 2), позволяет сделать некоторые выводы о характере взаимосвязи между копинг-стратегиями и личностной агрессивностью.

Таким образом, анализ результатов корреляционного анализа в группе юношей позволил выявить достоверные связи между (см. таблицу 1):

- копинг-стратегией «Приспособление» и таким проявлениями агрессивности как: напористость, обидчивость, неуступчивость, позитивная и негативная агрессивность (от -0,605 до -0,483), связь отрицательная и сильная, то есть чем больше значение данных личностных показателей, тем меньше респондент использует приспособление;

- копинг-стратегией «Уклонение» и таким проявлениями агрессивности как: напористость, неуступчивость, позитивная агрессивность (от -0,563 до -0,475), связь отрицательная и сильная, то есть чем больше значение данных личностных показателей, тем меньше испытуемый прибегал к уклонению;

- копинг-стратегией «Конфронтация» и бескомпромиссностью (-0,602), связь отрицательная и сильная, то есть чем больше у опанга выражена бескомпромиссность, тем меньше он склонен к конфронтации.

- копинг-стратегией «Конфронтация» и такими проявлениями агрессивности как: напористость, неуступчивость, мстительность, нетерпимость, позитивная и негативная агрессивность (от 0,528 до 0,662), связь положительная и сильная, то есть чем выше значение данных личностных показателей, тем чаще испытуемый использует конфронтацию соответственно.

По остальным показателям не было выявлено различий у юношей при $p \leq 0,01$.

По группе девушек анализ данных, представленных в корреляционной матрице (см. таблицу 2), так же позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, выявилась обратная зависимость между:

- копинг-стратегией «Приспособление» и позитивной агрессивностью (-0,482), связь отрицательная и сильная, то есть чем больше значение позитивной агрессивности, тем реже испытуемые используют приспособление;

- копинг-стратегией «Сотрудничество» и такими проявлениями агрессивности как: неуступчивость и нетерпимость (от -0,495 до -0,462), связь отрицательная и сильная, то есть чем выше значение тех личностных особенностей, тем реже респонденты прибегают к сотрудничеству;

– копинг-стратегией «Конфронтация» и бескомпромиссностью (-0,481), связь отрицательная и сильная, то есть чем больше значение бескомпромиссности, тем реже испытуемые используют конфронтацию.

Во-вторых, выявилась прямая зависимость между:

– копинг-стратегией «Конфронтация» и таким проявлением агрессивности как: напористость, неуступчивость, нетерпимость и позитивная агрессивность (от 0,517 до 0,621), связь положительная и сильная, то есть чем выше личностные значения, тем чаще респонденты используют соперничество;

– копинг-стратегией «Сотрудничество» и бескомпромиссностью (0,479), связь положительная и сильная, то есть высоким значением данной характеристики опанты чаще склонны к сотрудничеству.

Также можно заметить общие зависимости, которые присутствуют, как и у юношей, так и у девушек данной группы, а именно:

– определяется прямая зависимость между копинг-стратегией «Конфронтация» и такими проявлениями агрессивности как: напористость, неуступчивость, нетерпимость к мнению других и позитивная агрессивность, то есть чем выше значение данных личностных характеристик, тем больше испытуемые использовали соперничество;

– определяется обратная зависимость:

– между копинг-стратегией «Конфронтация» и бескомпромиссностью, то есть чем больше значение бескомпромиссности, тем реже респонденты прибегали к конфронтации.

– между копинг-стратегией «Приспособление» и позитивной агрессивностью, то есть чем выше уровень позитивной агрессивности, тем меньше опант использовал приспособление.

Выводы. Согласно полученным результатам мы видим, что значимых различий в стратегиях поведения в конфликтных ситуациях респондентов данной группы – не выявлено. Было доказано, что «позитивная агрессивность», «негативная агрессивность» и «конфликтность» не зависят от пола респондентов.

Всем респондентам проще уйти от конфликта, то есть избежать его эскалации; в других случаях испытуемые прибегают к сотрудничеству, что позволяет удовлетворить интересы обеих сторон в полном объеме (такая стратегия поведения в конфликтных ситуациях наиболее желательна, так как оба участника столкновения при его разрешении будут полностью удовлетворены его исходом) или компромиссу. Небольшой процент выборки использует приспособление. Малая часть всех испытуемых предпочитает конфронтацию, где человек отстаивает исключительно свои интересы, не обращая внимания на потребности других участников конфликта.

В зависимости от проявления того или иного вида агрессивности испытуемые предпочитают тот или иной вид поведения в конфликтных ситуациях.

В группе девушек наблюдается значительно более высокий уровень обидчивости, тогда как юноши менее обидчивы в конфликтных ситуациях; девушки более конфликтны, выявлена незначительная разница в преобладании негативной агрессивности – у девушек (37%), у юношей (33%).

Копинг-стратегию «Приспособление» юноши данной группы используют реже при выраженности таких личностных показателей как: напористость, обидчивость, неуступчивость, позитивная и негативная агрессивность. Девушки данную стратегию поведения реже используют при выраженной позитивной агрессивности.

С выраженной неуступчивостью и нетерпимостью девушки реже прибегают к стратегии «Сотрудничество», а такая черта как бескомпромиссность способствует стратегии Сотрудничества. По группе юношей связи между рассматриваемой копинг-стратегией и личностными показателями не выявлена.

Полученные результаты важны в понимании личностных и поведенческих особенностей юношей и девушек в конфликтных ситуациях. Были разработаны основные рекомендации по решению конфликтных ситуаций, в которых особое внимание уделяется групповым формам работы.

В групповой работе при обучении конструктивным выходам из конфликта, широкое применение находят театральная деятельность и элементы позитивной психодрамы [9]. Основанные на приемах дискуссии, социального партнерства, моделировании проблемных коммуникативных ситуаций и поиска вариантов благополучного их разрешения они направлены на развитие навыков сотрудничества и коллективного принятия решений [9].

Таким образом, психодиагностическая работа психолога, нацеленная на изучение личностных и поведенческих особенностей юношей и девушек в конфликтных ситуациях, позволяет своевременно выявить причины конфликтов, проектировать и реализовывать программы индивидуального и группового психологического сопровождения юношей и девушек по конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Абрамова, Н.С. Сравнительный анализ агрессивности среди студентов Ижевской государственной медицинской академии и Казанского государственного архитектурно-строительного университета / Н.С. Абрамова // *Modern science*. – 2019. – №11-2. – С. 139-142
2. Абрамова, Н.С. Анализ агрессивности в отношениях среди студентов высших учебных заведений / Н.С. Абрамова // *Colloquium-journal*. – 2019. – №23-3 (50). – С. 25-26
3. Балуга, А.С. Исследования стратегий поведения в конфликте / А.С. Балуга // *Научные исследования и инновации*. – 2020. – С. 12-14
4. Гришина, А.В. Исследование взаимосвязи уровня агрессивности и выбора стратегии поведения в конфликте у студентов / А.В. Гришина // *Научный форум: педагогика и психология*. – 2017. – С. 48-54
5. Ермолаева, Е.Г. Взаимосвязь внутриличностных конфликтов студентов-психологов с их поведением в межличностных конфликтах / Е.Г. Ермолаева // *Академический журнал западной Сибири*. – 2016. – № 12. – С. 47.
6. Купер, Дж.О. *Англо-русский глоссарий терминов прикладного анализа поведения* Дж.О. Купер. – М.: Практика, 2016.
7. Осначев, А.А. Понятие «Конфликта» в современной научно-педагогической литературе / А.А. Осначев // *Специфика педагогического образования в регионах России*. – 2019. – №1 (12). – С. 12-13
8. Чижова, Е.А. Анализ агрессивности у народов России и Кавказа / Е.А. Чижова // *Тенденции развития науки и образования*. – 2020. – №62-21. – С. 4-9
9. Шутова, Н.В. Диагностика и коррекция неблагоприятных личностных и поведенческих проявлений подростков-кадетов в процессе нравственного воспитания / Н.В. Шутова // *Вестник Мининского университета*. – 2023. – Т. 11. – № 3 (44)

УДК 159/911

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);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Борисова Ксения ОлеговнаПервый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва)**ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЕМЫХ В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Аннотация. В статье рассматриваются психические состояния обучаемых в высших военно-учебных заведениях. Проводится диагностика психических состояний, а также анализ особенностей их структуры, динамичности и ритмичности. В статье направляется посыл на повышенные требования к адапционным возможностям личности с научных позиций. Выделяются структурные компоненты психических состояний и кризисов у курсантов учебных заведений. Кроме этого, изучаются элементы в формах проявления всевозможных психических состояний у военнослужащих обучающихся в высших учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. Разграничиваются механизмы психологической защиты и копинг – поведения. Ставится задача осмысления преимуществ целостной совокупности современных взглядов, идей и целевых установок, характеризующих основные направления, способы, средства и формы обучения в военно-учебных заведениях. Обуславливаются психические состояния и кризисы у курсантов военных вузов в процессе обучения. Анализируется динамика развития психических состояний обучаемых вузов, которой необходимо опираться на деятельностный подход, позволяющий полнее и глубже раскрыть механизм формирования и проявления психических состояний. Констатируется, что психические состояния обучаемых в высших военно-учебных заведениях практически не исследованы, что представляет собой значительную трудность в составлении обзора работ в этом направлении.

Ключевые слова: психическое состояние, обучение в военно-учебном заведении, социально-педагогические условия, механизмы психологической защиты, адапционные возможности, копинг – поведение.

Annotation. The article examines the mental states of students in higher military educational institutions. The diagnosis of mental states is carried out, as well as an analysis of the features of their structure, dynamism and rhythmicity. The article sends a message to the increased requirements for the adaptive capabilities of the individual from a scientific point of view. The structural components of mental states and crises in cadets of educational institutions are highlighted. In addition, elements in the forms of manifestation of various mental states in military personnel studying at higher educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation are being studied. The mechanisms of psychological protection and coping behavior are distinguished. 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 education in military educational institutions. Mental states and crises are caused by cadets of military universities in the learning process. The dynamics of the development of mental states of university students is analyzed, which must be based on an activity – based approach that allows to more fully and deeply reveal the mechanism of formation and manifestation of mental states. It is stated that the mental states of students in higher military educational institutions have not been practically studied, which is a significant difficulty in compiling a review of work in this direction.

Key words: mental state, training at a military educational institution, social pedagogical conditions, mechanisms of psychological protection, adaptive capabilities, coping-behavior.

Введение. Анализ литературных источников дает возможность констатировать, что успехи человека в учебно-познавательной и различных всевозможных видах деятельности в большинстве случаев устанавливаются его внутренним состоянием, в котором состоит данный индивид, как и соответствующие состояния, влияющие на него и зависящие от выполняемой им деятельности, а отчасти сами образующиеся в ходе ее выполнения. В комплексе различных состояний человека, различают физическое, функциональное, патологическое, предпатологическое (пограничное), эмоциональное, духовное, психическое и другие состояния. Поддерживаемые достаточно длительное время состояния могут способствовать формированию соответствующих черт личности. Многие состояния находятся в органической связи между собой. Классификация состояний является сложной и пока не завершенной проблемой в науке. Характеристики сущности понятия «состояние» определялись учеными в области философии, медицины, психологии, социологии, педагогическими работниками [2, С. 35].

Психическое состояние – это особая психологическая категория, объединяющая большую группу явлений в психологической науке, определяемой как самой основной составляющей важности психики и психологии [5, С. 170]. Психологические, они же – «душевные» состояния, различаются своим развитием и качеством при относительной длительности и сохранении тождественности. Что касается психического процесса или действия, психическое состояние, (или другими словами говоря, – явление), выступает вариантом его обустройства и дальнейшим следствием для психической деятельности. А вот в отношении к психическому свойству, оно становится в определенной мере выражением этого свойства, с конкретного ракурса видения, а с другого – созданием и дальнейшим развитием психических свойств, которые воплощаются в жизнь за счет психического состояния. Соответственно между этими состояниями, явлениями, прострациями и особенностями всегда действуют взаимозависимость и взаимопереходы. Душевное явление состоит в неординарных контактах и соприкосновениях с духовными и телесными пребываниями. Это противоречивая структурно-функциональная организация взаимодействующих и взаимообуславливающих друг друга положений и обстоятельств. Предполагается, что она оказывает значительное влияние и сказывается на продуктивности психических явлений, а именно, на результативность, плодотворность и продуктивность умственной и мозговой жизнедеятельности [2, С. 31]. В результате военно-специального профиля обучения актуальными являются вопросы её рейтинга и упорядочивания, а также саморегуляции. Для распознавания и изучения психических явлений (состояний) важно провести мониторинг специфики их устройства, динамичности и ритмичности. Многообразие и различность психического состояния в твердой мере можно сказать подвержено влиянию и, конечно же, многогранностью развития психологических процессов или действий.

Изложение основного материала статьи. Психическое состояние – это однозначное и определенное выражение абсолютного большинства составляющих проявлений психики в четко определенный временной промежуток. И именно это особенно важно учитывать при организации обучения и воспитания [5, С. 165].

Психические явления анализируются как обособленная содержательная коалляция психической активности за конкретный период времени, выявляющая многообразие психических процессов, в соотношении от отражаемых сущностей и событий происходящей действительности, которая предшествовала состоянию и психическим свойствам личности. Вышеназванные и описанные данные дают возможность выявить, определить и зафиксировать психические состояния из системы психических явлений, подчеркивая, что они есть единые и цельные элементы, на четко определенном временном отрезке, характеризующие многогранность и неоднозначность психической деятельности. С одной точки зрения и видения, они связаны с психическими процессами, а с другой – с психическими свойствами личности.

На сегодняшний день можно с уверенностью полагать, что психические состояния обучающихся в учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации практически не исследованы, что представляет значительную сложность в составлении обзора научных познаний в этой сфере деятельности. Немногочисленные конкретно определенные изыскания, осуществляемые в данной сфере, показывают нам высокую степень значительности регистрации, руководства, правки и активизации психических явлений в структуре «преподаватель – обучаемый». В педагогической психологии известно, что комплектование, подъем и проявление новых свойств характера обучаемых выявляются, преобладающим числом инцидентов, в ходе переходного этапа психических состояний. Рецидив таких положений служит источником к закреплению черт характера [1, С. 54]. Кроме этого, психические состояния или явления, испытываемые преподавателем, как правило, часто отражаются на его учениках.

Психологические ситуации, происходящие и проявляющиеся в учебном процессе обучающихся в высших военно-учебных заведениях, представляют собой, отражение тех ситуаций, которые имеют место быть в образовательной деятельности. Иными словами, психические состояния обучающихся выражаются с такой же отдачей что и в социальной ситуации развития, которая определяет взаимодействие человека с условиями и обстоятельствами жизни, и в образе жизни отдельного индивидуума [6, С. 62].

В военно-образовательном процессе психические состояния захватили высокое положение, предопределяя и характеризуя во многом успешность обучения, воспитания и развития личности, эффективность реализации предписаний образовательного развития. Психические состояния взаимосвязаны с обстоятельствами военно-педагогической деятельности, напрямую подчиняются им, влияя на поступки, решения и поведенческие проявления обучаемых, и конечно же на развитие учебных коллективов и их психологическую атмосферу.

В нынешней психологии существует понятие кризисов – периодов, оказывающих наиболее сильное влияние на дальнейшее развитие личности, обычно, через динамику состояний. Речь идет об узловых, поворотных пунктах в жизнедеятельности личности, когда происходит выбор дальнейшего пути развития, который может быть, как оптимальным, так и негативным для персонального индивидуума [6, С. 72].

В советско-русской психике теоретическая проработка доктрины о кризисах основывается на том, что кризисы материализовываются при выявлении несовпадения и противоречивости между предметно-операционной и мотивационной сторонами деятельности.

На каждой стадии развития личность подвергается характерным для нее стрессам, но наиболее высокий уровень тревоги человек переживает во время переходных периодов. Считается, что наиболее опасным оказывается наложение кризиса ситуации на кризис развития, что нередко ведет к формированию негативного психического состояния. Вероятность неблагоприятного исхода в этом случае особенно высока, и профилактическая работа необходима.

Курсанты ВУЗов представляют особым контингентом в плане уязвимости нервно-психического здоровья. Это вызвано совпадением или наложением друг на друга в этот период двух типов стрессовых воздействий, связанных с особенностями и проблемами юношеского возраста и детерминированных условиями воинской жизни и особого социального положения военнослужащего, специальным режимом его жизнедеятельности.

Современное общество характеризуется высокой сложностью и многообразием ценностей, установок, норм; представление о задачах и функциях молодых людей может быть получено ими в полном объеме только после длительного периода обучения.

Усложнение мыслительных действий оказывает важное влияние на все стороны жизни, включая эмоции. В этом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни. Испытывая препятствия со стороны общества и оставаясь зависимыми от него, молодые люди постепенно социализируются [4, С. 193]. И только начало профессиональной деятельности способствует преодолению кризиса адаптации и указывает на окончательный переход к взрослому состоянию. Из этого положения вытекает вывод о том, что курсанты, мало сталкиваясь с профессиональными проблемами, во время своего этапа обучения продолжают находиться в «кризисе адаптации».

Таким образом, с одного видения, концепция задач развития оказывается тесно связанной с социальным подходом, а с другого ракурса, когда говорится о столкновении с задачами развития, как с критическими ситуациями, требующими новых способов их преуспевания, (совладения), она примыкает к теории кризисов и копинг – поведения [7, С. 12].

Под термином «coping» понимается процесс конструктивного приспособления, в результате которого индивид оказывается в состоянии преодолеть и совладать с ситуацией таким образом, что трудности преодолеваются, и возникает чувство роста собственных преимуществ и увеличение самооценки копинг – поведение протекает в три этапа:

- первичная оценка ситуации – когнитивный процесс с эмоциональными компонентами;
- вторичная оценка альтернативных возможностей, включая возможную поддержку со стороны окружающих;
- третичная оценка – переоценка ситуации, новая постановка задачи и выбор новых альтернатив поведения в результате предшествующих неудач или новой информации [7, С. 9].

В психологической науке было принято ряд попыток (напряжений, усилий), разграничить устройства психологической безопасности и копинг – поведения. Обычно, в этих напряжениях защитные устройства представляются как ригидные, автоматические, вынужденные, действующие автоматически без учета целостной диспозиции и долговременной перспективы.

В начале получения воспитания и образования в ВВУЗе перечисленные проблемы можно рассматривать через понятие адаптации, или простыми словами разъясняя и поясняя – «приспособленность и привыкание» [3, С. 108]. Приспособленность курсантов идет по следующим направлениям:

1. профессиональная адаптация, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса;
2. выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе.

Необходимость профессиональной адаптации обучаемых в ВВУЗе коммутирована с тем, что структуры образования в высших и средних учебных заведениях глубоко разнятся. При этом развитии переориентации и самоорганизации курсантов

в ВВУЗе фактически не управляется ни преподавателями, ни руководством курсов и факультетов, и поэтому часто имеет болезненный, затяжной облик и форму. Вторым аспектом привыкания является приспособленность к новой социальной среде. Особая существенность для обучаемого в ВВУЗе сопряжена с тем, что учебная деятельность курсанта, почти совпадающая с познавательной активностью и в основном, осуществляется через деятельность общения.

В психолого-социальной приспособляемости курсанта важны и его взаимопонимание с преподавателями. Целенаправленно регулируя взаимоотношения с обучаемыми, преподаватель может управлять побудительной и эксплуатирующей структурой их деятельности, воздействовать на их психическое состояние и тем самым облегчать процесс адаптации. Но, с другой стороны, неблагоприятно складывающиеся отношения служат достаточно сильным фактором дезадаптации обучаемого.

Безусловно, длительность адаптации, в целом, варьирует в отношении каждой конкретной личности. В основном, адаптация протекает на 1 курсе, но, как правило, обучаемые вполне осваиваются только к 3-му курсу. Однако это не означает, что к старшим курсам обучаемые перестают иметь дело с «кризисами ситуаций». К факторам, действующим в течение всего периода обучения, относятся напряженность и неравномерность учебной нагрузки при частой сменяемости видов деятельности [7, С. 14].

При этом надо иметь в виду, что для курсанта учеба не только сводится к умственному труду; она почти всегда связана с переживаниями и преодолением трудных ситуаций служебной деятельности и образовательного процесса.

Кроме ситуаций, являющихся критическими в течение всего периода обучения, к концу обучения могут обостряться уже имеющиеся место проблемы, например, проблема одиночества или проблема профессионального выбора. Если к старшим курсам курсант еще не имеет друзей или сексуальных партнеров, то у него обостряются переживания собственной неполноценности. Более проблематичным становится отношение к профессии. У ряда обучаемых после стажировки, когда представляется возможность «попробовать» себя в профессиональной роли, могут возникнуть сомнения в правильности выбранной профессии. Для тех же, кто откладывал реальный выбор и использовал курсантский период как возможность «пока учиться, чтобы не служить в армии», теперь необходимость работы становится близкой реальностью.

Таким образом, период обучения в вузе можно рассматривать как предъявляющий повышенные требования к адаптационным возможностям личности. Трудности возраста, особенности физического развития и кризисные ситуации отрицательно влияют на психические состояния обучаемых и, в целом, на состояние их нервно-психического здоровья. В то же время, насколько патогенным оказывается это воздействие и в какой период обучения оно наиболее сильно влияет на психическое состояние курсанта, пока мало известно.

Выводы. Можно предположить, что курсантский возраст требует психопрофилактических воздействий, а также целенаправленного применения средств физической подготовки и спорта для оптимизации психического состояния обучаемых, однако, в литературе приводится мало данных о том, каким образом они могут осуществляться, и какова эффективность всевозможных событий.

Психические состояния обучаемых высших военно-учебных заведений различаются, вследствие с жизненными ситуациями, характером и конкретными обстоятельствами обучения и службы, с жизненной средой и ее воздействием на психологию обучаемых, тесно взаимосвязаны с их отношением к обучению, к службе, а также к своему здоровью и физическому самочувствию, выраженностью межличностных отношений в учебных коллективах и со многими другими факторами. Связано оно, кроме того, с функциональным и физическим состоянием курсантов.

Психические состояния могут проявляться по-разному в зависимости от того, что наиболее актуально на данный момент для обучаемых, что составляет для них преобладающую цель и задачу на определенном этапе жизненного и профессионального становления. Преобладание того или иного рода деятельности актуализирует различные психические состояния, которые могут быть как положительной, так и отрицательной направленности. Поэтому в анализе динамики развития психических состояний обучаемых вузов необходимо опираться на деятельностный подход, позволяющий полнее и глубже раскрыть механизм формирования и проявления психических состояний.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – Москва: В 2 т., Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Бехтерев, В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – Москва: Наука, 1991. – 480 с.
3. Бушурова, В.Г. Психологическая адаптация курсантов к условиям ВУЗа / В.Г. Бушурова // Вест. Ленингр. ун-та. – 1985. – №27. – С. 78-80
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.
5. Габдреев, Г.Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса / Г.Ш. Габдреев // Психологическая служба в вузе. / под. ред. В.В. Давыдова. – Казань: Вест. Казанского. ун-та, 1981. – С. 165-175
6. Ганзен, В.А. Описание психических состояний человека / В.А. Ганзен // Психические состояния / сост. и общая ред. Л.В. Куликова. – СПб: Вестник СПбГУ, «Питер», 2000. – С. 60-72
7. Юрасова, Е.Н. Исследование динамики уровня невротичности, конфликтности и копинг-поведения у студентов-психологов и педагогов в процессе обучения (в связи с задачами психогигиены и психопрофилактики): автореферат дис. канд. псих. наук: 19 00 04 / Юрасова Елена Николаевна. – СПб, 1996. – 18 с.

Психология

УДК 159.923

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

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

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна

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

КЕЙСЫ ДЛЯ КАНДИДАТОВ В ПРИЁМНЫЕ РОДИТЕЛИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ВТОРИЧНОГО СИРОТСТВА

Аннотация. Целью данной статьи стал анализ эффективности использования кейсов для слушателей «Школы приемных родителей» по модулю «Последствия от разрыва с кровной семьей для развития ребенка, оставшегося без попечения родителей (нарушения привязанности, особенности переживания горя и потери, формирование личной и семейной идентичности)». Каждый кейс представляет собой набор заданий, требующих глубокого осмысления и осознанности выдвигаемой проблемы. Кейс необходимо решить, разработав алгоритм действий, приведя аргументы и

доказательства найденного решения. При решении кейса слушатели актуализируют знания о последствиях утраты семьи и потери контакта с близкими родственниками, применяют виды психологической помощи и поддержки, оценивают потенциальные риски в случае нераспознавания признаков переживания горя и потери у ребёнка, оставшегося без попечения родителей. Кейсы, как интерактивная практика необходима для формирования у кандидатов в замещающие родители одной из базовых компетенций анализа и понимания психотравматических последствий для приёмного ребёнка при возврате его в государственное учреждение. Результатом применения кейсов в практике подготовки будущих приёмных родителей в квази-условиях способствует профилактике вторичного сиротства через осознанное решение о принятии ребёнка в семью.

Ключевые слова: кандидаты в приёмные родители, кейсы, профилактика, вторичное сиротство, опека.

Annotation. The purpose of this article is to analyze the effectiveness of using cases for students of the "School of foster parents" module "The consequences of a break with a blood family for the development of a child left without parental care (attachment disorders, peculiarities of experiencing grief and loss, the formation of personal and family identity)". Each case is a set of tasks that require deep understanding and awareness of the problem being put forward. The case must be solved by developing an algorithm of actions, giving arguments and evidence of the solution found. When solving the case, students update their knowledge about the consequences of family loss and loss of contact with close relatives, apply types of psychological assistance and support, assess potential risks in case of non-recognition of signs of grief and loss in a child left without parental care. Cases, as an interactive practice, are necessary for the formation of candidates for substitute parents of one of the basic competencies of analyzing and understanding the psychotraumatic consequences for an adopted child upon his return to a state institution. The result of the use of cases in the practice of preparing future foster parents in quasi-conditions contributes to the prevention of secondary orphanhood through an informed decision to adopt a child into a family.

Key words: candidates for foster parents, cases, prevention, secondary orphanhood, guardianship.

Введение. Проблема профилактики вторичного сиротства среди усыновленных детей имеет сложный, многокомпонентный характер, обусловленный сочетанием причинно-следственных факторов, психологических, социальных, культурных явлений, политических и экономических реалий современного общества.

Профилактика вторичного сиротства у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в понимании И.А. Рудневой и В.А. Черникова предполагает научно-обоснованные и своевременные действия, направленные на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий отказа от усыновленных детей и возвращения их в детские учреждения. Проведенный ими анализ российского опыта профилактики вторичного сиротства показывает, что очень похожие меры демонстрируют качественно разный уровень эффективности в разных социокультурных и психолого-педагогических условиях [3, С. 2].

Осмысляя психологическую подготовку приёмных родителей, И.В. Федосова и А.В. Кибальник, считают, что основной задачей школы приёмных родителей является предотвращение вторичного сиротства, поэтому им очень важно обладать знаниями и умениями в области педагогики и психологии детства, семейной и кризисной психологии. Это позволит им почувствовать свою уверенность в понимании психического состояния дитя, сознательно выстраивать с ним эффективное взаимодействие, предотвращая насильственные формы взаимодействия с приёмным ребенком [4, С. 153].

Л.М. Мануйлова, О.В. Зайцева, О.В. Костюченко основным принципом психологической организации занятий считают принцип подлинной субъектности всех участников сопровождения, включая родителей. В основном занятия носят интерактивный характер, что позволяет им приобрести навыки взаимодействия с приёмными детьми, через «примеривание» разных родительских ролей в трудных ситуациях. Такими ситуациями авторы считают: «отсутствие у ребенка чувства дистанции в общении с взрослыми; отстранение в связи с психологической несовместимостью; трудности произвольного управления своим поведением; демонстрация привычек и манер, усвоенных в интернатном учреждении и др.» [1, С. 81].

Таким образом, у слушателей школы, проживание ситуаций в ролях актуализирует переосмысление своего жизненного опыта, и приобретаются новые варианты поведенческих паттернов. В этих условиях формируются новые коммуникативные компетенции родителей, способствующие выработке единого стиля взаимодействия и при необходимости коррекции семейного статуса ребёнка. При таком обучении у кандидатов в приемные родители более глубоко развивается потребность во взаимопомощи, взаимответственности, заботе и уважении друг к другу, в сочувствии, сопереживании, сотрудничестве между всеми членами семьи.

На наш взгляд, психологическая подготовка должна включать практические занятия в режиме тренингов, интерактивов, решения кейсов на актуальные темы. Работа с кейсовыми практиками необходима для формирования у кандидатов в замещающие родители одной из базовых компетенций анализа и понимания психотравматических последствий для приёмного ребёнка при возврате его в государственное учреждение.

Обозревая литературу, мы столкнулись с тем, что кейсы как интерактивная технология в деятельности школ приёмных родителей не является предметом специального научного исследования. Существует единичные научные исследований применения кейсов в образовательной практике.

Интересный опыт применения кейс-менеджмента или технологии управления случаем приводит Т.А. Мелешко. Кейс-менеджмент – это такой подход, при котором в реальных условиях замещающим семьям оказывают комплексную психолого-педагогическую помощь в воспитании детей-сирот, приёмных детей. В этот комплекс помощи входит глубинная диагностика состояния физического и психического здоровья ребёнка; разработка и реализация индивидуального маршрута; отслеживание динамики развития; завершение сопровождения [2, С. 199].

Профилактика возврата принятых на воспитание детей является одной из ведущих задач деятельности «Школы приёмных родителей» и программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребёнка, оставшегося без попечения родителей.

Говоря о профилактике вторичных возвратов детей в социальное учреждение, О.Ю. Ярыгина выделяет следующие важные направления работы, которые призваны предотвратить отмену опеки или усыновления: информирование слушателей ШПП о трудностях общения на каждом этапе развития семьи; психолого-педагогическое сопровождение семей специалистами опеки первые 3 года; дополнительное обучение родителей; формирование родительских сообществ для групповой поддержки и обмена опытом [5, С. 198].

Таким образом, вышеизложенный обзор научной литературы предопределил выбор проблемного поля, целью которого стало разработка кейсов как образовательной практики в деятельности школы приёмного родителя.

Изложение основного материала статьи. Елабужский институт Казанского федерального университета с 2018 по 2023 гг. является исполнителем государственного контракта по реализации программы подготовки кандидатов в замещающие родители в «Школе приёмного родителя». Одной из задач программы является психологическая подготовка замещающих родителей в целях профилактики вторичного сиротства.

В соответствии с приказом Министерства просвещения РФ N4 от 10 января 2019 г., рекомендуемым использовать практический и интерактивный формат обучения потенциальных родителей, нами были апробированы кейсы, направленные на социально-психологическое и психолого-педагогическое понимание причин возврата приёмных детей.

Кейсы, представляющие собой описание реальных ситуаций, предполагают наличие проблемы или противоречия, где нужно эмоционально вовлечься и встать на место героев, разобраться в перипетиях описанного случая, проанализировать его и найти оптимальное решение. Решения кейса строятся через осознание сильных и слабых сторон своей личности, ресурсов собственной семьи, понимание персональных возможностей, формирование внутренней устойчивой готовности к решению проблем, с которыми столкнётся семья с появлением приёмного ребёнка.

Кандидатам в приёмные родители необходимо чётко осознавать, что утрата семьи и близких отношений оставляет психотравматичный след в памяти ребёнка. Он проявляется и отражается на всей детской жизнедеятельности: в образовательном учреждении, в новой семье, в общении с незнакомыми людьми и т.д. Ребенок переживает сложные чувства, проявляя их в сильных и взаимоисключающих эмоциях. Например, тоскуя и плача, проявляет агрессию; оставаясь внешне спокойным, испытывает враждебность и беспокоество; печалится и отчаивается, но при этом злится, доходя до ярости.

Будущим родителям, планирующим принять в семью ребёнка, необходимо научиться определять его скрытые переживания чувства утраты близких людей, часто проявляющиеся негативными установками, несбалансированными и амбивалентными эмоциями, соматическими и поведенческими нарушениями; трудностями в учебной и любой другой деятельности.

Несмотря на то, что слушателям «Школы приёмного родителя» предлагаются кейсы в виде обобщённого описания, каждый кандидат в приёмные родители чувствует и переживает проблему исходя из собственного уникального опыта и пережитых психотравм. Это даёт психологам выдвинуть гипотезу о возможных трудностях будущих приёмных родителей, потенциально несущих угрозу психологической безопасности ребёнка в замещающей семье. Решение кейса также носит психотерапевтический эффект для участников, так как каждый имеет возможность поучиться новому опыту от других участников, расширяя своё сознание.

К трудностям приёмных родителей можно отнести низкую стрессоустойчивость; низкий уровень самоконтроля и саморегуляции; недостаточную способность преодолевать эмоции отрицательного спектра; игнорирование личностных проблем; недостаточное умение осознавать собственные ресурсы и возможности.

Многолетний опыт преподавания в «Школе приёмного родителя» показал эффективность кейсов, используемых в процессе реализации модуля «Последствия от разрыва с кровной семьёй для развития ребенка, оставшегося без попечения родителей (нарушения привязанности, особенности переживания горя и потери, формирование личной и семейной идентичности)». Каждый кейс имеет наличие ситуации, в которой нужно найти и сформулировать проблему; решить её, разработать алгоритм действий в сложных ситуациях, приведя аргументы и доказательства найденного решения. Кейс предлагается в виде набора заданий, требующих глубокого осмысления и осознанности выдвигаемой проблемы. При решении кейса слушателям необходимо актуализировать знания о последствиях утраты семьи и потери контакта с близкими родственниками, вспомнить о видах психологической помощи и поддержки, оценить потенциальные риски в случае нераспознавания признаков переживания горя и потери у ребёнка, оставшегося без попечения родителей.

В качестве примеров предлагаем рассмотреть три кейса, направленных на актуализацию собственных переживаний и чувств, анализ ситуации, выявление ключевой потребности ребёнка, определение помощи ребёнку и формирование конечных выводов. Базовым элементом каждого кейса является ряд вопросов, определяющие стратегию психологической помощи ребёнку. В рамках данной статьи в конце каждого кейса мы формулируем конечные выводы, к которым в процессе его решения необходимо прийти слушателям школы приёмного родителя.

Кейс № 1. Подросток 12 лет. С рождения является отказным ребёнком, а в возрасте 4 месяца был усыновлен благополучной бездетной семейной парой. Через 10 лет, потеряв финансовые вложения и бизнес, пройдя лечение в неврологической клинике, приёмные родители стали злоупотреблять спиртными напитками. Обращение с ребёнком кардинально изменилось: стали грубыми, агрессивными, видя в мальчике причину своего неблагополучия. Органами опеки семья получила асоциальный статус, усыновление признано недействительным и ребёнок был помещён в детский дом. В процессе дела приёмные родители раскрыли ребёнку тайну его усыновления, в грубой форме сообщив о его социальном статусе. В течение двух лет ребёнок несколько раз помещался в разные приёмные семьи и каждый раз по желанию подростка, он возвращался назад в детский дом.

Представьте себе, что подросток сейчас живёт в Вашей семье уже больше полугодя. Взаимоотношения с Вами и домочадцами вполне благополучные. На родительском собрании классный руководитель сообщает, что ребёнок является подстрекателем срывов уроков по биологии, русскому и иностранному языкам, часто ведёт себя нарочито вызывающе, может нагрубить учителям, используя нецензурную брань и оскорбления. Дома, в ответ на Ваши замечания, он вполне серьёзно собрал личные вещи, собираясь вернуться в детский дом. При этом заявил, что там ему лучше, ругать никто не станет.

- Как Вы чувствуете себя в роли приёмного родителя подростка?
- Что Вас больше всего беспокоит в сложившейся ситуации?
- Как вы думаете, что чувствует и переживает подросток?
- Перечислите все возможные причины поведения ребёнка?
- Какие действия Вы предпримете?

В результате анализа данного кейса приходим к тому, что ребенок пережил множественные жизненные травмы из-за отказа от него взрослыми. Полученный опыт принёс ребенку боль, обиду, сформировал чувство недоверия к миру. С младенчества ребенок попал в эмоционально-неустойчивую, неадаптивную к жизненным трудностям семью, о чем свидетельствует зависимое поведение родителей. Тем самым, мы можем с большой вероятностью предполагать, что у ребенка сформировалась такая же неадаптивная модель поведения. И чувство недоверия к окружающим толкает подростка к разрыву новых отношений из-за страха эмоционально привязаться и быть отвергнутым самыми близкими людьми в любой момент, так как не имеет другого опыта. Поэтому, он первый делает шаг к разрыву, смягчая боль от очередной потери семьи.

Здесь важно донести до подростка то, что у него есть выбор осуществить очередной уход из приёмной семьи или остаться в ней, развивая отношения с близкими по другому сценарию. Родителям очень важно самим быть открытыми перед ребёнком в своих чувствах, переживаниях; проанализировать свой внутренний ресурс, запас прочности и терпения для того, чтобы помочь подростку обрести уверенность в завтрашнем дне и помочь ему научиться доверять тем, кто рядом; обратиться вместе с ребёнком к специалисту, психологу и др.

Кейс № 2. У 14-летней девочки трагически погибают родители. Других родственников нет и она попадает в детский дом. Внезапное перемещение из родной семьи в социальное учреждение вызвало тягостное настроение. Девочка всё время

чем-то недовольна, может наглубить, игнорирует просьбы, отвергает даже малейшие попытки наладить контакт и взаимоотношение как с сотрудниками, так и воспитанниками детского дома. Часто плачет, подавлена, вспоминает прежнюю жизнь в родной семье. Представьте, что этот ребёнок находится в Вашей семье около полугода. Вы решили купить ей новую одежду, долго и тщательно вместе с девочкой выбирали её. Однако, примерив обновки дома, девочка заявляет, что одежда ей не нравится, не соответствует её вкусу и поэтому она отказывается надевать новые вещи. При этом, она кричит, разбрасывает вещи по комнате, не слушает уещения взрослых, требует покинуть её комнату.

- Что Вы чувствуете в данной ситуации?
- Какие первые мысли Вам придут, и что захотите сделать сразу на эмоциях?
- Как Вы считаете, с чем связан отказ от вещей, которые девочка выбрала сама при покупке?
- Какие чувства переполюняют девочку, перечислите признаки?
- Как Вы поступите в данной ситуации?

Выводы, к которым необходимо прийти кандидатам в приёмные родители: причиной поведения подростка является переживание горя от потери родителей, быстрая смена в течение полугода социальной ситуации (детский дом, приёмная семья). Она переживает период тяжелейших эмоциональных сдвигов, испытывает отчаянное несмирение с ситуацией, протестует против несправедливости мира.

Помощь, в которой нуждается подросток, состоит в совместном переживании приёмным родителем горя от утраты. Приёмному родителю нужно понять, что он – это близкий человек, готовый выслушать, способный принять выплескивающиеся гнев, обиду, раздражение, молча сидящий рядом, держа его за руку. По возможности находиться рядом, дать возможность отреагировать, быть внимательным по отношению к желаниям и актуальному состоянию, проявлять терпение к негативным поведенческим проявлениям.

Необходимо объяснить подростку, что утрата действительно случилась, а он тот, кто поможет взять ответственность за его будущее. Такая помощь и поддержка будет способствовать осознанию подростком ценности приёмных родителей, постепенному появлению новых смыслов собственной жизни и перспективы будущего.

Кейс № 3. Подросток 14 лет, является социальным сиротой. С 10 до 13 лет проживал в детском доме. Отца – нет, мать лишена родительских прав, ведёт асоциальный образ жизни (не работает, принимает алкогольные напитки, у себя в доме часто устраивает вечеринки, неразборчива в половых партнерах). Подросток взят в патронатную семью четыре месяца назад. Отношения с опекунами сложились благополучные, но подросток постоянно заводит разговоры о встрече с родной мамой. Верит в то, что если бы его не забрали приёмные родители – он жил бы дома с родной мамой, которая бы обязательно его забрала. Опекуны по настоянию подростка организовали поездку в родной дом за 100 км. Приёмная мать в дом не зашла, ожидая ребёнка на улице. Через 7 минут он выскочил из дома в ужасе, попросил незамедлительно уехать обратно, всю дорогу не проронил ни слова. Дома, в спокойной обстановке рассказал, что в доме увидел пьяных полусонных людей, грязь, бардак и др. Родная мать, в алкогольном опьянении, не узнав сына, повела его в свою спальню, оголилась перед ним, призывая к интимной связи. При рассказе сильно плакал, сказал, что такая мать ему не нужна, больше домой не поедет.

- В какой помощи и поддержке нуждается ребёнок, переживая стресс?
- Как Вы эмоционально отреагируете на психическое состояние ребёнка?
- Какие могут быть последствия для ребенка от перенесённого стресса?
- Будете ли Вы в дальнейшем способствовать налаживанию отношений подростка с кровной матерью?

Решение кейса предполагает в первую очередь присоединиться к эмоциональному состоянию ребёнка, отразить чувства эмпатии со стороны кандидатов в приёмные родители и дать подростку возможность пережить ситуацию без осуждения его негативных чувств относительно поведения его мамы.

После того, как острая боль от обиды утихнет, необходимо поговорить с подростком о его неоправданных ожиданиях от встречи с мамой, акцентируя внимание на ценности кровных родственных связей и анализа ситуации для его личностного роста и развития чувства взрослости.

Выводы. На основе вышесказанного можно говорить о том, что предложенные кейсы помогают кандидатам в приёмные родители глубоко прочувствовать и осознать сложные жизненные ситуации, с которыми они могут столкнуться во взаимодействии с ребёнком.

Применяемые кейсы в практике подготовки будущих приёмных родителей воссоздают в квази-условиях реальные жизненные трудности, проблемы, с которыми порой не справляются опекуны, что может привести к ситуации повторного сиротства. Данные кейсы, направленные на формирование необходимых родительских компетенций помогают слушателям «Школы приёмных родителей» осознать свой ресурс, свои собственные психотравмирующие пережитые ситуации, мешающие или помогающие им в принятии ребёнка со всеми его трудностями, переживаниями. Многие кандидаты уже на этапе обучения в школе окончательно решают для себя вопрос о взятии ребенка в собственную семью, взвешивая все плюсы и минусы, искренне осознавая мотивацию принятия на воспитание чужого ребёнка или осознанно отказываются от намерения быть замещающим родителем.

Литература:

1. Мануйлова, Л.М. Роль социально-педагогического сопровождения приемной семьи в предупреждении вторичного сиротства / Л.М. Мануйлова, О.В. Зайцева, О.В. Костюченко // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 79-82
2. Мелешко, Т.А. Кейс-менеджмент и участие детей, находящихся под альтернативной опека, в процессе принятия решений / Т.А. Мелешко // Комплексные исследования детства. – 2020. – Т. 2, №3. – С. 195-206
3. Руднева, И.А. Концептуальные основы моделирования процесса профилактики вторичного сиротства / И.А. Руднева, В.А. Черников // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-1. – С. 206-210
4. Федосова, И.В. Обучение будущих приемных родителей как условие профилактики жестокого обращения с ребенком / И.В. Федосова, А.В. Кибальник // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1(150). – С. 150-160
5. Ярыгина, О.Ю. Этапы формирования возврата приемного ребенка (вторичный возврат) / О.Ю. Ярыгина // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2023. – № 22. – С. 189-200

УДК 159.98

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
 Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский
 институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ПРОЯВЛЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ И ПСИХИЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ У ОСУЖДЕННЫХ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ИХ ПРИВЕРЖЕННОСТИ К ЛЕЧЕНИЮ ОТ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ

Аннотация. Проблематика проявлений когнитивных искажений и психических отклонений осужденных, препятствующих формированию их приверженности к лечению от ВИЧ-инфекции давно обозначила свою актуальность. Кратко можно обозначить, что эта актуальность находит свое выражение в проблемном вопросе отсутствия конструктивных механизмов формирования приверженности больных осужденных к лечению от ВИЧ-инфекции. Этот проблемный вопрос начинает свою актуализацию с момента осознания осужденными факта заражения ВИЧ-инфекцией и непринятия, в большинстве случаев, этого факта личностью осужденного. При этом формируется еще один крайне значимый организационный вопрос в отношении того, кто из сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), сотрудник какой именно службы (медицинской, психологической, социальной), возглавит процесс формирования обозначенной выше приверженности больных осужденных к лечению от ВИЧ-инфекции. Материалы данной публикации посвящены компетентности сотрудников психологической службы УИС в вопросах формирования приверженности больных осужденных к лечению от ВИЧ-инфекции. В рамках этой компетентности в статье рассматриваются проблемные вопросы проявления психических личностных отклонений и когнитивных искажений осужденных, препятствующих формированию приверженности к лечению от ВИЧ-инфекции, то есть изучаются клинические и психологические проявления личности ВИЧ-инфицированных больных осужденных во время отбывания уголовного наказания в местах лишения свободы. В статье по результатам проведенного исследования детально раскрыты негативные эмоциональные состояния осужденных во время течения ВИЧ-инфекции, а в частности: психозы, галлюцинации, мании и психомоторное возбуждение, делирии, депрессии, тревога, страх и т.д. Изучены аспекты приверженности ВИЧ-инфицированных осужденных к лечению. Автором публикации раскрываются проблемы качества лечебно-профилактического воздействия на пациентов-осужденных, а также факторы, провоцирующие возникновению у больных осужденных острых психических реакций. В статье отмечается, что следствием преобладания в структуре форм психологической защиты больных осужденных механизмов отрицания и рационализации является актуальность воздействия на когнитивно-поведенческую сферу больного (носителя инфекции) техник психотерапевтического и психокоррекционного характера. По мнению автора статьи, в психокоррекционном воздействии значительная роль принадлежит больным в процессе получения ими объективной информации о ВИЧ-инфекции, а также в их участии в контроле за динамикой эффективности проводимого лечения.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, когнитивные искажения, психические отклонения, ВИЧ-инфицированные осужденные, приверженность к лечению, профилактика, эмоциональные состояния, психокоррекция, лечение.

Annotation. The problem of manifestations of cognitive distortions and mental deviations of convicts that prevent them from forming their commitment to treatment for HIV infection has long been identified as relevant. Briefly, this relevance is expressed in the problematic issue of the lack of constructive mechanisms for forming commitment of sick convicts to treatment for HIV infection. This problematic issue begins to become relevant from the moment convicts realize the fact of HIV infection and, in most cases, reject this fact by the personality of the convict. At the same time, another extremely significant organizational issue is formed regarding which of the employees of the penal system (hereinafter referred to as the PES), an employee of which service (medical, psychological, social), will lead the process of forming the above-mentioned commitment of sick convicts to treatment for HIV infection. The materials of this publication are devoted to the competence of the employees of the psychological service of the PES in matters of forming commitment of sick convicts to treatment for HIV infection. Within the framework of this competence, the article examines the problematic issues of manifestation of mental personality deviations and cognitive distortions of convicts that hinder the formation of adherence to treatment for HIV infection, that is, the clinical and psychological manifestations of the personality of HIV-infected patients convicted during serving a criminal sentence in places of deprivation of liberty are studied. The article, based on the results of the study, describes in detail the negative emotional states of convicts during the course of HIV infection, in particular: psychosis, hallucinations, mania and psychomotor agitation, delirium, depression, anxiety, fear, etc. Aspects of adherence to treatment of HIV-infected convicts are studied. The author of the publication reveals the problems of the quality of therapeutic and preventive effects on convict patients, as well as the factors that provoke the occurrence of acute mental reactions in convicts. The article notes that the prevalence of denial and rationalization mechanisms in the structure of psychological defense forms of sick convicts is the relevance of influencing the cognitive-behavioral sphere of the patient (carrier of infection) with psychotherapeutic and psychocorrectional techniques. According to the author of the article, a significant role in psychocorrectional influence belongs to patients in the process of obtaining objective information about HIV infection, as well as in their participation in monitoring the dynamics of the effectiveness of the treatment.

Key words: HIV infection, cognitive distortions, mental disorders, HIV-infected convicts, adherence to treatment, prevention, emotional states, psychocorrection, treatment.

Введение. Крайне важным аспектом в психокоррекционном и лечебно-профилактическом процессе работы с осужденными, больными ВИЧ-инфекцией являются их клинические и психологические проявления во время отбывания уголовного наказания. Эти аспекты во многом являются проявлением принятия (непринятия) больным осужденным факта заражения ВИЧ-инфекцией и желания лечиться [3].

Цель публикации – определение актуальности проявления психических личностных отклонений и когнитивных искажений осужденных, препятствующих формированию их приверженности к лечению от ВИЧ-инфекции.

Цель исследования достигается посредством разрешения следующих задач:

изучение клинических и психологических проявлений личности ВИЧ-инфицированных больных осужденных во время отбывания уголовного наказания в местах лишения свободы;

исследование характеристик приверженности к лечению ВИЧ-инфицированных осужденных;

изучение психологической реакции ВИЧ-инфицированных больных осужденных при постановке первичного диагноза;

рассмотрение характеристик психологического сопровождения проявления острых психических реакций у ВИЧ-инфицированных осужденных.

В целях получения необходимого эмпирического материала использовались следующие методы: анализ литературных источников и документов, характеризующих процесс лечения ВИЧ-инфицированных осужденных; наблюдение; беседа.

По результатам проведенного исследования изучены: аспекты приверженности ВИЧ-инфицированных осужденных к лечению; негативные эмоциональные состояния осужденных во время течения ВИЧ-инфекции (депрессии, тревога, страх), а также психозы, галлюцинации, мании и психомоторное возбуждение, делирии; факторы, провоцирующие возникновение у больных осужденных острых психических реакций; проблемы качества лечебно-профилактического воздействия на пациентов-осужденных; влияние на когнитивно-поведенческую сферу больного (носителя инфекции) техник психотерапевтического и психокоррекционного воздействия; аспекты преобладания в структуре форм психологической защиты больных осужденных отрицания и рационализации; роль больных в получении объективной информации об ВИЧ-инфекции и их участие в контроле за динамикой эффективности проводимого лечения.

В результате проведенного исследования установлено, что каждая личностная деформация ВИЧ-инфицированного осужденного имеет собственное когнитивное содержание, прямо или косвенно влияющее на отношение к своей личности, болезни, лечению, окружающему и требует индивидуального подхода в процессе проведения психотерапевтических процедур [1; 4, С. 32]. В ряде случаев отмечается ярко выраженное недоверие ко всему тому, что исходит от специалистов исправительного учреждения, в то же время любая негативная информация в отношениях медработников и психологов воспринимается охотно без критической ее оценки. В других – отношение к проводимому лечению, особенно при хорошем субъективном состоянии и хорошей динамике лабораторных показателей [2, С. 35].

В материалах представлены результаты проведенного исследования, что важным аспектом в психокоррекционном и лечебно-профилактическом процессах работы с ВИЧ-инфицированными больными являются их клинические и психологические проявления во время отбывания уголовного наказания. Они во многом являются проявлением принятия (непринятия) больным осужденным факта заражения ВИЧ-инфекции и желания лечиться.

Изложение основного материала статьи. У ВИЧ-инфицированных осужденных отмечается наличие склонности приписывать даже незначительное ухудшение здоровья, появление новых симптомов побочному действию лекарств, а не самой болезни, неким «экспериментам» над собой и т.д. Следует учитывать, что приверженность к лечению таких больных осужденных резко усиливается при временных улучшениях, в то время как при ухудшении состояния (тоже временном) наступает разочарование в лечении, приводящее к отказу от приема лекарств, конфликтам, депрессии, демонстративным и истинным суицидным попыткам [6, С. 12; 8, С. 7].

Депрессии, тревога и страх возникают у осужденных в любое время течения ВИЧ-инфекции. Постановка первичного диагноза может вызвать тяжелую психологическую реакцию, хотя, как показали исследования, большая часть ВИЧ-инфицированных больных «быстро успокаиваются» и перестают «остро переживать» по этому поводу [5, С. 35].

Другим фактором, провоцирующим острые психические реакции, является падение CD4+ (показатель уровня лимфоцитов) ниже 500 клеток/мм, что может свидетельствовать о прогрессировании заболевания или дефекте при заборе анализа (у ВИЧ-инфицированных больных уровень CD4+ изменяется в течение суток: во второй половине дня он в среднем выше на 60/ мм, поэтому кровь для последующего определения уровней CD4+ следует брать в одно и то же время суток, или разъяснять больному это обстоятельство). Частой реакцией на это является отказ принимать антиретровирусные препараты («все равно умирать», «лекарства не помогают», «такая судьба», «здесь врачи неквалифицированные» и т.д.) [11, С. 209].

Провоцирует развитие психических реакций значительное ухудшение состояния здоровья или смерть «товарищей по несчастью», особенно тех, кого осужденный хорошо знал или поддерживал хорошие отношения. При этом нередко состояние последнего проецируется на себя: «у меня те же симптомы», «я тоже умру». Частыми реакциями на это становится стремление избегать каких-либо контактов, переживания чувства вины (не за совершенное деяние, а «вообще»), гневливость и повышенная конфликтность. В этих случаях пациент нуждается, помимо назначения анксиолитиков, в моральной поддержке, поэтому следует поощрять его вступать в контакт с теми, кто может оказать такую помощь (группы поддержки из числа других ВИЧ-инфицированных осужденных, консультация психолога, адекватное поведение близких родственников при посещении осужденного) [8; 9, С. 33].

Кроме того, у ВИЧ-инфицированных осужденных возможны симптомы психозов, включая галлюцинации, мании и психомоторное возбуждение; делирии с перемежающимися помрачениями сознания и нарушениями ориентировки (нередко вследствие токсического действия лекарств при передозировке, которые могут быть заранее накоплены, например, в суицидных целях, или вследствие индивидуальной непереносимости). В этих случаях требуется экстренная психиатрическая помощь. С психологической точки зрения подобные состояния негативно действуют на других ВИЧ-инфицированных осужденных, принимающих те же лекарственные препараты.

Основные проблемы качества лечебно-профилактического воздействия на пациента и, особенно, носителя какого-либо заболевания, протекающего бессимптомно, в основном связаны не столько с имеющимся арсеналом медикаментозных средств, сколько характером отношения больного (носителя) с лечащим врачом, самой болезни, условий, в которых осуществляется лечение. Иными словами, речь идет о формировании приверженности к лечению и понимания его необходимости со стороны больного [7, С. 11].

Другой проблемой является, казалось бы, второстепенный и надуманный вопрос, кто должен заниматься формированием этой приверженности к лечению: лечащий врач, врач-психотерапевт, специалист психолог? Какое место занимает в этом процессе психотерапия, а где собственно «начинается» психологическая коррекция?

В данной статье сделана попытка определиться с указанными проблемами. Наконец, среди множества техник психотерапевтического и психокоррекционного воздействия, в данной публикации рассмотрено влияние на когнитивно-поведенческую сферу больного (носителя инфекции).

Такая точка зрения обусловлена полученными нами результатами исследований личности ВИЧ-инфицированных осужденных, в частности:

значительным преобладанием в структуре форм психологической защиты отрицания и рационализации, что отличает этот контингент от других категорий осужденных и создает препятствие к формированию приверженности к лечению и, даже, негативному отношению к нему;

в то же время у значительного числа ВИЧ-инфицированных осужденных наблюдается недостаточно реализованное стремление получить объективную информацию о ВИЧ-инфекции и самим участвовать в контроле за динамикой эффективности проводимого у них лечения путем ознакомления с результатами лабораторных показателей и объяснения их значения со стороны медицинских работников. При этом отсутствие такой возможности приводит к недоверию к медицинскому персоналу, необоснованным отказам от лечения (проявляемым по понятным причинам чаще в скрытой форме), повышенной восприимчивостью к недостоверной и явно предвзятой информации, получаемой от других осужденных;

психологическими личностными особенностями и приобретенными психическими деформациями преобладающей массы ВИЧ-инфицированных осужденных [10].

Выводы. В качестве заключения необходимо отметить, что каждая личностная деформация ВИЧ-инфицированного осужденного имеет собственное когнитивное содержание, прямо или косвенно влияющее на отношение к своей личности, болезни, лечению, окружающему и требует индивидуального подхода в процессе проведения психотерапевтических процедур. В одних случаях отмечается ярко выраженное недоверие ко всему тому, что исходит от специалистов исправительного учреждения, в то же время любая негативная информация в отношении медработников и психологов воспринимается охотно без критической ее оценки. В других – отношении к проводимому лечению, особенно при хорошем субъективном состоянии и хорошей динамике лабораторных показателей, не только благожелательное, но и отмечается стремление положительно воздействовать на других больных. Однако, такое излишне восторженное отношение к лечению при неосторожно сказанном слове, недостатках в организации лечения, грубости, ухудшении общего самочувствия, нередко, меняется на противоположное.

Поэтому проведению когнитивно-поведенческой психотерапии обязательно должен предшествовать целый комплекс подготовительных диагностических мероприятий. Только тогда индивидуальная когнитивная терапия будет нацелена на действительно имеющую специфику когнитивных искажений больного осужденного.

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. 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.
3. 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.
4. Вилкова, А.В. Основные принципы построения компетентностно-ориентированной технологии обучения оперативно-розыскной деятельности в образовательных организациях высшего образования ФСИН России / А.В. Вилкова // Юрист. – 2013. – № 23. – С. 31-32
5. Витовская, Е.С. Криминологическая характеристика и предупреждение незаконного оборота наркотических средств в исправительных учреждениях / Е.С. Витовская // Вестник Кузбасского института. – 2021. – № 2 (47). – С. 33-40
6. Дерманова, И.Б. Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров). Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002.
7. Кулакова, С.В. Криминологические, социальные и индивидуально-личностные аспекты осужденных ювенольного возраста, детерминирующие противоправное поведение / С.В. Кулакова // Вопросы ювенольной юстиции. – 2020. – № 4. – С. 10-12
8. 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.
9. Меззич, Д.Е. Международные обзоры по использованию МКБ-10 и связанных с ними диагностических систем / Д.Е. Меззич // Психопатология. – 2002. – №35 (2-3). – С. 72-75. – DOI:10.1159/000065122. PMID 12145487. S2CID 35857872
10. Мокрецов, А.И. Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание: учебно-методическое пособие / А.И. Мокрецов. – М.: НИИ ФСИН России, 2006. – 220 с.
11. Собчик, Л.Н. Криминологические аспекты агрессивности / Л.Н. Собчик, Б.А. Спасенников, С.В. Кулакова // Психология и право. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 209-225. – DOI 10.17759/psylaw.2022120116

Психология

УДК 37.015.3(045)

магистрант Келина Лидия Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент Савинова Татьяна Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. Статья посвящена исследованию и развитию уверенности в себе подростков. Уверенность в себе определяется как одно из наиболее значимых свойств личности, помогающих добиваться поставленной цели, как важный фактор самореализации человека. Авторами подчеркнута важность подросткового периода для развития уверенности в себе, выделены факторы, влияющие на развитие уверенности в себе подростков, определены возможности психологического тренинга как технологии развития уверенности в себе в подростковом возрасте. С целью изучения уверенности в себе подростков и способов ее развития проведено эмпирическое исследование: осуществлена диагностика исходного уровня уверенности в себе подростков; проанализированы и обобщены полученные данные; разработана программа психологического тренинга развития уверенности в себе подростков; определена ее эффективность. Реализация программы психологического тренинга, направленного на расширение представлений подростков о себе, формирование самопринятия и позитивного самоотношения; формирование навыков эффективного межличностного взаимодействия, умений преодолевать сложные ситуации, способствует развитию уверенности в себе подростков.

Ключевые слова: уверенность, уверенность в себе, самоотношение, подростковый возраст, психологический тренинг.

Annotation. The article is devoted to the study and development of self-confidence in adolescents. Self-confidence is defined as one of the most significant personality traits that helps achieve a goal, as an important factor in a person's self-realization. The authors emphasized the importance of adolescence for the development of self-confidence, identified factors influencing the development of self-confidence in adolescents, and identified the possibilities of psychological training as a technology for developing self-confidence in adolescence. In order to study the self-confidence of adolescents and the ways of its development, an empirical study was conducted: the initial level of self-confidence of adolescents was diagnosed; analyzed and summarized the obtained data; a psychological training program for developing adolescent self-confidence has been developed; its effectiveness has been determined. Implementation of a psychological training program aimed at expanding adolescents' ideas about themselves,

developing self-acceptance and positive self-attitude; the formation of skills of effective interpersonal interaction, the ability to overcome difficult situations, contributes to the development of self-confidence in adolescents.

Key words: confidence, self-confidence, self-attitude, adolescence, psychological training.

Введение. Уверенность в себе является одним из наиболее значимых свойств личности, помогающих добиваться поставленной цели, как важный фактор самореализации человека. Уверенный в себе человек – человек, реализующий себя и осознающий смысл своей жизни, умеющий понимать и любить себя. Такой человек ответственен, уравновешен, умеет проявлять гибкость в контактах, может отстаивать свои интересы, позитивен и реалистичен, умеет извлекать полезное из ошибок, знает свои достоинства и недостатки, принимает и уважает себя.

Исследование проблемы уверенности в себе имеет давнюю историю и связано с именами таких отечественных и зарубежных ученых, как Ю.В. Варданян [1], Е.А. Володарская [3], Н.И. Волчкова [4], В.А. Колосов [5], А.М. Прихожан [6], Б. Трейси [8], Р. Энтони [9] и др.

Особую значимость проблема уверенности в себе приобретает в подростковом возрасте, когда ребенок наиболее восприимчив ко всему новому, обладает исследовательским интересом, желает многое попробовать, склонен к внесению изменений в свой характер и привычки, а также стремится к увеличению коммуникаций и оттачиванию навыков общения. Именно подростковый возраст обладает наибольшим потенциалом к глубокой проработке качеств личности ребенка, совмещая опору на свои силы и помощь взрослых. Подростковый возраст со всеми своими характерными особенностями, такими как: желание найти свой путь, жажда нового, интерес к осознанию и пониманию устройства мира отношений, стремление к общению со сверстниками, имеет большой потенциал для интеллектуального и личностного развития.

Важными факторами, влияющими на развитие уверенности в себе в подростковом возрасте, являются: психические факторы (отсутствие комплексов и страхов), физические факторы (крепкое здоровье, ухоженный внешний вид, занятия спортом), факторы благоприятной психологической атмосферы в семье (принятие, уважение, верная родительская стратегия воспитания), достаточная материальная обеспеченность семьи, успехи подростка в различных видах деятельности. Основное внимание направляется на формирование у подростка такого отношения к себе, при котором развивается самостоятельность, инициативность, трудолюбие, ответственность, доброжелательность, творческие способности; закрепляются привычки позитивно мыслить, планировать, развиваться, анализировать свои эмоции и поступки, сотрудничать.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения уверенности в себе подростков и способов ее развития было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Берсенеvская средняя общеобразовательная школа» Лямбирского района Республики Мордовия. В исследовании приняли подростки 11-13 лет.

Для изучения исходного уровня уверенности в себе подростков были использованы следующие методики: тест «Уверенность в себе» Райдаса, «Шкала самоуважения» Розенберга.

Анализ полученных данных по методике «Уверенность в себе» Райдаса, свидетельствует о том, что у 14% подростков выявлен низкий уровень уверенности в себе. Они характеризуются заниженными ожиданиями, идеализацией других людей, сложностью анализа своих чувств и чувств других людей, отсутствием собственных целей, и поэтому часто действуют в интересах других людей. Подростки с низким уровнем уверенности в себе боятся идти на конфликт, спорить, даже если затронуты их интересы. Им сложно сказать «нет».

Подростки со средним уровнем уверенности в себе (43%) характеризуется более развитой способностью понимать свои эмоции и управлять ими, они увереннее ведут диалог, легче вступают в беседу. Они также могут испытывать нерешительность в общении или скованность в действиях, но она проявляется периодически.

Подростки с высоким уровнем уверенности в себе – 33% испытуемых, свободны в общении, проявляют достаточную эмоциональность, лояльны к себе и другим. Они ставят цели и достигают их, проявляют находчивость, используют творческий подход и возможность коммуникации, проявляют полную отдачу и энтузиазм.

Подростки с очень высоким уровнем уверенности в себе (10%) положительно воспринимают себя, стараются всесторонне развивать себя, ставят цели, однако им необходимо развивать умение адаптироваться к различным ситуациям, в том числе к ситуациям неуспеха, для того чтобы избежать риска столкнуться с несоответствием уровня их личных притязаний и реальными событиями жизни.

Анализ полученных данных по методике «Шкала самоуважения» Розенберга свидетельствует о том, что подростки с низким уровнем уверенности в себе (5% испытуемых) склонны чувствовать себя неудачниками, почти никогда не испытывают гордость за свои дела и поступки, склонны занижать свои способности, использовать в отношении себя уничижительные мысли или слова.

Подростки со средним уровнем уверенности в себе – 57% испытуемых, хорошо к себе относятся, положительно оценивают свои способности и особенности своей личности, но иногда сталкиваются с проявлениями качеств неуверенного в себе человека. Для этой группы требуется постоянное самосовершенствование, развитие интеллектуальных способностей и личностных качеств, наращивание опыта положительных межличностных отношений.

Подростки с достаточно высоким уровнем уверенности в себе – 10% испытуемых сочетают высокую продуктивность с умением выстраивать крепкие устойчивые взаимосвязи с окружающими.

Подростки с очень высоким уровнем уверенности в себе (28% испытуемых), не допускают сомнений в своей уникальности, испытывают гордость за себя, свои поступки и результаты деятельности, уверены в том, что обладают хорошими качествами, но им сложно принять иную точку зрения, иногда недостаточно эмпатичны, не склонны к проявлению гибкости в отношениях, самоанализу своих поступков, признанию своей вины.

В целом, проведенное исследование выявило, что у большинства подростков отмечается средний и низкий уровни уверенности в себе.

В настоящее время одним из эффективных методов, применяемых для личностного развития, в том числе и уверенности в себе, является психологический тренинг, как метод активного социально-психологического обучения, направленного на развитие знаний и умений, навыков социализации, личностного роста.

На основе данных констатирующего этапа исследования была спроектирована программа развития уверенности в себе подростков средствами психологического тренинга. При разработке данной программы мы опирались на работы Н.А. Вдовиной [2], А.М. Прихожан [6], В.Г. Ромека [7], Т.В. Якубовской [10] и других.

Цель программы: развитие уверенности в себе подростков.

Задачи программы:

- оснащение учащихся системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, социально-психологических ситуаций;
- укрепление внутренней мотивации по самостоятельному достижению целей; обучение умению и желанию выбирать средние или чуть выше среднего по сложности выполнения задачи;

- сведение к минимуму применение энергозатратных действий, направленных не на результат деятельности, а на внешнюю оценку себя, на стремление понравиться окружающим;
- создание условий для включения школьников в процесс самопознания, совершенствования, самопринятия;
- развитие адекватного понимания самого себя, освоение методов релаксации;
- развитие адекватной самооценки.

Форма реализации программы: психологический тренинг.

Программа тренинга включает 10 занятий. Длительность каждого занятия составляет 60 минут.

Каждое занятие включает следующие этапы:

1. Организационный момент: ритуал приветствия, разминка.
2. Основная часть: введение в тему занятия (информационный или диагностический блок), выполнение упражнений.
3. Подведение итогов, рефлексия.
4. Домашнее задание.
5. Ритуал прощания.

Тематический план программы «Все в моих руках!» для развития уверенности в себе подростков:

Занятие 1 «Рада вас приветствовать!».

Цель: формирование интереса к тренингу; развитие чувства групповой принадлежности, развитие способности к самоопределению жизненных целей и определение необходимых качеств для их достижения.

Занятие 2 «Вместе – мы сила!».

Цель: формирование сплоченности команды, навыка совместной работы, обучение уверенному общению, развитие самоконтроля.

Занятие 3 «Пойми другого!».

Цель: развитие самоконтроля, сплоченности команды, умений совместной работы, обучение эмпатии и общению.

Занятие 4 «Я в мире отношений!».

Цель: формирование уверенности в отношениях, умений решать конфликты, ставить и достигать цели, формирование доверия к миру.

Занятие 5 «Спроектируй свое будущее!».

Цель: формирование настроения на позитив, выявление желаний, постановка целей и осмысление путей их достижения, настрой на возможность существенных улучшений в жизни. Позитивный анализ черт своего характера. Ориентирование на построение своей жизненной стратегии, раскрытие скрытых способностей, повышение самооценки.

Занятие 6 «Надо действовать!».

Цель: обучение эмпатии и общению, развитие общительности, активности.

Занятие 7 «От внешнего – к внутреннему!».

Цель: построение внешнего облика уверенного в себе человека; развитие уверенного поведения, эмпатии, умений выражать свои чувства и определять эффективный стиль общения.

Занятие 8 «Фантазии – да!».

Цель: развитие уверенного поведения, эмпатии, умения выражать свои чувства, стрессоустойчивости; развитие фантазии, коммуникативных умений.

Занятие 9 «Мы в мире людей!».

Цель: развитие общительности, эмпатии, способности видеть последствия своих действий и на основе этого прогнозировать будущие события; развитие умения объективно воспринимать других людей; развитие умения сплотиться в команду для выполнения совместной работы.

Занятие 10. «Все в моих руках!».

Цель: развитие умений по постановке целей и планированию путей к их достижению, формирование адекватной самооценки. Подведение итогов, рефлексия.

Для исследования эффективности программы психологического тренинга развития уверенности в себе подростков был реализован контрольный этап эксперимента. На данном этапе осуществлена повторная диагностика по методикам констатирующего этапа.

Анализ данных по методике «Уверенность в себе» Райдаса свидетельствует об увеличении количества подростков с высоким уровнем уверенности в себе на 38%; уменьшении количества подростков со средним уровнем уверенности в себе на 29%, с низким уровнем уверенности в себе – на 9%. Подростков с очень низким уровнем уверенности в себе, для которых характерны: избегающее поведение, замкнутость, повышенная тревожность, депрессивность, наличие вредных деструктивных привычек, беззащитность, отсутствие понимания личных границ, в данной группе не выявлено.

Результаты диагностики по тесту «Уверенность в себе» Райдаса демонстрирует, что уровень неуверенности в себе испытуемых снизился по среднему показателю на 21%. На 38% возросло количество детей, способных понять свои чувства и готовых постоять за себя. Результаты диагностики показывают рост на 19% количества детей, которые способны подбирать убедительные аргументы и доводы, отстаивать свою точку зрения. На 40% увеличилось количество детей, проявляющих уверенность и спокойствие. 22% подростков в разной степени улучшили коммуникативные навыки, навыки эмоциональной саморегуляции, уровень самоуважения и принятия. Результаты диагностики показывают рост на 31% количества детей, которые могут рационально и адекватно подходить к решению сложных ситуаций, вызывающих отрицательные эмоции, конструктивно подходить к их разрешению. Также отмечается увеличение на 38% числа подростков, способных открыто и искренне проявлять свои чувства, отстаивать свои границы, если другой человек своим поведением нарушает общепринятые нормы.

Полученные данные по методике «Шкала самоуважения» Розенберга свидетельствуют о снижении количества подростков с завышенной самооценкой на 14% и увеличении количество детей с адекватной самооценкой на 71%. Детей с низкой самооценкой после реализации программы не выявлено. Результаты диагностики демонстрируют увеличение на 64% количества детей, склонных чувствовать себя удачливыми и успешными. По результатам итоговой диагностики отмечается рост на 27% количества детей, твердо считающих себя обладателями хороших качеств, на 25% количества детей, считающих себя способными делать что-то не хуже, чем большинство. Отмечается увеличение на 50% количества детей, считающих свои дела, поступки и слова поводом гордиться собой. Также зафиксирован рост на 43% количества детей, склонных чувствовать себя и свою деятельность полезной. В целом, на 62% увеличилось количество детей, удовлетворенных собой, проявляющих высокий уровень самопринятия и самоуважения.

Для оценки эффективности разработанной и реализованной в ходе исследования программы психологического тренинга осуществлен сравнительный анализ данных испытуемых до и после формирующего эксперимента с помощью Т-критерия Вилкоксона. По методике «Тест уверенности в себе» Райдаса выявлены статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ ($T_{эмп.} = 25,5$), по методике «Шкала самоуважения» Розенберга на уровне $p \leq 0,01$ ($T_{эмп.} = 41$). Результаты

математической обработки данных на контрольном этапе являются статистически значимыми и свидетельствуют о развитии уверенности в себе участников экспериментальной группы, что доказывает эффективность разработанной программы.

Выводы. Уверенность в себе определяется как одно из наиболее значимых свойств личности, помогающее добиваться поставленной цели, как важный фактор самореализации человека. Подростковый возраст является переходным периодом между детством и взрослостью, характеризуется повышенной требовательностью к себе, неустойчивой самооценкой, недостаточным уровнем развития уверенности в себе.

Реализация программы психологического тренинга, направленного на расширение представлений подростков о себе, формирование самопринятия и позитивного самоотношения; формирование навыков эффективного межличностного взаимодействия, умений преодолевать сложные ситуации, способствует развитию уверенности в себе подростков.

Литература:

1. Варданын, Ю.В. Исследование личностных ресурсов развития субъектов образования: монография / Ю.В. Варданын, Н.А. Вдовина, Ю.П. Викторова [и др.]. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, 2023. – 177 с.
2. Вдовина, Н.А. Психологические особенности конфликтности подростков и характеристика тренинга ее снижения / Н.А. Вдовина, Ю.В. Варданын, Т.В. Савинова, С.И. Юртайкина // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2022. – Т. 41. – С. 11-20
3. Володарская, Е.А. Социально-психологические факторы уверенности в себе в подростковом возрасте / Е.А. Володарская, Е.Н. Зиновьева // Человеческий капитал. – 2019. – № 9(129). – С. 48-56
4. Волчкова, Н.И. Исследование самоотношения подростков / Н.И. Волчкова, Е.Б. Гумель, Т.М. Комкина // Научно-практические исследования. – № 9-7 (32). – 2020. – С. 18-21
5. Колосов, В.А. Победы застенчивость, создай уверенность в себе. Рекомендации для студентов ссузов и вузов 1-го курса / В.А. Колосов. – Москва: Ridero, 2024. – 46 с.
6. Прихожан, А.М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе / А.М. Прихожан. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 240 с.
7. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 175 с.
8. Трейси, Б. Сила уверенности в себе. Секретное оружие для достижения успеха / Б. Трейси. – Москва: Эксмо, 2022. – 147 с.
9. Энтони, Р. Главные секреты абсолютной уверенности в себе / Р. Энтони. – Санкт-Петербург: Питер. – 2022. – 256 с.
10. Якубовская, Т.В. Уверенность в себе. Как перестать зависеть от чужого мнения и повысить самооценку. Книга-практикум / Т.В. Якубовская. – Москва: Автор. – 2023. – 84 с.

Психология

УДК 378:159

аспирант кафедры общей и педагогической психологии Кипкеев Темурджин Замирович

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СПОРТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема синдрома профессионального выгорания у спортсменов высокого класса. Проанализированы особенности проявления синдрома на физиологическом, эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. Выделены ключевые факторы, способствующие развитию выгорания у профессиональных спортсменов, такие как хронический стресс, высокая ответственность, личностные особенности. Авторы отмечают, что синдром профессионального выгорания сопряжен с целым комплексом негативных последствий как для самого спортсмена, так и для его профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется вопросам профилактики и коррекции данного состояния, включающим организационные, психологические и социальные меры. Результаты проведенного исследования могут быть полезны для специалистов, работающих в сфере спорта высших достижений. Ключевым условием успешной профилактики и преодоления синдрома профессионального выгорания у спортсменов является их активное участие и личная ответственность за свое состояние. Комплексный подход, включающий организационные, психологические и социальные меры, позволит сохранить здоровье и высокую работоспособность спортсменов. Профилактика синдрома профессионального выгорания в спорте является важной и актуальной задачей, требующей комплексного и систематического подхода. Своевременное выявление и устранение факторов риска позволит сохранить потенциал профессиональных спортсменов и тренеров.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, спортсмены высокого класса, стрессовые факторы, личностные особенности, профилактика, коррекция.

Annotation. The article considers the problem of professional burnout syndrome in elite athletes. The features of this syndrome manifestation at physiological, emotional, cognitive and behavioral levels are analyzed. The key factors contributing to the development of burnout in professional athletes, such as chronic stress, high responsibility, and personal characteristics, are identified. The authors note that professional burnout syndrome is associated with a whole range of negative consequences for both the athlete and his professional activities. Particular attention is paid to the issues of prevention and correction of this condition, including organizational, psychological and social measures. The results of the study may be useful for specialists working in the field of high-performance sports. The key condition for successful prevention and overcoming of professional burnout syndrome in athletes is their active participation and personal responsibility for their condition. A comprehensive approach, including organizational, psychological and social measures, will help maintain the health and high performance of athletes. Prevention of professional burnout syndrome in sports is an important and urgent task that requires a comprehensive and systematic approach. Timely identification and elimination of risk factors will help preserve the potential of professional athletes and coaches.

Key words: professional burnout syndrome, elite athletes, stress factors, personal characteristics, prevention, correction.

Введение. В современном нестабильном социально-экономическом мире, с развитием информационных технологий и постоянно растущими социальными стрессами, требования к профессионализму личности значительно возросли. К сожалению, далеко не каждый человек успевает соответствовать этим высоким стандартам и результативно справляться со

своей работой. Это, в свою очередь, повышает риск развития у них неблагоприятных психических реакций, стресса и напряжения.

Профессиональный спорт представляет собой весьма специфичную сферу трудовой деятельности, которая сопряжена с высокими психофизическими нагрузками, эмоциональным напряжением, повышенной ответственностью за результат своей работы, необходимостью постоянно поддерживать высокий уровень спортивной формы и достижений. Все эти факторы значительно повышают риск развития синдрома профессионального выгорания у спортсменов высокого класса.

Изложение основного материала статьи. Психологические особенности профессионального становления, достижения профессиональных успехов в разных сферах деятельности требуют от человека мобилизацию ресурсов: жизненных, эмоциональных, волевых и т.д. [10, С. 409]. Недостаточность ресурсов является фактором стрессов и выгорания личности.

Профессиональный спорт является одной из наиболее интенсивных и стрессогенных сфер человеческой деятельности. Согласно исследованиям Скворцовой И.О., спортсмены высокого класса подвержены повышенному риску развития синдрома профессионального выгорания [11, С. 259].

Синдром профессионального выгорания в спорте представляет собой состояние физического, эмоционального и умственного истощения, вызванное чрезмерными психологическими и физическими нагрузками, которые спортсмен испытывает в ходе своей профессиональной деятельности. Данное состояние сопровождается снижением мотивации, энтузиазма, продуктивности, а также личностными изменениями, такими как эмоциональное отстранение, цинизм, негативное отношение к своей профессии.

Проявления синдрома профессионального выгорания у спортсменов высокого класса могут иметь ярко выраженный характер. Так, на физиологическом уровне у них могут наблюдаться хроническая усталость, повышенная восприимчивость к различным заболеваниям, нарушения сна, снижение аппетита и другие физические симптомы. На эмоциональном уровне спортсмены могут испытывать чувство безразличия, раздражительность, депрессию, тревожность. На когнитивном уровне могут наблюдаться проблемы с концентрацией внимания, снижением креативности, ухудшение способности к принятию решений. Кроме того, выгорание может проявляться в поведенческой сфере в виде снижения продуктивности, уменьшения энтузиазма, пассивности, а также в виде проблем в межличностных отношениях спортсмена с тренерами, спортивным персоналом и болельщиками.

Работа спортсмена и тренера зачастую является источником сильного стресса, что напрямую увеличивает вероятность возникновения синдрома профессионального выгорания. Высокие нагрузки, жесткий контроль и постоянное давление могут приводить к ощущению бесполезности своей деятельности и снижению чувства ответственности. По мере увеличения стажа работы, возрастания нагрузок и возраста спортсменов и тренеров, происходит накопительный эффект усталости. Учащается чувство тревоги, снижается настроение, возникают расстройства вегетативной нервной системы и поведенческие срывы. Совокупность этих симптомов описывает феномен синдрома профессионального выгорания. Психологическое переутомление является ключевой причиной развития синдрома «выгорания». Длительное время, когда требования к человеку превышают его внутренние и внешние психологические ресурсы, неизбежно ведет к истощению его сил и снижению работоспособности.

Ключевыми факторами, способствующими развитию синдрома профессионального выгорания у спортсменов, являются хронические стрессовые нагрузки, связанные с необходимостью постоянно поддерживать высокий уровень спортивных достижений, жесткий график тренировок и соревнований, высокая ответственность за результат, давление со стороны тренеров, спортивных функционеров и болельщиков. Кроме того, значительную роль играют личностные особенности самих спортсменов, такие как перфекционизм, склонность к трудоголизму, низкая стрессоустойчивость [7, С. 99].

Синдром эмоционального выгорания у профессионалов стремящихся к построению карьеры, характеризуется целым комплексом негативных последствий, как для самой личности, так и для его профессиональной деятельности. На индивидуальном уровне выгорание может приводить к снижению качества жизни, ухудшению его физического и психического здоровья, нарушению межличностных отношений. На профессиональном уровне синдром выгорания способствует снижению профессиональных результатов, ухудшению взаимодействия с близкими людьми и коллегами [8, С. 144].

Профилактика и коррекция синдрома профессионального выгорания у спортсменов должны осуществляться на нескольких уровнях. На организационном уровне необходимо оптимизировать рабочий график, создавать благоприятные условия для восстановления спортсменов, обеспечивать психологическое сопровождение спортивной деятельности. На индивидуальном уровне важно развивать у спортсменов навыки стресс-менеджмента, повышать их устойчивость к эмоциональным нагрузкам, формировать эффективные копинг-стратегии. Кроме того, важную роль играет поддержка ближайшего социального окружения спортсмена, включая тренеров, специалистов, семью.

Синдром профессионального выгорания в спорте, по мнению Лагутина Б.В., представляет собой состояние физического, эмоционального и умственного истощения, вызванное чрезмерными психологическими и физическими нагрузками [5, С. 145]. Леонтьева О.В. и Козлова Н.А. отмечают, что данное состояние характеризуется снижением мотивации, энтузиазма, продуктивности, а также личностными изменениями, такими как эмоциональное отстранение, цинизм и негативное отношение к профессии [6, С. 108].

Согласно Квасову М.Е., проявления синдрома профессионального выгорания у спортсменов могут иметь различные уровни: на физиологическом уровне наблюдаются хроническая усталость, повышенная восприимчивость к заболеваниям, нарушения сна; на эмоциональном уровне – чувство безразличия, раздражительность, депрессия; на когнитивном уровне – проблемы с концентрацией, снижение креативности, ухудшение способности к принятию решений [4, С. 102]. Бочавер К.А., Квасов М.Е. и Бондарев Д.В. отмечают, что выгорание может проявляться в поведенческой сфере в виде снижения продуктивности, уменьшения энтузиазма, пассивности, а также в проблемах в межличностных отношениях спортсмена [2, С. 115].

Бабушкин Г.Д. и Яковлев Б.П. выделяют ключевые факторы, способствующие развитию синдрома профессионального выгорания у спортсменов: хронические стрессовые нагрузки, связанные с необходимостью постоянно поддерживать высокий уровень спортивных достижений, жесткий график тренировок и соревнований, высокая ответственность за результат, давление со стороны тренеров, спортивных функционеров и болельщиков [1, С. 86]. Значительную роль играют личностные особенности самих спортсменов, такие как перфекционизм, склонность к трудоголизму, низкая стрессоустойчивость [3, С. 321].

Синдром профессионального выгорания у спортсменов высокого класса характеризуется целым комплексом негативных последствий, как для самого спортсмена, так и для его профессиональной деятельности. На индивидуальном уровне выгорание может приводить к снижению качества жизни, ухудшению физического и психического здоровья,

нарушению межличностных отношений. На профессиональном уровне синдром выгорания способствует снижению спортивных результатов, дезинтеграции команды, ухудшению взаимодействия со спортивным персоналом.

Профилактика и коррекция синдрома профессионального выгорания у спортсменов должны осуществляться на нескольких уровнях. На организационном уровне необходимо оптимизировать рабочий график, создавать благоприятные условия для восстановления, обеспечивать психологическое сопровождение спортивной деятельности. На индивидуальном уровне важно развивать у спортсменов навыки стресс-менеджмента, повышать их устойчивость к эмоциональным нагрузкам, формировать эффективные копинг-стратегии. Кроме того, важную роль играет поддержка ближайшего социального окружения спортсмена, включая тренеров, специалистов, семью.

Ключевым в преодолении синдрома профессионального выгорания у спортсменов является осознание ими самой проблемы и принятие ответственности за свои решения, действия, поведение и достигаемые профессиональные результаты. Иными словами, активное участие спортсмена в процессе терапии является ключевым условием ее успешности. Важно, чтобы спортсмен с признаками выгорания взял на себя ответственность за свое состояние и проделал необходимую внутреннюю работу. Только с позиции осознанности и личной ответственности можно эффективно бороться с симптомами профессионального истощения.

Одним из основных шагов является регулярное планирование и соблюдение режима труда и отдыха. Спортсмен должен четко распределять свое время, обеспечивая себе достаточный отдых наравне с интенсивными тренировками. Чередование физических и ментальных нагрузок, достаточный сон и восстановление являются ключевыми профилактическими мерами. Не менее важно поддерживать физическую активность вне тренировочного процесса. Регулярные занятия спортом, прогулки, активный отдых помогают снимать накопившееся напряжение и восстанавливать энергетические ресурсы. Спортсмену необходимо научиться рационально планировать и организовывать свой день, минимизируя возможные стрессовые факторы. Важно четко разграничивать свою ответственность и не брать на себя больше, чем можно выполнить качественно. Помимо этого, необходимо развивать и поддерживать сферу своих увлечений и интересов за пределами спорта. Хобби, саморазвитие, поддержание дружеских связей и семейных отношений - все это способствует сохранению психологического благополучия спортсмена.

В работе над профилактикой профессионального выгорания важно также уделять внимание коммуникативным навыкам спортсмена. Эффективное межличностное общение, умение выстраивать конструктивные отношения с тренерами, командой, болельщиками помогает справляться со стрессовыми ситуациями. Кроме того, необходимо корректировать нереалистичные ожидания и учиться реально оценивать свои возможности. Спортсмену важно научиться не фокусироваться на несбывшихся ожиданиях, а воспринимать события с большей гибкостью и оптимизмом [9, С. 146].

Особое внимание стоит уделить работе над самооценкой спортсмена. Заниженная самооценка часто сопровождает синдром выгорания, поэтому необходимо целенаправленно тренировать уверенность в себе и своих силах. Эффективным методом профилактики является также обучение спортсмена техникам релаксации и восстановления. Умение расслабляться, снимать мышечные зажимы и эмоциональное напряжение помогает предотвратить истощение организма. Важным этапом является проведение дебрифинга после сложных, эмоционально-напряженных событий. Возможность открыто поделиться своими переживаниями, обсудить произошедшее с тренерами, психологами или коллегами помогает избавиться от негативных чувств и восстановить внутреннее равновесие.

В целом, профилактика синдрома профессионального выгорания у спортсменов должна строиться на систематической оценке их жизни и удовлетворенности ею. Если спортсмен чувствует, что его личные и профессиональные потребности не удовлетворяются, необходимо предпринимать меры по исправлению этой ситуации. Только при наличии заботы о себе и своем благополучии спортсмен сможет быть эффективным как в личной, так и в профессиональной сфере.

Работа по профилактике и коррекции синдрома профессионального выгорания должна вестись на нескольких уровнях: организационном, индивидуальном и социальном. Необходимо создавать благоприятные условия труда, оптимизировать рабочий график, обеспечивать психологическую поддержку спортсменов и тренеров.

На индивидуальном уровне важно развивать у них навыки стресс-менеджмента, повышать стрессоустойчивость, формировать эффективные копинг-стратегии. Необходимо учить их рациональному планированию дня, чередованию нагрузок и отдыха, поддержанию активного образа жизни. Не менее значимым является социальный уровень профилактики. Тесная поддержка тренеров, спортивных специалистов, семьи и близкого окружения играет ключевую роль в сохранении психологического благополучия спортсменов.

Комплексный подход, сочетающий организационные, индивидуальные и социальные меры, является наиболее эффективным способом предотвращения и коррекции синдрома профессионального выгорания в спорте высших достижений. Только объединив усилия на всех уровнях - от управленческого до личного, можно обеспечить сохранение физического и психического здоровья спортсменов, поддержание их высокой работоспособности и достижение выдающихся результатов.

Выводы. Таким образом, синдром профессионального выгорания у спортсменов высокого класса представляет собой серьезную проблему, требующую комплексного подхода к ее решению. Результаты исследований свидетельствуют о необходимости разработки эффективных мер профилактики и коррекции данного состояния, что будет способствовать сохранению здоровья и поддержанию высокой спортивной работоспособности профессиональных атлетов. Синдром профессионального выгорания у спортсменов высокого класса представляет собой серьезную проблему, требующую комплексного подхода к ее решению. Только сочетание организационных, психологических и социальных мер может обеспечить эффективную профилактику и коррекцию данного состояния, способствуя сохранению здоровья и поддержанию высокой спортивной работоспособности профессиональных атлетов. Ключевым условием успешной профилактики и преодоления синдрома профессионального выгорания у спортсменов является их активное участие и личная ответственность за свое состояние. Комплексный подход, включающий организационные, психологические и социальные меры, позволит сохранить здоровье и высокую работоспособность спортсменов. Профилактика синдрома профессионального выгорания в спорте является важной и актуальной задачей, требующей комплексного и систематического подхода. Своевременное выявление и устранение факторов риска позволит сохранить потенциал профессиональных спортсменов и тренеров.

Литература:

1. Бабушкин, Г.Д. Спортивная психология. Психологические методики в системе подготовки спортсменов к соревнованиям / Г.Д. Бабушкин, Б.П. Яковлев. – Саратов: Вузовское образование, 2020. – 213 с.
2. Бочавер, К.А. Ценностно-мотивационный аспект синдрома выгорания в профессиональном спорте / К.А. Бочавер, М.Е. Квасов, Д.В. Бондарев // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: материалы Межд. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2022. – С. 115-118

3. Довжик, Л.М. Преодоление стресса, связанного с травмой, и жизненная стратегия спортсмена / Л.М. Довжик // Молодые ученые – столичному образованию: материалы XIII Городской науч.-практ. конф. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – С. 320-322
4. Квасов, М.Е. Особенности выгорания профессиональных спортсменов / М.Е. Квасов // Психология спорта: успешные старты в науке и профессии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. К.А. Бочавера, Л.М. Довжик. – М.: Московский институт психоанализа, 2022. – С. 102-113
5. Лагутин, Б.В. Синдром эмоционального выгорания у тренеров по боксу / Б.В. Лагутин // Теория и методика ударных видов спортивных единоборств: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М.: РУС «ГЦОЛИФК», 2023. – С. 145-150
6. Леонтьева, О.В. Психологические и эмоциональные аспекты спортивной подготовки студентов-спортсменов среднего профессионального образования / О.В. Леонтьева, Н.А. Козлова // Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров в сфере физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Р.Р. Магомедова. – Ставрополь: СГПИ, 2023. – С. 108-112
7. Семенова, Ф.О. Социально-психологические предикторы профессиональной успешности личности / Ф.О. Семенова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2018. – № 10. – С. 98-104
8. Семенова, Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модуль: монография: [в 2 ч.] / Ф.О. Семенова; Российская акад. образования, Южное отд-ние Российской акад. образования, Ин-т образовательных технологий Российской акад. образования. – Ростов-на-Дону: ИПКиПРО, 2010. – 221 с.
9. Семенова, Ф.О. Исполнительская деятельность в языковых фреймах / Ф.О. Семенова, А.М. Узденова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 10(104). – С. 144-148
10. Семенова, Ф.О. Психологические особенности профессионального становления личности в современных условиях / Ф.О. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-4. – С. 408-414
11. Скворцова, И.О. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном спорте / И.О. Скворцова // Актуальные научные исследования: материалы Межд. науч.-практ. конф. – Пенза: Наука и Просвещение, 2024. – С. 259-261

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат психологических наук, доцент Липская Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ОТЧУЖДЕНИЯ УЧЕБНОГО ТРУДА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация. В ситуации значительных экономических, политических и ряда других изменений в последнее десятилетие повышаются требования к обучающимся высших учебных учреждений, однако не всегда и не все из них удовлетворяются обучающимися из-за недостаточно развитой личностной эффективности. Данная ситуация может спровоцировать негативное отношение студентов к учебно-профессиональной деятельности и не позволить качественно освоить будущую профессию в целом. Проблема отчуждения студентов от учебы в вузе является достаточно актуальной на данный момент. Именно в период юности появляются различные требования для включения в человеческую деятельность. Целью статьи выступило изучение отчуждения учебного труда обучающихся вуза, имеющих разную локализацию контроля. В настоящем исследовании выявлено, что обучающиеся с интернальной локализацией контроля в меньшей степени испытывают ощущение отчуждения учебного труда. Обучающиеся с преобладающей экстернальной локализацией контроля в большинстве своем подвержены переживанию отчуждения. Завершают статью рекомендации для психолога по психологической работе с обучающимися с разной локализацией контроля. Содержание рекомендаций основано на выявленных особенностях отчуждения.

Ключевые слова: отчуждение учебного труда, студенты, локализация контроля, формы отчуждения, сферы отчуждения.

Annotation. In a situation of significant economic, political and a number of other changes over the past decade, the requirements for higher education institutions have increased, but not all of them are always and not all of them satisfied by the learners due to insufficient personal efficiency. This situation may provoke a negative attitude of students to educational and professional activities and not allow to qualitatively master the future profession as a whole. The problem of exclusion of students from university studies is quite topical at the moment. It is during adolescence that various requirements for inclusion in human activities emerge. The article was aimed at studying the alienation of the educational work of students of the university having different localization of control. This study has shown that students with internalized control are less likely to feel alienated from their work. Those with predominantly external localization of control are more likely to experience alienation. The article concludes a recommendation for a psychologist on psychological work with students with different localization of control. The recommendations are based on identified alienation characteristics.

Key words: alienation of educational work, students, localization of control, forms of alienation, spheres of alienation.

Введение. В современном, постоянно меняющемся мире, перенасыщенном информацией, обучающимся необходимо освоить ряд компетенций, чтобы включиться в профессиональную деятельность. Образовательная среда учебного учреждения усложняет требования к обучающимся, соответствие которым становится серьезным вызовом, успешно справиться с которым не всегда получается. Итогами неконструктивного реагирования на учебные трудности являются аффективные реакции, снижение познавательной мотивации, переживание учебного отчуждения [1, 5]. Отчуждение учебного труда является отношением обучающегося к деятельности, проявляющееся в утрате личностного смысла этой деятельности, понимания ее значения. Это в свою очередь оказывает негативное влияние на процесс освоения профессии, а также на развитие личности обучающегося [1, 5, 6].

Изложение основного материала статьи. Проблему изучения отчуждения и близких категорий разрабатывали ведущие отечественные и зарубежные исследователи [2, 5, 7, 8]. Современные психологи рассматривают истоки и смысл отчуждения, сущность феномена отчуждения в контексте новой социально-исторической реальности (С.И. Архиреев, А.А. Грицанов, В.И. Овчаренко, Л.Р. Сулейманов, А.А. Топорков, В.С. Шедяков), указывают специфику его проявления в

разных содержательных областях, в том числе и в образовании. Категория отчуждения учебного труда наиболее полно проанализирована Косыревым В.Н., а также Е.Н. Осиным [1, 5, 6].

Наиболее полно понимание отчуждения разработано и операционализировано В.Н. Косыревым [1]. Данным автором под отчуждением учебного труда понимается «такое отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрация, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности представлены в его сознании различной степенью противоположности ему самому, что выражается в соответствующих переживаниях субъекта (чувстве обособленности, одиночества, отвержения) и проявляется в поведении, противоположном понятиям близости, тождественности, гуманности и т.д.» [1, С. 172].

Основываясь на выше обозначенных теоретических положениях нами организовано эмпирическое исследование, в котором принимали участие студенты ОГПУ. Анализ эмпирических данных показал, что в сфере учения у обучающихся с разной локализацией контроля можно выделить специфические особенности отчуждения.

У студентов с интернальной локализацией контроля преобладает низкий уровень отчуждения в сфере учения (53,8% выборки), т.е. большинство студентов данной группы чувствуют себя вовлеченными и заинтересованными в учебном процессе, что может быть обусловлено наличием склонности самостоятельно регулировать собственное учение, не полагаясь на обстоятельства или окружающих людей. Средний уровень отчуждения отмечен у 38,5% выборки с интернальной локализацией контроля, что указывает на наличие некоторых проблем или неудовлетворенности в учебном процессе, которые ситуативно в данной группе могут быть обусловлены невозможностью контроля определенных обстоятельств. Высокие показатели отчуждения в сфере учения у обучающихся данной группы встречаются редко (7,7% выборки), т.е. студенты могут испытывать значительные отрицательные эмоции и чувства по отношению к учебе, возможно, из-за недостаточной мотивации или неудовлетворенности получаемыми результатами.

В группе обучающихся вуза, имеющих экстернальную локализацию контроля, преобладают средние показатели отчуждения в сфере учения (47,1% выборки). Характеризуются такие обучающиеся ситуативной неудовлетворенностью учебным процессом. Высокие показатели отчуждения от учения в данной группе выражены у 29,4% выборки и указывают на неудовлетворенность учением, отсутствие интереса к учебе, избегание учебно-профессиональной деятельности и негативные эмоции, связанные с учебой, вероятно обусловлено сильной зависимостью от внешних факторов и низкой самостоятельностью в учении при выраженной экстернальности. Низкие значения отчуждения отмечены у 23,5% обучающихся. Такой уровень может указывать на наличие высокой вовлеченности, удовлетворенности и позитивное отношение к учебе, что возможно объясняется активной реализацией экстернальности через четкое выполнение всех предлагаемых преподавателями заданий.

В сфере университетской жизни также наблюдаются различия в уровне отчуждения от учебного труда у студентов с интернальной и экстернальной локализацией контроля.

У студентов с интернальной локализацией контроля преобладающим является низкий уровень отчуждения в сфере университетской жизни (57,7% выборки), что говорит о чувстве принадлежности к университетской среде, студенческому сообществу и активном участии в различных аспектах жизни вуза. Низкие значения проявления отчуждения в данной сфере могут быть связаны с активностью, инициативой и самостоятельностью студентов. У 38,5% обучающихся вуза с интернальной локализацией выявлены средние показатели отчуждения университетской жизни. Реже всего встречается высокий уровень (3,8% выборки), студенты чувствуют себя чрезмерно отчужденными от университетской жизни.

В группе обучающихся с экстернальным локусом чаще всего выявляются средние значения отчуждения учебного труда в сфере университетской жизни (41,7% выборки). Данные студенты частично интегрированы в жизнь вуза, но испытывают некоторую неудовлетворенность, которая, возможно, связана с неспособностью полагаться на себя, подверженностью чужим влияниям. 17,6% выборки характеризуются низкими значениями отчуждения в сфере университетской жизни. Некоторые студенты могут чувствовать себя включенными в жизнь вуза, что возможно связано с исполнительностью, способностью полагаться на коллектив.

В сфере межличностных отношений наблюдаются различия в проявлениях отчуждения у обучающихся с интернальной и экстернальной локализацией контроля.

В сфере межличностных отношений преобладают среди обследованных с интернальным локусом (57,7% выборки) низкие значения. Такие обучающиеся чувствуют себя комфортно и уверенно в межличностных отношениях. Средний уровень отчуждения межличностных отношений выявлен у 42,3%. Такой уровень может указывать на наличие некоторых проблем или противоречий в отношениях с другими студентами, преподавателями, возможно, связанных с выраженным самоконтролем студентов с интернальностью, их нежеланием полагаться на окружающих.

У обследованных с экстернальной локализацией контроля преобладают средние показатели отчуждения в сфере межличностных отношений (47,1% выборки). Это может указывать на наличие проблем или диссонанса в отношениях с другими, что, возможно, объясняется стремлением чрезмерно надеяться на окружающих, ожидать их помощи, активных действий. У обучающихся достаточно часто встречаются и высокие значения отчуждения в сфере межличностных отношений (41,2%). Студенты с такими результатами испытывают затруднения в установлении и поддержании близких отношений с другими людьми в вузе.

В ходе исследования выявлены различия по показателям отчуждения от учебного труда в сфере самоотношения у обследованных обучающихся.

В группе студентов-интерналов преобладают низкие значения отчуждения в сфере самоотношения (53,8% выборки); студенты данной группы имеют позитивное отношение к своей личности, ощущают себя уверенно в решении различных задач, преодолении трудностей, предположительно это обусловлено выраженным стремлением полагаться на себя, проявлять ответственность в разных аспектах собственной жизни. Средние показатели по данному параметру выявлены у 42,3% студентов-интерналов, что свидетельствует о периодических сомнениях в себе или неуверенности.

У студентов-экстерналов наиболее выражен средний уровень отчуждения в сфере самоотношения (50% выборки). Это может указывать на недостаточное принятие себя, ощущение несоответствия тем или иным стандартам и требованиям, что может быть обусловлено недостаточной способностью полагаться на себя, свои внутренние ресурсы. Высокий уровень отчуждения в сфере самоотношения отмечен у 35,3% студентов данной группы и свидетельствует о неудовлетворенности своим Я.

Уровневые показатели форм отчуждения учебного труда у студентов с разным локусом контроля распределились следующим образом (таблица 1).

Уровневые показатели форм отчуждения от учебного труда у студентов с разным локусом контроля

| Формы | Уровни | Интернальный ЛК | Экстернальный ЛК |
|----------------|---------|-----------------|------------------|
| Вегетативность | Высокий | 0% | 23,6% |
| | Средний | 23,1% | 58,8% |
| | Низкий | 76,9% | 17,6% |
| Бессилие | Высокий | 0% | 29,4% |
| | Средний | 30,8% | 41,2% |
| | Низкий | 69,2% | 29,4% |
| Нигилизм | Высокий | 7,7% | 35,3% |
| | Средний | 38,5% | 47,1% |
| | Низкий | 53,8% | 17,6% |
| Авантюризм | Высокий | 0% | 11,7% |
| | Средний | 38,5% | 47,1% |
| | Низкий | 61,5% | 41,2% |

Анализируя полученные результаты, отметим, что в группе обучающихся вуза с экстернальной локализацией по всем формам отчуждения выявлены более высокие значения. Такое распределение результатов возможно объясняется тем, что при внутренней локализации контроля учебный труд в целом лежит в сфере собственной ответственности студента, а при экстернальной локализации отдельные составляющие учебы или учеба полностью, включая достижения и неудачи, могут восприниматься как детерминированные условиями, обстоятельствами внешней среды, чужим влиянием.

Проведенный сравнительный анализ свидетельствует и о различиях в уровне показателей по сферам, формам и общему уровню отчуждения от учебного труда у обследованных студентов.

Таблица 2

Различия в показателях отчуждения от учебного труда

| Показатели отчуждения от учебного труда | Уэмп | p* |
|---|-------|-----------|
| Сферы отчуждения от учебного труда | | |
| Учение | 298 | 0,05 |
| Университетская жизнь | 191,5 | 0,01 |
| Межличностные отношения | 214,5 | 0,01 |
| Самоотношение | 224 | 0,01 |
| Формы отчуждения от учебного труда | | |
| Вегетативность | 173,5 | 0,01 |
| Бессилие | 195,5 | 0,01 |
| Нигилизм | 342,5 | незначимо |
| Авантюризм | 389,5 | незначимо |
| Общий уровень отчуждения от учебного труда | 256 | 0,01 |

*При $n_1=26$, $n_2=34$ $U_{кр}=331$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=285$ для $p \leq 0,01$

Таким образом у обучающихся, имеющих интернальную локализацию контроля по сравнению с обучающимися, имеющими экстернальную локализацию, выявляются статистически достоверно более низкие уровневые показатели отчуждения от учебного труда (в частности по сферам: учение, университетская жизнь, межличностные отношения, отношение к себе; и по формам отчуждения - вегетативность, бессилие).

Выводы. Подводя итоги отметим, в целом ощущение отчуждения учебного труда характерно для студентов с экстернальной локализацией контроля. Обучающиеся вуза с выраженной интернальной локализацией контроля в большинстве своем характеризуются мнимым отчуждением, т.е. не испытывают отчуждения учебного труда. На основании полученных данных нами разработаны рекомендации психологу. Со студентами с выраженной интернальной локализацией контроля рекомендуется проведение тренингов и семинаров, направленных на развитие стратегий саморегуляции и управления стрессом, что, на наш взгляд, поможет обучающимся вуза эффективно справляться с ситуационным отчуждением от учебного процесса в разных сферах, возникающим в ответ на какие-либо трудности и препятствия. С обучающимися - экстерналами рекомендовано проведение индивидуальных консультаций для выявления индивидуальных факторов, способствующих ощущению отчуждения учебного труда, а также проведение мероприятий по развитию включенности студентов в различные варианты взаимодействия в вузе. Это поможет им осознать собственную принадлежность к студенческому сообществу, мотивировать на участие в жизни вуза, дать возможность проявить себя и снизить негативные переживания учебного отчуждения.

Литература:

1. Косырев, В.Н. Отчуждение учебного труда студента [Электронный ресурс] / В.Н. Косырев // Экономика образования. – 2011. – № 3. – С. 171-176. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otchuzhdenie-uchebnogo-truda-studenta>
2. Малиева, З.К. Сущность, структура и содержание морального отчуждения студентов: монография / З.К. Малиева. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 93 с.
3. Миниярова, В.А. Проблемы преодоления отчуждения школьников от учебной и образовательной деятельности / В.А. Миниярова, В.М. Минияров // Евразийский образовательный диалог: мат-лы Междунар. форума. – Ярославль: Институт развития образования, 2021. – С. 156-160
4. Митина, Л.М. Смысложизненные ориентации субъектов образования в условиях радикальных социокультурных и технологических перемен / Л.М. Митина // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сб. мат-лов XXVI Междунар. симпозиума. – М.: ПИ РАО, 2021. – С. 108-112

5. Осин, Е.Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы [Электронный ресурс] / Е.Н. Осин // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 4. – С. 79-88. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2015_n4/osin
6. Осин, Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды [Электронный ресурс] / Е.Н. Осин // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 4. – С. 57-74. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2015_n4/osin
7. Репина, И.С. Особенности отчуждения от учебы у студентов с разным локусом контроля [Электронный ресурс] / И.С. Репина, Т.А. Липская // Научные исследования XXI века. – 2022. – № 1 (15). – С. 255-259. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=wyltrt>
8. Слепцова, С.И. Отчуждение как фактор выгорания студентов в учебной деятельности / С.И. Слепцова // Девиации в обществе: риски современного мира: тезисы докладов Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Казань: ООО «Бук», 2019. – С. 89-93

Психология

УДК 159.9

начальник кафедры огневой подготовки Кущев Павел Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ВЛИЯНИЕ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ УСПЕШНОСТЬ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Предлагаемое исследование раскрывает взаимосвязь профессиональной успешности и стратегий совладающего поведения курсантов и слушателей вузов МВД России. В статье автор выдвигает ряд предположений, обосновывающих наличие взаимосвязи между рассматриваемыми феноменами. Также в предложенной статье приводятся результаты исследования предпочитаемых курсантами и слушателями стилей и стратегий совладания. При этом проводится сравнительный анализ стилей и стратегий совладающего курсантов и слушателей, оценивается их предрасположенность к использованию ситуационно-специфических стратегий совладающего поведения, выявляется степень ориентации на стратегии проактивного преодоления.

Ключевые слова: совладающее поведение, профессиональная успешность, стили совладания, стратегии совладания.

Annotation. The proposed study reveals the relationship between professional success and coping strategies of cadets and students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the article, the author puts forward a number of assumptions justifying the existence of a relationship between the phenomena under consideration. The proposed article also presents the results of a study of the styles and coping strategies preferred by cadets and trainees. At the same time, a comparative analysis of the styles and coping strategies of cadets and trainees is carried out, their predisposition to use situationally specific coping strategies is assessed, and the degree of orientation towards proactive coping strategies is revealed.

Key words: coping behavior, professional success, coping styles, coping strategies.

Введение. Совладающее поведение можно отнести к одному из наиболее значимых личностных факторов профессиональной успешности сотрудников МВД России. В качестве подтверждения достоверности высказанного предположения выступают следующие аргументы:

1. Эффективное разрешение сложных профессиональных ситуаций напрямую зависит от успешности совладания. При этом шанс благоприятного исхода повышается при применении конструктивных стратегий совладающего поведения, соответствующих сложности, особенностям протекания ситуации и имеющимся у сотрудника ресурсам.

2. Успешность совладания со сложными ситуациями минимизирует риск появления и развития негативных психических состояний, а переживание состояния удовлетворенности собственными действиями в трудных обстоятельствах стимулирует дальнейшее профессиональное развитие, повышает профессиональную самооценку, закрепляет мотивацию на достижение успеха в профессиональной деятельности.

3. Преобладание опыта успешного преодоления сложных профессиональных ситуаций обеспечивает психологическую безопасность личности, которая в свою очередь является одним из базисов профессиональной успешности сотрудников МВД России.

Изложение основного материала статьи. Изучение поднятой проблематики в первую очередь требует оценки предпочитаемых курсантами стратегий и стилей совладания. С этой целью нами в 2023-2024 гг. было проведено исследование на базе Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России. Выборка составила 180 человек (88 курсантов, 92 слушателя).

Исследование было ориентировано на решение следующих задач: определение доминирующего стиля совладания, предпочитаемых стратегий совладающего поведения слушателей и курсантов; выявление предрасположенности к использованию ситуационно-специфических стратегий совладающего поведения; диагностика ориентации на стратегии проактивного преодоления; оценка конструктивности (продуктивности) актуального репертуара стратегий совладающего поведения; сравнительный анализ стилей и стратегий совладающего курсантов и слушателей.

Данные, полученные в ходе применения опросника OCC (WCQ) в адаптации Т.Л. Крюковой позволили прийти к следующим выводам:

1. Из общих тенденций для обеих групп испытуемых можно выделить преимущественную ориентацию на такие стратегии совладающего поведения как: поиск социальной поддержки (63,6% – курсанты; 54,3% слушатели); избегание (46,5% – курсанты; 35,86% – слушатели); самоконтроль (30,68% – курсанты; 40,2% – слушатели).

2. Репертуар предпочитаемых стратегий совладания у курсантов и слушателей имеет определенные различия. Курсанты в большей степени склонны к использованию неконструктивных или относительно конструктивных стратегий совладания, недостаточно придают значение анализу проблемной ситуации и построению планов по ее решению, в меньшей степени, чем слушатели готовы к принятию ответственности и контролю своего поведения и действий. Из неконструктивных стратегий приоритетной по занимаемому рангу среди курсантов является стратегия избегания (46,5%), высока вероятность использования стратегии дистанцирования (20,5%). Из конструктивных стратегий предпочитаемыми в данной группе являются поиск социальной поддержки (63,6%), самоконтроль (30,68%), положительная переоценка (27,5%).

Слушатели в большей степени, чем курсанты ориентированы на анализ проблемной ситуации, составлению плана действий по достижению поставленных целей, они проявляют большую готовность к принятию персональной ответственности за осуществляемые действия и их результаты и рационализации поведения. Однако нельзя однозначно

утверждать, что актуальный репертуар стратегий совладания слушателей носит конструктивный характер и способствует достижению профессиональной успешности. В группе слушателей отмечается высокий процент ориентации на стратегии избегания (35,86%) и дистанцирования (27,2%). Среди предпочитаемых конструктивных стратегий лидирующие позиции занимают: поиск социальной поддержки (54,3%), самоконтроль (40,2%), принятие ответственности (36,9%), планирование решения проблемы (31,52%).

Выявленные тенденции нашли свое подтверждение и при использовании методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» КПСС (CISS). Результаты диагностики свидетельствуют о том, что у большинства курсантов (44,32%) и слушателей (38,04%) доминирующим стилем является копинг, ориентированный на избегание (КОИ). При этом у курсантов фиксируется склонность к преимущественному использованию стратегий социальное отвлечение (40,9%) и отвлечение (32,95%). Немаловажно отметить и тот факт, что только 26,13% курсантов используют проблемно-ориентированный стиль (ПОК).

У слушателей наблюдается несколько более благоприятная картина. Они чаще применяют проблемно-ориентированный стиль (36,96%), меньше склонны к отвлечению и социальному отвлечению. Однако в данной группе чаще используется эмоционально-ориентированный стиль (28,26%). На наш взгляд, это обусловлено тем, что слушатели значительно чаще, чем курсанты используют стратегию дистанцирования, которая согласно исследованиям Т.Л. Крюковой [1] имеет сильную прямую корреляционную связь с эмоционально-ориентированным стилем.

С целью конкретизации репертуара стратегий совладания курсантов и слушателей использовался опросник совладания со стрессом (COPE), в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина. Анализируя полученные данные и сопоставляя их с результатами предыдущих методик, можно прийти к следующим выводам:

1. В сложной ситуации преобладающая часть, как курсантов, так и слушателей в первую очередь обращаются за социальной поддержкой. Недостаточно высокий процент респондентов из обеих групп придает значение принятию стрессовой ситуации и ее осмыслению (31,81% – курсанты, 36,96% – слушатели). Однако большинство и не стремятся полностью отрицать ее реальность. Значительное количество испытуемых обеих групп готовы предпринимать активные действия по преодолению проблемной ситуации (34,09% – курсанты, 45,65% – слушатели). При этом предпочитаемые стратегии действий не дают нам основание утверждать, что она будет носить однозначно конструктивный характер. Велика вероятность затягивания времени принятия решения по проблемной ситуации и сдерживания активных действий с использованием мысленного ухода от проблемы для стабилизации эмоционального состояния и снятия напряженности.

2. Репертуар стратегий совладающего поведения курсантов и слушателей имеет некоторые отличия в целом схожие с выявленными нами ранее при помощи других методик.

Слушатели несколько больше, чем курсанты ориентированы на активные действия в сложной ситуации, которые предпринимают на основе анализа ситуации и планирования оптимального варианта стратегии поведения. Они лучше контролируют эмоции и действия, при обращении за помощью к социальному окружению стремятся получить в первую очередь конкретную информацию, рекомендации или оценку своих решений или действий.

Курсанты в меньшей степени проявляют активность в разрешении сложной ситуации, больше зависят от социального окружения, в котором видят не только источник непосредственной помощи, но и возможность получить эмоциональную разрядку и поддержку. Представители данной группы чаще совершают непродуманные импульсивные действия, больше склонны к проявлению эмоций и концентрации на негативных переживаниях. Вследствие чего в данной группе значительно выше вероятность ухода от проблемы, чаще всего посредством мысленного отвлечения.

Далее при помощи методики диагностики копинг-механизмов (Э. Хейм) в адаптации Л.И. Вассермана мы выявляли предрасположенность курсантов и слушателей к использованию ситуационно-специфических стратегий совладающего поведения, дифференцированных на когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-механизмы и проводили оценку их адаптивности.

В целом результаты исследования свидетельствуют о преобладании у курсантов относительно адаптивных стратегий совладающего поведения. При этом по каждому из существующих механизмов наблюдается следующая картина:

1. Адаптивные когнитивные стратегии представлены преимущественно стратегией «сохранение самообладания», направленной на мобилизацию личностных ресурсов для преодоления трудной ситуации при концентрации на самоконтроле и осмыслении возможных вариантов поведения в сложившихся условиях. Среди относительно адаптивных стратегий лидирующие позиции занимают «относительность», позволяющая снизить уровень напряженности и тревожности за счет изменения отношения к самой ситуации и «придача смысла», стратегия, ориентированная на переосмысления значения трудной ситуации как движущей силы личностного роста. Неадаптивные стратегии совладания в равной степени распределяются между «диссимуляцией» – снижением личностной значимости возникающих трудностей, формированием убеждения в их несущественности и отсутствии сильного влияния на жизнедеятельность в целом и «игнорированием», суть которого заключается в пассивной реакции на сложные ситуации на фоне осознанного преуменьшения их важности, масштаба и возможных последствий.

2. Доминирующей адаптивной эмоциональной стратегией совладания является «оптимизм», который характеризуется уверенностью в собственных возможностях по успешному преодолению трудностей. Относительно адаптивные стратегии совладающего поведения на эмоциональном уровне выражаются в совокупности «эмоциональной разрядки» и «пассивной кооперации», направленной на стабилизацию эмоционального состояния путем взаимодействия с социальным окружением. Разброс неадаптивных эмоциональных стратегий совладания достаточно широк от «подавления эмоций» и «самообвинения» до «агрессивности», вектор которой может быть направлен как на себя, так и на окружение.

3. Адаптивные варианты поведенческих стратегий совладания у курсантов преимущественно связаны с использованием потенциала социального окружения в преодолении трудных ситуаций (стратегии «сотрудничество» и «обращение»). В качестве предпочитаемых стратегий совладания, имеющих относительно адаптивный характер можно выделить «отвлечение» и «конструктивную активность». Неадаптивные поведенческие стратегии совладания проявляются в основном в «отступлении» – временном отказе от активных действий по преодолению сложной ситуации на фоне искусственного ограничения социальных контактов и избегания мыслей о вероятностных последствиях бездействия и в меньшей степени в «активном избегании».

Проведенное исследование показало, что для слушателей характерны схожие с курсантами предпочтения в стратегиях совладания ситуационно-специфического характера. Так практически по всем механизмам явно доминируют относительно адаптивные стратегии. Однако зафиксированы и определенные различия:

1. На когнитивном уровне слушатели в большей степени, чем курсанты ориентированы на адаптивные стратегии совладания (36,95% – слушатели, 22,73% – курсанты). При этом если у курсантов адаптивные стратегии представлены в основном стратегией «сохранение самообладания», то у слушателей значительную долю адаптивных стратегий занимает «проблемный анализ». Здесь также важно подчеркнуть, что наибольшее количество выборов адаптивных стратегий у

слушателей пришлось именно на когнитивный механизм. В остальном по когнитивным стратегиям совладания существенных различий не наблюдается.

2. По эмоциональным стратегиям совладающего поведения у слушателей сохраняются приблизительно те же тенденции, что и у курсантов: адаптивные стратегии представлены преимущественно стратегией «оптимизм»; относительно адаптивные – стратегиями «эмоциональная разрядка» и «пассивная кооперация»; неадаптивные стратегии на данном уровне представлены совокупностью «подавления эмоций» и «самообвинения», «агрессивность» у слушателей практически не наблюдается.

3. У слушателей фиксируется большее преобладание адаптивных поведенческих стратегий (33,95% – слушатели, 20,45% – курсанты), среди которых лидирующие позиции занимают «сотрудничество» и «обращение» с небольшой долей «альтруизма», стратегии, направленной на помощь другим людям, в основном с целью повышения уверенности в себе, придания значимости своим действиям и своеобразном отвлечении от собственных трудностей путем сосредоточения на проблемах социального окружения. Относительно адаптивные стратегии на поведенческом уровне распределены между «отвлечением» и «конструктивной активностью», которая позволяет временно отложить разрешение проблемной ситуации при помощи концентрации на других видах активности, не связанных непосредственно с данной ситуацией. В плане неадаптивных поведенческих стратегий существенных различий между слушателями и курсантами не выявлено, также доминирует стратегия «отступление» в сочетании с «активным избеганием».

Завершающим этапом изучения репертуара стратегий совладающего поведения курсантов и слушателей являлась диагностика ориентации на стратегии проактивного преодоления при помощи методики Опросник «Проактивное совладающее поведение» в адаптации Е.С. Старченковой.

Полученные данные позволяют выдвинуть следующие предположения:

1. В целом слушатели больше, чем курсанты демонстрируют готовность к потенциально возможным или предстоящим проблемным ситуациям. Это проявляется в том, что большее число слушателей чем курсантов отдадут предпочтение таким проактивным стратегиям совладания как «превентивное преодоление» (28,26% – слушатели, 15,91% – курсанты), «стратегическое планирование» (26,08% – слушатели, 13,64% – курсанты), «рефлексивное преодоление» (33,69% – слушатели, 21,5% – курсанты), «проактивное преодоление» (36,93% – слушатели, 26,13% – курсанты). Таким образом, значительная часть слушателей старается прогнозировать потенциальные трудности, осуществлять подготовку к ним, по возможности минимизировать риск их появления. В случае возникновения сложной ситуации они анализируют и оценивают ее, взвешивают варианты действий и их возможные последствия, на основе этого ставят цели и разрабатывают план по их достижению. Тем не менее, для большинства слушателей в приоритете остается помощь социального окружения в виде инструментальной (52,17%) или эмоциональной (48,91%) поддержки.

2. Курсанты в большинстве своем не придают должного значения подготовке к потенциально возможным стрессовым событиям. Несмотря на то, что определенное количество курсантов ориентированы на перспективное целеполагание и мобилизацию имеющихся ресурсов для достижения значимых целей, они не склонны ни к детальному анализу проблем, ни к генерированию стратегических планов по их разрешению. Лидирующие позиции занимают стратегии «поиск эмоциональной поддержки» (65,91%), «поиск инструментальной поддержки» (63,63%) и «проективное преодоление» (26,13%). На наш взгляд, подобные данные свидетельствуют о том, что большинство курсантов, оценивая перспективу возникновения в будущем сложной ситуации, полагаются в первую очередь на помощь социального окружения, что имеет относительно конструктивную в контексте рассматриваемой профессиональной деятельности.

Выводы. Обобщая результаты исследования по всем рассмотренным методикам, мы пришли к следующим выводам:

1. У большинства курсантов и слушателей доминирующим стилем совладания является избегание. При этом необходимо учитывать, что оно редко носит ярко выраженный деструктивный характер и зачастую проявляется в откладывании разрешения проблемной ситуации, а не в полном ее отрицании и бездействии. Здесь речь идет скорее об отвлечении для стабилизации эмоционального состояния и снятия остроты негативных переживаний в основном при помощи мысленного ухода от проблемы, переключения активности, эмоциональной разрядки, в том числе и посредством взаимодействия с социальным окружением. Второй по значимости стиль – это проблемно-ориентированный копинг, направленный непосредственно на изменение ситуации путем активных действий, целеполагания и планирования, саморегуляции поведения.

2. Детальный анализ данных различных методик показывает незначительные различия в плане предпочитаемых стратегий совладания. При этом общие тенденции для каждой группы (курсанты и слушатели) в целом сохраняются. Среди предпочитаемых стратегий совладающего поведения в ретроспективе однозначно приоритет отдается как курсантами, так и слушателями поиску социальной поддержки. С одной стороны, данная стратегия совладания, безусловно, способствует снятию психологического напряжения, созданию «психологического тыла», получению непосредственной помощи по преодолению сложных обстоятельств. С другой стороны, социальная поддержка как инструментального, так и эмоционального характера может не согласовываться с особенностями протекания проблемной ситуации, и в целом не способствует интенсивному развитию личностных ресурсов совладания и расширению индивидуального репертуара стратегий совладающего поведения.

Репертуар предпочитаемых стратегий совладающего поведения большинства курсантов не отличается разнообразием, помимо стратегий, связанных с поиском социальной поддержки в той или иной форме, доминируют стратегии, концентрирующиеся на избегании, дистанцировании, отвлечении и стратегии, направленные на контроль и рационализацию поведения на фоне принятия ситуации и переосмысления ее значимости без детального анализа и тщательного планирования предстоящих действий.

Среди ситуационно-специфических стратегий совладания у значительного числа курсантов преобладают относительно адаптивные стратегии, базирующиеся на схожих с уже упомянутыми стратегиями механизмах: самоконтроль, сохранение самообладания, активизация мер по стабилизации эмоционального состояния и снятия напряжения, отвлечение, проявление активности в соответствии с установленными целями, но без продуманного планирования. В плане проактивного преодоления среди курсантов наблюдается схожая с описанными тенденциями картина: доминирование стратегий поиска инструментальной и эмоциональной поддержки и проактивное преодоление, включающее в себя постановку целей и процесс саморегуляции, способствующий их достижению.

У слушателей репертуар предпочитаемых стратегий несколько шире, он дополняется в основном за счет когнитивных стратегий совладания. Для данной группы помимо уже упомянутого доминирования поиска социальной поддержки и избегания, характерен рост приоритета стратегий совладания, связанных с планированием решения проблемы, принятием ответственности и самоконтролем. Из ситуационно-специфических стратегий совладающего поведения слушатели также как и курсанты чаще всего используют относительно адаптивные. Однако в данной группе большее число респондентов применяют адаптивные стратегии, особенно на когнитивном уровне. Проактивное преодоление у значительного количества

слушателей выражается не только в поиске поддержки социального окружения, но и в превентивном преодолении, стратегическом планировании и рефлексивном преодолении.

3. Сравнимая предпочитаемые стратегии курсантов и слушателей, можно выделить следующие различия:

– среди слушателей в большей степени распространены стратегии совладания, основанные на анализе ситуации и планировании решения проблемы;

– слушатели менее склонны к импульсивному поведению, открытому выражению эмоций, чаще предпочитают держать под контролем собственные действия. При возникновении стрессовой ситуации слушатели с большей вероятностью, чем курсанты сдержат первоначальную реакцию, для принятия продуманного решения и построения плана. После чего будут предпринимать активные действия по разрешению ситуации с использованием осознанно выбранной стратегии. Таким образом, больший процент слушателей способен к продуманным и организованным действиям, особенно в контролируемой проблемной ситуации;

– большее количество слушателей задумывается о потенциально возможных стрессорах, стараются предвосхищать негативные события и готовиться к их преодолению в перспективе.

Литература:

1. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг – шкалы / Т.Л. Крюкова. – Изд. 2-е, исправленное, дополненное. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова Авантитул, 2010. – 64 с.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Сафронова Алла Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Оганесова Нелли Львовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПОСТРОЕНИЕ ЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТУДЕНТОВ КУБГУ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ феноменов «личная профессиональная перспектива», «кризис профессионального самоопределения», изложены аспекты проблемы личностно-профессионального развития, кризиса профессионального обучения. Целью статьи является анализ исследования об изучении взаимосвязи способности к проектированию личной профессиональной перспективы студентов, будущих психологов, с учётом факторов кризисного развития личности. Представлен фрагмент эмпирического исследования по изучению готовности и способности студентов к планированию своего профессионального будущего. Выявлено, что студенты третьего курса, будущие психологи, менее готовы, по сравнению с первокурсниками, к долгосрочному составлению планов личной профессиональной перспективы.

Ключевые слова: студенты, личная профессиональная перспектива, профессиональное становление, целеполагание, мотивация, направленность личности, кризис профессионального обучения, профессиональное самоопределение, образовательная среда, учебно-профессиональная деятельность, личностно-профессиональное развитие, психолог.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the phenomena "personal professional perspective", "crisis of professional self-determination", outlines aspects of the problem of personal and professional development, the crisis of vocational training. The purpose of the article is to analyze a study on the study of the relationship between the ability to design a personal professional perspective of students, future psychologists, taking into account the factors of crisis development of personality. A fragment of an empirical study on the readiness and ability of students to plan their professional future is presented. It was revealed that third-year students, future psychologists, are less ready, compared with first-year students, to make long-term plans for a personal professional perspective.

Key words: students, personal professional perspective, professional formation, goal setting, motivation, personality orientation, vocational training crisis, professional self-determination, educational environment, educational and professional activity, personal and professional development, psychologist.

Введение. Ситуация современного высшего образования требует от обучающихся решения сложных задач в решении проблемы осознанного построения студентами перспективы своего профессионального будущего.

В связи с этим государство и общество актуализировали перед высшей школой задачу по формированию у студентов готовности к решению профессиональных задач в неоднозначной социально-экономической ситуации. В современном быстро меняющемся мире, как показывает практика, у студенческой молодёжи появляется неуверенность в своём будущем, следовательно, в число особо актуальных проблем встаёт вопрос о способности к построению личной профессиональной перспективы.

В результате проведенного анализа научной литературы нами сделан вывод о том, что в области формирования готовности к планированию личной профессиональной перспективы будущих специалистов имеется некоторый опыт (А.Г. Нагорная, И.Г. Прокопенко, Е.В. Садон, И.Н. Хабаху), но значительное внимание в научных трудах по этой проблеме уделяется именно при подготовке студентов-выпускников или уже обладающих профессией. Вместе с тем было установлено, что вопросы формирования личной профессиональной перспективы у студентов, которые только начали обучение в вузе, рассмотрены неполно.

Изложение основного материала статьи. Проблема личностно-профессионального развития в процессе учебно-профессиональной деятельности находится в центре внимания ряда ученых. Различные ее грани рассмотрены в трудах как отечественных исследований (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.И. Яничев и др.), так и зарубежных учёных (Ш. Бюлер, Ф. Зимбардо, К. Левин, и др.).

Процесс взаимодействия студента с новой для него социально-профессиональной средой является потенциальным для возникновения различных трудностей как объективного, так и субъективного характера. Учёные считают, что личность при поступлении после школы в вуз или колледж испытывает кризис профессионализации. По мнению В.Р. Манукян, кризис профессионального обучения возникает в результате обострения противоречий профессионального становления личности

на этапе ее профессионального обучения, сопровождается ростом тревожности, фрустрированности, уязвимости [6]. Вызывает перестройку сознания и поведения потенциального субъекта труда. Отечественные учёные Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников считают, что важная роль в профессиональном становлении личности принадлежит кризисам [2; 6].

Ссылаясь на исследования в области кризисной психологии, в контексте настоящей работы наше внимание сосредоточено на изучении проблемы построения жизненной профессиональной перспективы студентами, будущими психологами на этапе профессионального обучения в ситуации профессионального самоопределения и переживания личностного кризиса.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, научных исследований возрастной психологии и с учётом вузовской практики выявлены противоречия: между ожидаемым и реальным удовлетворением личных потребностей студентов средствами профессиональной деятельности; между направленностью студенческой молодёжи в своё личностное и профессиональное будущее и несформированностью компетентности в построении моделей этого будущего; между потребностью в формировании у студентов осознанного отношения к своему профессиональному будущему и недостаточной готовностью образовательной среды вуза к созданию условий для построения студентами личной профессиональной перспективы на этапе их обучения; между наличием завышенных карьерных намерений студентов будущих психологов и фрагментарностью организации в вузах работы по формированию у них личной профессиональной перспективы.

Выявленные противоречия и необходимость их разрешения позволили определить предмет исследования: «Особенности кризиса профессионального развития и построения личной профессиональной перспективы у студентов КубГУ». Целью статьи является анализ исследования об изучении взаимосвязи способности к проектированию профессионального развития с учётом факторов кризисного развития личности. В настоящем исследовании определение термина «личность» будет рассматриваться в рамках ее эффективности взаимодействия с окружающей средой.

Осуществлённый нами анализ научных публикаций по теме исследования выявил достаточно обширный и многосторонний подход учёных. Например, Е.М. Кочнева и Е.К. Орлова исследовали проблему проектирования личного профессионального развития, изучая факторы, которые влияют на построение профессиональной перспективы [4, 5].

Для термина «перспектива личности» в исследованиях отечественных и зарубежных авторов сложились такие характеристики. С.Н. Маркова в своих исследованиях о профессиональном становлении личности пишет о том, что правильное соотношение профессиональных представлений, интересов, намерений и идеалов в структуре профессиональной направленности формирует выпускника, как отличного специалиста в своей профессии [7]. Студент – выпускник, имеющий чёткое представление этих профессиональных качеств, будет успешен по жизни, поскольку сочетание полезного (профессиональные представления, намерения) с приятным (интересы, идеалы) принесёт высокий результат.

Таким образом, обобщая вышесказанное, заметим, что нами принято понимание личной профессиональной перспективы как системного интегративного образования, которое отражает в сознании образ профессионального будущего. Реализация перспективы предусматривает активную деятельность самого субъекта. Развивает его способность к постановке целей и составлению планирования будущего.

Н.С. Пряжниковым упоминается в работах, что профессиональная перспектива имеет мотивационную основу. Она способна видоизменяться в процессе жизнедеятельности [8]. Выявлено, что готовность студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности включает в себя систему профессионально-личностных конструктов: целеполагания, мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, профессиональной идентичности, профессиональной ответственности [7; 8]. Следовательно, способность к целеполаганию является составляющей личностно-профессионального развития и определяет способность студента к выстраиванию личной профессиональной перспективы.

Исходя из изложенного, выявлено, что в современных социальных науках выделяется критерий профессионального развития личности – это профессиональная идентичность как ведущая характеристика субъекта, которая свидетельствует о принятии избранной профессии, как средство самореализации и степени признания себя как профессионала.

В профессиональную идентичность, по мнению Н.В. Бордовской, интегрированы мотивы, ценности, мировоззренческие установки, которые взаимосвязаны с образом «Я – профессионал». На первых этапах формирования профессиональной идентичности, по мнению Ю.М. Забродина, играют роль внешние детерминанты [2]. Основой дальнейшего развития профессиональной идентичности становятся внутренние условия и те личностные конструкты, которые могут быть сформированы в процессе получения профессионального образования в вузе [2]. В связи с этим нам представляется актуальное изучение особенностей планирования личной профессиональной перспективы в контексте сформированности профессиональной идентичности у студентов психолого-педагогического профиля подготовки.

В образовательном процессе вуза проектирование обеспечивает осмысленный выбор способов учебно-профессиональной деятельности. Проектирование трактуется в разных аспектах понятий: как проектная культура, проектная деятельность, как метод проектов, как планирование.

Нам интересны исследования Е.М. Кочневой, которая определяет проектирование будущей профессиональной деятельности как форму познавательной деятельности человека. Эта деятельность направлена на понимание собственных личностных ресурсов. Это интеллектуальная деятельность субъекта по поиску путей для конструирования профессиональной перспективы [4, С. 26].

Изученные нами результаты современных исследований позволяют охарактеризовать закономерности процесса планирования образа профессионального будущего у учащихся как субъектов профессионального становления. Например, в монографии «Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта» авторов В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, В.М. Гребенниковой, П.Б. Бондарева обоснованы педагогические условия, которые обеспечивают формирование готовности учащихся проектировать свой образовательный маршрут. Описана методика оценки уровня сформированности этой готовности [3].

Этими авторами разработан алгоритм методики по формированию у школьников способности к проектированию своего личного профессионального будущего. В этой методике «Мой индивидуальный образовательный маршрут» содержится задания, направленные на выявление уровня сформированности способности учащихся к осознанному целеполаганию, что позволяет определить степень их готовности занимать внутреннюю позицию субъекта деятельности. Это значит, что школьник ставит перед собой цели, заданные определёнными ценностными ориентациями. Методические задания, разработанные П.Б. Бондаревым, позволяют оценить способность учеников выстраивать алгоритм необходимых для достижения поставленной цели действий с учётом конкретных условий [3].

Для описания профессионального будущего П.Б. Бондарев и Е.М. Кочнева используют понятия «образ будущей профессиональной деятельности», что соответствует предмету нашего исследования [3; 5].

Для рассмотрения вопроса о принятии решений начинается исследование проблемы личной профессиональной перспективы. Принятие решений в науке рассматривается как когнитивный и рациональный процесс. В психологической науке получило признание теория о роли мотивационных факторов, влияющих на выбор человеком своей профессии. Некоторые авторы предполагают, что активизация перспективы будущего, её планирование уменьшает тревожность по отношению к настоящему, повышает степень его реалистичности.

Нам интересна теория Н.С. Пряжникова о личной профессиональной перспективе, который создал схему её построения. Он рассматривает ЛПП как критерий профессионального развития в своей концепции становления личности как профессионала. По мнению этого учёного, человек себя принимает как профессионала в будущем; определяет конкретную деятельность, в которой он сможет самореализоваться; принимает также систему ценностей и нормативных правил, свойственных для будущей профессии [8]. Исходя из анализа изученного теоретического материала, мы соглашаемся с позицией Н.М. Пряжников и других учёных. Следовательно, понимаем, что личная профессиональная перспектива – это образ в представлении студента или ученика его профессионального будущего. В содержание этой перспективы можно отнести сочетание ближних и далёких целей своего личностного и профессионального развития. По существу, это результат того, как человек планирует будущую профессиональную деятельность. Н.М. Пряжников в структуре личной профессиональной перспективы называет такие составляющие его части как мотивационно-оценочный, когнитивный, регулятивно-волевой, эмоциональный, ценностно-смысловой и профессионально-идентифицированный компонент [8, С. 56]. Для предмета изучения особенностей построения личной профессиональной перспективы студентами – будущими психологами мы выбрали такие составляющие структуры ЛПП как: мотивационно-оценочный, ценностно-смысловой и когнитивный.

Таким образом, осуществив теоретический анализ по изучаемой проблеме, нами уточнено понятие личной профессиональной перспективы как интегрированного образования, которое включает планирование, прогнозирование, проектирование будущего и выполняется с опорой на личные возможности, способности, актуальные условия и обстоятельства жизни. Это позволяет студенту сформировать и спланировать свою жизнь в настоящем, активизировать её на реализацию задуманного для оптимального жизненного продвижения плана. Личностная профессиональная перспектива представляется нам своеобразной самопроекцией человека в будущее.

Согласно исследованиям Н.С. Пряжников о кризисе профессионального самоопределения студентов первокурсников, ссылаясь на работы Е. Климова о кризисе профессионального развития, который чаще всего проявляется у студентов третьего курса, нами определена программа исследования. В качестве испытуемых на этапе опытно-экспериментальной работы выбраны студенты первого и третьего курсов, будущих психологов факультета коммуникативистики КубГУ. Для изучения способности студентов к планированию личной профессиональной перспективы выбраны, согласно структуре ЛПП, диагностические методики об изучении мотивации и авторская анкета.

Методика Элерса «Мотивация достижения успеха» и «Мотивация избегания неудач» определяет направленность мотивов на активизацию деятельности по решению поставленных задач, достижению успеха или мотивационная направленность на избегание неудач. Интерпретация полученных результатов даёт возможность прогнозировать способность и мотивационную готовность испытуемых к планированию своего профессионального будущего. Авторская анкета направлена на рефлексивные способности испытуемых, оценку своих личностных качеств, способствующих целеполаганию и выполнению намеченных задач.

Сравнивая результаты изучения *мотивации к успеху* студентов будущих психологов первого и третьего курса, обнаружено, что если на 1 курсе *высокий уровень мотивации* к успеху выбран 34,6% испытуемых (9 чел.), то на 3 курсе это 25% (6 чел.). Динамику к уменьшению можно объяснить тем кризисным переосмыслением себя в профессии, идентификации с ней, что, по мнению Е.Климова происходит на 3 курсе обучения в вузе.

Средний уровень мотивации к успеху у студентов 1 курса КубГУ выявили 38,4% испытуемых (10 чел), 3 курс – 45,8% (11 чел.) от общего числа. Значения практически у них равноценны.

Низкий уровень мотивации к успеху 1 курса проявлен у 27% (это 7 чел.) испытуемых. На 3 курсе студентов КубГУ он выявлен у 30% испытуемых (это составляет 8 чел.).

Представим сравнительные результаты, выраженные в баллах, по методикам Т.Элерса студентов первого и третьего курсов будущих психологов.

Таблица 1

Сравнительные средние значения в баллах испытуемых 1 и 3 курсов будущих психологов

| Средние показатели по методикам Т. Элерса в группах испытуемых | Студенты 1 курса | Студенты 3 курса |
|--|------------------|------------------|
| Мотивация к достижению успеха (среднее значение) | 16,0 | 14,6 |
| Мотивация к избеганию неудач (среднее значение) | 15,8 | 16,5 |

Согласно методике диагностики личности по Т. Элерсу, 16 баллов отражает средний уровень мотивации к успеху или к защите. При низкой мотивации (14,6 баллов) успех недостижим, в тоже время очень высокий уровень мотивации предполагает низкую готовность к риску. Люди, умеренно ориентированные на успех, как в проведенном нами исследовании, предпочитают средний уровень риска, что увеличивает для них шансы на успех в их профессиональной деятельности. Средний балл мотивации достижения успеха по респондентам первокурсникам составляет 16,0 баллов.

Студенты 3 курса, в свою очередь выявили большее значение для себя в мотивации к избеганию неудач (16,5). Исходя из полученного результата, следует отметить, что испытуемые, которые боятся неудач (т.е. обладают высоким уровнем защиты), предпочитают малый или чрезмерно большой риск, поскольку в таком случае неудача не угрожает их престижу. Следовательно, третькурсники не склонны планировать своё профессиональное будущее на длительное время.

Завершим обсуждение программы диагностических процедур результатами анализа полученных данных по анкете «Моя готовность к составлению проекта личной профессиональной перспективы».

Сравнительные значения анкетного опроса о готовности студентов первого и третьего курса к составлению проекта личной профессиональной перспективы (средние значения в баллах)

| Респонденты | Блок 1. Оценка процесса проектирования | Блок 2. Оценка проекта как цель | Блок 3. Оценка своих возможностей | Общий балл |
|-------------|--|---------------------------------|-----------------------------------|------------|
| Первый курс | 28 | 24 | 18 | 23,3 |
| Третий курс | 22 | 18 | 16 | 18,6 |

Рассмотрев сравнительные данные по среднему баллу по шкалам методики авторской анкеты для диагностики сформированности проекта профессионального развития в таблице, можно увидеть, что испытуемые первого курса имеют более высокие показатели по всем шкалам анкеты: общий балл, оценка процесса проектирования (блок 1), оценка проекта как цель (блок 2), оценка своих возможностей (блок 3), чем студенты третьего курса.

Анализируя полученные результаты в сравнении студентов разных курсов и разных возрастных групп, можно заключить, что они по-разному относятся и понимают значение проектирования личной профессиональной перспективы. Общий балл у первокурсников составил 23,3 у студентов третьего курса он на уровне 18,6 (средние значения в баллах). Следовательно, первокурсники выражают большую готовность и мотивационную направленность для личного профессионального планирования. Несколько превосходящее представление о себе в профессии «психолог», ожидание благополучного будущего, юношеский романтизм вселяет надежду на реализацию задуманного. Студенты третьего курса имеют более конкретное представление о специфике будущей профессии, о востребованности на рынке труда, о своих личностных особенностях, профессионально востребованных. Третьекурсники переживают кризис профессионального самоопределения, испытывают некоторые разочарования.

Выводы. Результаты, полученные при изучении специфики представлений студентов о профессии и о себе, о личной профессиональной перспективе позволяют сделать следующий вывод. Заявленные нами предположения о влиянии кризиса профессионального самоопределения на планирование личной профессиональной перспективы проверялись опытным путём и нашло своё подтверждение результатами исследования:

1) Студентами третьего курса, будущими психологами, менее чётко осознаются цели в профессии, готовности к планированию профессиональной перспективы и её согласования с другими жизненными целями не выявлено. Они менее готовы, по сравнению с первокурсниками, к долгосрочному составлению планов личной профессиональной перспективы.

2) На вопрос анкеты о планах самореализации в будущем 40% от числа испытуемых студентов третьего курса ответили, что планируют работать в профессии, 12% готовы продолжить образование, но по другой специальности, 18% ответили, что нужен только диплом об образовании, а работать будут не по специальности, 15% не определились и ещё 15 % сменят профессию. Это подтверждает предположение о том, что незрелый выбор профессии, неуверенность в его правильности и необходимости не способствует успешному построению ЛПП.

3) По результатам диагностической работы о планировании будущего выявлена группа студентов, которые переживают ситуацию неопределённости: «не уверен», «не знаю», «решу позже», «может быть» и т.д. Таких студентов будущих психологов выявлено 38%. Можно сделать вывод, что эта группа испытуемых не готова к построению своей личной профессиональной перспективы. Они переживают неопределённость и непредсказуемость будущего, что совпадает с мнением учёных о кризисе профессионального развития для третьекурсников.

4) У студентов третьекурсников при планировании личной профессиональной перспективы выявлена ориентация на поиск резервных вариантов выбора профессии на случай трудностей с трудоустройством. У них более обширная информированность о мире профессий. Студенты-третьекурсники уже имеют резервные варианты профессионального будущего на случай неудачи с трудоустройством, но выражены они слабо. Это связано, на наш взгляд, со сложившейся ситуацией в мире, её влиянием на экономику и трудностью трудоустройства в этой связи.

5) Студенты первого курса, не имея ещё длительного опыта учебно-профессиональной деятельности, с романтическим представлением о себе и будущей профессии более мотивированы на успех, на построение своей личной профессиональной перспективы как образа будущего.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – Текст: непосредственный. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Забродин, Ю.М. Теоретические проблемы психологии профессионального становления / Ю.М. Забродин. – Текст: непосредственный // Очерки теории психической регуляции поведения. – М., 2007. – 124 с.
3. Игнатович, В.К. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / В.К. Игнатович, С.С.Игнатович, В.М. Гребенникова, П.Б. Бондарев. – Под науч. ред. В.К. Игнатовича. – М: Ритм, 2015. – 144 с.
4. Кочнева, Е.М. Факторы, влияющие на построение студентами профессиональной перспективы на этапе ВУЗовской подготовки / Е.М. Кочнева, Е.К. Орлова. – Текст: непосредственный // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2 (12). – 2012.
5. Кочнева, Е.М. Фактор неопределенности в высшем образовании: контуры проблемы / Е.М. Кочнева, Т.И. Чиркова. – Текст: непосредственный // Известия РАО, 2011. – С. 135-143
6. Манукян, В.Р. Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в ВУЗе / В.Р. Манукян. – Текст: непосредственный. – Вестник СПбГУ. – Сер. 12. – Вып. 3. – 2012.
7. Маркова, Е.В. Психология труда / А.В. Карпов, Е.В. Конева, Е.В. Маркова; Под ред. А.В. Карпова. – М.: Юрайт, 2012. – 350 с.
8. Пряжников, Н.С. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов, Н.С. Пряжников. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 543 с.

УДК 159.9

доктор педагогических наук, профессор Лебедева Наталья Васильевна
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Стремительная цифровизация, трансформация бизнес-процессов, ситуация на рынке труда с дефицитом кадров во многих отраслях, ставят задачи по поиску путей создания условий для сохранения работников в организациях. Одним из решений обозначенной проблемы является организационная культура компании. Целью данной статьи является изучение психологических аспектов организационной культуры в современных организациях. Проводится теоретический анализ исследуемого понятия. Раскрываются факторы, оказывающие влияние на формирование и развитие организационной культуры. Реализуется эмпирическое исследование с использованием методики OCAI К. Камерона и Р. Куинна на базе одной из московских компаний, оказывающих рекламные услуги. Представлены результаты исследования, демонстрирующие доминирование аллократической культуры в организации. При этом выявляется желание работников компании в усилении «клановой» культуры с характерными признаками доброжелательности, экологичности, психологического комфорта. Даются практические рекомендации по формированию организационной культуры в организации. Акцентируется внимание на создании благоприятной психологической атмосферы внутри организации, основанной на человеко-центричности, уважении, доброжелательности, эмпатии.

Ключевые слова: организационная культура, психологические аспекты, современная организация, ценности компании, атмосфера доверия и уважения.

Annotation. Rapid digitalization, transformation of business processes, and the situation on the labor market with a shortage of personnel in many industries pose challenges in finding ways to create conditions for retaining employees in organizations. One of the solutions to this problem is the organizational culture of the company. The purpose of this article is to study the psychological aspects of organizational culture in modern organizations. A theoretical analysis of the concept under study is carried out. The factors influencing the formation and development of organizational culture are revealed. An empirical study using the OCAI methodology is being implemented. Cameron and R. Quinn on the basis of one of the Moscow companies providing advertising services. The results of the study demonstrating the dominance of the allocratic culture in the organization are presented. At the same time, the desire of the company's employees to strengthen the "clan" culture" with characteristic signs of benevolence, environmental friendliness, and psychological comfort is revealed.

Key words: organizational culture, psychological aspects, modern organization, company values, atmosphere of trust and respect.

Введение. В современных социально-экономических условиях вопросы организационной культуры в учреждениях как государственного сектора, так и бизнес-структур, приобретают особую значимость. Стремительное развитие цифровизации, трансформационные процессы, режимы многозадачности и неопределенности оказывают влияние на результативность труда. Возникает потребность в создании экологичных и комфортных условий в компаниях для сотрудников. Одним из путей решения данного вопроса мы видим в развитии организационной культуры организации. При этом акцент мы делаем на психологических аспектах, так как учет мотивационной сферы, ценностных ориентаций, личностных особенностей сотрудников позволяет создать грамотную организационную культуру компании.

Изложение основного материала статьи. Исследованием проблемы организационной культуры занимаются ученые в области менеджмента, организационной психологии, акмеологии. Известны труды отечественных ученых, рассматривающие показатели оценки влияния организационной культуры на эффективность деятельности организаций (Н.В. Балашова, А.К. Баялиева, В.А. Колосов и др.).

Существует много научных интерпретаций понятия организационной культуры. Однако мы выделим определение Э. Шейна, согласно которого, культура группы (или организации) является паттерном коллективных основных убеждений, формирующиеся группой при решении задач адаптации к изменениям как во внешней, так и во внутренней среде, эффективность которого настолько высока, что он признается ценным и передается новым сотрудникам как правильная система восприятия и анализа этих задач [7, С. 98].

Э. Шейн выделяет три уровня изучения организационной культуры:

- подповерхностный (включает в себя видимые аспекты, символы и атрибуты);
- поверхностный (затрагивает нормы и правила, которые являются более скрытыми);
- глубинный (охватывает базовые ценности, лежащие в основе культуры организации) [7, С. 102].

В современной России наблюдается возрастающий интерес к изучению организационной культуры. Среди отечественных авторов необходимо выделить таких как В.А. Демин, В.В. Козлов, В.А. Макеев, И.А. Смирнова и др. Исследователи делают акцент на практических аспектах управления культурой и изменений в организационной структуре компании в переходный период.

Д.С. Баланов и А.К. Гаврилина определяют организационную культуру как совокупность ценностей, норм, убеждений, традиций и поведенческих моделей, которые формируются и развиваются внутри организации. Данная культура включает такие компоненты как лидерство, коммуникации, стиль управления, климат и атмосфера внутри организации, а также систему ценностей и мировоззрения, на которых строится деятельность компании. Сущность организационной культуры состоит в том, что она определяет отношение работников к профессиональной деятельности, принципы взаимодействия внутри организации, а также поведение в экстремальных ситуациях. Организационная культура позволяет создать эффективную рабочую среду и способствует развитию инноваций, творческого подхода и стремления к росту [1, С. 47].

Определяя характеристики организационной культуры, М.А. Колмыкова и Н.А. Четверикова указывают на самовоспроизводящуюся, существующую на уровне коллективного сознания и имманентно присущей компании системы социально допустимых моделей, формальных и неформальных правил и норм делового поведения, коллективно разделяемых ценностей, моральных принципов, обычаев и традиций, объединяющихся в единое целое субкультуры отдельных подразделений и выполняющая целеориентирующую, функционально- и структурообразующую, адаптивную и регулирующую функции в пространстве внутриорганизационного и межорганизационного взаимодействия [8, С. 83].

Крепкая организационная культура существенно влияет на поведение персонала и напрямую связана с текучестью кадров. Особенно это актуально в настоящее время, когда многие отрасли испытывают дефицит кадров и идет борьба за удержание специалистов. При этом в рамках проблемы организационной культуры, важно отметить, что чем больше работников разделяют основные ценности и обязательства, тем более укрепленна культура в компании. По сути, сильная корпоративная культура оказывает значительное воздействие на поведенческие аспекты сотрудников, поскольку высокая

степень общности в ценностях и интенсивность атмосферы создают сильный внутренний контроль над поведением. В результате, одним из конкретных результатов прочной организационной культуры является снижение текучести персонала.

В настоящее время происходит процесс трансформации организационной культуры под влиянием цифровизации процессов внутриорганизационного общения и деятельности. Влияние пандемии значительно ускорило этот переход. Сейчас, по мере снятия ограничений, связанных с пандемией, организации возвращаются к традиционным методам работы и общения. Полученный опыт интенсивной цифровизации или цифровой адаптации становится ценным материалом для изучения воздействия цифрового фактора на совместную работу и состояние организационной культуры.

Е.В. Слепцова анализирует влияние цифровой экономики на изменение организационной культуры компаний. Автор подчеркивает, что цифровизация становится всеобщей и требует изменений во всех аспектах функционирования организаций, включая организационную культуру. Процесс трансформации компаний в контексте цифровизации экономики предполагает изменение стратегии, что невозможно без соответствующего изменения организационной культуры. В новых экономических условиях организационная культура должна быть нацелена на поддержку инноваций. Основные черты новой цифровой культуры, такие как гибкость, адаптивность, сотрудничество и динамичность, выделяются как ключевые для успешной адаптации к изменениям в цифровой среде. Автор в ходе анализа выявляет сложности, возникающие при переходе к новой организационной культуре, включая нехватку гибкости у руководящего состава, излишнюю формализацию и недостаточно эффективные механизмы мотивации. Выводы исследования подчеркивают необходимость изменений в организационной культуре для поддержания конкурентоспособности организации в цифровой экономике [6].

Л.Н. Козлова также поднимает в своей работе тему цифровизации, которая в наше время играет ключевую роль в организационной психологии и ее изучении организационной культуры. Воздействие цифровизации на рабочие процессы и организационную культуру оказало революционный эффект на последнюю и показало недостаточную подготовленность к изменениям, вызванным отсутствием реального взаимодействия между участниками общей деятельности. В такой обстановке сформировавшаяся организационная культура не смогла в полной мере выполнять свои ключевые функции – интеграцию, адаптацию и управление [4].

Организационная культура представляет собой отдельный аспект культуры, образованный системой общих ценностей, убеждений, отношений, символов и норм, которые руководят поведением членов организации в соответствии с установленными правилами, будь то формальными или неформальными. Она является сложным и многофункциональным образованием, где важность и приоритет отдельных функций могут меняться в зависимости от типа организации, ее целей и стадии развития.

Поддерживая научные убеждения Н.В. Балашовой и Ю.Е. Пилипейко, отметим, что организационная культура не является постоянной, а значит, следует рассматривать вопрос управления организационной культурой. Данный аспект процесса управления должен учитывать, что организационная культура может оказывать неоднозначное влияние на трудовое поведение сотрудников. С одной стороны, культура может выступать мотивационным фактором. С другой, наоборот, может стать демотивацией. Таким образом, в бизнес-процессах организационная культура определяется стилем руководства, целями организации, философией и ценностями. При этом надо учитывать, что носителями организационной культуры в организации выступают непосредственно сотрудники. Ценности работников также не являются доминантами и могут меняться в течение трудовой жизни у каждого сотрудника. Кроме того, количественный и качественный состав персонала постоянно меняется. А при большой текучести кадров организационная культура изменится в силу того, что уходят работники, являющиеся «своими героями» для организации или теми, кто относился к большинству сотрудников, разделявших ценности организации [2, С. 2094].

В рамках данного исследования мы ставили целью изучение и определение организационной культуры в современной организации. Для этого была использована методика OCAI К. Камерона и Р. Куинна [3], которая определяет основные характеристики организационной культуры, выполняет задачи их качественной и количественной оценки и осуществления анализа динамики культуры компании. Основу методики составляет рамочная конструкция конкурирующих ценностей, соответствующих типам культуры:

- 1) клановой (дружелюбие, сплоченность, «семейный» тип);
- 2) адхократической (оперативность на изменения, динамичность);
- 3) рыночной (ориентация на конкуренцию и достижение результатов);
- 4) иерархической (многоуровневность и контроль).

Диагностический инструментарий в виде обозначенной методики позволяет провести оценку шести ключевых параметров организационной культуры (1 – важнейшие характеристики; 2 – общий стиль лидерства в организации; 3 – управление наемными работниками; 4 – связующая сущность организации; 5 – стратегические цели; 6 – критерии успеха), а также проанализировать их реальный и предполагаемый уровни. Данные, полученные по результатам методики, дают возможность решить такие задачи, как: определить тип культуры, доминирующей в организации; установить сходство профилей для реальной и предполагаемой культуры с целью определения стратегий дальнейших изменений организационной культуры.

Исследование уровня организационной культуры проводилось на базе одной из организаций г. Москвы (название компании не указывается в связи с необходимостью соблюдения коммерческой тайны), в количестве 68 человек в возрасте от 21 года до 65 лет. Организация, выбранная в качестве базы проведения исследования, осуществляет свою деятельность в рекламной отрасли. В выборку вошли руководители (7 человек), менеджеры по работе с клиентами (24 человека), представители творческих профессий (дизайнеры, копирайтеры, визуализаторы) в количестве 28 человек, специалисты по маркетингу (9 человек).

По результатам методики OCAI К. Камерона и Р. Куинна было получено: по графе «теперь» – клановый тип культуры («А») – 13,3%, адхократический тип («В») – 45,7, рыночный тип («С») – 25,9, бюрократический (иерархический) («D») – 14,1.

Результаты показывают, что доминирующим типом в организации является адхократическая культура. Высокий процент адхократии (45,7%) указывает на гибкий и инновационный подход к работе. В компании стимулируется творчество, принятие рисков и быстрая реакция на изменения. Средняя доля рыночного типа (25,9%) говорит о том, что организация ориентирована на конкурентные аспекты и стремится к успешному позиционированию на рынке.

Небольшая доля иерархического типа (14,6 %) указывает на то, что регламенты и формализованные правила не играют главенствующую роль в данном рекламном агентстве.

Несмотря на уважительные и бесконфликтные взаимодействия между сотрудниками, процент кланового типа (13,3%) невысокий. Это связано с тем, что компания более фокусируется на инновациях, оперативной реакции на запросы клиентов и сотрудничестве внутри многофункциональных команд.

Текущую организационную культуру организации можно определить, как операционную адхократию, она занимается инновационной работой и решает задачи непосредственно по запросу клиентов.

Организация, выступившая базой исследования, как указывалось выше, является рекламным агентством. Данная отрасль, где существуют постоянные требования к инновациям, креативности, адаптации и экспериментам могут способствовать формированию адхократической культуры. Агентство за последнее время столкнулось с быстрыми изменениями на рынке, появлением новых технологий, которые надо было оперативно интегрировать в работу, увеличением потребностей клиентов, что требовало гибкости, нестандартных решений и оперативности.

Проведем анализ шкалы «Предпочтительно». Клановый тип культуры («А») – 31,3, адхократический тип («В») – 37,2, рыночный тип («С») – 18,9, бюрократический (иерархический) («D») – 14,6. В рамках данного исследования важен сравнительный анализ, представленный в таблице № 1, который демонстрирует различия между существующей культурой в организации и той, которую бы предпочли сотрудники.

Таблица № 1

Результаты распределений типов организационной культуры по уровням «Теперь» и «Предпочтительно» в %

| № | Тип организационной культуры | «Теперь» | «Предпочтительно» |
|---|---------------------------------|----------|-------------------|
| 1 | Клановый | 13,3 | 31,3 |
| 2 | Адхократический | 45,7 | 37,2 |
| 3 | Рыночный | 25,9 | 18,9 |
| 4 | Бюрократический (иерархический) | 14,1 | 12,6 |

Полученные данные показывают, что сотрудники очень стремятся к укреплению кланового типа (31,3%). Возникает вопрос: почему сотрудники так нуждаются в ценностях «кланового» типа культуры? Раскрывая сущность данного типа культуры, важно подчеркнуть, что это «семейный» тип с преобладаем благоприятной рабочей атмосферы, пониманием личностных особенностей сотрудников, их мотивационной сферы, минимизацией межличностных конфликтов, поддержки командной работы. Сотрудники нуждаются в заботе, человеко-ориентированном подходе, демократичном стиле управления.

Сокращение доли адхократии (до 37,2) оргкультуры свидетельствует о необходимости создания более устойчивых рабочих процессов и управленческой структуры. Несмотря на инновационность и динамичность, присутствующую в данной организации, сотрудники нуждаются в организации бизнес-процессов с системностью и четким распределением зон ответственности, а также минимизацией режима многозадачности.

Уменьшение доли рыночного типа (до 18,9%) оргкультуры говорит о смещении интересов от конкурентных факторов к другим аспектам, возможно, более внутренним и коллегиальным. Сотрудникам не хватает сбалансированности между инновациями и стабильностью, а также более явного управления и поддержки межличностных отношений.

Незначительное уменьшение бюрократической (до 12,6) оргкультуры также свидетельствует о желании сотрудников компании пересмотра системы контроля в сторону демократичности.

Выводы. Обобщая вышесказанное, мы делаем выводы о необходимости изучения вопросов организационной культуры в современных организациях. Внедрение и развитие организационной культуры способствует повышению эффективности бизнес-процессов.

Анализируя полученные результаты, мы акцентируем внимание на психологических аспектах организационной культуры. Экологичность, психологический комфорт, доброжелательная атмосфера, межличностные отношения в компании занимают лидирующие позиции в организационной культуре современной организации [5, С. 113].

Данная тема требует дальнейших исследований, в рамках которых необходимо изучать мотивацию, эмоционально-волевую сферу и личностные особенности сотрудников. Это позволит обновлять существующие и создавать новые организационные культуры в организациях.

В настоящее время корпоративные психологи осуществляют поиск путей развития и создания в командах атмосферы взаимопонимания, сотрудничества, доброжелательности. Одним из ключевых компонентов выступает организационная культура, основанная на общих ценностях с позиции человеко-центричности и гуманистической психологии.

Литература:

1. Баланов, Д.С. Понятие организационной культуры и ее сущность / Д.С. Баланов, А.К. Гаврилина // Интерактивная наука. – 2023. – № 5 (81). – С. 46-47
2. Балашова, Н.В. Влияние организационной культуры на формирование трудового поведения работников компании / Н.В. Балашова // Экономика труда. – 2023. – Том 10. – № 12. – С. 2093-2108
3. Камерон, К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. – СПб: Питер, 2001. – 320 с.
4. Козлова, Л.Н. Цифровые аспекты организационной культуры: проблемы и возможности / Л.Н. Козлова // Психологическая газета. – 2024. – URL: https://psy.su/feed/11063/#article_comments (дата обращения: 10.07.2024)
5. Лебедева, Н.В. Экологическое образовательное пространство современного вуза: монография / Н.В. Лебедева. – СПб. Скифия-принт. 2022. – 180 с.
6. Слепцова, Е.В. Трансформация организационной культуры в условиях цифровой экономики / Е.В. Слепцова // Общество: политика, экономика, право. – 2021. – №11 (100). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatiya-organizatsionnoy-kultury-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 01.07.2024)
7. Шейн, Э.Х. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб: Питер, 2012. – 336 с.
8. Организационная культура: учебное пособие / М.А. Колмыкова, Н.А. Четверикова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2020 – 144 с.

УДК 159.9.07

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Лебедева Оксана Валерьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной педагогики Повshedная Фаина Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант факультета психологии и педагогики Лебедев Кирилл Романович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной в условиях современной системы многоуровневого непрерывного образования проблеме роли преподавателя высшей школы в формировании личности магистранта. Особое внимание уделено исследованию сущности основного понятия «личность» с точки зрения философии, психологии и педагогики. Опираясь на исследования ученых, авторы раскрывают личностные и профессиональные качества современного преподавателя высшей школы в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования. Показаны возможности организации магистерского образования факультета психологии и педагогики Мининского университета. Полученные результаты относительно восприятия магистрантами личностных и профессиональных качеств преподавателя высшей школы актуальны в рамках существующих требований к личности преподавателя.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, образование, личность, магистрант, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of the role of a higher school teacher in the formation of a graduate student's personality, which is relevant in the conditions of a modern system of multi-level continuing education. Special attention is paid to the study of the essence of the basic concept of "personality" from the point of view of philosophy, psychology and pedagogy. Based on the research of scientists, the authors reveal the personal and professional qualities of a modern high school teacher in the context of a personality-oriented educational paradigm. The possibilities of organizing master's education at the Faculty of Psychology and Pedagogy of Mininsky University are shown. The results obtained regarding the perception by undergraduates of the personal and professional qualities of a higher school teacher are relevant within the framework of existing requirements for the personality of a teacher.

Key words: higher school teacher, education, personality, graduate student, professional training, pedagogical activity.

Введение. В современных условиях развития высшего психолого-педагогического образования в России необходимость поиска новых путей повышения качества профессиональной подготовки будущего педагога, и, в частности, магистранта вуза, проблема чрезвычайно актуальная и чрезвычайно сложная. Это связано, прежде всего, с тем, что квалификационные требования и квалификационные характеристики педагога постоянно меняются. Согласно Ф3 «Об образовании в РФ» (2013), «Профессиональному стандарту Педагог» (2013), ФГОС ВО (2014), «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (2022), Ф3 «О внесении изменений в Ф3 «Об образовании в РФ» (2023) образование должно удовлетворять потребности не только государства и общества в качественной подготовке специалистов, но и учитывать интересы личности, обеспечивать ее самоопределение, создавать условия для ее самореализации.

Сегодня, по мнению ученых А.Г. Асмолова, О.Ю. Васильевой, Е.Б. Весны, И.В. Дубровиной, В.В. Серикова, А.П. Тряпицкой, Б.Д. Элькониной и др., педагог – это саморазвивающаяся личность, творческая индивидуальность, специалист-профессионал, обладающий критическим мышлением, умеющий добиваться результатов в процессе обучения, воспитания и формирования личности обучающегося. Согласно Профессиональному стандарту, главным качеством педагога является «умение учиться, готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» [12]. Все это в полной мере относится и к преподавателю высшей школы.

Становится очевидным, что современное российское образование нуждается в активных, энергичных, творческих преподавателях высшей школы. В связи с переходом от знаниевой парадигмы к деятельностной сегодня особое внимание акцентируется на послевузовском этапе обучения в магистратуре по психолого-педагогическому направлению, так как, по мнению О.Ю. Васильевой, «учитель – профессия массовая и в массе своей учителю бакалаврской подготовки не хватает, в некоторых случаях без педагогической магистратуры не обойтись – это важный путь входа в профессию для выпускников других направлений, и такие специалисты востребованы» [6].

Изложение основного материала статьи. Цель психолого-педагогической подготовки в магистратуре – сформировать универсальные знания, умения и навыки, раскрыть социальную роль педагога, показать, что педагог – ключевая фигура перестройки, усилить педагогическую направленность профессии. Достижение этой цели в условиях обучения в магистратуре очень важно, так как период поздней юности и ранней зрелости является сензитивным для формирования профессионального самосознания и мировоззрения.

Как показывает практика, подготовка такого учителя возможна только в системе педагогического образования, и, в частности, в педвузе, где работают компетентные преподаватели-профессионалы, владеющие специальными профессионально-предметными знаниями, умеющие проектировать и осуществлять образовательную и исследовательскую деятельность, эффективно выстраивать межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и отношения. Кроме этого, одной из важнейших составляющих учебно-воспитательной деятельности вуза является процесс становления личности магистранта, развитие у него профессиональной направленности мышления, способности анализировать и прогнозировать свою профессиональную деятельность, уметь справляться со стрессом, сохранять и укреплять свое физическое, психическое и психологическое здоровье: «Современный учитель должен уметь не только формировать положительное отношение обучающихся к здоровому образу жизни, к укреплению их психологического здоровья, но и быть психологически здоровым человеком» [8, С. 9].

Обращаясь к личности преподавателя высшей школы, отметим, что в своей профессиональной деятельности, вступая в контакт со студентами, магистрантами, аспирантами на уровне взаимодействия личностей преподаватель привносит в этот процесс свою индивидуальность, культуру эмоциональных отношений, передает свои знания, опыт, отношение к миру, природе, людям. Как подчеркивал Р. Бернс, «поведение учителя в классе является продолжением его поведения вне стен школы, поскольку отношение к обучению и учащимся в принципе отражает его подход вообще к людям и различным жизненным ситуациям» [3, С. 303]. Глубоко прав был великий русский педагог, новатор, наставник, ученый К.Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности» [14, С. 64].

История педагогики и психологии сохранила имена выдающихся представителей русской и мировой науки, стоящих у истоков становления профессии учителя: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А. Дистервег, В.П. Зинченко, Я.А. Коменский, Я. Корчак, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, М.В. Ломоносов, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогов, Ж.-Ж. Руссо, Л.С. Славина, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др. Поэтому слова А.А. Леонтьева о выдающемся психологе мирового уровня Л.С. Выготском: «Лев Семенович на всю жизнь остался не просто главой научной школы, не просто талантливейшим ученым и педагогом, а учителем жизни» [2, С. 5] можно отнести к любому из великих педагогов и психологов, личности которых являются мощнейшим фактором воспитания, идеалом для подражания.

Каждый, кто встретил в своей жизни Учителя, Педагога, Преподавателя, может сказать так, потому что сила учительского таланта, вера в возможности человека, требовательность и уважение, доброжелательность и справедливость навсегда остаются в сердцах учеников и студентов. Об этом писал еще С.Т. Шацкий: «Учитель, преподаватель – ключевая фигура перестройки школы. Культурность и высокая нравственность делает педагога личностью. Без такой личности нет школы» [15, С. 50].

Сегодня в условиях новой парадигмы образования ученые делают попытку рассмотреть особенности личности преподавателя высшей школы, это важно и необходимо, на наш взгляд, так как преподавателями в вузах работают разные специалисты в определенной предметной области, зачастую, не имеющие опыта преподавательской деятельности. Методом проб и ошибок они постигают основы профессиональной деятельности в высшей школе.

В настоящее время есть различные программы подготовки преподавателя вуза, в которых предусматривается развитие его инновационной деятельности, профессионального самосознания, компетенций и компетентности и др. Вместе с тем, до сих пор в университетах практически отсутствуют образовательные программы массовой подготовки преподавателя для высшей школы. Можно сослаться на интересный опыт РГПУ им. А.И. Герцена, который сегодня представляет собой многоуровневую социально-педагогическую систему подготовки научных и научно-педагогических кадров для всего национально-образовательного пространства России [7, С. 150-161].

В современных условиях культурно-исторических глобальных перемен возникает острая необходимость актуализации данной проблемы в относительно молодой отрасли научных знаний «Психологии и педагогики высшей школы». Так, К.А. Абульханова-Славская, С.И. Архангельский, Н.В. Кузьмина, Г.В. Кудрявцев, Н.Н. Нечаев, С.Д. Смирнов, А.П. Тряпицына в своих исследованиях подчеркивают роль и значение преподавателя высшей школы в становлении и формировании личности будущего бакалавра и магистра и рассматривают преподавателя высшей школы как личность, индивидуальность, как субъекта собственной жизнедеятельности.

В 50-60-е годы XX века этой проблеме уделялось много внимания. Потом произошел спад; в 80-годы вновь обратились к проблеме личности. Сегодня снова много говорят и пишут о личности, ее становлении и развитии.

Рассмотрим далее, как понимается личность в философии, психологии и педагогике. В истории философии проблема личности всегда была предметом острой дискуссии. Философы-идеалисты недооценивали зависимость личности от социальных условий, философы-материалисты выделяли в личности самостоятельный продукт внешних воздействий (Дж. Дьюи, В.П. Тугаринов).

В психологии понятие «личность» используется в двух основных значениях. Первое – личность – это любой человек, обладающий сознанием. Второе – личность – это человек, обладающий высоким уровнем психического развития, способный управлять своим психическим развитием (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). По мнению А.Н. Леонтьева, «личность... то, что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь... в повседневных делах и отношениях, и в людях... и на баррикадах классовых боев, и на полях сражений, порою сознательно утверждая ее даже ценой своей физической жизни» [10, С. 115]. Трудно не согласиться с А.Н. Леонтьевым, когда он так удивительно тонко и глубоко раскрывает суть личности человека.

В педагогике понятие «личность» рассматривается как общечеловеческая и социальная сущность человека (Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.). Сегодня в педагогической среде прочно утвердилось мнение, что труд преподавателя высшей школы должен быть творческим, креативным, а сама личность преподавателя – яркой, самобытной, индивидуальной (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров и др.). При этом, по мнению В.В. Серикова, он «должен трансформировать в учебный процесс» свою методологическую, методическую и научно-исследовательскую культуру.

Интересен подход Е.В. Бондаревской, в котором через педагогическую культуру раскрываются значимые качества личности педагога: направленность личности, профессионально-нравственные качества, отношение к педагогическому труду, интересы и духовные потребности [4, С. 124].

Широкую палитру целостной идеальной личности преподавателя высшей школы предлагает В.И. Андреев, по мнению которого «педагог высшей школы – это интеллигентная личность, которая... стремится к непрерывному творческому саморазвитию; это духовно богатая личность, которая стремится проявить себя и иметь свое профессиональное предназначение; гуманная личность, готовая придти на помощь студентам, способная к сотрудничеству» [1, С. 68-69].

Л.Б. Буюева, И.В. Дубровина, Ю.Н. Кулоткин, О.В. Лебедева, А.К. Маркова, А.В. Петровский, Л.И. Щербakov и др. считают, что важнейшим показателем профессионализма преподавателя высшей школы является его психологическая культура. Значимыми качествами преподавателя высшей школы являются артистизм, обаяние, интеллигентность, доброжелательность, сопереживание, сочувствие, эмпатия, которая «удовлетворяет наши потребности и желание близости, она спасает нас от наших чувств одиночества» (по К.Р. Роджерсу).

Именно такая личность преподавателя нужна современной системе высшего педагогического образования, так как сегодня уходит в прошлое доминирующая модель трансляции знаний. Как отмечает С.К. Булдаков, «происходит смена образовательной программы, в которой образованный человек – это именно человек, а не только специалист или личность, причем человек культурный, подготовленный к жизни» [5, С. 7].

Основная цель подготовки в магистратуре, по мнению О.А. Лапиной, В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной, – формирование нового уровня педагогического образования, нового смысла мотивации, повышение общей и профессиональной культуры, и профессиональной зрелости, интереса к научному творчеству, развитию способностей к самостоятельному освоению новых сфер профессиональной деятельности.

Цель магистерского образования актуализирует следующие задачи профессионально-психологической подготовки магистрантов: раскрыть новый уровень психолого-педагогического образования; определить перспективные направления теории и практики подготовки магистрантов; формировать методологическую культуру; развивать компетентность магистров психологии и педагогики; использовать индивидуальные и коллективные формы и методы обучения; вводить элементы научно-исследовательского задания с целью подготовки к защите магистерской диссертации; учить разрабатывать учебные планы, учебно-методическое обеспечение, творческие задания, портфолио, кейсы; внедрять новые формы самостоятельной работы.

Результативность эффективного и качественного решения задачи развития у обучающихся магистратуры готовности к непрерывному и опережающему образованию во многом зависит от личностных качеств и профессиональных компетенций преподавателя вуза, способного организовать «диалог и совместный творческий поиск обучающихся в профессиональных событийных общностях» [13].

Исходя из целей, задач и современных требований к качеству подготовки специалистов высшей квалификации становится совершенно очевидной необходимость изменения содержания профессиональной подготовки магистранта, поиска новых форм и методов обучения, что успешно осуществляется в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина. В рамках реализации проекта «Высшая школа педагогики – от личного успеха к национальному развитию» (2012-2023), миссия которого – формирование удовлетворения потребности личности в непрерывном обучении, «мы создаем открытое педагогическое образование будущего, необходимое каждому человеку, который желает сохранять традиции, создавать новые» [11, С. 5].

В последние годы приоритетной задачей Мининского университета является реализация проекта «Стратегия становления педагога-профессионала и подготовка педагогических кадров нового поколения», в котором развитию магистратуры и аспирантуры уделяется серьезное внимание. В вузе открыты диссертационные советы по психолого-педагогическим научным специальностям «Методология и технология профессионального образования» и «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред». Особо востребованным в настоящее время является направление магистратуры «Психолого-педагогическое образование» по профилю: «Кризисная психология детей и взрослых», «Психолого-педагогическое сопровождение развития детской индивидуальности», «Развитие личностного потенциала в образовании: персонализация и цифровизация», «Психолого-педагогическое обеспечение развивающих программ начального образования», «Семейное образование», «Управление дошкольным образованием».

Для того, чтобы определить отношение магистрантов к личности преподавателя вуза, нами была разработана анкета «Какими личностными и профессиональными качествами должен обладать преподаватель вуза?». Анализ результатов анкетирования показал, что, оценивая личностные качества преподавателя высшей школы, 57% магистрантов отмечают «уважение к студентам», «доброжелательность», «тактичность», «коммуникабельность», «справедливость», «интеллигентность». Более 78% подчеркивают «высокий уровень владения предметом», «профессионализм», «глубокое знание состояния современной психологии и педагогики», «концептуальные основы воспитания и развития личности человека в онтогенезе». 61% отмечают «эмоциональное отношение к содержанию лекции», «обращение к интересным фактам из жизни великих психологов и педагогов прошлого и современности», 47% подчеркивают «умение преподавателя связывать содержание теории психолого-педагогической науки с профессиональной деятельностью». В качестве респондентов выступили магистранты 1-го и 2-го курсов психолого-педагогических направлений подготовки Мининского университета в количестве 157 человек. Раскрывая эти качества преподавателя высшей школы, 63% магистрантов высказали свою позицию о том, что они хотели бы стать такими же педагогами в будущем.

Выводы. Таким образом, обучение в магистратуре повышает познавательную активность, развивает интерес к научно-исследовательской деятельности, формирует навыки методологической и методической культуры исследователя, дает новый уровень образованности, что в конечном итоге, способствует личностному и профессиональному росту будущего магистра педагогики и психологии. Исходя из целей, задач и современных требований к качеству подготовки специалистов высшей квалификации становится совершенно очевидной необходимость изменения содержания профессиональной подготовки магистранта, поиска новых форм и методов обучения. При этом результативность этого процесса во многом зависит от личностных качеств и профессиональных компетенций преподавателя высшей школы. Большинство исследователей подчеркивают, что преподавателю вуза необходимо развивать эти важнейшие качества, чтобы успешно работать со студентами, магистрантами и аспирантами, эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, быть востребованным и конкурентоспособным.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2005. – 500 с.
2. Антология гуманной педагогики: Выготский Л.С. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Бондаревская, Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в Федеральном университете: монография / С.К. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. – 216 с.
5. Булдаков, С.К. Содержание образования как дискурс философско-педагогических идей / С.К. Булдаков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 22. – С. 7-13
6. Васильева, О.Ю. Нам есть что передавать следующему поколению / О.Ю. Васильева // Интерфакс.ру. От 7 февраля 2023 года. – URL: <https://www.interfax.ru/interview/884902> (дата обращения: 21.02.2024)
7. Интеграционные процессы и гуманистические технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: науч.-метод. материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. – 279 с.
8. Лебедева, О.В. Психологическое здоровье будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Лебедева Оксана Валерьевна. – Рязань. – 2021. – 47 с.
9. Лебедева, О.В. Обучение в магистратуре: необходимость психолого-педагогического сопровождения / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная, К.Р. Лебедев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – Вып. 81. – № 2. – С. 713-716
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2022. – 368 с.
11. От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения / Сост. В.А. Жидкова, Е.П. Седых, А.В. Чанчина; под ред. А.А. Федорова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2015. – 131 с.
12. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): [Утв. Приказом министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н]. – URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 24.02.2024)

13. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию / Г.А. Игнатьева, А.В. Гришина, Э.К. Самерханова, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1376/925> (дата обращения: 21.02.2024)

14. Ушинский, К.Д. Три элемента школы / К.Д. Ушинский // К.Д. Ушинский. Собрание сочинений: В 11 т. – Т. 2. – М.-Л.: Изд-во «АПН РСФСР», 1948. – С. 42-98

15. Шацкий, С.Т. Работа для будущего: документальное повествование: Кн. для учителя / С.Т. Шацкий; сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук,

доцент Лукьянова Марина Владимировна

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье показаны особенности связи между параметрами эмоциональной и волевой сфер личности у студентов с выраженностью той или иной акцентуации характера. Показано, что демонстративный тип акцентуации прямопропорционально связан с активностью, эмоциональностью, самостоятельностью и обратнопропорционально – с эмоциональным самоконтролем, педантичный тип акцентуации прямопропорционально связан с надёжностью и эмоциональным самоконтролем, возбудимый тип акцентуации обратнопропорционально связан с самочувствием, гипертимный тип акцентуации обратнопропорционально связан с ответственностью и социальным самоконтролем, дистимный тип акцентуации обратнопропорционально связан с настроением, циклотимный тип акцентуации обратнопропорционально связан с самочувствием и с деятельным самоконтролем, тревожно-боязливый тип акцентуации прямопропорционально связан с эмоциональностью и обратнопропорционально – с надёжностью, аффективно-экзальтированный тип акцентуации прямопропорционально связан с активностью, эмотивный тип акцентуации прямопропорционально связан с эмоциональностью.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, волевая сфера личности, акцентуации характера, эмоциональность, дисциплинированность, студенты.

Annotation. The article shows the peculiarities of the connection between the parameters of the emotional and volitional spheres of students with the severity of one or another character accentuation. It has been shown that the demonstrative type of accentuation is directly proportional to activity, emotionality, independence and inversely proportional to emotional self-control, the pedantic type of accentuation is directly proportional to reliability and emotional self-control, the excitable type of accentuation is inversely related to well-being, the hyperthymic type of accentuation is inversely related to responsibility and social self-control, the dysthymic type of accentuation is inversely related to mood, the cyclothymic type of accentuation is inversely proportional to well-being and active self-control, the anxious-fearful type of accentuation is directly proportional to emotionality and inversely proportional to reliability, the affective-exalted type of accentuation is directly proportional to activity, the emotive type of accentuation is directly proportional to emotionality.

Key words: emotional sphere of personality, volitional sphere of personality, character accentuations, emotionality, discipline, students.

Введение. Студенческий возраст очень важен как период формирования личности в целом, её социальных связей, ролей, жизненного и профессионального самоопределения, развития различных сторон психики – потребностно-мотивационной, поведенческой, когнитивной, эмоционально-волевой.

В студенчестве особая роль принадлежит активному формированию воли и волевых качеств личности, что обусловлено прежде всего освоением новой по организации и содержанию учебной деятельности. Именно в студенческом возрасте личность сталкивается с большим количеством нормативных жизненных задач, для результативного решения которых необходима развитая волевая сфера (Д.Д. Барабанов [3]; Л.А. Костина [7]). Заметные изменения протекают также в эмоциональной сфере, когда на первое место выступают особенности саморегуляции эмоциональных состояний, рефлексия эмоциональной сферы с позиции зрелости, акцентируется значимость межличностных отношений и коммуникации, прежде всего при взаимодействии с противоположным полом (М.А. Агирбова [2]; В.И. Долгова [6]; О.В. Солодовник [12]). Эмоционально-волевая сфера личности студентов исследуется в связи с экзаменационным стрессом, адаптационным потенциалом личности первокурсника, личностным и профессиональным самоопределением, эмоциональным интеллектом (Т.Н. Воронина [9], Л.Т. Демидова [5]; В.И. Мельников [10] и др.). С учётом того, что к завершению студенческого возраста приобретение и обогащение субъектом опыта социального поведения завершает в целом формирование личности и характера человека (Г.С. Абрамова [1]; Л.Ф. Обухова [11]), особое значение приобретает тот факт, что выполняющие функцию приспособления к среде черты характера в жёстких своих очертаниях при акцентуациях тормозят дальнейшую адаптацию человека к среде, а сами акцентуированные черты характера легко актуализируются обстоятельствами, хотя бы немного напоминающими те, в которых когда-то сформировались. То есть характер как совокупность типизированных форм поведения, проявляющихся с высокой степенью вероятности в сходных условиях, может стать препятствием в освоении личностью более эффективных форм и норм поведения, если его черты акцентуированы и выражены чрезмерно (О. Буяндэлгэр [4]).

Стиль поведения и черты характера наиболее полно отражаются в крайностях их проявлений, поэтому можно опираться в исследовании на концепцию акцентуаций характера К. Леонгарда [8], что значительно упрощает описание черт характера, и свести число показателей акцентуаций к десяти: гипертимность, возбудимость, эмотивность, дистимность, тревожность, экзальтированность, аффективная лабильность, неуравновешенность, педантичность, демонстративность.

В связи со сказанным интерес вызывает исследование актуальной проблемы взаимосвязи типов акцентуаций характера у студентов с особенностями их эмоционально-волевой сферы. Решение этой проблемы, описанное в данной статье, составляет цель нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Гипотеза, подвергаемая проверке в данной работе, представляет собой предположение о том, что акцентуации характера у студентов (гипертимность, возбудимость, эмотивность, дистимность, тревожность, экзальтированность, аффективная лабильность, неуравновешенность, педантичность, демонстративность) по-разному детерминированы эмоциональными (самочувствие, активность, настроение, эмоциональная направленность) и волевыми (волевые качества самостоятельности, надёжности, ответственности и дисциплинированности) компонентами.

Выборка исследования: в исследовании принимали участие 109 человек из числа студентов вуза в возрасте 19-22 лет (среднее – 21,4 л.). База исследования – АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», Факультет управления и менеджмента.

Методы исследования включали опросник «Тест К. Леонгарда – Н. Шмишека», методику «Опросник САН (самочувствие, активность, настроение)», опросник «Определение эмоциональности» (автор – В.В. Суворова), методику «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (2013) (авт. колл. под рук. В.И. Моросановой); «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (С.В. Фирсова, В.К. Васильев, Г.С. Никифоров) Для обработки результатов использованы методы математической статистики (программа IBM SPSS Statistics, v. 23.0, критерий корреляции r-Спирмена.

Реализация опросника «Тест К. Леонгарда – Н. Шмишека» позволила получить следующие результаты (рисунок 1).

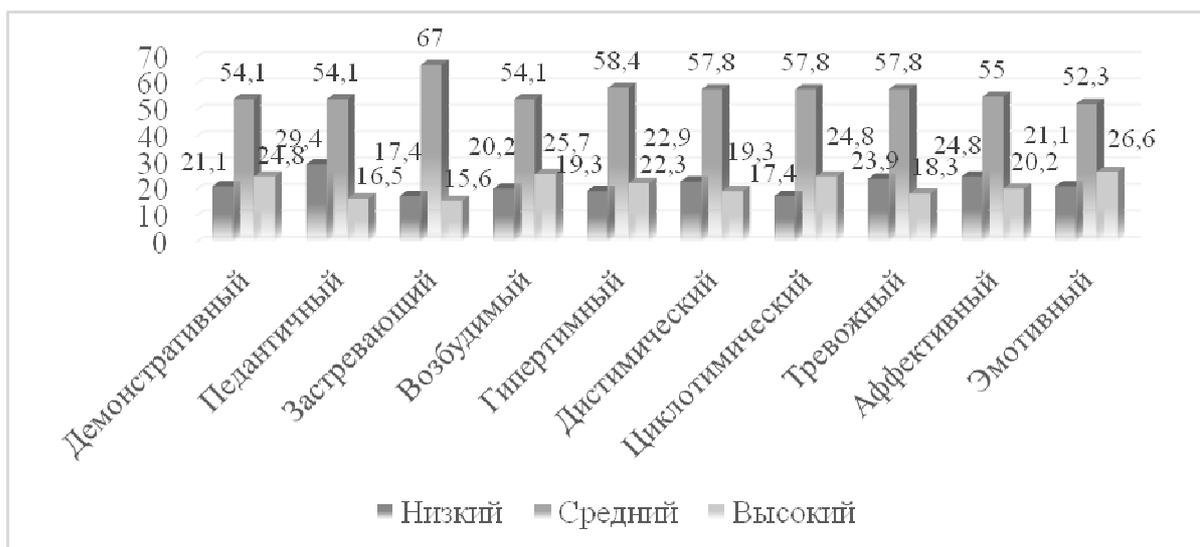


Рисунок 1. Результаты диагностики акцентуаций характера

Как видно на рис. 1, значения сконцентрированы в целом по акцентуациям характера вокруг средних. Однако есть те, что несколько больше остальных отражают высокие значения: демонстративный тип – 24,8% студентов находятся на высоком уровне, 54,1% на среднем и 21,1% на низком; возбудимый тип – 25,7% высокий уровень, 54,1% средний и 20,2% низкий; гипертимный тип – 22,3% на высоком уровне, 58,4% на среднем и 20,2% на низком; циклотимический тип – 24,8% на высоком уровне, 57,8% на среднем, и 17,4% на низком; эмотивный тип – 26,6% на высоком уровне, 52,3% на среднем и 21,1% на низком. Но есть в целом по группе студентов выражена потребность во внимании со стороны окружающих, агрессивность, импульсивность, повышенная психической активности, оптимизм, жизнерадостность, при этом есть немотивированная смена настроения, но и способность к пониманию и эмпатии.

Низкий уровень преобладает по следующим типам акцентуаций характера: педантичный тип – 29,4% студентов с низким уровнем, 54,1% со средним и 16,5% с высоким; дистимический тип – 22,9% с низким уровнем, 57,8% со средним и 19,3% с высоким; тревожный тип – 23,9% с низким уровнем, 57,8% со средним и 18,3% с высоким; аффективно-экзальтированный тип – 24,8% с низким уровнем, 55% со средним и 20,2% с высоким. Заметим, что «застревающий» тип максимально сконцентрирован по своим значениям вокруг среднего уровня – 16,5% студентов с низким уровнем, 67% со средним и 15,6% с высоким. То есть в целом по группе занижены пунктуальность, самоконтроль, снижены робость, боязливость, тревожность, пассивность, но и мало выражены возбужденность и восторженное состояние, впечатлительность.

По методике «Опросник САН» – результаты на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты диагностики самочувствия, активности, настроения

Как видно на рисунке 2, значения всех показателей на группе студентов завышены: по самочувствию – у 30,3% студентов высокий уровень, у 50,4% средний и у 19,3% низкий; по активности – у 29,4% студентов высокий уровень, у 56,8% средний и у 13,8% низкий; по настроению – у 22,9% студентов высокий уровень, у 55% средний и у 22,1% низкий. То есть в данной группе студентов в целом повышено субъективное ощущение физиологической и психологической комфортности состояния, выражена позитивная направленность мыслей, повышены психическая активность, активность сознания, и переживается как приподнятый общий эмоциональный фон.

По методике на эмоциональную сферу результаты – на рисунке 3.

Как видно на рисунке 3, в целом по группе студентов эмоциональность склонена в сторону высокого уровня и распределена так: 20,2% респондентов в группе с низкой эмоциональностью, 49,5% со средней и 30,3% с высокой.

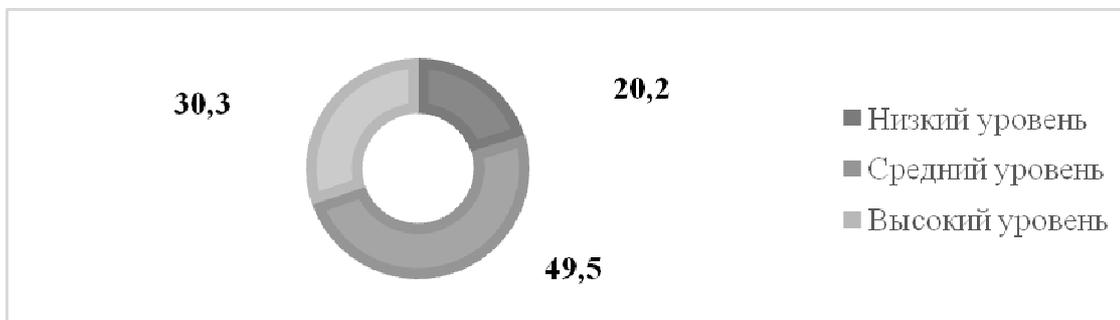


Рисунок 3. Результаты диагностики эмоциональности

То есть можно говорить о том, что эмоциональные проявления студентов данной группы, связанные с эмоциональной оценкой ситуации, эмоциональным реагированием в целом, транслируемой экспрессивностью, связаны с повышенными переживаемыми эмоциями, прежде всего в имеющих особую значимость для субъекта ситуациях и определяют такие смежные с эмоциональными личностные особенности, как направленность мотивационной сферы, мировоззрение, ценностные ориентации и пр.

По методике «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (В.И. Моросанова) результаты – на рисунке 4.

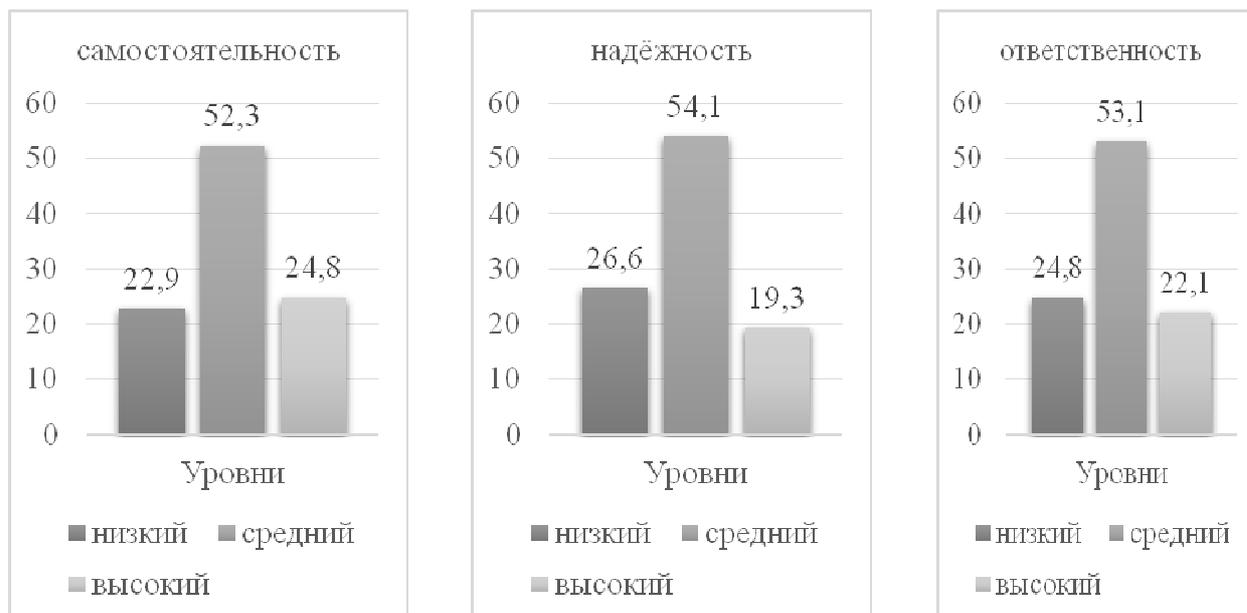


Рисунок 4. Результаты диагностики личностного компонента саморегуляции

Как показано на рисунке 4, были получены следующие результаты:

По параметру «самостоятельность» в группе студентов значения распределены следующим образом: 22,9% для низкого уровня, 52,3% для среднего уровня и 24,8% для высокого уровня. По параметру «надёжность» распределение следующее: 26,6% для низкого уровня, 54,5% для среднего уровня и 19,3% для высокого уровня. По параметру «ответственность» значения составили: 24,8% для низкого уровня, 53,1% для среднего уровня и 22,1% для высокого уровня. Таким образом, в данной группе студентов высокий уровень наблюдается преимущественно по параметру «самостоятельность», в то время как параметры «надёжность» и «ответственность» смещены в сторону низкого уровня.

По методике С.В. Фирсовой результаты диагностики на рисунке 5.

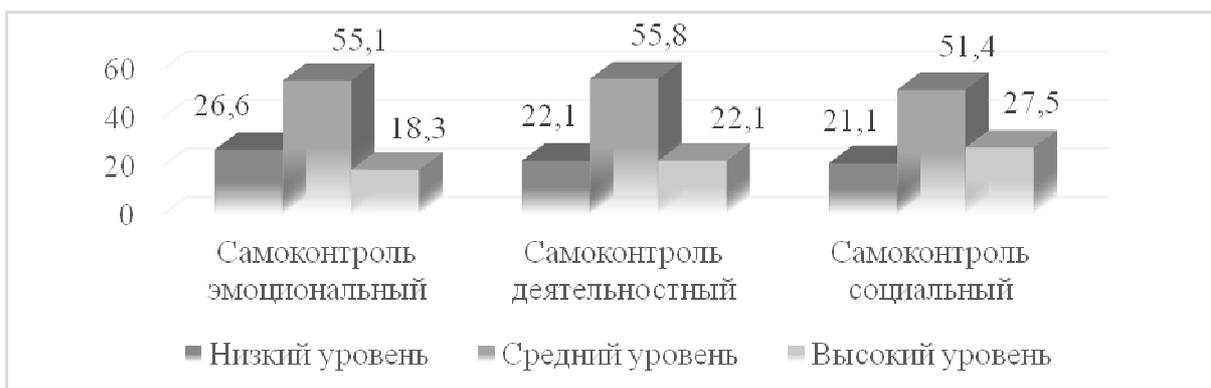


Рисунок 5. Результаты диагностики параметров дисциплинированности

Как видно на рисунке 5, волевое качество дисциплинированности, диагностированное через параметры самоконтроля в разных сферах, находится в целом на среднем уровне в группе респондентов: эмоциональный самоконтроль – 26,6% студентов находятся на низком уровне, 55,1% на среднем и 18,3% на высоком; деятельностный самоконтроль – 22,1% студентов на низком уровне, 55,8% на среднем и 22,1% на высоком; социальный самоконтроль – 21,1% студентов на низком уровне, 52,4% на среднем и 27,5% на высоком. Как видно, у студентов данной группы несколько снижен эмоциональный самоконтроль, но социальный самоконтроль, напротив, смещён в сторону высоких значений, при этом деятельный самоконтроль между низким и высоким уровнями равномерно распределён по группе респондентов. То есть студенты меньше контролируют свою эмоциональную сферу, но больше сферу социальных отношений и своей актуальной деятельности.

Для достижения цели исследования и раскрытия, в итоге, темы, предполагающей описание соотношения эмоциональных и волевых компонентов у студентов с различными акцентуациями характера, мы провели корреляционный анализ. Корреляции для акцентуаций характера и эмоциональной сферы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена акцентуированных черт характера с показателями эмоциональной сферы

| Показатели эмоциональной сферы | Самочувствие | Активность | Настроение | Эмоциональность |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| Акцентуации характера, тип | | | | |
| Демонстративный | 0,190 | 0,506** | 0,216 | 0,570** |
| Педантичный | -0,211 | -0,134 | 0,019 | -0,038 |
| «Застревающий» | 0,119 | -0,164 | 0,189 | -0,216 |
| Возбудимый | -0,476* | 0,189 | 0,297 | -0,312 |
| Гипертимный | -0,123 | -0,214 | 0,018 | 0,288 |
| Дистимный | 0,029 | -0,156 | -0,478* | 0,108 |
| Циклотимный | -0,484* | 0,089 | -0,128 | 0,099 |
| Тревожный | 0,092 | 0,078 | 0,129 | 0,464* |
| Аффективный | -0,216 | 0,523** | -0,228 | -0,117 |
| Эмотивный | -0,210 | 0,231 | 0,238 | 0,554** |

* – корреляция на уровне $p \leq 0,05$; ** – корреляция на уровне $p \leq 0,01$

Как видно в таблице 1, для акцентуаций выявлены следующие связи с показателями эмоциональной сферы:

- демонстративный тип акцентуации прямопропорционально связан с активностью ($r=0,506$) и эмоциональностью ($r=0,570$);
- возбудимый тип акцентуации обратнопропорционально связан с самочувствием ($r=-0,476$);
- дистимный тип акцентуации обратнопропорционально связан с настроением ($r=-0,478$);
- циклотимный тип акцентуации обратнопропорционально связан с самочувствием ($r=-0,484$);
- тревожно-боязливый тип акцентуации прямопропорционально связан с эмоциональностью ($r=0,464$);
- аффективно-экзальтированный тип акцентуации прямопропорционально связан с активностью ($r=0,523$);
- эмотивный тип акцентуации прямопропорционально связан с эмоциональностью ($r=0,554$).

Корреляции для акцентуаций характера и волевой сферы представлены в таблице 2.

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена акцентуированных черт характера с показателями волевой сферы

| Показатели волевой сферы | Самостоятельность | Надёжность | Ответственность | Самоконтроль | | |
|----------------------------|-------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| | | | | Эмоциональный | Деятельный | Социальный |
| Акцентуации характера, тип | | | | | | |
| Демонстративный | 0,512** | 0,106 | -0,125 | -0,437* | 0,107 | -0,211 |
| Педантичный | 0,097 | 0,487* | 0,122 | 0,577** | -0,213 | 0,189 |
| «Застревающий» | 0,077 | 0,097 | 0,212 | 0,198 | -0,219 | 0,321 |
| Возбудимый | 0,455 | -0,077 | 0,361 | -0,357 | 0,317 | -0,132 |
| Гипертимный | 0,043 | -0,160 | -0,544** | 0,305 | -0,198 | -0,479* |
| Дистимный | 0,001 | -0,018 | -0,108 | 0,030 | -0,210 | 0,183 |
| Циклотимный | 0,030 | 0,107 | -0,237 | -0,001 | -0,531** | 0,322 |
| Тревожный | 0,190 | -0,455* | 0,085 | 0,264 | 0,190 | -0,216 |
| Аффективный | 0,213 | -0,149 | -0,035 | 0,119 | -0,219 | 0,366 |
| Эмотивный | 0,319 | 0,327 | 0,105 | -0,304 | 0,170 | -0,105 |

* – корреляция на уровне $p \leq 0,05$; ** – корреляция на уровне $p \leq 0,01$

Как видно в таблице 2, между акцентуациями характера и показателями волевой сферы личности у студентов существуют следующие значимые связи:

- демонстративный тип акцентуации прямопропорционально связан с самостоятельностью ($r=0,512$) и обратнопропорционально – с эмоциональным самоконтролем ($r=-0,437$);
- педантичный тип акцентуации прямопропорционально связан с надёжностью ($r=0,487$) и эмоциональным самоконтролем ($r=0,577$);
- гипертимный тип акцентуации обратнопропорционально связан с ответственностью ($r=-0,544$) и социальным самоконтролем ($r=-0,479$);
- циклотимный тип акцентуации характера обратнопропорционально связан с деятельным самоконтролем ($r=-0,531$);
- тревожно-боязливый тип акцентуации прямопропорционально связан с эмоциональностью ($r=0,464$); то есть чем более студент эмоционален, тем с большей вероятностью он склонен к повышенной робости, боязливости и нерешительности (компенсаторный эффект);
- тревожно-боязливый тип акцентуации обратнопропорционально связан с надёжностью ($r=-0,455$).

Таким образом, как видно, акцентуации характера детерминируются как показателями эмоциональной, так и волевой сфер.

Выводы. Полученные результаты позволяют сделать обобщения, касающиеся детерминации типа акцентуации характера у студента особенностями его эмоциональной и волевой сфер.

Чем выше активность, эмоциональность и самостоятельность у студента и чем менее он может при этом контролировать эмоциональную сферу, тем с большей вероятностью он склонен к эгоцентризму, тщеславию, честолюбию, хитроумию, отсутствию скромности (демонстративный тип акцентуации).

Чем более студент может контролировать свои эмоции и чем более он характеризуется прогнозируемостью, воспроизводимостью и постоянством в своём поведении, тем более он склонен к педантизму как акцентуации.

Чем менее студент благоприятно себя субъективно чувствует, тем с большей вероятностью он склонен к возбудимой акцентуации.

Чем менее студент контролирует себя в процессе социального взаимодействия и чем менее он при этом принимает на себя ответственность за свои поведение и деятельность, тем с большей вероятностью он склонен к прожектёрству, легкомыслию, неустойчивости интересов, неумению соответствовать общепринятым нормам поведения (гипертимный тип акцентуации).

Чем менее комфортное субъективное переживание студентом собственного общего настроения как эмоционального фона, тем с большей вероятностью он склонен к депрессии и пассивности (дистимный тип акцентуации).

Чем менее студент благоприятно себя субъективно чувствует и чем менее может контролировать свои поступки и действия в актуальной для него осуществляемой деятельности, тем с большей вероятностью он склонен к перепадам настроения, немотивированной деятельности и неспособности адекватно реагировать на критику (циклоидный тип акцентуации).

Чем более студент эмоционален и чем менее характеризуется прогнозируемостью, воспроизводимостью и постоянством поведения, тем с большей вероятностью он склонен к повышенной робости, боязливости, подчиняемой позиции и нерешительности (тревожно-боязливый тип акцентуации).

Чем более активен, инициативен и импульсивен студент, тем с большей вероятностью он склонен к возбужденному и восторженному состоянию, впечатлительности и чрезмерной искренности (аффективно-экзальтированный тип акцентуации).

Чем более студент направлен на акцентирование своей эмоциональной сферы в сравнении с когнитивной и поведенческой, тем с большей вероятностью он склонен к повышенной чувствительности, способности к эмпатии, впечатлительности и добросердечности (эмотивный тип акцентуации).

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 2021. – 786 с.
2. Агирбова, М.А. Психологические особенности эмоциональной сферы студентов [Электронный ресурс] / М.А. Агирбова // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014007264> > <https://scienceforum.ru/2014/article/2014007264> (дата обращения: 22.07.2024)
3. Барабанов, Д.Д. Развитие волевой регуляции студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д.Д. Барабанов. – М., 2015. – 188 с.

4. Буяндэлгэр, О. Эффективность учебной деятельности монгольских студентов с различными акцентуациями характера: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одгэрэл Буяндэлгэр. – М., 2012. – 21 с.
5. Демидова, Л.И. Тревожность студентов вуза и их успешность в учебной деятельности [Электронный ресурс] / Л.И. Демидова, О.И. Кашник, А.А. Брызгалина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-studentov-vuza-i-ih-uspeshnost-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 22.07.2024)
6. Долгова, В.И. Исследование эмоционально-волевой регуляции студентов [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, Р.В. Овчарова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalno-volevoy-regulyatsii-studentov> (дата обращения: 22.07.2024)
7. Костина, Л.А. Психологические особенности развития эмоционально-волевой сферы у студентов медицинского вуза [Электронный ресурс] / Л.А. Костина, А.С. Кубекова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 221-226. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-razvitiya-emotsionalno-volevoy-sfery-u-studentov-meditsinskogo-vuza> (дата обращения: 22.07.2024)
8. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Электронный ресурс] / К. Леонгард. – М.: Эксмо, 2002. – 447 с. – URL: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_leongard/1.pdf (дата обращения: 22.07.2024)
9. Лукьянов, А.С. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности современных студентов [Электронный ресурс] / А.С. Лукьянов, Т.Н. Воронина // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. – № 11-1. – URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36362> (дата обращения: 22.07.2024)
10. Мельников, В.И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации [Электронный ресурс] / В.И. Мельников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 1. – С. 45-60. – URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2012-1/4-melnikov.pdf> (дата обращения: 22.07.2024)
11. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. – М., 2013. – 460 с.
12. Солодовник, О.В. Эмоциональная сфера студентов гуманитарных направлений подготовки [Электронный ресурс] / О.В. Солодовник, У.Э. Михайлова, Л.Л. Панченко // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2021. №1. – С. 66.-74. – URL: https://amgpgu.ru/upload/iblock/b0b/solodovnik_o_v_mikhaylova_u_e_panchenko_l_l_emotsionalnaya_sfera_studentov_gumanitar_nykh_napravleniy.pdf (дата обращения: 22.07.2024)

Психология

УДК 5.3.1.

преподаватель кафедры общей и педагогической психологии

факультета психологии и проработки Мазурец Виктория Валерьевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения и наказания (г. Вологда);

начальник психологической лаборатории, капитан внутренней службы Шарова Мария Сергеевна

Федеральное казенное учреждение СИЗО-2 УФСИН России по Республике Коми (г. Сосногорск)

УЧЕТ СИЛЬНЫХ СТОРОН ЛИЧНОСТНЫХ И ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСУЖДЕННЫХ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ АДДИКТИВНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу акцентуаций характера и изучению личностных клинических радикалов. На основе теоретического исследования изучены психологические особенности личности осужденных, имеющих алкогольную и наркотическую зависимости. Рассмотрены основные типы акцентуаций и их влияние на характер личности. Проанализирована общая характеристика, внешний вид, качества поведения основных человеческих радикалов согласно методике «Семи радикалов» В.В. Пономаренко. Экспериментальным путем исследованы акцентуации характера с помощью теста Ганса Смишека и Карла Леонгарда. Наиболее выраженные среди типов акцентуаций являются у лиц с наркотической зависимостью – дистимический, экзальтированный; у лиц с алкогольной зависимостью – тревожный, возбудимый, экзальтированный и гипертимный. При помощи методики «Семи радикалов» В.В. Пономаренко проведен сравнительный анализ акцентуаций и личностных радикалов у осужденных, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость. Так, были выявлены основные типы человеческих радикалов с помощью непосредственного наблюдения сотрудниками, контактирующими со спецконтингентом. Соответственно, эпилептоидный тип радикала преобладает у осужденных, как с наркотической зависимостью, так и с алкогольной. Также осужденным с наркотической зависимостью характерен истероидный тип радикала, у осужденных с алкогольной зависимостью были обнаружены гипертимный и тревожный тип радикала.

Ключевые слова: зависимости, акцентуация характера, личностные радикалы.

Annotation. The article is devoted to the analysis of character accentuations and the study of personal clinical radicals. Based on theoretical research, the main types of personal clinical radicals introduced by V.V. Ponomarenko have been identified. A comparative analysis of accentuations and personal radicalization in people with alcohol and drug addiction has been carried out.

Key words: addictives, character accentuation, personal radicals.

Введение. Статистические данные последних лет указывают на увеличение преступности, связанной с совершением преступления в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, и, соответственно, увеличение количества осужденных с различными видами аддикций, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Сотрудникам психологической лаборатории, в должностных инструкциях которых закреплен пункт о непосредственной психологической работе с осужденными, нужно иметь информацию относительно качеств характера осужденного, который обратился к нему за психологической помощью в виде индивидуальной психокоррекционной работы.

Акцентуация характера – это крайние варианты нормы как результат усиления его отдельных черт. Так, у осужденного обнаруживается достаточно высокая чувствительность к одним стресс – факторам при его устойчивости по отношению к остальным.

Известный психиатр, психолог В.В. Пономаренко, изучал личность с позиции «личностных клинических радикалов», под которыми понимая автором самостоятельные группы качеств в структуре реального характера, однородные по происхождению. Соответственно, он определил группы качеств, назвав их радикалами. В.В. Пономаренко классифицировал следующие семь радикалов: истероидный, эпилептоидный, паранояльный, эмотивный, шизоидный, гипертимный, тревожный.

Проанализировав научную литературу, в которой рассматриваются вопросы личности осужденных, их особенности характера, в том числе, акцентуации, а также свойственные им черты делинквентного поведения, мы можем сказать, что данный вопрос недостаточно тщательно изучен. Так, развитие умения использовать сильные стороны личностных и характерологических особенностей осужденных для преодоления своих аддитивных зависимостей актуально как для осужденных, так и для общества в целом.

Изложение основного материала статьи. В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие осужденные мужчины, содержащиеся в ФКУ ИК-24 УФСИН России по Республике Коми, в личном деле и анамнезе которых имеется факт наличия алкогольной и наркотической зависимости, согласно спискам врача психиатра филиала «Медицинской части № 15» ФКУЗ МСЧ-11 ФСИН России. Мы выявили лиц, у которых имеется алкогольная (17 человек) и наркотическая (24 человека) зависимости, и решили сравнить их между собой на наличие значимых различий по типу акцентуаций характера и типу радикала.

Далее мы провели изучение акцентуаций характера с помощью теста Ганса Смишека и Карла Леонгарда, а также использовали методику «Семи радикалов» В.В. Поноренко для выявления основных типов человеческих радикалов с помощью непосредственного наблюдения сотрудниками, контактирующими со спецконтингентом.

Все полученные результаты были нами обработаны и проанализированы.

Начнем анализ результатов эмпирического исследования с рассмотрения данных, полученных с помощью теста Смишека.

Таблица 1

| Преобладающий тип акцентуации | Осужденные, имеющие наркотическую зависимость | Осужденные, имеющие алкогольную зависимость |
|-------------------------------|---|---|
| Гипертимный тип | 8% | 12% |
| Застревающий тип | 8% | 12% |
| Педантичный тип | 8% | 6% |
| Эмотивный тип | 4% | 18% |
| Тревожный тип | 8% | 24% |
| Циклотимный тип | 4% | 18% |
| Возбудимый тип | 8% | 24% |
| Дистимический тип | 12% | 12% |
| Демонстративный тип | 4% | 12% |
| Экзальтированный тип | 12% | 24% |

Исходя из данных, указанных в таблице 1, мы видим, что у лиц, имеющих наркотическую зависимость, преобладает дистимический и экзальтированный тип акцентуации характера. У лиц, имеющих алкогольную зависимость, преобладает тревожный, возбудимый и экзальтированный тип.

Таблица 2

| Тип акцентуации | Показатели выше среднего | |
|----------------------|---|---|
| | Осужденные, имеющие наркотическую зависимость | Осужденные, имеющие алкогольную зависимость |
| Гипертимный тип | 25% | 47% |
| Застревающий тип | 8% | 12% |
| Педантичный тип | 8% | 6% |
| Эмотивный тип | 21% | 18% |
| Тревожный тип | 8% | 6% |
| Циклотимный тип | 12% | 12% |
| Возбудимый тип | 4% | 18% |
| Дистимический тип | 21% | 18% |
| Демонстративный тип | 12% | 18% |
| Экзальтированный тип | 42% | 36% |

Если анализировать данные из таблицы 2, необходимо отметить, что у лиц, имеющих алкогольную зависимость, большая часть (47%) имеет выше среднего значения по гипертимному типу. Среди лиц, имеющих наркотическую зависимость, 42% имеют завышенные показатели по экзальтированному типу.

При дистимическом типе практически всегда осужденный ориентирован на печальные и мрачные, трудные стороны жизни. Это может проявиться во всем, как при взаимодействии с другими осужденными и администрацией учреждения, так и в особенностях восприятия своей жизни и других. Поэтому сотрудники их характеризуют как склонных к амбициозности, чувствительности, жажде мести, безотрадности, дерзости, невоспитанности, упорству. Тем не менее, сильные стороны осужденных при данном типе проявляются в достаточно высокой нравственности, серьезности, справедливости и добросовестности.

Спецконтингенту с экзальтированным типом характерна бурная, экзальтированная реакция. Так, лица, находящиеся в местах лишения свободы могут быть то веселыми, то грустными, то добрыми, то злыми и тому подобное. Спецконтингент, относящийся к данному типу имеет следующие сильные стороны: артистизм, чувство сострадания, привязанность к товарищам в среде осужденных и склонность нравиться окружающим.

Респонденты с тревожным типом склонны беспокоиться о своем будущем и будущем своих родственников, знакомых. Им характерна высокая чувствительность, робость, низкий уровень коммуникативных навыков, скованность, низкая самооценка, множество страхов даже по незначительным поводам. Сильные стороны таких осужденных проявляются в дружелюбии, исполнительности.

Неспособность управлять своими эмоциями, импульсивность, возбужденность в поведении – эти черты характера относятся к осужденным с возбудимым типом. Предсказать поведение данных осужденных очень сложно. В конфликтных ситуациях они могут ругаться, использовать нецензурную брань, применять физическую силу, провоцировать конфликтные ситуации. В большей степени к этому типу относятся и осужденные, склонные к демонстративно-шантажному поведению. Они могут быть жестоки по отношению к себе, другим осужденным и администрации учреждения, соответственно, склонны к порче имущества. Сотрудники отдела безопасности и отдела по воспитательной работе с осужденными характеризуют их как подозрительных, мстительных, злопамятных людей. В свою очередь, психологи учреждения отмечают тот факт, что респонденты с возбудимым типом характера склонны сдерживать свои негативные переживания, злость, агрессию, а потом срываться, проявив демонстративно-шантажное поведение. Сильные стороны осужденных при данном типе проявляются в добросовестности и аккуратности.

В исправительной колонии особого режима быстро адаптирующиеся осужденные, склонные к быстрому принятию криминальных норм, ценностей, традиций, обычаев, относятся к гипертимному типу. Так, осужденные могут стать злостными нарушителями установленного порядка отбывания наказания, а также состоять на профилактическом учете, как лица, склонные в нарушении правил внутреннего распорядка, или как лица, отбывающие наказание за дезорганизацию нормальной деятельности исправительных учреждений, массовые беспорядки. Сотрудники отдела по воспитательной работе с осужденными утверждают, что такие осужденные склонны к созданию условий для ухудшения микроклимата в группах и социально – психологической обстановки в среде осужденных в целом. Персонал оперативного отдела характеризует осужденных с гипертимным типом как изворотливых, неосмотрительных, хитрых, смыслёных, склонных к риску людей, которые сотрудничают с администрацией учреждения. При этом, аккуратность, ответственность им не свойственна. Доводить дело до конца, они также не способны. При межличностном взаимодействии очевидны поверхностные связи. Все же сильные стороны осужденных с гипертимным типом проявляются в инициативности, энергичности, оптимизме.

Так, наиболее выраженные среди типов акцентуаций являются у лиц с наркотической зависимостью – дистимический, экзальтированный; у лиц с алкогольной зависимостью – тревожный, возбудимый, экзальтированный и гипертимный.

Критерий Манна Уитни позволил нам выявить значимые различия по типу акцентуации у осужденных с разным видом зависимости.

Стоит отметить, что среди опрошенных респондентов статистически значимых отличий выявлено не было, но данные по возбудимому типу находятся в зоне неопределенности. Так, среди осужденных с алкогольной зависимостью преобладают лица с возбудимым типом (47%). Можно предположить, что тип акцентуации влияет на возникновение алкогольной зависимости, но, так как численность выборки мала, мы не можем с полной уверенностью утверждать, что у лиц с алкогольной зависимостью преобладает возбудимый тип.

Согласно методике «Семи радикалов», мы выявили, что эпилептоидный тип радикала преобладает у осужденных, как с наркотической зависимостью, так и с алкогольной. В силу своих особенностей такие осужденные ригидны, плохо переключаются с одного на другое. Они часто придираются, занудствуют, требуют. Им характерна деспотичность, угрюмость, разборчивость при выборе друзей. В основе действий осужденных с эпилептоидным типом – агрессия, склонность подавить врага, и взять ситуацию под свой личный контроль, тем самым напасть сначала на неприятеля, а потом обезвредить его, подчинить себе. Спецконтингенту свойственна – тревожность, раздражительность, озлобленность.

Также осужденным с наркотической зависимостью характерен истероидный тип радикала. Так, им свойственны следующие качества: неустойчивая эффективность как в трудоустройстве, так непосредственно, уже и на работе; склонность к быстрому утомлению, способность преобразоваться не только формально – поведенчески, но и внутренне, подражаемость другим, социальная гибкость.

У осужденных с алкогольной зависимостью были выявлены гипертимный и тревожный тип радикала.

Достаточно высокий уровень коммуникативных навыков, склонность к общению, оптимистичный взгляд на происходящие события при отбывании наказания и на свою жизнь в будущем, стремление к устранению правил и норм, склонность к нарушению правил внутреннего распорядка – характерные черты гипертимного типа.

Неспособность принимать собственные решения, склонность к тревоге при межличностном взаимодействии с сотрудниками администрации, склонность избегать общение с осужденными, например, находящимися в одном отряде, предрасположенность к избирательности в выборе друзей среди осужденных – это черты, характеризующие тревожного радикала. Также мимика и жесты тревожных осужденных сдержаны, невыразительны, нередко вообще отсутствуют.

Мы можем сделать вывод, что наиболее выраженные среди типов акцентуаций являются: у лиц с наркотической зависимостью – дистимический, экзальтированный, у лиц с алкогольной зависимостью – тревожный, возбудимый, экзальтированный и гипертимный. Согласно методике «Семи радикалов», мы выявили, что эпилептоидный тип радикала преобладает у осужденных, как с наркотической зависимостью, так и с алкогольной. Также осужденным с наркотической зависимостью характерен истероидный тип радикала, у осужденных с алкогольной зависимостью были обнаружены гипертимный и тревожный тип радикала.

На основании вышеизложенного, данные, полученные с помощью наблюдения по методике В.В. Пономаренко, подтверждают результаты по методике исследования акцентуаций характера. При этом математического подтверждения в данном случае мы получить не можем, так как методика В.В. Пономаренко не предполагает получение количественных результатов.

Выводы. Рассмотрение и контент – анализ научной литературы, посвященной развитию личностных и характерологических особенностей у осужденных, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, позволяет сказать о том, что в настоящее время вопрос семи радикалов среди осужденных недостаточно изучен. Так, развитие умения использовать сильные стороны личностных и характерологических особенностей осужденных для преодоления своих аддитивных зависимостей актуально как для осужденных, так и для общества в целом.

Осужденные, имеющие алкогольную и наркотическую зависимости, являются беспечными, легкомысленными людьми, которым несвойственна склонность к достижению успеха ни в жизни отряда, ни в жизни учреждения, ни в своей личной жизни в будущем; имеющие слабое «Я»; имеющие грубые нарушения деятельности центральной нервной системы и полной деградации личности. Многие осужденные не поддерживают связь с родственниками, соответственно, к близким контактам относятся настороженно. Для лиц, совершивших преступления в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, характерны жадность, стремление к наживе любыми способами, эгоизм, эмоциональная незрелость, высокий уровень импульсивности и возбужденности при низком волевом самоконтроле, низкий уровень рефлексии, способности анализировать свои поступки и деяния, безразличие по отношению к другим. Осужденные в алкогольном или наркотическом опьянении не всегда признают свою вину, а также склонны к признанию вины частично. Часто выраженные среди типов акцентуаций являются у лиц с наркотической зависимостью – дистимический, экзальтированный; у лиц с алкогольной зависимостью – тревожный, возбудимый, экзальтированный и гипертимный.

Среди опрошенных респондентов статистически значимых отличий выявлено не было, но данные по возбудимому типу находятся в зоне неопределенности (138,5). Таким образом, среди осужденных с алкогольной зависимостью преобладают лица с возбудимым типом (47%). Можно предположить, что тип акцентуации влияет на возникновение алкогольной зависимости, но, так как численность выборки мала, мы не можем с полной уверенностью утверждать, что у лиц с алкогольной зависимостью преобладает возбудимый тип.

Согласно методике «Семи радикалов», мы выявили, что эпилептоидный тип радикала преобладает у осужденных, как с наркотической зависимостью, так и с алкогольной. Также осужденным с наркотической зависимостью характерен истероидный тип радикала, у осужденных с алкогольной зависимостью были обнаружены гипертимный и тревожный тип радикала.

Таким образом, мы выявили сильные стороны осужденных при типе акцентуации: дистимический тип – высокая нравственность, серьезность, справедливость, добросовестность; экзальтированный тип – артистизм, чувство сострадания, привязанность к товарищам в среде осужденных и склонность нравиться окружающим; тревожный тип – дружелюбие, исполнительность; возбудимый тип – добросовестность, аккуратность; гипертимный тип – инициативность, энергичность, оптимизм.

Полученные данные могут быть использованы с целью совершенствования работы с осужденными, имеющими алкогольную и наркотическую зависимости. В частности, для разработки системы мероприятий, направленных на развитие умения осужденными использовать свои сильные стороны личностных и характерологических особенностей для преодоления аддитивных зависимостей.

Литература:

1. Сахарова, В.Г. Акцентуации характера и использование опросника Г. Шмишека / В.Г. Сахарова // Методические рекомендации для практических психологов. – Владивосток: Дальневосточная государственная морская академия им. адмирала Г.И. Невельского, 1998. – 32 с. – ISBN отсутствует.
2. Антонян, Ю.М. Психология преступления и наказания / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – Москва: Пенатес-Пенаты, 2000. – 454 с. – ISBN 5-7480-0045-8
3. Багреева, Е.Г. Субкультура осужденных и их ресоциализация / Е.Г. Багреева – Москва: Всероссийский научно-исследовательский институт [ВНИИ] МВД РФ, 2001. – 163 с. – ISBN отсутствует.
4. Бовин, Б.Г. Психологические аспекты изучения личности осужденного / Б.Г. Бовин, А.В. Кокурин // Преступление и наказание. – 2004. – № 9. – URL:[https://pe.mgppu.ru/app/webroot/ckfinder/userfiles/files/kokurin%20\(8\).pdf](https://pe.mgppu.ru/app/webroot/ckfinder/userfiles/files/kokurin%20(8).pdf)
5. Личко, А.Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии [Текст]. / А.Е. Личко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1993. – №1. – С. 5-17
6. Пономаренко, В.В. Практическая характерология: методика 7 радикалов / В.В. Пономаренко. – Москва: Издательство АСТ, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-17-116268-9
7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 350 с. – ISBN 5-9268-0010-2

Психология

УДК 159.9

аспирант Мелихова Виктория Игоревна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОГРАММА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной научной статье рассматривается вопрос о значимости психолого-педагогической работы с ближайшим окружением для развития речи у детей раннего возраста. На основе выделенных психологических детерминант речевого развития составлена, описана и апробирована программа комплексного психолого-педагогического сопровождения семей. В статье представлены описание процесса исследования, содержание программы и результаты, которые демонстрируют эффективность проведенной работы. Одним из основных практических результатов является динамика речевого развития детей раннего возраста, которая достигнута путем гармонизации детско-родительских отношений и психолого-педагогического просвещения ближайшего окружения ребенка. Исследование включало планирование и разработку, подбор участников, подготовительный этап, реализацию программы и анализ данных. В ходе исследования были собраны данные о речевом развитии детей, истории рождения и раннего развития, взаимоотношениях с родителями, семейной атмосфере. Собранные данные были подвергнуты статистическому анализу для проверки гипотезы и сделаны выводы о позитивном влиянии программы на развитие речи и детско-родительских отношений. Исследование показало положительные результаты. Наблюдается рост коммуникативных навыков у детей, улучшение взаимоотношений в семье. Гармонизация детско-родительских отношений, развитие эмоционального интеллекта, достигнутые в процессе работы также способствуют прогрессу в речевом развитии.

Ключевые слова: ранний возраст, детско-родительские отношения, речевое развитие, сепарация, сепарационный процесс, слияние, комплексная программа, семейно-центрированная модель.

Annotation. This scientific article discusses the importance of psychological and pedagogical work with the immediate environment for the development of speech in young children. Based on the identified psychological determinants of speech development, a program of comprehensive psychological and pedagogical support for families was developed, described, and piloted. The article presents the research process, program content, and results, demonstrating the effectiveness of the work conducted. One of the main practical outcomes is the dynamics of speech development in young children achieved through harmonizing child-parent relationships and psychological and pedagogical education of the child's immediate environment. The research included planning and development, participant selection, preparatory stage, program implementation, and data analysis. Data on children's speech development, birth history, early development, relationships with parents, and family atmosphere were collected during the study. The collected data underwent statistical analysis to test the hypothesis and draw conclusions about the positive impact of the program on speech development and child-parent relationships. The research showed positive results, with an observed growth in communication skills in children and improved family relationships. The harmonization of child-parent relationships, development of emotional intelligence, achieved during the process also contribute to progress in speech development.

Key words: early childhood, parent-child relationships, speech development, separation, separation process, merger, comprehensive program, family-centered model.

Введение. Речевое развитие и коммуникативные навыки ребенка начинают формироваться с самого рождения. Классическая логопедическая работа обычно проводится только с четырехлетнего возраста, что заставляет родителей ждать, пока ребенок подрастет. Однако Л.С. Выготский говорил о «сенситивном периоде» в речевом развитии, когда есть определенное окно возможностей для формирования психических навыков [3, С. 235]. В случае речевого развития – это возраст от полутора до трех лет. Поэтому, когда родители обращаются за помощью к специалистам, часто самое важное время для развития оказывается упущено. Поскольку воздействие на речевой аппарат маленьких детей затруднено из-за их возрастных особенностей, мы начали изучать психологические факторы, которые оказывают влияние на формирование коммуникативных навыков и речевое развитие ребенка. Целью исследования является выделение психологических детерминант нарушений речевого развития и разработка программы, направленной на оптимизацию речевого развития детей раннего возраста. В данной статье будем употреблять термин «речевое развитие» как часть более широкого понятия – коммуникации, которая включает в себя жесты, мимику, а также репертуар невербальных средств коммуникации.

Первым этапом исследования выступил теоретический анализ литературы по проблеме исследования, цель которого – изучить теоретические и методологические подходы к пониманию речи и ее развитию в отечественной и зарубежной науке. Изучая факторы, которые оказывают влияние на коммуникативное и речевое развитие ребенка, мы опирались на теорию объектных отношений психоаналитического направления, которая в основу развития ребенка ставит его взаимоотношения с объектами, имеющими для ребенка эмоциональное значение. Ключевую роль детско-родительским взаимоотношениям в развитии ребенка отводят Д. Винникотт, М. Кляйн, М. Малер, П. Фонда и др. О чуткой матери и ее значении для ребенка говорит Ю.А. Разенкова, М.И. Лисина; Л.С. Выготский исследует развитие ребенка в контексте взаимоотношений с близкими взрослыми и социально-культурной средой, представители системного подхода также говорят о значимости совокупности факторов для гармоничного развития ребенка. А.Н. Леонтьев вводит понятие «потребность в общении», которая является основным компонентом речевого развития. Анализ исследований показывает, что на современном этапе развития психологической науки наблюдается недостаточность научных и эмпирических исследований в области взаимосвязи речевого развития ребенка и гармоничными детско-родительскими отношениями. В работах отечественных ученых говорится о ключевой роли взрослых в развитии ребенка, однако не описываются глубинные психические процессы, которые запускают речевое развитие ребенка. Их дополняет психоаналитическая теория, в которой подробно описаны механизмы формирования мышления, символизации, фантазирования, без которых невозможно речевое развитие. М. Малер описывает развитие ребёнка в контексте сепарационного процесса, который состоит из аутистической, симбиотической стадий, стадии сепарации-индивидуации, которая включает в себя фазу дифференциации, практики, воссоединения [4, С. 75]. Однако подробного описания того, какие факторы и как влияют на данный процесс и какие возможны нарушения на каждой из стадий сепарационного процесса, влияющие на речевое развитие, в науке не приводятся. Нет и рабочей программы, в которой были бы приведены теоретические разъяснения и практические задания, которые бы помогли проработать все выявленные нарушения.

Систематизировав полученные теоретические знания, мы разработали комплексную программу, ориентированную на работу со всей семейной системой. Программа имеет логически выстроенную структуру, задания состоят из теоретической части (видеозаписей вебинаров), которая позволяет повысить психолого-педагогическую компетентность родителей, игровой и консультативной, что позволяет обеспечить комплексное сопровождение семьи. Также предусмотрено участие взрослых в родительских клубах, где родители могут обсудить свои вопросы, узнать важную информацию, получить поддержку от специалистов и других родителей. Задания из практической части имеют четкую структуру, описание, а также разъяснения для родителей их целей и задач. Это отличается от классического психоаналитического подхода к работе с детьми и позволяет объединить его с педагогическим, что составляет новизну данной программы. Далее приведем основные психологические детерминанты нарушения речевого развития ребенка, опираясь на теорию М. Малер и опишем как именно разработанная нами программа влияет на каждую из них.

На аутистической и симбиотической стадиях:

- *Нарушение чувствительности взрослого.* Оно складывается из следующих составляющих: психологическое состояние; наличие чрезмерных проекций и ожиданий у взрослых относительно ребенка; отсутствие у родителей благоприятного младенческого и детского опыта, на который она может опираться при взаимодействии с ребенком [5, С. 545-553]. Повышению чувствительности матери способствует изучение теоретической части программы, поскольку получение знаний из области психологии развития помимо повышения психолого-педагогической компетентности родителей, способствуют развитию собственной рефлексии, формированию нового взгляда на ребенка, его истинные потребности. Развитие рефлексии у родителей приводит к осознанности во взаимоотношениях с ребенком, а также имеет психотерапевтический эффект, который закрепляется на родительских консультациях, где, помимо вопросов о развитии ребенка и взаимоотношений с ним, родители имеют возможность обсуждать и собственные переживания, возникающие в контексте взаимоотношений с ребенком. Часто это является первым шагом родителей на пути к собственной психотерапии.

На базе Краевого психологического центра с 2018 по 2021 гг. работала экспериментальная клиническая площадка Ставропольской краевой психоаналитической ассоциации, где начинающие психотерапевты имели возможность получить опыт работы с родителями клиентов центра. Наблюдения показали, что у 80% детей в возрасте от 3-4 лет, родители которых посещали психотерапевтические сессии в течение двух и более месяцев, улучшились взаимоотношения с родителями, дети стали спокойнее, активнее и конструктивнее выражали эмоции, охотнее коммуницировали со взрослыми и сверстниками.

Вебинар, посвященный пониманию детской игры, особенно важен для повышения чувствительности взрослого, поскольку через наблюдение за игрой, взрослый может понять переживания ребенка, его мечты, страхи, потребности. Грамотное подключение к игре помогает установить качественный контакт с ребенком, через который он может почувствовать, что его слышат, понимают.

Практические задания также полезны для развития родительской чувствительности. Одно из заданий направлено на укрепление симбиотической связи между матерью и ребенком. Оно заключается в совместном рисовании родителя и ребенка без использования слов. Весь коммуникативный процесс должен происходить на бумаге. Это помогает ребенку и матери временно вернуться к периоду, когда между ними существовала безсловесная коммуникация. Если такой опыт не был прожит, то данное задание помогает немного приблизиться к нему и ощутить дефицитные эмоции.

Задания №8 и №9 направлены на развитие способности к контейнированию [1, С. 35] у родителей и эмпатии у ребенка. Если мать испытывает затруднения в этом процессе, то необходимо создать игровую ситуацию, в которой ребенок будет испытывать определенные эмоции, а взрослый сможет назвать и прожить их вместе с ребенком. Когда эмоция осознана, принята и названа, она приобретает имя. Таким образом, начинается процесс символизации, который является необходимым условием для развития мышления и речи у ребенка, оно помогает ребенку научиться переживать разные эмоции, а родителям – развить свою чувствительность.

– *отсутствие привязанности (дезорганизованная привязанность).*

Согласно исследованиям Дж. Боулби и М. Эйнсворт, существует три типа привязанности: безопасная (надежная), тревожно-избегающая, тревожно-амбивалентная. [10, С. 232] Дезорганизованная привязанность встречается в семьях, где практикуется жестокое обращение с детьми, имеются психические заболевания у родителей. Надежная привязанность формируется через развитие в поведении взрослых стабильности и предсказуемости, на что также оказывает влияние теоретическая часть программы, которая помогает родителям понять, как осознанно создать условия для формирования надежной привязанности у ребенка. Для гармоничного развития ребенка и формирования надежной привязанности крайне важным является ощущение им любви и значимости. При этом особую важность приобретает символическое содержание выражаемых слов и эмоций, которые испытывают родители. В программе родителям предлагается произносить ласковые слова так, чтобы они совпадали с испытываемыми в этот момент взрослым эмоциями.

На стадии сепарации-индивидуации выделим следующие детерминанты нарушений речевого развития:

– *отсутствие переносимой для ребенка фрустрации и границ между матерью и ребенком, ограничений для ребенка.*

Вебинары о правилах и ограничениях помогут родителям понять, когда нужно дать ему возможность почувствовать фрустрацию. Они также помогут родителям лучше понять стадии психосексуального развития и научиться устанавливать границы с учетом потребностей ребенка. Ограничения помогают контролировать желания и развивают фантазию и символическое мышление. Осознание своих личных границ помогает вступать в контакт с другими людьми, делая ребенка субъектом общения. С первых дней ребенок сталкивается с ситуациями, когда его потребности и желания не исполняются мгновенно. Например, он не сразу получает грудь или не сразу приходит мать. Первоначально ребенок способен ждать только незначительное время, но по мере того, как он убеждается, что мать возвращается и он получает желаемое, способность к ожиданию увеличивается. Если у ребенка этот навык не сформирован, можно создать искусственную ситуацию, развивая способность к ожиданию различными заданиями и играми. Во время ожидания ребенок может говорить, думать и мечтать о желаемом объекте. Это помогает ребенку справляться с сильными чувствами, когда желаемое недоступно немедленно.

– *отсутствие своевременной сепарации ребенка от матери.* В теоретической части предусмотрен отдельный вебинар, посвященный значимости своевременной сепарации в развитии ребенка. Понимая потребности ребенка на стадии сепарации-индивидуации, родители могут учитывать необходимость немного отойти, не сразу исполнять желания. Знание о фазах сепарации помогает взрослым находить баланс между предоставлением ребенку свободы и поддержкой его потребности в эмоциональной связи. В практической части программы имеется задание, которое помогает ребенку постепенно осознавать свою отдельность. Прежде чем он научится находиться в одиночестве, нужен опыт, когда он находится один и в то же время в присутствии взрослого. Ребенку предлагается поиграть, а родителю – понаблюдать за его игрой. Помимо того, что ребенок удовлетворяет свою потребность в значимости, растет и мотивация к общению, ведь делиться впечатлениями, фантазиями, мыслями хочется намного больше, когда его слышат, понимают. Игры под номерами 4-6 направлены на развитие навыков проживания сепарации и связанных с ней эмоций. Грусть является основной эмоцией, сопровождающей процесс расставания. Создав игровую ситуацию с сюжетом расставания можно прожить и проиграть эмоцию грусти, а также найти способы справиться этой сложной эмоцией.

– *отсутствие у матери других интересов, кроме ребенка также замедляет сепарационный процесс.* Вспомнить или найти свои собственные желания, увлечения, помимо теоретической части и практического задания, в котором ребенку предлагается обнаружить и следить то, что порадует маму, помогает встреча родительского клуба, посвященная поиску внутренних ресурсов, где родители вспоминают все то, что доставляло им удовольствие: любимые книги, фильмы, увлечения, дорогих людей. Это помогает родителям осознать свою собственную идентичность, сосредоточиться на своем внутреннем мире и немного отпустить ребенка.

– *негативные взаимоотношения внутри семьи, напряженная атмосфера в семье.* Вебинар 9 посвящен взаимоотношениям между детьми в одной семье. Конкуренция, присутствующая в отношениях между братьями и сестрами, может стимулировать подражание, стремление к развитию, росту и самосовершенствованию. Однако, если родители предпочитают одного из детей, перекладывают на старшего ребенка родительские роли или инфантилизируют младшего, это негативно сказывается на детско-родительских отношениях и речевом развитии ребенка. Аналогично, при гармоничном развитии отношений старшее поколение служит важным ресурсом для развития ребенка. Однако, в случае существования тайн и трагических историй в семье, может наблюдаться негативное влияние на формирование детско-родительских отношений, чувства безопасности ребенка, его когнитивного развития и процессов символизации. Понимание этих моментов помогает наиболее целесообразно использовать ресурсы других членов семьи для развития ребенка и избежать факторов, которые могут осложнить гармоничное развитие ребенка.

Как видим, факторы, влияющие на детско-родительские отношения, развитие ребенка, в том числе и речевое, очень разнообразны и связаны не только с самим ребенком, но и со всей семейной системой. Поэтому очевидно, что работать только с ребенком, а тем более только над его речевым развитием неэффективно. Такого подхода придерживается семейно-центрированная модель ранней помощи, основанная на опыте как отечественных, так и зарубежных исследований. Его главная задача – обучение родителей особенностям взаимодействий с ребенком и методам помощи ему. Результаты исследований показали более раннее появление необходимых навыков у детей, занимавшихся по семейно-центрированной программе. Одним из главных принципов этого подхода является индивидуальный подход, который учитывает уникальные особенности каждой семьи. Партнерство между родителями и специалистами является ключевым аспектом этой модели, где родители принимают активное участие в принятии решений относительно помощи своему ребенку. Важными аспектами семейно-центрированного подхода являются уважение и поддержка.

Учитывая основные принципы работы по семейно-ориентированной модели, опираясь на теоретические исследования, нам необходимо доказать эффективность вышеописанной программы в ходе экспериментальной работы, которая включает в себя несколько этапов:

1. Планирование и разработка исследования: на этой стадии определялись цели, формулировались гипотезы и выбирались методы сбора данных.
2. Подбор участников: к участию в исследовании приглашались семьи, обратившиеся в Службу ранней помощи ГБОУ «Краевой психологический центр» г. Ставрополь.
3. Подготовительный этап: перед началом работы с программой все семьи приняли участие во вводных процедурах, которые включали в себя заполнение анкет и проведение предварительных интервью, диагностику речевого развития ребенка.
4. Реализация программы: семьи начали регулярно выполнять задания и просматривать вебинары в соответствии с разработанной программой.
5. Анализ данных: собранные данные были подвергнуты статистическому анализу, чтобы проверить гипотезу и сделать выводы о влиянии программы на речевое развитие детей и детско-родительских отношений.

Для проведения констатирующего эксперимента мы использовали методику, разработанную Е.А. Стребелевой, а также метод экспертных оценок, в которых приняли участие воспитатели детского сада и логопеды-дефектологи ГБОУ «Краевой психологический центр». Однако полученные результаты оказались недостаточно всесторонними, поскольку методика не учитывает такие факторы, как настроение ребенка, его отношение к взрослому, сиюминутные желания и отвлекающие факторы. Более того, дети могут качественно выполнять задания по-разному: наличие нескольких слов или полноценных предложений в ответе одинаково оценивается. В связи с этим мы решили использовать метод включенного наблюдения за ребенком и анкетирование родителей с применением методики RCDI. В констатирующем эксперименте приняли участие 70 семей с детьми в возрасте от 2 до 4 лет, из которых 50 были отобраны для проведения формирующего эксперимента и в течение 17 недель занимались по программе.

Анализ результатов показал следующее: в 70% семей наблюдался значительный рост уровня коммуникативных навыков у детей; 65% родителей отметили улучшение взаимоотношений с детьми и более гармоничную семейную атмосферу; 80% детей показали положительную динамику в развитии эмоционального интеллекта. Родители отметили, что они стали более осознанно воспринимать и реагировать на эмоциональные потребности своих детей, что привело к более гармоничным и близким отношениям в семье. Они научились активно слушать своих детей, устанавливать эмоциональные связи через общение и игру. Полученные навыки и знания позволили родителям стимулировать речевое развитие своих детей.

Выводы. Таким образом, учитывая теоретические исследования представителей различных направлений психологии и результаты реализации разработанной на основе них программы, подтверждается гипотеза о влиянии на речевое развитие ребенка психологических детерминант, выражающихся во взаимоотношениях с матерью и другими близкими взрослыми, а также всеми членами семьи друг с другом, а также эффективность семейно-ориентированной модели ранней помощи. Работа с семейной системой, помощь родителям в понимании потребности ребенка, улучшении их отношения и взаимодействия, поддержке в создании развивающей среды – все это способствует качественному развитию ребенка. Специалисты могут оказывать поддержку семейной системе, помогать родителям в лучшем понимании своего ребенка, развивать их навыки эффективного взаимодействия и создавать развивающую среду для ребенка. Такой подход позволяет улучшить качество развития ребенка, его способность к общению и инициативности, а также способствует укреплению детско-родительских отношений и гармонизации атмосферы в семье.

Литература:

1. Бион, У. Научение через опыт переживания / У. Бион. – Москва: Когито-Центр, 2021. – 141 с.
2. Винникотт, Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт. – Москва: Класс, 2007. – 80 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва, 1999.
4. Малер, М. Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация. / Пер. с англ. / Малер М., Пайн Ф., Бергман А. – Москва: Когито-Центр, 2011. – 413 с.
5. Мелихова, В.И. Психологические триггеры нарушений речевого развития ребенка раннего возраста / В.И. Мелихова // Мир без границ: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – Ставрополь: СГПИ. – 2022 г. – С. 545-553
6. Семейно-ориентированная помощь детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям: региональный опыт и практика / под ред. Е.С. Слюсаревой. – Ставрополь, 2021. – 92 с.
7. Семейно-центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна: Методическое пособие. – Москва: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014. – 248 с.
8. Шютценбергер, А.А. Синдром предков / А.А. Шютценбергер. – Москва: «Психотерапия», 2009. – 253 с.
9. Ainsworth, M.D. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation / M.D. Ainsworth. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978. – 282 p.

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат филологических наук Коноплева Оксана Сергеевна
Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение
Свердловской области «Нижнетагильский педагогический колледж № 1» (г. Нижний Тагил)

ПРОБЛЕМЫ ВЗРОСЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Обосновывается актуальность изучения проблемы взросления в подростковом периоде онтогенеза. Проведенный теоретический анализ литературы позволяет обратиться к проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов в области психологии воспитания. Сегодня перед преподавателями педагогического вуза стоит задача сформировать у студентов позицию педагога, как субъекта воспитательной деятельности. Одним из способов решения этой задачи авторы выбрали формат проведения практического занятия по дисциплине «Психология воспитательных практик», где студенты в устных выступлениях и в письменных работах провели психологический анализ самостоятельно подобранных ими произведений литературы, художественных и мультипликационных фильмов, отражающих проблемы взросления подростков.

Ключевые слова: психология воспитания, психология взросления, социальные ситуации взросления, психология взросления подростков, проблемы взросления подростков, психология воспитательных практик, «Ядро высшего педагогического образования», студенты педагогического вуза.

Annotation. The relevance of studying the problem of growing up in the teenage period of ontogenesis is substantiated. The conducted theoretical analysis of the literature allows us to address the problem of professional training of future teachers in the field of educational psychology. Today, teachers at a pedagogical university are faced with the task of forming among students the position of a teacher as a subject of educational activity. One of the ways to solve this problem, the authors chose the format of conducting a practical lesson in the discipline “Psychology of Educational Practices”, where students, in oral presentations and in written works, conducted a psychological analysis of their own independently selected works of literature, feature films and animated films, reflecting the problems of growing up of adolescents.

Key words: psychology of education, psychology of growing up, social situations of growing up, psychology of growing up of teenagers, problems of growing up of teenagers, psychology of educational practices, “Core of Higher Pedagogical Education”, students of a pedagogical university.

Введение. Современные условия развития общества связаны с глобальными процессами в социальном устройстве мира. К.Н. Поливанова выделяет группы экономических, политических, культурных, коммуникационных процессов, влияющих на развитие общества, и отмечает, что сегодня происходит «сложная трансформация социальных и культурных пространств, которые еще несколько десятилетий назад казались незбылемыми», <...> многие из них затрагивают сферу детства, включая весь цикл взросления [2, С. 77]. По нашему мнению, среди этих процессов огромное значение имеет влияние масс-медиа, телевидения, Интернета, где для подростков становится доступной информация, предназначенная для взрослых. В то же время есть произведения литературы, кино, мультипликации, знакомство с которыми помогает подростку успешно пройти путь взросления, формирования положительного образа «Я», личностных качеств самостоятельности и ответственности. В связи с этим, важной теоретической и практической проблемой для педагогов и психологов становится изучение процесса взросления детей младшего и старшего подросткового возраста.

Сегодня традиционное деление людей на мир взрослых и мир детей, где каждому из миров свойственны свои психологические особенности в соответствии с закономерностями возрастного психического развития, свои социальные роли и осваиваемые виды деятельности, претерпевает изменения. Сам процесс взросления, как поступательный переход из мира детства в мир взрослых, сопровождаемый культурными традициями каждого народа, испытывает внешние воздействия со стороны различных факторов и разных источников информации, порой оказывающих разрушительное влияние на детскую психику.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании проблем взросления современных подростков и анализе представлений студентов об этих проблемах. Эмпирическим материалом для исследования послужили устные выступления и письменные работы студентов педагогического вуза, в которых они провели психологический анализ самостоятельно подобранных отечественных и зарубежных произведений литературы, художественных и мультипликационных фильмов, отражающих проблемы взросления подростков.

Изложение основного материала статьи. В психологической науке проблема взросления личности рассматривалась в рамках психологии развития, возрастной психологии. Сюда можно отнести труды отечественных (А.А. Бодалёв, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.К. Осницкий, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и зарубежных ученых (А. Валлон, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.).

Сегодня на необходимость изучения феномена «взросления» в контексте изменившихся социокультурных условий обращают внимание В.Т. Кудрявцев [1], К.Н. Поливанова [2], В.В. Терещенко [4], О.А. Фиофанова [5], С.В. Шик [6] и другие. По мнению В.В. Терещенко, «в психолого-педагогических реалиях нашего времени феномен взросления нередко уходит из пространства социализации, обучения, развития современной молодежи» [4, С. 71] <...> традиционные представления о Детстве, детях и условиях их взросления разрушаются, сопровождаясь разрушением института семьи, инфантилизмом значительной части молодежи, ее социальной апатией и агрессией [там же].

Закономерно возникает вопрос, что можно противопоставить этим негативным явлениям на пути взросления подростков? В этой связи В.Т. Кудрявцев, обращаясь к пониманию сущности воспитания в психологическом аспекте, дает ответ на вопрос – «Из чего состоит воспитание?». Автор пишет: «Из доверия ребенка взрослому, усиленного верой взрослого в ребенка. <...> Из этого ценнейшего сплава – изначального детского доверия и безусловной взрослой веры – позднее способны рождаться великие дела, гениальные решения, высокие поступки» [1, С. 464]. Взрослый в глазах ребенка должен быть Героем, показывая образец нравственного поведения, смелости, решительности, женственности для девочек и мужественности для мальчиков, способствуя развитию личностной идентичности подростка, создавая необходимые условия для взросления ребенка.

На основе результатов проведенного исследования С.В. Шик выделила риски взросления подростков: дефицит доверительного общения в семье, неприятные условия пребывания в школе, дефицит действительного, «осязаемого» общения со сверстниками, уменьшение потребности понимать себя в условиях «экранной» культуры [6, С. 149]. Автор описывает возможные сценарии взросления подростков: отказ от взросления (т.е. от себя); овладение внешней стороной взрослости (короткий путь к себе); овладение внутренней стороной взрослости (длинный путь к себе) [6, С. 149-150].

Проведенный теоретический анализ литературы позволяет обратиться к проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов в области психологии воспитания. Сегодня в образовательные программы подготовки бакалавров вводится ряд дисциплин и практик, объединенных понятием «Ядро высшего педагогического образования». В этих условиях перед преподавателями педагогического вуза стоит задача сформировать у студентов позицию педагога, как субъекта воспитательной деятельности. По нашему мнению, студентам необходимо психологически подготовиться к такому проведению воспитательных практик, которые «приобретают характер сложных жизненных практик, обеспечивают психологическое, нравственное, интеллектуальное приращение в ребенке, эффект которого не всегда удается обнаружить, а также самоизменение студента» [3, С. 105].

Одним из способов решения этой задачи мы выбрали формат проведения практического занятия по дисциплине «Психология воспитательных практик», где студенты рассматривали проблемы взросления в младшем и старшем подростковом возрасте через призму отечественных и зарубежных произведений литературы, кино, мультипликации. Студентам была предложена свобода в выборе произведений с учетом их интересов и собственного опыта сопереживания главным героям выбранных произведений на пути преодоления проблем взросления.

Всего анализ произведений представили 128 студентов 2 курса филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Нижнем Тагиле, обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Психологический анализ произведений проводился по определенному плану: 1) ФИО автора и название произведения, год его создания, страна; 2) краткое изложение сюжета; 3) психологический портрет главных героев; 4) выделение проблем взросления героя, подтвержденных примерами из произведения; 5) предпринятые героем и другими участниками событий способы решения проблем взросления; 6) оценка героем произведения приобретенного опыта взросления.

В результате проведенного психологического анализа произведений выделенные студентами проблемы взросления подростков можно разделить на три группы.

Первая группа – проблемы детско-родительских отношений, которые, по мнению студентов, имеют первостепенное значение в процессе взросления ребенка.

Основными проблемами взросления подростков, обусловленными негативным влиянием воспитательного воздействия или бездействия со стороны родителей, студенты назвали:

– напряженные отношения между взрослыми в семье, конфликты в семье, физическое и психическое насилие над ребенком со стороны родителей, депривация базовых потребностей ребенка, проблема грубости и унижения в общении, внушение чувства вины. Все это не способствует удовлетворению потребности ребенка в безопасности, напротив, усиливается чувство страха, тревожности, появляется чувство утраты ценности и смысла собственной жизни, ощущение ненужности, что может привести к суицидальным мыслям и поступкам (повесть «Похороните меня за плинтусом», автор Павел Санаев, Россия, 1994; Автобиографическая трилогия Максима Горького «Детство», «В людях», «Мои университеты», 1913-1923 гг.);

– авторитаризм, излишний контроль со стороны родителей, подчинение воли ребенка воле родителей, нежелание родителей учитывать интересы ребенка, проекция несбывшихся желаний родителей на своего ребенка, неоправданные ожидания родителей по отношению к детям («я многим пожертвовал ради тебя»), отсутствие поддержки со стороны родителей, неверие родителей в успехи своего ребенка. Для взрослых ребенок является средством самоутверждения, таким образом они неосознанно создают условия психологической травматизации личности ребенка. Чрезмерный авторитаризм взрослых мешает ребенку осознать сущность своего предназначения, ответить на вопрос – «чего я хочу?». Авторитарные родители не в силах понять, почему ребенок все делает «наперекор их воле». Все это затрудняет построение подростком положительного образа «Я», не способствует развитию самостоятельности и формированию умения нести ответственность за сделанный выбор, нет возможности для самореализации и саморазвития. Если ребенок стремится к самостоятельности и независимости от взрослых, то эта ситуация может привести к возникновению конфликта между ребенком и родителем (фильм «Общество мертвых поэтов», реж. Питер Уир, США, 1989; фильм «Курьер», реж. Карен Шахназаров, СССР, 1986; роман «Лолита», автор В. Набоков, 1955);

– феномен «раннего взросления» ребенка, «вынужденная ответственность не по возрасту» проявляется, когда родители уstraняются от выполнения своих обязанностей по воспитанию детей и перекладывают свои обязанности на самих детей, не уделяя достаточного внимания интересам и потребностям ребенка, соответствующим его возрасту; как следствие, ребенок растет в ситуации отсутствия родительской любви, внимания и должного воспитания, отсутствия примера правильного поведения и здоровых взаимоотношений между членами семьи (фильм «Леон», реж. Люк Бессон, США, 1994; автобиографическая трилогия Максима Горького «Детство», «В людях», «Мои университеты», 1913-1923 гг.);

– ложь родителей, как следствие, сложность в построении доверительных отношений с родителями (Мультфильм «Рапунцель: Запутанная история» по сказке братьев Гримм, США, 2011).

Все проблемы взросления детей, вызванные неудовлетворительным отношением родителей и других старших родственников к ребенку-подростку, приводят к трудностям социализации, трудностям в установлении гармоничных отношений со сверстниками, в поиске своего предназначения в жизни, формирования целостного и положительного образа «Я».

Вторая группа – проблемы отношений со сверстниками, жесткая конкуренция в школьной среде, проблема адаптации в новом коллективе, попытка доказать собственную важность, авторитет, недопонимание, травля, «сложность найти общий язык», «меня никто не понимает», «... я не такой как все, почему другие лучше меня?». Трудности в установлении конструктивных отношений со сверстниками приводят к обострению проблемы одиночества, у подростка нет человека, которому он мог бы рассказать о своих переживаниях, попросить совета и помощи в решении жизненных вопросов.

Произведений литературы и кино, в которых показаны переживаемые подростками проблемы взросления в кругу сверстников, достаточно много. Одним из них является фильм «Чучело» (реж. Р. Быков, 1983).

Третья группа – проблемы формирования эго-идентичности, самоопределения, саморазвития, самореализации, поиска себя, профессии, своего места в жизни, смысла жизни, морального выбора. В центре всех проблем взросления – неадекватная самооценка подростка (заниженная, завышенная). Ключевые вопросы для подростка – «Кто я?», «Что мне нравится?», «Чем я хочу заниматься?» – часто остаются без ответа, влекут за собой мучительные переживания.

Раскрывая круг проблем взрослеющего подростка, студенты подобрали произведения, в которых прописаны образы двух типов героев.

Первый тип – малообщительный, интровертированный подросток, глубоко переживающий чувство одиночества, которого пугает и отталкивает мир взрослых проявлениями грубости, предательства, неискренности, лживости. По этой причине у подростка не выражено желание взрослеть, сохраняется желание остаться в мире комфорта и безопасности, то есть в мире детства, уюта, защищенности и предсказуемости. Ему свойственны отсутствие цели и понимания жизни, не сформированы нравственные ценности. В качестве примеров можно привести роман Германа Гессе «Демьян: История юности, написанная Эмилем Синклером» (Германия, 1919 год). Взросление главного героя проходит как бегство от проблем взрослой жизни (эскапизм). Другое произведение «Над пропастью во ржи» Джером Сэлинджер (США, 1951 год).

Второй тип героя – бунтующий взрослый ребенок, избалованный, которому свойствен инфантилизм. Примером может быть фильм «Унесенные ветром» (реж. В. Флеминг, США, 1939 год). У главной героини Скарлетт О'Хары нежелание взрослеть выражено в нежелании выходить замуж, нежелании иметь детей, нежелании жить по правилам общества. В фильме «Оторва» (реж. Ник Мур, 2008) главная героиня – избалованная, самовлюбленная девчонка, агрессивная, дерзкая, эгоистка. Основная проблема – отношения с родителями, не способствующие взрослению подростка, которые излишне любят и все прощают. Как следствие, у подростка не формируется самоконтроль, при не критическом отношении к себе нет потребности в самовоспитании.

Проблемы обретения подростками эго-идентичности, поиска себя представлены, по мнению студентов, в фильмах «Дрянные девчонки» (реж. М. Уотерсон, США, 2004 год), «Как стать принцессой» (реж. Гэрри Маршалл, США, 2001), где взросление рассматривается как переход от неуверенной к уверенной в себе девушки. В сериале «Стыд (Skam)» поднимается большое количество проблем, волнующих подростков, включая опыт первой влюбленности, дружбы, предательства, одиночества. Вопросы первой влюбленности, понимания и проявления искренности чувств, доверия поднимаются в сериале «Любовный сигнал / Уведомление о любви» (реж. Ли На-джон, Ким Джин-у, Южная Корея, 2019-2021)

Кроме художественных фильмов и литературных произведений студенты брали для психологического анализа проблем взросления подростков мультипликационные фильмы: Аниме «На скейте в бесконечность» (Япония, 2021), мультсериал «Барбоскины» (Россия, 2011-2020), компьютерно-анимационный спортивный комедийный фильм «Тачки» (США, 2006), мультсериал «Вселенная Стивена» (США, Испания, 2013-2019). Интерес вызвал японский черно-белый комикс «Спокойной ночи, Пунпун» (автор манги Инио Асано, 2007).

Подводя итог, можно сказать, что такая форма занятий помогла студентам не только глубже понять мир переживаний подростков на пути взросления, но и лучше познакомиться друг с другом, в большей степени открыться и научиться принимать другого. Такое диалогическое общение помогло использовать «возможность подлинного взаимораскрытия, взаимопроникновения, личностного взаимообогащения» [5, С. 10].

Выводы. На основе проведенного теоретического анализа литературы по изучению проблемы взросления подростков и результатов проведенного студентами педагогического вуза психологического анализа произведений литературы и кино, в которых нашли отражение проблемы взросления подростков, мы пришли к выводу, что для подростков в период взросления важна поддержка, забота, любовь и понимание родителей. Родительская любовь и внимание помогают ребенку обрести уверенность в себе, взять на себя ответственность за свою жизнь и жизнь близких ему людей, выстроить конструктивные отношения со сверстниками. Ожидания, связанные со школой, отражают потребность подростков в формировании умения преодолевать трудности, используя методы самообразования и самовоспитания. Таким образом, потребность подростка в мудром, понимающем, опытном и компетентном взрослом (родителе, учителе) по-прежнему велика. Только такой взрослый может помочь ребенку преодолеть все трудности на пути взросления.

Полученный студентами опыт анализа произведений литературы, кино, мультипликации в контексте изучения проблем взросления подростков может способствовать формированию у них позиции педагога-воспитателя, субъекта воспитательной деятельности.

Литература:

1. Кудрявцев, В.Т. Взросление без тайны и героя / В.Т. Кудрявцев // От истоков к современности: сб. материалов юбилейной конференции 130 лет организации психологического общества при Московском университете: в 5 томах. Том 1. Отв. редактор: Богоявленская Д.Б. (г. Москва, 29 сентября – 01 октября 2015 года). – М.: ООО «Когито-Центр», 2015. – С. 463-465. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24854993> (дата обращения: 29.06.2024)

2. Поливанова, К. Взросление в современном мире / К. Поливанова // Образовательная политика. – 2012. – № 3 (59). – С. 76-82

3. Попова, В.И. Воспитательные практики студента в контексте образования как особого способа бытия / В.И. Попова, А.В. Ненахова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 102-106

4. Терещенко, В.В. Проблема взросления подростков в современных семьях / В.В. Терещенко // Смоленский медицинский альманах. – 2015. – № 3. – С. 70-72

5. Фиофанова, О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учебное пособие / О.А. Фиофанова. – М.: Флинта, МПСИ, 2012. – 70 с.

6. Шик, С.В. Риски взросления и проблема самопонимания подростков / С.В. Шик // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1 (35). – С. 148-152

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Морозова Людмила Борисовна

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

магистрант Шевченко Марина Сергеевна

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

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье проанализированы работы зарубежных и отечественных исследователей, связанных адаптацией студентов обучению в университете, которые утверждают, что такие состояния таких как тревога, депрессия, стресс, уязвимость, гнев и плохое настроение свидетельствуют о негативной адаптации. Рассмотрены теоретические подходы к пониманию процесса психологического сопровождения адаптации. Дано обоснование необходимости оказания психологического сопровождения, которое является неотъемлемой частью процесса психологической адаптации студентов на первом курсе и оказывает помощь в выявлении и решении проблем. Описаны взаимосвязанные компоненты психологического сопровождения адаптации, а именно: основные этапы, принципы, основные направления и специфические функции. Авторами статьи представлена программа психологического сопровождения студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе. Описаны результаты проведения программы, доказано, что программа позволяет создать благоприятные условия для общения и обучения в вузе. За счет участия в программе, в значительной степени повысились результаты студентов по шкалам адаптированности к учебной группе и адаптированности к учебной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, психологическое состояние студентов, психологическое сопровождение адаптации.

Annotation. The article analyzes the work of foreign and domestic researchers related to the adaptation of students to study at the university, who argue that conditions such as anxiety, depression, stress, vulnerability, anger and bad mood indicate negative adaptation. Theoretical approaches to understanding the process of psychological support of adaptation are considered. A justification is given for the need to provide psychological support, which is an integral part of the process of psychological adaptation of first-year students and provides assistance in identifying and solving problems. The interrelated components of psychological support for adaptation are described, namely: the main stages, principles, main directions and specific functions. The authors of the article present a program of psychological support for first-year students during the period of adaptation to studying at a university. The results of the program are described, it is proven that the program allows you to create favorable conditions for communication and learning at the university. Due to participation in the program, students' results on the scales of adaptability to the study group and adaptability to educational activities increased significantly.

Key words: adaptation, adaptability, psychological state of students, psychological support of adaptation.

Введение. Получение среднего специального или высшего образования оказывает существенное влияние на формирование личности и развитие всех психических процессов. Первый год обучения представляется наиболее критичным для адаптации к высшему образованию, поскольку в этот период может возникнуть целый ряд потенциальных трудностей, связанных с адаптацией. Первокурсник приспосабливается к совершенно новым обстоятельствам самого разного характера: от необходимости самостоятельно готовить еду до необходимости готовить еду для своих сверстников без влияния родителей, от необходимости поглощать огромные объемы информации до завязывания новых дружеских отношений и завоевания определенного места в группе.

Во многих странах мира изучается адаптация студентов к учебной жизни, в США (Martin M. Chemers, Li-tze Hu & Ben F. Garcia, 2001), Испания (Ramón Garcia-Perales & Leandro-S. Almeida, 2019), Бельгия (Wim Beyers & Luc Goossens, 2002), Малайзия (Jane Lai Yee Terpstra-Tong & Adlina Ahmad, 2018) и Япония (Luke K. Fryer, 2017). В России ряд ученых (Аристова Н.А. 2011, Арутюнян А.В. 2000, Бахарева А.С. 2016, Волчегорский И.А. 2000, А.В. Пустыгина 2008, Исаев А.П. 2006, В.Н. Селуянов. 2007, Фомина М.А. 2014 и др.) выявили множество важных структур, связанных с адаптацией к университету/колледжу таких как тревога, депрессия, стресс, уязвимость, гнев, плохое настроение и психические заболевания, которые свидетельствуют о негативной адаптации. Многие исследования показывают, что значительная часть студентов не способны успешно завершить обучение в высших учебных заведениях [7]. Компенсировать данные негативные последствия можно посредством таких ресурсов, как удовлетворенность выбором профессионального пути, положительным процессом адаптации и способностями к поиску альтернативных способов совладения со стрессом.

При благоприятных условиях в учебном заведении происходит развитие всех уровней психики и формирование особого мышления, характерного для профессионала. В процессе профессионального обучения психологическое сопровождение должно создавать условия для профессионального саморазвития человека, а педагогам и психологам необходимо своевременно оказывать помощь и поддержку студентам, а также корректировать образовательный маршрут и путь профессионального развития.

Психологическое сопровождение в современных условиях представляет собой специфическую форму оказания долгосрочной психологической поддержки. Важно отметить, что данный вид помощи не подразумевает необходимость внесения изменений и исправлений в клиента, а скорее направлен на поиск скрытых ресурсов человека, стимулирование развития его самосознания, исходя из его собственных возможностей. Психологическое сопровождение студентов направлено на оказание им своевременной помощи и поддержки в профессиональном развитии. Этот процесс имеет свою специфику, зависящую от курса обучения и индивидуально-психологических особенностей личности студента.

Изложение основного материала статьи. Ю.В. Слюсарев (1992) в своем определении психологического сопровождения указывает, что это специфическая форма оказания психологической помощи, которая имеет не директивный характер и целью имеет развитие и саморазвитие самосознания личности. Психологическую поддержку определяют, как организованную работу психологической службы, направленную на развитие студента вуза, раскрытие потенциальных способностей будущего специалиста, а также коррекцию трудностей в его личностном развитии.

Э.Ф. Зеер (2003), в свою очередь, определяет психологическую поддержку, как движение вместе с меняющейся личностью, предоставление возможных способов помощи и поддержки.

Процесс и система психологического сопровождения включают три взаимосвязанных компонента:

- создание социально-психологической среды, способствующей успешному обучению и развитию студента;
- систематический контроль психологического состояния обучающегося в процессе обучения и его динамики;
- создание специальных социально-психологических условий для помощи студентам, испытывающим проблемы в сфере личностного и профессионального развития, общения и обучения [4].

Выделено три основных этапа в процессе профессиональной подготовки и воспитания: адаптацию, интенсификацию и идентификацию (Ф. Зеер, 2003). Для каждого этапа характерны свои особенности психологического сопровождения.

Одним из ключевых направлений является клиническая психологическая поддержка, ориентированная на помощь людям с психологическими расстройствами и проблемами, такими как депрессия, тревога, фобии и т. д. Следующим важным направлением является образовательная психологическая поддержка, которая направлена на помощь людям в достижении образовательных целей, развитие навыков обучения, адаптация к учебному процессу и преодоление учебного стресса.

Кроме того, важнейшим и ключевым направлением психологического сопровождения является психологическое консультирование, которое призвано помочь в решении различных проблем личности, включая повышенную тревожность, депрессивные состояния, подавленные состояния, страхи и т.п.

Психологическое сопровождение студентов имеет тесную связь с их профессиональной адаптацией. В рамках социально-профессиональной адаптации студентов колледжа Ю.М. Иванова и Н.В. Ипполитова выделяют несколько специфических функций психологического сопровождения [3]. Одна из них диагностика, которая включает изучение особенностей личности студентов для определения группы «риска», в которую входят студенты, подверженные возможным серьезным и продолжительным кризисам в процессе адаптации.

Еще одной функцией является стимулирование, целью которого является развитие готовности учащихся к преодолению трудностей в процессе обучения и развитие мотивации к учебной деятельности.

Третья функция – прогнозирующая, которая позволяет прогнозировать процесс и результаты адаптации студента.

Функция рефлексии представляет собой процесс понимания своих собственных желаний и возможностей, в том числе в построении планов на будущее профессиональное становление.

Заключительная функция – функция коррекции, позволяющая отработать в форме специальных занятий, тренингов возникающие у студентов проблемы и запросы в экологичной и безопасной форме.

В качестве вывода можно заключить, что психологическое сопровождение, является неотъемлемой частью процесса психологической адаптации студентов на первом курсе, так как оно оказывает помощь в выявлении и решении проблем, а также позволяет создать благоприятные условия для общения и обучения.

Для реализации программ психологического сопровождения существует ряд принципов: принцип единства личностного и профессионального развития будущего специалиста, принцип эквивалентности, принцип комбинаторики, принципы адаптивности и многофункциональности, которые были выделены О.А. Боковой [5].

Исходя из этих принципов, можно сделать вывод, что программа психологической поддержки в общеобразовательных должна быть ориентирована на развитие личности будущих специалистов и предоставлять инструменты для эффективного преодоления личностных и профессиональных трудностей [5].

Поэтому под психологической поддержкой мы понимаем особый вид психологической помощи, направленный на обнаружение скрытых ресурсов личности человека, стимулирование развития его самосознания, исходя из его собственных возможностей. Психологическое сопровождение студентов направлено на оказание им своевременной помощи и поддержки в профессиональном развитии. Этот процесс имеет свою специфику, зависящую от курса обучения и индивидуально-психологических особенностей личности студента. Психологическое сопровождение студентов вузов предполагает диагностику, стимулирование, прогнозирование, отражение и коррекцию их образовательного и профессионального развития и может реализовываться в форме психологического просвещения, профилактики, консультирования и т.п.

Теоретический анализ данной проблемы указывает на необходимость проведения сопроводительных занятий, направленных выявление особенностей адаптации первокурсников к новым условиям. Ведь то как адаптируется первокурсник к новым условиям, будет в дальнейшем влиять на успешность его обучения в ВУЗе [6].

Цель нашего исследования, изучить в теоретическом и экспериментальном аспектах особенностей адаптации к обучению в вузе у студентов-первокурсников и разработать стратегии их психологического сопровождения на начальных этапах обучения.

Исследование осуществлялось на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. В исследовании приняло участие 62 человек первокурсников (28 юношей и 34 девушек) в возрасте 17-20 лет.

Исследование проводилось в 2 этапа. На первом этапе нами было проведено эмпирическое исследование особенностей психологической адаптации студентов первокурсников вуза. На втором этапе нами была разработана программа психологического сопровождения процесса адаптации. Замеры проводились до и после проведения программы психологического сопровождения по трём методикам: методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т. Д. Дубовицкой), опросник диагностики особенностей коллектива и общегрупповой ситуации (Ф. Фидлера), методика определения социально-психологической адаптации человека (К. Роджерса).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что существуют определенные проблемы связанные с процессом адаптации у некоторых студентов. Выявлен низкий показатель адаптированности к учебной деятельности в 18% случаев, а у 23% - низкий показатель по шкале адаптированности к учебной группе. Субъективная оценка психологической атмосферы в коллективе у 21% отрицательная респондентов. По результатам определения социально-психологической адаптации у 35% респондентов выявлен низкий показатель, что говорит об активном процессе адаптации и о сложностях в данном процессе соответственно. Причем, такие данные фиксируются по таким показателям как: самопринятие (37%), принятие других (39%), что говорит о непонимании и не принятии выработанных ценностей и насущных потребностей, а также о низкой потребности в общении и взаимодействии.

Таким образом на основе полученных данных нами была разработана и апробирована программа психологического сопровождения студентов-первокурсников, которые вошли в экспериментальную группу. Программа психологического сопровождения – это система тренинговых занятий с учетом возникающих трудностей адаптации к обучению в вузе.

Цель программы – содействие успешной адаптации студентов к учебному процессу, развитие навыков межличностного взаимодействия.

Программа психологического сопровождения рассчитана на студентов первого курса вуза. Оптимальная численность группы 10-12 человек. Программа состоит из 6 занятий (2 раз в месяц) по 60-90 минут.

Кратко рассмотрим общую структуру программы психологического сопровождения студентов-первокурсников.

Занятие 1. Цель: знакомство участников, создание позитивного настроения. Содержание занятия: актуализация эмоционального состояния; правила групповой работы; упражнения: «Кто я?», «Все мы похожи», «Импульс по рукам», «Благодарю».

Занятие 2. Цель: обучение технике релаксации и управлением своих стрессовых состояний. Упражнения и процедуры занятия: «Круги», «Чемодан добрых пожеланий», «Мои ресурсы», релаксация «Безопасное место», рекомендации для повышения стрессоустойчивости.

Занятие 3. Цель: улучшение навыков общения и взаимодействия с другими студентами. Упражнения и процедуры занятия: «Какого цвета мое настроение?», «Визитка», «Одно из ... трех», «Крокодил», «Слепой и поводырь».

Занятие 4. Цель: развитие навыков целеполагания и планирования времени. Упражнения и процедуры занятия: «Желания», Просмотр и обсуждение фильма «Секрет».

Занятие 5. Цель: развить навыки преодоления стресса и решения жизненных задач. Упражнения и процедуры занятия: «Групповой рисунок», «Антистрессовое дыхание», «Никто не знает, что я», «Пластиковый стресс», «Похвали себя».

Занятие 6. Цель: развитие навыков коммуникации и управления стрессом, подведение итогов программы. Упражнения и процедуры занятия: «Комплименты», «Листок за спиной», «Путаница», «Тест на доверие» «Подарки».

При реализации программы, после выполнения упражнений (кроме разминочных), процедур или при ответе на какой-либо сложный вопрос проводился шеринг. Целью такого обсуждения - предоставить возможность участникам тренинга высказывать свои чувства, мысли, систематизировать свой опыт. Кроме этого, в конце каждого занятия и завершения программы в целом проводилась обратная связь участников тренинга, что было для них самым важным и сложным, с чем они уходят, какие новые мысли и переживания их посетили, какие пути для развития они себе определяют.

Результаты апробации программы психологического сопровождения адаптации студентов-первокурсников представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1

Сравнение замеров по методикам до проведения программы и после нее

| Шкалы методик | Уровень | | | | | |
|--|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | До | После | До | После | До | После |
| Адаптированность к учебной группе | 12 | 5 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Адаптированность к учебной деятельности | 9 | 4 | 0 | 0 | 3 | 8 |
| Субъективная оценка психологической атмосферы в коллективе | 1 | 3 | 3 | 6 | 8 | 3 |
| Адаптация | 1 | 1 | 1 | 5 | 10 | 6 |
| Самопринятие | 2 | 2 | 6 | 6 | 4 | 4 |
| Принятие других | 3 | 3 | 6 | 5 | 3 | 4 |
| Эмоциональная комфортность | 1 | 1 | 5 | 7 | 6 | 4 |
| Интернальность | 1 | 3 | 4 | 4 | 7 | 5 |
| Стремление к доминированию | 1 | 0 | 6 | 9 | 5 | 3 |

Сравнительная таблица результатов апробации программы психологического сопровождения адаптации студентов-первокурсников с помощью U-критерия Манна-Уитни

| Шкалы методик | Среднее значение | | U-критерий Манна-Уитни | Уровень статистической значимости (p) |
|--|----------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------------------|
| | Замер до воздействия | Замер после воздействия | | |
| Адаптированность к учебной группе | 6 | 9 | 15 | 0,000* |
| Адаптированность к учебной деятельности | 6 | 10 | 39 | 0,234 |
| Субъективная оценка психологической атмосферы в коллективе | 49 | 35 | 35 | 0,117 |
| Адаптация | 29 | 40 | 23 | 0,005* |
| Самопринятие | 39 | 41 | 64,5 | 0,543 |
| Принятие других | 44 | 45 | 68,5 | 0,563 |
| Эмоциональная комфортность | 38 | 46 | 51,5 | 0,345 |
| Интернальность | 35 | 43 | 60,5 | 0,51 |
| Стремление к доминированию | 38 | 43 | 59 | 0,486 |

Выводы. Занятия в форме тренинга позволили реализовать на практике необходимые психологические условия, способствующие развитию у студентов навыков коммуникации и умения слушать других, навыков рефлексии и самопознания, способствовали освоению техник тайм-менеджмента и планирования учебного процесса, а также приобретение опыта работы в группе и развитие лидерских качеств.

1. Программа психологического сопровождения адаптации первокурсников:

– оказала влияние на динамику показателей с низких до высоких адаптированности к группе и к адаптированности учебной деятельности;

– изменила субъективную оценку психологической атмосферы в коллективе на более благоприятную и комфортную для обучения студентов в вузе и взаимодействия между собой первокурсников;

– достоверно повышает динамику показателей адаптации, принятие других и самопринятие;

– у испытуемых в экспериментальной группе отмечается преобладание ровного, положительного эмоционального фона, повышением умения брать ответственность на себя и желанием доминировать, о чем говорят показатели эмоциональной комфортности, интернальность и стремление к доминированию.

2. По результатам анализа значимости различий выявлено, что проведенная программа в значительной степени повысила результаты студентов по шкалам адаптированности к учебной группе (U=15) и адаптированности к учебной деятельности. (U=23). По остальным шкалам результаты студентов участников тренинга тоже улучшились, однако не так значительно.

Таким образом, программа психологического сопровождения являясь методом содействия успешной адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу, расширяет потенциал улучшения стабилизации психоэмоционального состояния, психологической атмосферы в коллективе обучающихся, мотивации к учебной деятельности.

Литература:

1. Блинова, Т.В. Педагогическое сопровождение процесса профессиональной адаптации студентов с разноразовой довузовской подготовкой / Т.В. Блинова. – Краснодар: «Новация», 2016. – 226 с.

2. Ивочкина, Т.Н. Концепция продуктивно ориентированной школы, реализующей модель образовательного процесса как условие социально-профессиональной адаптации молодежи / Т.Н. Ивочкина. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2014. – 30 с.

3. Ивочкина, Т.Н. Программа социально-профессиональной адаптации молодежи в условиях продуктивно ориентированной открытой школы с профессиональной подготовкой / Т.Н. Ивочкина, Ю.Ю. Матюшова, Л.Г. Сократова. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2014. – 42 с.

4. Лепшокова, З.Х. Стратегии адаптации мигрантов и их психологическое благополучие: (на примере Москвы и Северного Кавказа): монография / З.Х. Лепшокова. – Москва: «Грифон», 2015». – 190 с.

5. Гисина, О.Г. Проблема эффективности системы образования в условиях повышения конкурентоспособности и профессиональной адаптации специалистов экономического профиля: монография; под общ. ред. В.В. Пономарева, Т.А. Куткович. – Новороссийск: «Логос», 2016. – 103 с.

6. Ревенко, Н.Ф. Трудовые ресурсы и их адаптация на рынке труда / Н.Ф. Ревенко. – Киров: «Радуга-Пресс», 2014. – 103 с.

7. Serebryakova, T. Social and psychological adaptation of higher school students: experimental study / T. Serebryakova // Man in India. – 2017. – Т. 97. – № 9. – С. 151-162

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Назарова Ольга Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский государственный университет (г. Пенза);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский казачий институт технологий (филиал) МГУТУ имени К.Г. Разумовского (г. Пенза);

кандидат педагогических наук, доцент Аллакин Юрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский государственный университет (г. Пенза);

магистрант Расходчикова Екатерина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Пензенский казачий институт технологий (филиал) МГУТУ имени К.Г. Разумовского (г. Пенза)

ТИПОЛОГИЯ КОНФЛИКТОВ И ПРИЧИНЫ ИХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлен анализ типологии конфликтов. Структурированы причины возникновения конфликтов в организации. Представлены некоторые классификации конфликтов. Проанализирована роль конфликта в организации. Рассмотрены общие особенности конфликтов в организации. Учтено строение конфликта при описании его возникновения в трудовом коллективе. Выделен основной позитивный функционал организационного конфликта. Представлены структура и этапы конфликта в организации. Выделены условия возникновения конфликта в социальной и психологической сферах. Особое внимание уделено причинам личностно-психологических конфликтов в организации.

Ключевые слова: конфликт, организационный конфликт, трудовой конфликт, межличностный конфликт, открытый конфликт, скрытый конфликт.

Annotation. The article presents an analysis of the typology of conflicts. The causes of conflicts in the organization are structured. Some classifications of conflicts are presented. The role of conflict in the organization is analyzed. The general features of conflicts in the organization are considered. The structure of the conflict is taken into account when describing its occurrence in the workforce. The main positive functional of the organizational conflict is highlighted. The structure and stages of conflict in the organization are presented. The conditions of conflict in the social and psychological spheres are highlighted. Special attention is paid to the causes of personal and psychological conflicts in the organization.

Key words: conflict, organizational conflict, labor conflict, interpersonal conflict, open conflict, hidden conflict.

Введение. Большую часть своей жизни личность проводит в обществе, в среде таких же людей, среди обозначенных обществом норм и правил поведения. Современные ученые рассматривают конфликт как многофакторное и многофункциональное явление. Феномен конфликта состоит в его многоаспектности, так как исход от него может быть, как негативный, так и положительный. При этом важно понимать, что любая организация (как социальная структура) может применять конфликт с конструктивного аспекта: для устранения накала, снижения тревожности, согласования новых организационно-структурных форм, внедрение нововведений, обнаружения новых типов контактов, развития организационной культуры.

Конфликты в разных компаниях зачастую вызывают снижение продуктивности рабочей деятельности, когда начинают формироваться различные преграды на пути реализации производственных задач, осуществлении шагов, направленных на достижение общих целей. Конфликты, возникающие между работниками одного коллектива, не являются теми событиями, которыми можно руководить, опираясь только лишь на собственный жизненный опыт. Чтобы реализовывать эффективное решение конфликта, следует применять теоретические подходы, научные знания, психологические предписания. Данная проблема является достаточно острой, особенно сегодня, когда в стране присутствует нестабильная политическая и экономическая ситуация, влекущая за собой рост проявлений негативных эмоциональных состояний.

Изложение основного материала статьи. Трудовым конфликтом мы определяем ту ситуацию, при которой проявляется проблема, свойственная данному виду профессиональной деятельности, которую осуществляет данная компания. Сегодня все больше исследователей вопроса по организационному конфликту высказывают мнение о том, что мы имеем дело с целым комплексом конфликтов, которые будут оказывать позитивное влияние на рабочие процессы в компании, помогут увеличить степень производительности и сплотят весь коллектив. Это объясняется парадоксальностью самой организации. С одной стороны, она должна быть инструментальной по своей структуре; с другой – не все средства ее функционирования четко определены и не все стороны функционирования формализованы.

Мы можем говорить о том, что конфликты обладают относительно четким строением и общими особенностями: а) суть спорной ситуации, которая вытекает из определенных сложностей организационного свойства или качествами в деловой сфере, в личных отношениях между сторонами, участвующими в данной спорной ситуации; б) задачи и мотивация сторон спорной ситуации, которые базируются на их убеждениях, принципах, интересах; в) конкретные люди, которые являются сторонами конфликтной ситуации; г) необходимо понимать разницу между причиной конфликтной ситуации и повода возникновения спора.

Все конфликты обладают своей структурой, в которой присутствует несколько этапов: этап, когда происходит появление ситуации, сталкиваются интересы, мораль и ценности; перетекание с момента возможного формирования конфликта к непосредственному пониманию сторонами ситуации настоящего или спорного признака своих правительных или неправительных интересов, которые представляют стороны ситуации; период конфликта; разрешение конфликта.

Все конфликты, возникающие в рабочем коллективе, имеют личностную (внутреннюю, психологическую) либо межличностную (внешнюю, социально-психологическую) природу [10].

Причиной личностно-психологических конфликтов являются лишь внутренние мотивы индивида (члена коллектива) – его структура сознания, психика. По этой причине их не стоит считать конфликтами в полном, социальном, смысле. Внутренние противоречия человека не являются инструментом прямого влияния на деятельность компании в целом. При этом они могут передаваться коллегам и даже послужить причиной коллективного воздействия на деятельность предприятия вплоть до его распада (при условии распространения на всех уровнях управления компанией). Помимо этого, конфликты этого рода являются платформой для создания коллективных социально-психологических противоречий.

Платформой для личностно-психологических конфликтов может служить множество внутренних противоречий, из которых наиболее распространенными являются следующие: ролевые (индивидуально сложно выполнять возложенные на него в компании обязанности, он не соответствует предъявляемым к его рабочему статусу требованиям и т.п.); мотивационные (к

ним относятся неуверенность в своей компетентности, неудовлетворенность условиями или результатами деятельности, неверная мотивация к труду в данной компании и прочие) [9].

Межличностные конфликты подразделяются (в зависимости от масштабов затрагиваемой сферы интересов) на два типа:

– противостояние отдельных индивидуумов, не создающих заинтересованные группы. В конфликте могут участвовать двое и более сотрудников коллектива, конфликтующих *face to face* («лицом к лицу»). Поводом для конфликтов могут служить как производственные процессы, так и личная неприязнь;

– противостояние индивида и отдельной группы лиц. Как правило, конфликты подобного рода вырастают из противоречий между отдельными лицами. Впоследствии один из индивидуумов создает группу, поддерживающую его интересы. Межличностным можно считать данный конфликт в том случае, когда противодействующий группе индивид считает, что конфликтует именно с ее отдельными участниками [7].

При действенно социальном конфликте противодействующий группе индивид считает, что его точка зрения, кардинально отличающаяся от мнения коллектива, единственно верна. Наиболее распространенной причиной социальных конфликтов являются непопулярные в коллективе методы руководства, направленные на повышение эффективности труда. Подчиненные могут противостоять своему руководителю, если посчитают его решения излишне жесткими.

Межличностные конфликты подразделяются на следующие виды:

1. Противостояние в агрессивной форме в случаях, когда искусственно создаются непреодолимые препятствия для выполнения трудовых обязанностей. Это может быть неверное, с позиции рядового сотрудника, решение руководством производственных задач, методов получения начальством дефицитных ресурсов, неправильное распределение им поощрительного фонда и т.п. Данные конфликты возникают лишь в области труда.

2. Конфликты в агрессивной форме как ответ на ущемление интересов и потребностей индивида, касающихся его служебной или рабочей деятельности. Противостояние может вызвать «несправедливое» распределение обязанностей либо конкурентная борьба между индивидами за единственное вакантное место и проч.

3. Конфликты, когда индивид противопоставляет свой статус общепринятым в коллективе культурным нормам и условиям; намеренно не следует установленным для его положения требованиям; придерживается собственных, верных, с его точки зрения, образцов поведения, и т.п. Данные конфликты относятся лишь к трудовым взаимоотношениям.

4. Личностные конфликты, вызванные внутренним мировоззрением индивида. Они не касаются производственной сферы и относятся к несовместимости собственной шкалы ценностей с установками, принятыми в данной компании [1].

Социальное противостояние между отдельными группами индивидов возникает в том случае, когда цели и задачи данных групп имеют противоположное направление. Группы, организованные формально или неформально, представляют собой обособленные и более-менее статичные объединения, в которые не входят индивиды-оппозиционеры.

Нередко причиной конфликта между группами становится конфликт между отдельными лицами, которые создают вокруг себя группы с целью получения дополнительных ресурсов и поддержки от своего круга общения. Конфликтные противостояния в компании можно классифицировать не только по их масштабу, но и по уровню их открытости. Различают два вида конфликтов – открытые и скрытые [5].

Конфликты открытого типа. Точки зрения противодействующих сторон продекларированы, четко обозначены, из которых понятны дальнейшие их действия. Данный тип противостояния в коллективе известен каждому его члену – от рядового работника до руководителя. Порой о подобных ситуациях узнают в смежных или конкурирующих компаниях. Действия сторон в открытых конфликтах заключаются в косвенных акциях, прямых протестах, открытых обвинениях или пассивных противодействиях. Оппозиция может реагировать открыто или тайно, не демонстративно. В последнем случае, при открытом вызове, отсутствие видимой реакции может быть принято за малодушие или трусость. Как правило, открытые конфликты имеют четкую структуру, их границы точно обозначены, а претензии и интересы сторон выражены предельно ясно [6]. Открытость, с позиции регулирования и дальнейшего подавления конфликтной ситуации, является более предпочтительной. Однако наличие острых углов и безапелляционности может вызывать деструкцию, а также масштабное распространение в пределах компании.

Конфликты скрытого типа. Данный вид противодействий является наиболее распространенным. Скрытое противостояние не привлекает внимания наблюдателей, т.к. его инструментами являются факторы неожиданности или внезапности, с помощью которых оппонентов подавляют либо навязывают им свою точку зрения [2].

Предпосылками к возникновению и дальнейшему развитию конфликтов в пределах одной компании может служить множество причин:

1. Возникновение различий в интересах сотрудников, их пересечение или взаимоисключение. Здесь именно интересы, возникающие у индивидуума или группы лиц, являются веским основанием для конфликта. В результате столкновения противоположных целей сначала происходит подавление интересов одной из сторон и возникновение конкуренции. При проявлении агрессивного противодействия возникает конфликт.

2. Различные ценности, которые, как в индивидуальном, так и в коллективном проявлении, имеют для сотрудников различное значение. К примеру, для одних сотрудников сам производственный процесс кажется занимательным, важным и ценным. Другие более ценят не сам процесс, а лишь его оплату, причем ее получение для них возможно любыми методами.

3. Различия в социальном и экономическом статусе, проявление неравенства. Платформой для появления конфликта является неравная раздача ценностей (как материальных, так и моральных) между сотрудниками, отдельными группами, отделами и т.п.

Каждая из вышеупомянутых причин может перерасти в конфликт, если для этого существуют подходящие внешние обстоятельства:

– технические условия: наличие лидера оппозиционной группировки, уровень ее организации и взаимодействия членов группы, степень внутригрупповой коммуникативности, уровень формулировании целей и задач, и проч.;

– политические обстоятельства: уровень власти, применимой руководством, степень осознания подчиненными своего зависимого положения и границ неравенства, а также обстоятельства подчинения сотрудников;

– социальные условия: «мягкость–жесткость» нормативного порядка в компании, степень исполнения ролевых требования согласно статусу, существование и количество неформальных группировок, количество в них сотрудников, активность и «подвижность» сотрудников компании, уровень приверженности конфликтующих сторон принятым нормам и правилам;

– психологические обстоятельства: эмоциональные настроения противодействующих сторон, степень настроенности на борьбу, уровень активности в противоборствующих действиях.

Также мы можем говорить о том, что любой конфликт базируется на социальных и психологических аспектах, которые присутствуют в коммуникации между разными людьми. Когда в сообществе, рабочем коллективе происходит общение, то часто оно строится на рабочих моментах, но они не ограничивают данную коммуникацию. Развитие коммуникации в

группе, которое сопровождается эмоциональными проявлениями, в некоторых ситуациях в ходе борьбы за лидерство у представителей вида хищных, часто перетекает в настоящие боевые действия.

Данная ситуация формируется потому, что на предприятии, работники не могут самостоятельно определять с кем они будут работать, не могут отказываться от нахождения в одном кабинете с людьми, с которыми не желают общаться. На фоне данных явлений и возникают различные конфликтные ситуации, а сама коммуникация – это вынужденная мера. Следует сюда еще добавить и семейные ситуации, социальные отношения в обществе, экономическое и политическое положение внутри страны. Довольно большой перечень аспектов является основанием, на котором будут развиваться конфликтные ситуации [8].

Среди самых частых условий возникновения конфликта в социальной и психологической сферах, присутствуют:

1. Наличие негативного климата в коллективе, при котором отсутствует единое понимание ценностей, нет сотрудничества между всеми его членами. В такой негативной психологической атмосфере довольно часто проявляют себя конфликты, спорные ситуации на почве сложностей в рабочих процессах.

2. Несоответствие принятых в обществе и в компании социальных правил. На фоне данной ситуации часто возникают двойные стандарты, когда один человек желает, чтобы все прочие обладали определенной манерой действий, но при этом, данный человек, сам не стремится соблюдать данные действия. Конечно, все люди всегда стремятся выглядеть идеально в своих глазах и в глазах окружения. Поэтому часто люди перестраивают свою модель поведения и поясняют его с точки зрения положительных причин сделать это [3].

3. Несоответствие социального ожидания и реализации своих профессиональных обязанностей, осуществлением своей роли в социуме. Данный момент в большинстве случаев возникает на фоне присутствующих у человека ожиданий и его потребностей, о которых и не подозревает второй человек. К примеру, если произошла производственная сложность, то человек будет надеяться на то, что остальные члены коллектива ему окажут помощь априори, и их даже нет необходимости просить об этом. Но весь остальные члены коллектива могут думать, что если человек не просит о помощи, значит, она ему не нужна. Таким образом, может сформироваться конфликт.

4. Познавательный дисбаланс в коммуникации между начальством и подчиненными. Данный когнитивный диссонанс относится к негативному состоянию, при котором одно лицо имеет два различных по сути мнения относительно одного объекта. Данная ситуация является дискомфортной, ее стараются избежать и побыстрее от нее избавиться, изменяя свое отношение к присутствующим логическим нестыковкам. Например, человек занимается тем, что ищет оправдание своему действию и на фоне данного явления, ему необходимо переменить свое отношение к иным людям, с которыми связано его действие или же снизить ценность данного действия по отношению к себе и окружающим [4].

5. Часто возникающая конфликтная ситуация между разными поколениями людей, когда они обладают разным мышлением, поведением, суждением и т.д. Молодость свойственна определенной категоричность в суждениях, молодежь часто твердо стоит на своих позициях, считает, что все подлежит переменам и можно изменить мир, ведь у них много на это времени впереди. А вот старшая возрастная категория уже не столь категорична, все шаги совершаются обдуманно. Как часто происходит, старшие люди стараются передать свой опыт, чтобы молодежь не повторяла их ошибок. Данная ситуация зачастую вызывает отторжение у молодых людей, они становятся нетерпимыми к старшим, считают, что они завидуют их молодости и талантам.

6. Границы в коммуникации, которые могут формироваться на бессознательном уровне на основании того, что человек не обладает навыками правильного выстраивания отношений, не может переключаться с собственных переживаний на окружающую среду. Иногда люди сознательно создают преграды в общении. Б.Ф.Поршневы выделил 4 вида коммуникативных барьеров: фонетический, стилистический, семантический и логический. Фонетический барьер является результатом нечеткой дикции, дефектов речи, быстрого темпа речи и не правильной расстановки ударений в словах. Семантический барьер возникает из-за различные толкования собеседниками одних и тех же слов. Логический барьер порождается путаницей из-за подмены понятий или нарушением причинно-следственных связей в диалоге.

7. Наличие в рабочем коллективе руководителя с деструктивной моделью поведения. Данный тип людей, обладает способностью объединения окружения, коллектива, который будет направлять свою деятельность на руководителя, и будет всячески способствовать тому, чтобы начальство добивалось реализации личных задач. В данной ситуации, приказы руководства начинают выполняться только после того, как неформальный руководитель их одобрит. В большинстве случаев, это личность, у которой присутствуют сильные волевые качества, он лидер, понимающий потребности своего коллектива, может заставить подчиняться беспрекословно. У такой личности отсутствуют проблемы с совестью, он не усложняет себе жизнь выбором инструментов, с помощью которых он контролирует свое подчиненное себе окружение.

8. Сложности с вливанием новых людей в коллектив. Данная ситуация, когда приходит новый сотрудник, всегда вызывает некоторую дестабилизацию климата в группе людей. В течение всего периода, пока человек адаптируется, вливается в социум коллектива, выбирает свое статусное положение, весь коллектив перестраивается, чтобы дать место новому участнику их отношений. В данное время коллектив достаточно динамичен, он легко подвергается эмоциональным воздействиям как внутри самой группы, так и внешними факторами [7].

9. Респондентная агрессия проявляется в разных конфликтных ситуациях. Данное явление по своей сути, является ситуацией, когда отрицательные эмоции ориентированы не на причину их образования, а на свое окружение и участников группы, коллектива. Ориентация гнева переключается на подходящего участника, который находится рядом, а не на саму причину негатива, на которую нельзя сорваться, т.к. можно получить больший вред, чем срываясь на иной объект.

10. Несовместимость членов коллектива с психологической точки зрения. Часто в коллективе присутствуют люди, которые сильно отличаются между собой в плане характера, темперамента, эмоциональном проявлении, понимании, взглядах на жизнь, ценности и т.д. Всегда и везде присутствуют подобные противоположности, это личные характеристики каждого человека, который не может быть похожим на остальных. Но когда образуется острая форма данного противостояния, то это происходит на основе того, что конфликт из деловой коммуникации переходит в эмоциональную сферу, когда уже нет возможности нормально общаться, а значит, быстро купировать конфликтную ситуацию.

11. Отличия в людях по уровню интеллектуального развития, также мы можем позиционировать одной из причин развития конфликтной ситуации между сторонами. Данная предпосылка демонстрирует себя в поведении снисходительности, превосходства, категорических суждениях, шутках над другим лицом и т.д. Такая модель поведения вызывает негативные ответные реакции у людей и становится основанием для появления и развития конфликта [1].

Исследователь Кричевский Р.Л. также предлагает включить в данный перечень причин конфронтации еще один фактор – территориальность. Данный термин впервые проявил себя в экологической психологии и определяет ситуацию, в которой одно лицо присваивает себе определенную территорию и контроль над всем, что на ней находится. В коллективе, люди приходят на рабочее место, обустроивают его под себя, свыкаются с ним и определяют его в качестве личного пространства. В том случае, когда кто-то из группы лиц совершает посягательство на данное пространство, это может стать причиной появления конфликта между разными группами. В каждой группе все ее участники также определены конкретным

пространством, в котором присутствуют разные объекты, и они будут всячески защищать свое от внешнего проникновения. В компании может быть конфликтная ситуация, которая характеризуется положительно: по ее итогам, деятельность всей организации улучшится, оптимизируется, коллектив весь становится более сплоченным, с наладившейся позитивной атмосферой [8].

Выводы. Таким образом, конфликты в организации могут быть межличностными, межгрупповыми и между личностью и группой. Любой конфликт базируется на социальных и психологических аспектах, которые присутствуют в коммуникации между разными людьми. Когда в сообществе, рабочем коллективе происходит общение, то часто оно строится на рабочих моментах, но они не ограничивают данную коммуникацию. Развитие коммуникации в группе, которое сопровождается эмоциональными проявлениями, в некоторых ситуациях в ходе борьбы за лидерство у представителей вида хищных, часто перетекает в настоящие боевые действия.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология. Теория и практика / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.; СПб.; Нижний Новгород: Питер, 2019. – 503 с.
2. Баннова, М.А. Управление конфликтами в организации / М.А. Баннова // *Мировая наука*. – 2022. – № 3 (24). – С. 99-101
3. Блюм, М.А. Управление персоналом в коммерческой организации: учебное пособие / М.А. Блюм, Д.Л. Малышев. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2022. – 112 с.
4. Бугаков, В.М. Управление персоналом: Учебное пособие / В.П. Бычков, В.М. Бугаков, В.Н. Гончаров; под ред. В.П. Бычкова. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2021. – 237 с.
5. Буртовая, Е.В. Конфликтология: учебное пособие / Е.В. Буртовая. – М.: Слово, 2022. – 509 с.
6. Волков, Б.С. Конфликтология: Учебное пособие для высших учебных заведений. – 2-е изд. испр.и доп. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2021. – 384 с.
7. Галанина, О.Н. Технологии регулирования конфликтов: учебное пособие / О.Н. Галанина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/79564.html>, свободный. – дата обращения 08.03.2024.
8. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2018. – 544 с.
9. Долгов, А.И. Теория организации: учебное пособие / А.И. Долгов. – М.: Флинта: МПСИ, 2020. – 224 с.
10. Емельянов, С.М. Управление конфликтами в организации. / С.М. Емельянов. – СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2017. – 169 с.
11. Ермаков, П.Н. Психология личности: учебное пособие / П.Н. Ермаков, В.А. Лабунская. – М.: Эксмо, 2020. – 653 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

| | | |
|--|--|----|
| Абдуллина Марина Александровна Зимина Евгения Константиновна Сырова Надежда Васильевна | ИЗУЧЕНИЕ ИСКУССТВА ОРНАМЕНТА КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ | 4 |
| Абрамова Ольга Владимировна Филипенко Юлия Романовна | ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ | 7 |
| Аксенова Марина Владимировна Швецова Резеда Фаритовна | ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА НАХОЖДЕНИЕ НЕИЗВЕСТНОГО ПО ДВУМ РАЗНОСТЯМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 9 |
| Аксютенкова Людмила Геннадьевна | К ВОПРОСУ О ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ КАК ТЕНДЕНЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ) | 13 |
| Алексеева Полина Михайловна Гвильдис Татьяна Юрьевна | ВЗАИМОСВЯЗЬ ИННОВАЦИЙ И ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ | 17 |
| Алехина Юлия Николаевна | К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ | 20 |
| Алехина Юлия Николаевна | ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 24 |
| Алиханова Ровзат Арбиевна | ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | 27 |
| Амамбаева Надежда Сергеевна Коржанова Алла Александровна Лисицина Татьяна Борисовна | ВОСПИТАНИЕ ПЕВЦОВ В ДРЕВНЕЙ РУСИ | 30 |
| Амренова Манзила Мергеновна | ОБНОВЛЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖА | 33 |
| Андряшина Наталия Сергеевна Романовская Елена Вадимовна Полянская Виктория Александровна | ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН | 37 |
| Анохин Андрей Николаевич | ВОЗМОЖНОСТИ ФИДЖИТАЛ-СПОРТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ | 40 |
| Антонов Александр Викторович Гришачева Юлия Станиславовна Усманов Виктор Васильевич | ПРАКТИКА МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА | 42 |
| Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН КУРСА ДЛЯ ВЫСТРАИВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 47 |
| Арюкова Екатерина Александровна Сухарева Юлия Михайловна | ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ | 50 |
| Ахметвалеева Ляля Вахитовна Садреева Альфия Флюоровна Сергиенко Наталья Анатольевна | ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ | 54 |
| Ахрамович Юлия Сергеевна | РОЛЬ САМООРГАНИЗАЦИИ В ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ | 57 |

| | | |
|--|--|-----|
| Байниязова Эльмира Мерекекызы Фахрутдинова Резида Ахатовна | ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И РЕСУРСЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА | 61 |
| Бароян Гоар Ваганова | КОГНИТИВНАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 63 |
| Богатырева Светлана Николаевна Левичева Светлана Викторовна Молчанова Ирма Игоревна | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ | 66 |
| Богданцев Андрей Сергеевич | РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | 69 |
| Бостанова Фатима Ахмедовна Мусакаев Мурат Исмаилович Голаева Амина Хаджи-Муратовна | ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АЛГЕБРЕ И ГЕОМЕТРИИ | 72 |
| Ботова Светлана Николаевна Босхомджиев Арлган Баатрович Будаев Денис Александрович | ГУМАНИТАРНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 74 |
| Бочкова Елена Владимировна Авдеева Евгения Александровна | ИНФЛЯЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ | 77 |
| Брызгалова Мария Алексеевна | ЦИКЛИЧНОСТЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ | 80 |
| Бугаева Ая Петровна | ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯКУТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ | 83 |
| Булатова Элла Мухтаровна Халкчева Индира Тахировна | МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ | 86 |
| Васильева Айталипа Николаевна Сергеева Лилия Ивановна | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ | 88 |
| Веденеева Ольга Анатольевна Великанова Светлана Семеновна Рудакова Светлана Викторовна | К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОЗИТИВНОЙ УСТАНОВКИ НА ОВЛАДЕНИЕ ПРОФЕССИЕЙ | 91 |
| Веденеева Анна Олеговна Лешер Ольга Вениаминовна Веденеева Ольга Анатольевна | АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ | 94 |
| Викжанович Светлана Николаевна | ИНФОГРАФИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СБО | 96 |
| Винокурова Наталья Федоровна Бадьин Михаил Михайлович Асташин Андрей Евгеньевич | ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСОБЕННОСТИ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЛИНИИ РЕАЛИЗАЦИИ | 99 |
| Волкова Елена Александровна Хаустов Сергей Леонидович Шамсутдинов Шамиль Абдуллович | РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА (PQ) У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА | 102 |
| Володина Ольга Васильевна | ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА ОБ ИНТЕЛЛЕКТЕ | 104 |
| Воскресасенко Ольга Александровна Куликова Екатерина Сергеевна | ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ НАСТАВНИЧЕСТВА | 107 |
| Вязовова Елена Владимировна Паршина Тамара Юрьевна | ОБ УМЕНИИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 110 |
| Галкина Елена Николаевна Перевозчикова Нелли Григорьевна | НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 115 |
| Гвильдис Татьяна Юрьевна Николашкина Виолета Евгеньевна | ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ | 119 |

| | | |
|--|--|-----|
| Гладких Владислав Игоревич | ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ: РОЛЬ ПЕДАГОГА | 122 |
| Голованова Елена Геннадьевна Егорова Юлия Николаевна Черемисина Александра Анатольевна | ВЫЗОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА | 125 |
| Голуб Владимир Витальевич Голуб Елена Витальевна Голуб Алексей Владимирович | АККУМУЛЯТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ | 127 |
| Горбачева Диана Александровна Ахтямов Роман Ряшитович | ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ | 130 |
| Горденко Наталья Владимировна Горденко Дмитрий Владимирович Кузьминова Елена Анатольевна | УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ | 134 |
| Гребенникова Вероника Михайловна Игнатович Владлен Константинович Чолакян Каринэ Дживановна Гукасян Анаит Артуровна | ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ | 137 |
| Гуляева Чэмэлинэ Ивановна Попова Алена Михайловна | ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕЛЕГРАММ-БОТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ | 142 |
| Депсамес Лидия Петровна Никитина Надежда Александровна | ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ДИЗАЙНЕРОВ | 146 |
| Дмитренко Галина Александровна Емелина Татьяна Николаевна Скоробогатова Татьяна Евгеньевна | УЧАСТИЕ В ОЛИМПИАДАХ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН | 148 |
| Дмитриева Елена Викторовна Исмаилова Гулюса Курбангалиевна | ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ | 151 |
| Думов Сергей Борисович Нагайцева Ирина Федоровна Думов Александр Сергеевич | ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ | 154 |
| Евсеева Ольга Александровна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОРЕСУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ | 156 |
| Ежова Татьяна Владимировна | ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ | 160 |
| Ермохина Марина Анатольевна | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ШКОЛЬНИКОВ | 163 |
| Жигалова Майя Роландовна Погребняк Юлия Владимировна Блохина Татьяна Рашидовна | ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЕДИНИЦ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ХЕДЖИРОВАНИЯ | 165 |
| Жилкина Ольга Юрьевна | МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ БУЛЛИНГУ | 169 |
| Жулина Елена Викторовна Мигунова Дарья Сергеевна Вакина Екатерина Андреевна | АКТИВИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 171 |
| Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Шапкина Татьяна Алексеевна | ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 174 |
| Жулина Елена Викторовна Кичатова Мария Алексеевна Тихонова Татьяна Алексеевна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТМИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | 177 |

| | | |
|--|--|-----|
| Задумова Наталья Павловна Максимова Ева Александровна | ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА | 180 |
| Зайцева Евгения Анатольевна | МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ | 182 |
| Зайцева Светлана Александровна Бичева Ирина Борисовна Пушкова Татьяна Александровна | ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕТРАДИ | 186 |
| Злобина Ольга Николаевна | ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ | 189 |
| Зубарева Елена Сергеевна Петрова Светлана Сергеевна | КВЕСТ-ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 191 |
| Зубова Светлана Павловна Старцева Наталья Валерьевна Триндюк Татьяна Владимировна | ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООБРАЗОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА | 195 |
| Зулхарнаева Анастасия Васильевна Кротова Елена Александровна Бельшева Анастасия Николаевна | МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 198 |
| Зыков Игорь Евгеньевич Алексеев Михаил Евгеньевич Федорова Любовь Валерьевна | К РАЗРАБОТКЕ ШКОЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «АНТОФИЛЬНЫЕ НАСЕКОМЫЕ В ЖИЗНИ РАСТЕНИЙ» | 201 |
| Иванова Мария Кимовна Павлова Майя Семеновна | WELL-BEING-ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЯКУТИИ: В ПОИСКАХ ЭФФЕКТИВНОГО ИНСТРУМЕНТА УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПЕРСОНАЛОМ | 205 |
| Ивановская Ольга Геннадиевна | ВООБРАЖЕНИЕ КАК ВЫСШАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ | 209 |
| Иконников Александр Иванович | ОПЫТ УВЕЛИЧЕНИЯ ЧИСЛА И ПЛОТНОСТИ ОБЪЕКТОВ ПРИ СОЗДАНИИ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ (ИЛИ ВЫЯВЛЕНИЕ ЗНАНИЯ, НИ С ЧЕМ НЕ СВЯЗАННОЕ) | 211 |
| Казберов Павел Николаевич | ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ | 214 |
| Камакина Ольга Юрьевна | СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 217 |
| Капкова Елена Евгеньевна | ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА В ШКОЛЕ | 220 |
| Карнаухова Вероника Александровна Копий Андрей Григорьевич Новиков Александр Дмитриевич | ДУХОВНЫЕ ХОРОВЫЕ ЖАНРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ | 223 |
| Качалова Людмила Павловна Колосовская Татьяна Александровна Колмогорова Наталья Ивановна | СОБЫТИЙНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРИОБЩЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 226 |
| Квасюк Елена Николаевна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ФОНЕТИКЕ В ВУЗЕ | 229 |
| Кирюхина Наталия Владимировна Варюха Елизавета Сергеевна | ОБ ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСОВ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 232 |
| Кислун Александр Игоревич | ВЛИЯНИЕ СЕТЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА СОВРЕМЕННУЮ УСТНУЮ И ПИСЬМЕННУЮ РЕЧЬ | 235 |
| Клыпа Ольга Викторовна Афанасьева Елена Леонидовна | ПОТЕНЦИАЛ КВЕСТА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ | 238 |

| | | |
|---|--|-----|
| Кожедуб Валерия Александровна Половинко Екатерина Владимировна Чебоксаров Александр Борисович | ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 241 |
| Козлов Вячеслав Александрович | ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЕВРАЗИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В СРЕДНИЕ ВЕКА И НОВОЕ ВРЕМЯ В ЗАРОЖДАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ | 244 |
| Колобова Лариса Владимировна | К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ | 248 |
| Колобова Лариса Владимировна | ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ | 250 |
| Колодяжная Юлия Владимировна | ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ | 253 |
| Коноплева Оксана Сергеевна Мешкова Ирина Владимировна | ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ | 256 |
| Королькова Юлия Васильевна Шалыгина Ольга Николаевна | КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА | 258 |
| Котиева Фатима Русланбековна | РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ ПО СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ ВОСПИТАННИКОВ | 261 |
| Крайник Виктор Леонидович Новикова Тамара Александровна | СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ | 264 |
| Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климента Руслановна | ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ | 266 |
| Кузнецова Алена Дмитриевна | АКТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ АТЛЕТИЗМА И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ХОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ | 269 |
| Кузьмина Ольга Сергеевна | ОЦЕНКА ТРУДОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА СБО | 272 |
| Кулчаев Салауат Магаметович | НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ | 277 |
| Купавцев Тимофей Сергеевич | ФЕНОМЕН ГОТОВНОСТИ В КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ | 279 |
| Кустяева Альбина Растямовна Мустафина Лилия Фаатовна | ГИГИЕНА ГОЛОСА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: РЕЧЕВЫЕ НАГРУЗКИ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ГОЛОСОВЫХ НАРУШЕНИЙ | 282 |
| Кутырева Екатерина Николаевна Семенов Курман Борисович Семенова Аминат Сагитовна | ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 284 |
| Лаврентьева Лариса Викторовна Видяйкина Полина Михайловна Лунина Валерия Олеговна | ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОБУЧАЮЩИМСЯ НА СПО | 287 |
| Ланина Светлана Юрьевна | ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 290 |
| Лепشوкова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 292 |
| Ливак Наталия Степановна Подгурская Анастасия Андреевна | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ | 295 |

| | | |
|--|--|-----|
| Лохтина Татьяна Николаевна Метелица Виктория Ивановна Котоманова Юлия Владимировна | ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ | 297 |
| Лутовина Екатерина Емельяновна | ПРОФИЛАКТИКА БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 301 |
| Любимов Михаил Львович Филатова Ирина Александровна Баштовая Арина Максимовна | АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА | 304 |
| Мальков Александр Александрович | СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО РЕЗУЛЬТАТА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ | 307 |
| Маняхина Валентина Геннадьевна Бороздина Мария Владимировна | ФОРМИРОВАНИЕ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ | 310 |
| Матвеев Семен Николаевич Гиляева Люзия Азгаровна | СРАВНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ И WINGEOM | 314 |
| Махлеева Людмила Владимировна | РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» | 317 |
| Метальникова Наталья Алексеевна Жигалова Майя Роландовна Стрелкова Ольга Александровна | МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ | 321 |
| Милинский Алексей Юрьевич | ПРОБЛЕМА НИЗКОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ В ФИЗИКЕ У ШКОЛЬНИКОВ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ | 325 |
| Милинский Алексей Юрьевич | О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЮ И 3D-ПЕЧАТИ | 328 |
| Милинский Алексей Юрьевич | МЕЖПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ ФИЗИКИ С ХИМИЕЙ – СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД | 331 |
| Михайлова Ольга Евгеньевна Радкевич Анна Валерьевна Шевелева Татьяна Николаевна | «ЧИТАЕМ» ПЕЙЗАЖИ: ЖИВОПИСЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ | 333 |
| Назаренко Елена Борисовна Платошина Виктория Владимировна | УЧЕТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АРАБОВ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ВОСТОКА И СЕВЕРНОЙ АФРИКИ | 335 |
| Назаров Глеб Борисович | АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 338 |
| Назарова Наталья Александровна Панасенко Екатерина Владимировна | ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА | 341 |
| Назарова Анна Николаевна Веденина Людмила Александровна Назарова Екатерина Николаевна | РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНОПАРКА «КВАНТОРИУМ» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА | 344 |
| Некрасова Анна Алексеевна | ФОНЕТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО НАВЫКА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 346 |
| Нетреба Ольга Андреевна | ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ | 349 |
| Низамов Ильнар Дамирович Космодемьянская Светлана Сергеевна | ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ – ОСНОВА ПРОЦЕДУРЫ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ | 352 |

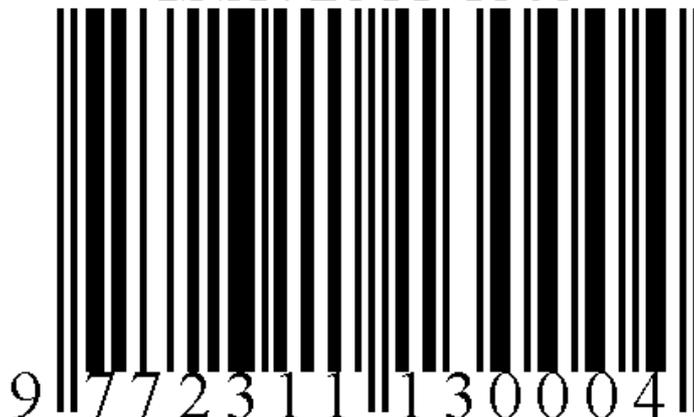
| | | |
|--|--|-----|
| Нонь Наталья Александровна Старцева Алина Андреевна Фомина Анжелла Владимировна | РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА | 354 |
| ПСИХОЛОГИЯ | | |
| Абдалина Лариса Васильевна | ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ | 358 |
| Асланбекова Анжелика Хаирбековна | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 361 |
| Басалаева Наталья Владимировна Захарова Татьяна Вячеславовна | СТАНОВЛЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 364 |
| Басалаева Наталья Владимировна Захарова Татьяна Вячеславовна | ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ | 366 |
| Басина Татьяна Анатольевна | ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ПРЕСТУПЛЕНИЙ | 369 |
| Белявская Яна Николаевна Созинова Елизавета Александровна | ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РАБОЧЕГО ПРОСТРАНСТВА НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 374 |
| Борцова Мирослава Владимировна Игракова Оксана Викторовна Солодкий Максим Борисович | ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕЗЕНТАНТЫ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ) | 378 |
| Ветрова Яна Анатольевна Сергеев Владислав Дмитриевич | ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ | 382 |
| Геворгян Арман Эдикович Белоцерковская Снежанна Владимировна Голубь Марина Сергеевна | РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФИЛЬМОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ | 385 |
| Дворцова Елена Валерьевна Негодяев Антон Андреевич Тишкова Юлия Юрьевна | СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АГРЕССИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ГОРНОСПАСАТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ | 389 |
| Дворцова Елена Валерьевна Тупикова Оксана Александровна Юрьева Анастасия Сергеевна | ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И АДАПТИВНОСТИ С СУИЦИДАЛЬНЫМИ НАКЛОННОСТЯМИ У ОСУЖДЕННЫХ ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ НА ПРИМЕРЕ ФКУ ЛИУ-16 ГУФСИН РОССИИ ПО КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ-КУЗБАССУ | 392 |
| Дворцова Елена Валерьевна Костроминна Марина Олеговна | К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ У ПОДРОСТКОВ | 394 |
| Демченко Наталья Юрьевна Семенова Файзура Ореловна | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ | 397 |
| Дикова Виктория Вячеславовна | К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА ПРЕДИКТОРОВ НОВОЙ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В ЦИФРОВОЙ ЭПОХЕ | 399 |
| Жукова Мария Сергеевна Сорокоумова Галина Вениаминовна | ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ СТИМУЛЯЦИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 403 |
| Зверева Римма Геннадьевна Родионов Андрей Васильевич | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ | 405 |
| Иванова Ирина Анатольевна Пестова Елена Владимировна | ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ | 410 |

| | | |
|--|--|-----|
| Иванов Сергей Меркурьевич Иванов Евгений Владимирович Борисова Ксения Олеговна | ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЕМЫХ В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ | 414 |
| Исмаилова Наиля Иркиновна Гайфуллина Наталья Геннадиевна | КЕЙСЫ ДЛЯ КАНДИДАТОВ В ПРИЁМНЫЕ РОДИТЕЛИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ВТОРИЧНОГО СИРОТСТВА | 416 |
| Казберов Павел Николаевич | ПРОЯВЛЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ И ПСИХИЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ У ОСУЖДЕННЫХ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ИХ ПРИВЕРЖЕННОСТИ К ЛЕЧЕНИЮ ОТ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ | 420 |
| Келина Лидия Андреевна Савинова Татьяна Викторовна | РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА | 422 |
| Кипкеев Темурджин Замирович | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СПОРТЕ | 425 |
| Кузьменкова Ольга Валентиновна Липская Татьяна Алексеевна | ОСОБЕННОСТИ ОТЧУЖДЕНИЯ УЧЕБНОГО ТРУДА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА | 428 |
| Кушев Павел Михайлович | ВЛИЯНИЕ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ УСПЕШНОСТЬ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ | 431 |
| Лазаренко Лариса Анатольевна Сафронова Алла Дмитриевна Оганесова Нелли Львовна | ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПОСТРОЕНИЕ ЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТУДЕНТОВ КУБГУ | 434 |
| Лебедева Наталья Васильевна | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ | 438 |
| Лебедева Оксана Валерьевна Повshedная Фаина Викторовна Лебедев Кирилл Романович | ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ | 441 |
| Лукьянова Марина Владимировна | ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА | 444 |
| Мазурец Виктория Валерьевна Шарова Мария Сергеевна | УЧЕТ СИЛЬНЫХ СТОРОН ЛИЧНОСТНЫХ И ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСУЖДЕННЫХ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ АДДИКТИВНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ | 449 |
| Мелихова Виктория Игоревна | СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОГРАММА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ | 452 |
| Мешкова Ирина Владимировна Коноплева Оксана Сергеевна | ПРОБЛЕМЫ ВЗРОСЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА | 455 |
| Морозова Людмила Борисовна Шевченко Марина Сергеевна | ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ | 458 |
| Назарова Ольга Михайловна Аллакин Юрий Александрович Расходчикова Екатерина Алексеевна | ТИПОЛОГИЯ КОНФЛИКТОВ И ПРИЧИНЫ ИХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ | 462 |

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 84. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.08.2024. Сдано в набор 03.09.2024. Дата выхода 23.09.2024
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 54,75.
Тираж 500 экз. Свободная цена.