

**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

87 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2025**

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 26 марта 2025 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 87. – Ч. 1. – 425 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, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

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), 2025 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2025 г.

Все права защищены.

УДК 378.1

доцент, кандидат физико-математических наук Аглиямзянова Гульшат Накиповна

Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны);

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

студент высшей технической школы Волков Лев Евгеньевич

Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны);

доцент, кандидат педагогических наук Гумерова Лилия Зуфаровна

Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КАЧЕСТВЕ САМОУЧИТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной научной статье рассматривается вопрос использования искусственного интеллекта в качестве самоучителя при обучении математике в высшей школе. Целью научной статьи является разработка программы по использованию искусственного интеллекта при обучении математике и информатике студентов высших учебных заведений. Актуальность выбранной темы заключается в применении ИИ-технологий не только на производстве, но и в гуманитарных сферах, в том числе и в образовании, поэтому необходимо их апробация в высших учебных заведениях. В статье рассматривался комплекс задач по тестированию и апробации чат ботов, разработке универсальных промтов, а также выявлению проблем при интеграции. В ходе исследования был выбран оптимальный чат бот, простой в использовании и одновременно обладающий необходимыми мощностями для вычисления. Написание различных промтов позволили выделить те, которые наиболее точно соответствовали критериям поиска информации. Интеграция Chat GPT в образовательный процесс имеет ряд сложностей. Существует высокая вероятность «нечестного» использования чат бота, что может качественно снизить академическую успеваемость. Со стороны профессорско-преподавательского состава может проявиться отторжение применением инновационных технологий. Для решения предлагается проведение кратких образовательных курсов с целью информирования студентов о правильном использовании чат ботом.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат бот, промт, инновационные технологии, бакалавриат, математика.

Annotation. This scientific article considers the issue of using artificial intelligence as a self-study guide when teaching mathematics in higher education. The purpose of the scientific article is to develop a program for using artificial intelligence in teaching mathematics and computer science to students of higher educational institutions. The relevance of the chosen topic lies in the use of AI technologies not only in production, but also in the humanities, including education, so it is necessary to test them in higher educational institutions. The article considered a set of tasks for testing and testing chat bots, developing universal prompts, and identifying problems during integration. During the study, the optimal chat bot was selected, easy to use and at the same time possessing the necessary computing power. Writing various prompts made it possible to identify those that most accurately matched the information search criteria. Integrating Chat GPT into the educational process has a number of difficulties. There is a high probability of "dishonest" use of the chat bot, which can qualitatively reduce academic performance. The teaching staff may reject the use of innovative technologies. To solve this problem, it is proposed to conduct short educational courses to inform students about the correct use of the chatbot.

Key words: artificial intelligence, chatbot, prompt, innovative technologies, bachelor's degree, mathematics.

Введение. В динамично развивающемся мире буквально за несколько лет произошла революция в цифровых технологиях: практически все ведущие страны мира смогли разработать искусственный интеллект (ИИ), уровень вычисления которого позволяет решать сложные задачи достаточно быстро.

Искусственный интеллект представляет собой суперкомпьютер, вычислительная мощность которого позволяет выполнять задачи, для которых ранее требовался человеческий интеллект. Обученная на огромном массиве данных и опыте система в настоящее время является большой огромной энциклопедией. Если ранее система была ограничена в возможностях и доступ к ней ограничивался, то сейчас ИИ становится помощником человека во многих сферах его деятельности [3].

В настоящее время искусственный интеллект проникает и в педагогическую деятельность, в сферу образования. Изначально интерес к нему проявили студенты, использовавшие его в качестве «быстрых ответов и решений». Однако студенты в данном случае не получают знания, и процесс обучения становится малоэффективным, что равносильно списыванию. Сейчас, наряду с другими проблемами в образовании, неконтролируемое и неправильное использование искусственного интеллекта является серьезной проблемой и ставит качество обучения под сомнение, поскольку практические, лабораторные работы не подлежат проверке на антиплагиат и выяснить, работа выполнена самостоятельно или нет, сложно. В связи с этим необходимо структурировать и трансформировать обучение в высших учебных заведениях (ВУЗ) в соответствии с существующими реалиями [9].

Целью научной статьи является разработка программы по использованию искусственного интеллекта при обучении математике студентов высших учебных заведений.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что новые технологии снижают качество образования, поскольку цифровые технологии используются не в качестве помощника, а в роли «готовых домашних заданий». Кроме этого, у студентов, активно использующих ИИ, снижаются когнитивные способности, способность к логическому рассуждению, критическое мышление.

Проведенное исследование решает задачу по созданию самоучителя для студентов ВУЗ различных направлений подготовки.

В исследовании решались следующие задачи:

1. Проанализировать инструменты ИИ при обучении математике.
2. Протестировать чат боты на их способность выполнять задачи, рассматриваемые в учебном процессе
3. Составить готовый «скрипт» (сценарий) для правильного формулирования запроса в чат ботах.
4. Определить основные проблемы при интеграции в образовательный процесс
5. Обобщить полученные результаты.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая вопрос применения технологий искусственного интеллекта при обучении математике, необходимо прояснить атмосферу преподавания данных дисциплин. Эксперты из «Яндекс Образования» провели опрос среди 1200 студентов из различных университетов по всей страны с целью выяснить с какими трудностями сталкиваются студенты при изучении математике. Около половины респондентов ответили, что им не хватает базовых знаний, а треть – невозможность использовать знания в реальной жизни за отсутствием конкретных примеров.

Практическое же преподавание математики показывает, что студентам не хватает лекционных и практических часов (с 2024 года количество часов математики увеличилось), а также понятных для студентов учебно-методических комплексов или учебников: обучающиеся в большинстве случаев их не читают. Эту проблему должен решить самоучитель на основе искусственного интеллекта. Суть заключается в следующем: в случае затруднения при решении задач студент с помощью промта формулирует запрос и чат бот, выступая в роли репетитора или педагога, объясняет на понятном пользователю языке, проверяет решение и т.п.

В исследованиях А.А. Бабкина и Н.А. Андриюшечкина в качестве примеров ИИ-инструментов приводятся следующие приложения [5]:

1. Smodin Omni предназначен для решения сложных математических задач, последовательно представляет каждый шаг решения быстро и эффективно.
2. Wolfram Alpha – комплексная вычислительная машина, предназначенная для решения во многих сферах, в том числе и математике. Основное преимущество – решение графических функций.
3. Socratic имеет богатую платформу и предлагает пошаговые объяснения от базовой математике до математического анализа.

Однако у данных ИИ-инструментов есть существенный недостаток: их обновление и обучение происходит редко, что влияет на производительность и мощность вычислений. В исследовании Г.Н. Аглямзяновой и Л.Е. Волкова отмечен Chat GPT от американской компании Open AI [10]. Он обучается на огромном массиве данных, что повышает его вычислительную способность, а кроме этого – позволяет ему «мыслить» подобно человеку (хотя стоит признать, что ИИ лишь подобен человеку). Практически ежемесячно разработчики выпускают обновления и улучшают систему – поскольку Chat GPT обучается уже самостоятельно [1, 2].

Китайские разработчики с 2019 года разработывали искусственный интеллект, способный проводить торги на финансовой бирже, анализировать графики и прочее. Основана на модели машинного обучения, что позволяет ей эффективно обрабатывать данные, выстраивать связи и работать с контекстом. Преимущество DeepSeek заключается в глубоком понимании запросов и предоставлении точных ответов. Представлен в виде чат бота и является абсолютно бесплатным. В настоящее время превосходит Chat GPT по вычислительной мощности и точности.

Однако в связи с тем, что проект является «сырым», а именно представляет источник угрозы информационной безопасности для пользователя, в исследовании в дальнейшем рассматривается Chat GPT, как наиболее универсальный инструмент.

Для тестирования Chat GPT были выбраны определенные задачи, соответствующие изучаемым темам в ВУЗ. ИИ успешно справился с анализом больших объемов статистических данных и выявления закономерностей, решением дифференциальных уравнений, в том числе и частные дифференциальные уравнения, решение комбинаторных задач на примере «задачи о путешествующем торговце» и «задаче о рюкзаке», решение графических задач и составление графиков.

В ходе тестирования запросы формулировались различным образом и чем точнее был запрос, тем качество ответа было заметно выше. Для начала необходимо определить роль ИИ, то есть в качестве кого он выступает. Далее указать задачу, которую необходимо выполнить: если это запрос о предоставлении теоретического материала, то конкретизировать интересующую тему; если решить задачу или составить график, то указать исходные данные (здесь важно, чтобы студенты сами решили задачу и в случае необходимости проверяли через чат бот правильность выполнения); если необходимо провести проверку выполненного задания, следует выбрать это действие. Следует также выбрать уровень ответа – подробно, поверхностно; уровень понимания – средний, высокий, разный уровень подготовки (оптимальный вариант).

Итоговые варианты промтов выглядят следующим образом [10]:

1. Промт для изучения теоретического материала. «Привет, Chat GPT! Ты выступаешь в качестве самоучителя по математике для студентов. Пожалуйста, предоставь подробные объяснения на тему «НАЗВАНИЕ ТЕМЫ» и приведи примеры с пошаговым решением для студента «УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ». Отвечай подробно, начиная с основ и переходя к более сложным аспектам. Предложи дополнительные ресурсы для самостоятельного изучения и тест по изучаемой теме».

2. Промт для правильности выполнения задач. «Привет, Chat GPT! Ты выступаешь в качестве преподавателя по математике для студентов. Я решил следующую задачу: «УКАЗАТЬ УСЛОВИЕ ЗАДАЧИ И ПРИЛОЖИТЬ ФАЙЛ С РЕШЕНИЕМ»

Пожалуйста, проверь каждое решение, объясни, где я мог допустить ошибку, если она есть, и предложи правильный подход к решению. Если возможно, покажи пошаговое решение. Предложи дополнительные задачи для самопроверки».

3. Промт для решения задач. «Привет, Chat GPT! Ты выступаешь в качестве самоучителя по математике для студентов. Пожалуйста, предоставь подробное решение для задачи «УКАЗАТЬ УСЛОВИЯ ЗАДАЧИ, ПРИМЕРА» с пошаговым решением для студента «УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ». Предоставь дополнительную задачу для самостоятельного решения».

4. Промт для подготовки к экзамену (самостоятельной работы). «Привет, Chat GPT! Ты выступаешь в качестве самоучителя по математике для студентов. Пожалуйста, предоставь задачи для подготовки к экзамену по темам «УКАЗАТЬ НАЗВАНИЯ ТЕМ» и/или с их пошаговым решением для студента «УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ». Предложи дополнительные ресурсы для самостоятельного изучения и тест по изучаемой теме».

Вышеуказанные промты являются наиболее оптимальными при формулировании запросов в чат ботах, поскольку сам студент определяет качество и количество полученной информации. Структурированный запрос помогает отфильтровать информацию и получить интересующую.

Главным преимуществом использования Chat GPT в качестве самоучителя по математике в высшей школе является его доступность: каждый студент может использовать его в домашних условиях бесплатно. При этом заменить педагога ИИ не может: ещё в XX веке бразильский педагог Паулу Фрейре утверждал, что в процессе обучения важен диалогический подход, поскольку только посредством общения можно повысить самосознание учащихся, а следовательно, и качество образования [4, 7, 8]. Однако ИИ может значительно снизить нагрузку на преподавателя (например, проверка практических работ), увеличить заинтересованность студентов в обучении и повлиять на академическую успеваемость. Применение интеллектуальных технологий также соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту, предписывающий самостоятельное изучение (более 50% студент должен изучать самостоятельно) в высших учебных заведениях.

Однако несмотря на все преимущества использования Chat GPT в учебных целях существуют определенные сложности реализации. Во-первых, нечестность использования ИИ-технологий студентами – высока вероятность списывания. Если, предположим, студент всегда все выполняет правильно, а на самостоятельных и контрольных работах показывает результаты заметно ниже, то это явный сигнал к списыванию. Во-вторых, отсутствие нормативно-правовой базы – использование Chat GPT не закреплено на законодательном уровне. В-третьих, незаинтересованность профессорско-преподавательского состава может стать серьезным препятствием для реализации, так как средний возраст педагогов составляет 48,5 лет и им проблематично внедрять ИИ-технологии – людям, привыкшим использовать традиционные методы

преподавания. В данной конкретной ситуации результаты исследования необходимо довести до студентов в рекомендательной форме. В идеальных условиях необходимо провести курс лекционных занятий, на которых были бы рассказаны правила и цель использования Chat GPT, а также обучение по промтам. Также стоит обратить внимание на несовершенство Chat GPT, который может выдавать некорректные ответы, требующие конкретики.

Выводы. Таким образом, в данной научной статье рассмотрен вопрос об использовании чат ботов с искусственным интеллектом при обучении математике студентов бакалавриата. Проведен анализ различных видов чат ботов, выделены их преимущества и недостатки. Чат боты протестированы на их способность выполнять задачи, рассматриваемые в учебном процессе; выбраны оптимальные промты для корректных запросов, отражающие точность поиска информации. Проанализированы проблемы, которые могут возникнуть при реализации приведенной в исследовании технологии.

Литература:

1. Аглямзянова, Г.Н. Компетентностный и контекстный подходы в процессе обучения математике студентов технического направления бакалавриата / Г.Н. Аглямзянова, Л.Е. Волков, Л.З. Гумерова // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 81(4). – С. 11-13
2. Аглямзянова, Г.Н. Применение искусственного интеллекта при обучении математике студентов технических специальностей / Г.Н. Аглямзянова, Л.З. Гумерова, Л.Е. Волков // XI Международная научно-практическая заочная конференция «ЭТАП-2024» (14 ноября 2024 года, Набережные Челны): сборник печатных трудов. Сборник материалов конференции (Набережные Челны, 14 ноября 2024 г.). – Изд-во Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2024. – Т. 2. – С. 14-30
3. Апатова, Н.В. Возможности искусственного интеллекта в обучении высшей математике / Н.В. Апатова, А.И. Гапонов, О.Ю. Смирнова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 7. – № 2. – С. 27-39
4. Бухараева, Л.Ф. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре / Л.Ф. Бухараева // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 122-127
5. Бабкина, А.А. Применение искусственного интеллекта в математике / А.А. Бабкина, Н.А. Андрюшечкина // International Journal of Humanities and Natural Science. – 2023. – № 86. – С. 178-181
6. Коляда, М.Г. Особенности взаимодействия участников образовательного процесса в условиях цифрового обучения / М.Г. Коляда // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов. – 2020. – Т. 3. – С. 87-89
7. Кохан, У.О. Пауло Фрейре и «Философия для детей»: критический диалог / У.О. Кохан // Социум и власть. – 2018. – № 6(74). – С. 55-67
8. Кремень, С.А. Освободительное образование Пауло Фрейре / С.А. Кремень, К.П. Цицикашвили // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. – 2022. – С. 129-134
9. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 288-290
10. Chat GPT. – URL: <https://chatgpt.com> (дата обращения: 15.01.2024)

Педагогика

УДК 371.314

учитель географии Алирова Роза Дундаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение «СОШ № 20» (г. Малгобек)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье изучается возможность адаптации существующих теоретико-методологических подходов в экологическом образовании и воспитании. По итогам обобщения данных подходов предложен пирамидальный принцип реализации экологического образования и воспитания среди учащихся с применением структурированной методологии. Необходимость предлагаемого решения состоит в адаптации инициатив профильного министерства рассматриваемой сферы. Пирамидальный принцип и структурированную методологию педагог может использовать как на одном тематическом занятии, так и в течение цикла тематических занятий, посвященных изучению отдельной экологической проблеме. На примере проблемы изменения климата раскрыта сущность реализации предлагаемого решения педагогом с учетом возрастных возможностей учащихся.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, учащийся, система, пирамидальный принцип, теоретико-методологический подход, изменение климата.

Annotation. The article examines the possibility of adapting existing theoretical and methodological approaches in environmental education and upbringing. Based on the results of the generalization of these approaches, a pyramidal principle of the implementation of environmental education and upbringing among students using a structured methodology is proposed. The need for the proposed solution is to adapt the initiatives of the relevant ministry in the field under consideration. The teacher can use the pyramid principle and structured methodology both in one thematic lesson and during a cycle of thematic classes devoted to the study of a separate environmental problem. Using the example of the problem of climate change, the essence of the implementation of the proposed solution by the teacher is revealed, taking into account the age capabilities of the students.

Key words: environmental education and upbringing, student, system, pyramid principle, theoretical and methodological approach, climate change.

Введение. В последние годы Министерство просвещения Российской Федерации внесло ряд корректив в экологическое образование и воспитание учащихся. Изменения стали прослеживаться с момента обнародования ведомством концепции для общеобразовательных организаций. Обозначенный документ охватывает все уровни образования, что предполагает адаптацию педагогического наследия в данной сфере в соответствии с актуальными экологическими проблемами.

Стоит отметить, что упомянутая концепция практически совпадает с содержанием образовательного процесса в общеобразовательной организации в соответствии с обучением учащихся особенно естественным наукам. В связи с этим, в настоящее время сформировалась необходимость в разработке приемлемого для всех педагогов решения, основанного на теоретико-методологических подходах. При этом такое решение не должно противоречить инициативам Министерства просвещения Российской Федерации и в то же время способствовать всесторонней реализации экологической работы.

Изложение основного материала статьи. Существующая в повестке дня проблема изменения климата формирует

перед педагогическим сообществом задачу по адаптации теоретической базы к практической деятельности при обучении учащихся. На данный момент времени экологическое образование и воспитание могут опираться на множество исследований педагогов, которые предложили собственные методики обучения, каждая из которых обладает высокой ценностью. Учитывая современные вызовы, связанные с проблемой изменения климата, формируется предположение о необходимости систематизации педагогического наследия и построения структуры экологического образования и воспитания по пирамидальному принципу. Основанием упомянутой пирамиды должны стать знания антропологического характера, которые позволят учащимся правильно понять причины возникновения обозначенной проблемы и факторы, влияющие на ее развитие под влиянием человека.

Педагоги М.М. Стрекаловская и Т.М. Дарханова выделяют такие теоретические подходы, как информационный, ценностный, поведенческий и комплексный. Под информационным подходом авторы подразумевают обеспечение учащихся новыми знаниями и сведениями, которые затрагивают связь человека с окружающей средой. Ценностный подход относится скорее к воспитательному аспекту, нежели к образовательному, так как путем вовлечения учащихся в процесс осмысления и преобразования окружающей среды прослеживается закрепление ряда базовых когнитивных установок. Поведенческий подход одновременно относится к образовательному и воспитательному компонентам, так как на основе изучаемой экологической информации учащиеся принимают решение о способах и характере взаимодействия с окружающей средой. Комплексный подход, как отмечают авторы, объединяет многие исследования в сфере экологического образования, начиная с 1975 года, когда впервые были заявлены теоретические направления экологического образования в школьной педагогике [8].

Исследователь Л.В. Моисеева рассматривает теоретические аспекты экологического образования и воспитания в контексте естественных наук [4]. Указанный подход приводит к мысли о том, что теоретические аспекты подразделяются на экологическую философию и экологическую педагогику. К философии в сфере экологии относится объединение всех имеющихся знаний о природе, которые используются на всех уровнях образования. Педагогика в сфере экологии получила свое развитие в 1980-х годах после того, как была разработана методика экологического обучения и впоследствии – сформировано содержание основных разделов экологических дисциплин.

В настоящее время, по утверждению многих педагогов, экологическое образование и воспитание строится на основе закрепляемых экологических компетенций. Теоретическая база в педагогической практике формируется каждым педагогом таким образом, чтобы учащиеся могли получить следующие направления развития: комплексное познавательное, физическое, эстетическое и социально-коммуникативное [7].

Продолжая изучение теоретических подходов к экологическому образованию и воспитанию на современном этапе, имеет смысл упомянуть научную работу Г.Ф. Кунгурцевой и В.Р. Гаресовой, в которой обозначена антропоцентрическая парадигма [3]. Данный подход в наибольшей степени отвечает современным требованиям стандартов разных уровней образования, начиная с дошкольного и завершая магистратурой, так как экологическое образование и воспитание, в особенности в структуре школьного образования, строится на центральной роли человека, находящегося внутри своей популяции и биоразнообразия как системе. Рассматриваемая парадигма особенно ценна для развития экологически осознанного отношения по причине возможности привития ответственности в сознании учащихся по отношению к природе и к другим людям, в том числе к будущим поколениям.

Коллектив авторов А.А. Артемьева, И.Л. Малькова и Г.Р. Платунова считает, что в учебном процессе необходимо использовать формы и методы обучения, связанные с профилированием образовательного процесса. Такой подход, по мнению авторов, позволяет оказать воздействие на последовательность развития экологического мышления и сознания среди учащихся [1].

Общий экскурс в имеющуюся теоретическую базу, затрагивающую ключевые педагогические тенденции в сфере экологического образования и воспитания, позволяет представить на Рисунке 1 структуру пирамидального принципа, который предлагается внедрить в общеобразовательный процесс с учетом проблемы изменения климата.

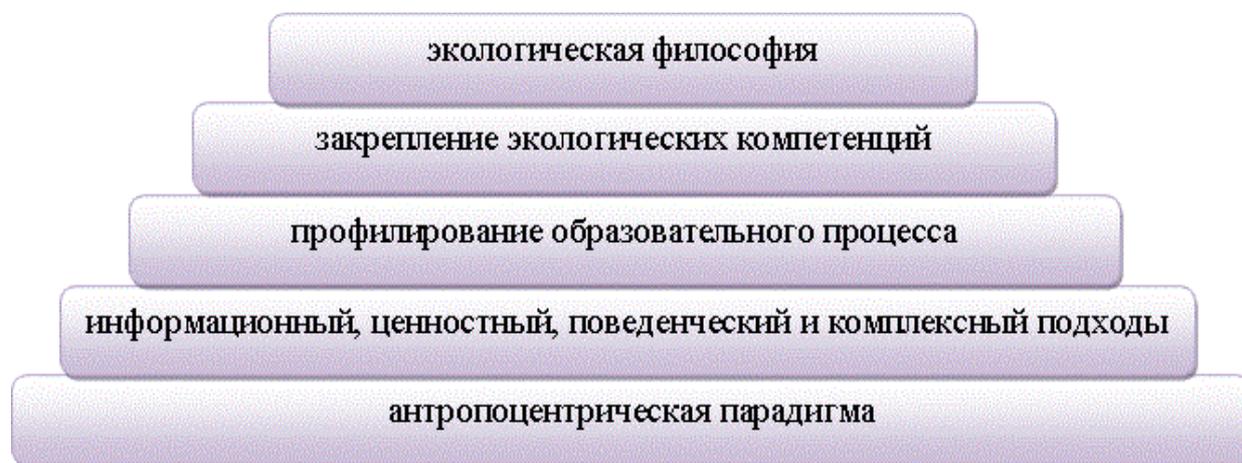


Рисунок 1. Пирамидальный принцип реализации экологического образования и воспитания среди учащихся

Представленный пирамидальный принцип на Рисунке 1 как теоретический подход может помочь педагогу осуществить экологическое образование и воспитание наиболее комплексно при изучении отдельной проблемы. Например, изучение проблемы, связанной с изменением климата, среди учащихся младших классов может быть реализована на основе антропоцентрической парадигмы, в рамках которой школьникам прививается мысль о том, что человеческий фактор относится к катализаторам развития обозначенной экологической проблемы. Среди учащихся средней школы более уместно затронуть проблему изменения климата на основе четырех подходов второй ступени. Необходимость комплексного освещения проблемы состоит в том, что школьники должны понять сущность изменения климата, в том числе за счет знаний, получаемых на уроках химии, биологии и физики.

В старшей школе уместно объединение профилирования и закрепления экологических компетенций путем совместного с учащимися поиска решений замедления развития изучаемой экологической проблемы на бытовом и государственном

уровнях. На этапе выпуска из общеобразовательной организации целесообразно исследовать проблему изменения климата путем внедрения инструментов экологической философии, когда школьники могут не только узнать о существующих философских подходах, но также осмыслить влияние изменения климата на будущее планеты.

Реализация пирамидального принципа в образовательном процессе предполагает использование педагогом структурированной методологии. Процесс построения соответствующей методологии также возможен на основе экскурса в ключевые исследования, связанные с экологическим образованием и воспитанием. В частности, педагоги Ш.Ш. Хамзина и Б.К. Жумабекова на основе объемного анализа предлагаемых методов обучения учащихся в рамках экологического образования приходят к выводу о предпочтительности переориентации рассматриваемого образования на цели и задачи устойчивого развития. Авторы объясняют целесообразность в выявленном методологическом подходе тем, что современные проблемы сохранения окружающей среды требуют от учащихся допустимой осведомленности в разных науках [10].

В научной работе Г.П. Сикорской представлены возможности достижения эффективности в экологическом образовании благодаря применению концептуального подхода. Такой подход предполагает закрепление когнитивных установок путем обсуждения с учащимися выбора человека при взаимодействии с окружающей средой [6]. Педагог Н.В. Морозова обращает внимание на многообразие существующих методологических подходов, которые позволяют в образовательном процессе достичь различных целей экологического образования [5]. Если перед педагогом стоит цель обратить внимание учащихся на отдельную экологическую проблему, то наиболее эффективным способом достичь высокой вовлеченности когнитивной структуры школьника рекомендуется использовать все инструменты, относящиеся к экологической культуре.

Другой педагог О.Г. Трегубова фактически развивает мысль Н.В. Морозовой в том, что предпринимает попытку фрагментировать упомянутый методологический подход с использованием экологической культуры [9]. Фрагментация методологии осуществляется за счет применения педагогом социологического и деятельностного подходов. В структуре антропоцентрической парадигмы социологический подход позволяет выделить роль человека в развитии проблемы изменения климата. Деятельностный подход связан с разработкой на занятиях в рамках экологического образования и воспитания наиболее приемлемых решений существующей проблемы или замедления процесса изменения климата.

Исследователь Л.П. Викторова в свое время предложила целостную концепцию, включающую в себя: феномен, функции, подходы в проектировании и реализации. На примере проблемы изменения климата, как отмечает Л.П. Викторова, феноменом являются последствия необратимых изменений в природе и нестандартное функционирование различных популяций. Функциями при изучении проблемы изменения климата в рамках экологического образования и воспитания могут стать как целеполагание действий человека по отношению к изучаемым последствиям, так и закономерности изменений в природе в контексте последствий. Подходами в проектировании выступают обнаруженные учащимися решения о существующей экологической проблеме. Реализация относится к внедрению разработанных учащимися решений в окружающую действительность [2].

Таким образом, на Рисунке 2 представлена структурированная методология, которая может использоваться педагогом при реализации пирамидального принципа экологического образования и воспитания. Построение структуры предлагаемой методологии основано на определении возможности педагогом перехода на занятии или в рамках цикла занятий, посвященных экологической проблеме, от одного инструмента к другому. Иерархия учитывает метод дедукции, позволяющий определить общее, ориентироваться на него, впоследствии – изучить отдельные аспекты экологической проблемы путем ее содержательного разбора как проблемной ситуации. Например, влияние изменения климата на урожай в тех или иных странах.

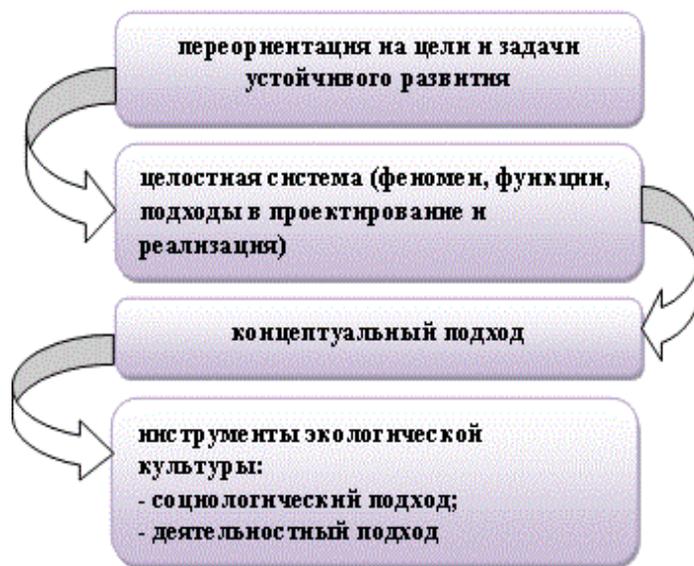


Рисунок 2. Структурированная методология реализации пирамидального принципа экологического образования и воспитания

Обозначенная на Рисунке 2 методология разработана в помощь педагогу, реализующему пирамидальный принцип на примере избранной экологической проблемы, в том числе проблемы изменения климата. Представленную методологию педагог может реализовать как на каждом уроке, так и в течение всего учебного времени, отведенного на изучение такой проблемы. Переход от одного инструмента к другому осуществляется на основе общей цели, которая закрепляется в сознании учащихся путем вовлечения в ситуацию. По причине того, что проблема изменения климата является расширенной и влияет на многие отрасли жизнедеятельности человека, педагогу целесообразно ориентироваться на один неблагоприятный фактор или одно неблагоприятное последствие экологической проблемы. Таким образом, будет соблюдена структура антропоцентрической парадигмы – учащиеся познакомятся с деструктивным и положительным

воздействием на экологическую проблему, как на общую тенденцию, так и с закономерностями развития одного последствия, затрагивающего определенный отраслевой аспект.

Обобщая предложенное решение за счет анализа теоретико-методологических подходов к экологическому образованию и воспитанию, необходимо добавить, что совокупность пирамидального принципа и структурированной методологии обладает элементами системы, так как каждый компонент принципа и методологии отличается подчиненностью и приоритетностью применения при обучении учащихся. Такая система отличается признаками устойчивости на основе доказавших свою эффективность, хотя и используемых ранее разрозненно, педагогических инструментов.

Выводы. Таким образом, существующие в педагогической сфере исследования, направленные на теоретико-методологические подходы в экологическом образовании и воспитании, могут быть систематизированы между собой с учетом необходимости вовлечения учащихся в сущность отдельной экологической проблемы. Определение подчиненности и степени приоритетности подходов позволяет рассматривать их как систему при помощи таких компонентов, как пирамидальный принцип и структурированная методология. Гибкость компонентов системы с использованием теоретико-методологических подходов состоит в возможности их использования как на одном тематическом занятии, так и в течение всего учебного цикла, посвященного экологической проблеме, в том числе изменению климата.

Литература:

1. Артемьева, А.А. Непрерывное экологическое воспитание и образование: от школьника к студенту / А.А. Артемьева, И.Л. Малькова, Г.Р. Платунова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Биология. Науки о Земле». – 2021. – № 3. – С. 342-344
2. Викторова, Л.П. Методологические основы и методика развития экологической культуры в биологическом образовании школьников: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Людмила Петровна. – Санкт-Петербург, 2002. – 39 с.
3. Кунгурцева, Г.Ф. Проблема экологического воспитания и образования в современных условиях / Г.Ф. Кунгурцева, В.Р. Гареева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1-3(62). – С. 262-264
4. Моисеева, Л.В. Теоретико-методологические основы экологической педагогики / Л.В. Моисеева // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 67-69
5. Морозова, Н.В. Многообразие методологических подходов к дефиниции понятия об экологической культуре в области образования / Н.В. Морозова // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 35-38
6. Сикорская, Г.П. Основные методологические подходы к содержанию экологического образования / Г.П. Сикорская // Образование и наука. – 2009. – № 9(66). – С. 11-22
7. Соколова, Ю.А. Краткий анализ теоретических подходов к экологическому воспитанию дошкольников / Ю.А. Соколова // Образовательный портал «Инфоурок». – 2025. – URL: <https://goo.su/LPif>
8. Стрекаловская, М.М. Педагогические подходы в экологическом образовании детей дошкольного возраста / М.М. Стрекаловская, Т.М. Дарханова // Педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 64-72
9. Трегубова, О.Г. Методологические подходы, закономерности и принципы формирования экологической культуры младших подростков / О.Г. Трегубова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6700> (дата обращения: 25.02.2025)
10. Хамзина, Ш.Ш. Методологические основы и подходы в экологическом образовании / Ш.Ш. Хамзина, Б.К. Жумабекова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5(3). – С. 491-493

Педагогика

УДК 37.033

учитель географии Алирова Роза Дундаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение «СОШ № 20» (г. Малгобек)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ПОЗИЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Автор статьи исследует взаимосвязь экологического законодательства и концепции в сфере экологического образования, совокупность которых влияет на формирование экологической ответственности среди учащихся. Выявлена тесная взаимосвязь нормативного документа профильного ведомства с общими экологическими тенденциями. Автором выявлены механизмы формирования экологически ответственного учащегося, которые педагогическому сообществу предлагает государство. В дополнение к механизмам обозначены преимущества предлагаемого государством подхода к экологическому образованию и раскрыта сущность механизмов с точки зрения полезности экологических знаний для дальнейшей жизни и функционирования в пределах профильного законодательства.

Ключевые слова: экологическое законодательство, экологическое образование, концепция, экологически ответственная личность, учащийся.

Annotation. The author of the article explores the relationship between environmental legislation and concepts in the field of environmental education, the totality of which affects the formation of environmental responsibility among students. The close relationship of the regulatory document of the relevant department with the general environmental trends has been revealed. The author identifies the mechanisms for the formation of an environmentally responsible student, which the state offers to the pedagogical community. In addition to the mechanisms, the advantages of the approach to environmental education proposed by the state are outlined and the essence of the mechanisms is revealed in terms of the usefulness of environmental knowledge for further life and functioning within the framework of relevant legislation.

Key words: environmental legislation, environmental education, concept, environmentally responsible person, student.

Введение. Принятая на федеральном уровне концепция экологического образования повлияла на все ФГОС, реализуемые в настоящее время в общеобразовательных организациях. Тематически концепция охватывает расширенные направления, которые ориентированы на комплексное экологически ответственное поведение учащегося. Процесс адаптации концепции отличается достаточно высокой интенсивностью, так как на сегодняшний день прослеживается активное внедрение экологического образования в примерных образовательных программах.

Общий взгляд на изменения в сфере образования, связанные с изучением экологических проблем, показывает, что Министерство просвещения заинтересовано в развитии особого вида сознания учащегося. Заинтересованность во многом

связана с изменениями в экологическом законодательстве, прослеживаемыми после ратификации государством ряда конвенций в сфере экологии.

Изменения в экологическом законодательстве рассчитаны на повышенную ответственность граждан и предприятий по отношению к окружающей среде. Ее характер предусматривает более серьезные последствия за нарушения экологического законодательства, что актуализирует экологическое образование на всех уровнях. В связи с этим важно выделить механизмы развития экологического сознания у учащихся, на которые рассчитывает государство. Обозначенные механизмы необходимы педагогам для реализации экологического образования.

Изложение основного материала статьи. Актуальные изменения в экологическом законодательстве затрагивают повышенную ответственность за вредные выбросы и утилизацию отходов на территории государства. Начиная с 2024 года, введены лимиты выбросов в атмосферу. Инновации в основном распространяются на предприятия, однако установленные лимиты предусмотрены также для граждан. Стало важным освоение знаний о признаках вредных выбросов и методах расчета влияния человека на окружающую среду, в том числе на бытовом уровне [8].

Изменение в экологическом законодательстве все чаще находит отклик среди педагогов, исследования которых показывают низкую осведомленность подрастающего поколения по причине прослеживаемого ранее отсутствия единых усилий педагогического сообщества в сфере экологического просвещения. На данный аспект обращают внимание С.Ю. Гатауллина и С.Б. Ярусова, которые на примере образовательных организаций Приморского края показывают существенную эффективность экологического образования при наличии координирующих действий на основе законодательства [1]. Педагоги также согласны с необходимостью просвещения учащихся с участием семей и при условии вовлечения подрастающего поколения в существующие проблемы общества. Например, Е.В. Рюмина отмечает, что экологической ответственности учащихся препятствует избыточное потребление их семей. Однако экологическое просвещение в сторону рационализации природопользования вне школы среди учащихся не проводится, что актуализирует роль образовательной организации в соблюдении школьниками экологического законодательства [5].

Государство также ожидает повышения сознательности со стороны граждан, которые не только на личном примере демонстрируют экологически ответственное поведение, но также содействуют оптимизации экологической обстановки особенно в месте проживания. Такие ожидания связаны с тем, что в настоящее время осуществляется учет объектов накопленного вреда, которые одновременно устраняются в рамках федеральных проектов и по инициативе неравнодушных граждан. Примечательно, что в экологическом законодательстве отсутствуют возрастные категории несения ответственности в отношении вредных выбросов в атмосферу. Это значит, что экологическая ответственность определена не только для взрослых граждан, но и для младшего поколения. Обозначенное обстоятельство должно учитываться всеми педагогами, осуществляющими экологическое образование и воспитание вне зависимости от возраста учащегося.

Разнообразие экологических направлений в упомянутой концепции во многом вызвано постоянно совершенствующимися законодательными инновациями, которые зачастую касаются места проживания человека [3]. Педагоги В.К. Столярова и Н.А. Коноплева со своей стороны отмечают, что тенденции государства в сфере экологического образования характеризуют попытку переосмысления проблемы формирования экологической культуры [7]. Не случайно в концепции предусмотрено изучение естественного блока и биоразнообразия, так как среди законодательных инноваций прослеживается ответственность граждан при взаимодействии с отдельной популяцией животных, сбор определенных видов растений, использование водных объектов и многое другое. Следует отметить, что концепция не приурочена к сдаче учащимися обязательных экзаменов [9]. Главная цель документа состоит в подготовке учащихся к экологически ответственному поведению на протяжении жизни. При этом ресурсами реализации документа указаны знания из различных областей науки. Соответственно, экологическое образование представляет собой не столько получение знаний в сфере экологии, но в большей степени адаптация всех отраслевых знаний о природе в рамках экологического пространства.

Реализация такого образовательного процесса в структуре ожиданий государства должна осуществляться на основе системности и непрерывности погружения учащихся в осмысление происходящих процессов окружающей среды. Если для отдельных предметов школьной программы, например, истории или биологии допустимо формирование представления об окружающем мире благодаря изучению отдельных исторических эпох или компонента биоразнообразия, то экологическое образование предполагает освоение целостного знания.

В новых педагогических реалиях экологическое образование затрагивает профессиональную деятельность каждого педагога. Это значит, что сознание, согласно концепции, формируется в фоновом режиме. Ожидания государства от педагогов в том, что экологическое образование будет присутствовать в содержательной части всех предметов, указанных в разделе II исследуемого документа. В частности, данный раздел содержит предписание профильного ведомства о том, что рассматриваемый вид образования уместно включить не только во внеучебной работе, но и в целом в системе общего образования.

Подготовка учащихся, согласно концепции, предполагает объединение процессов развития экологической культуры и формирование экологически ответственного поведения. Развитие экологической культуры означает формирование в человеке общей лояльности к окружающей среде, которая допускает отсутствие со стороны него инициативы что-либо менять в окружающей среде. Исследуемый документ уделяет внимание экологически ответственному поведению, которое меняет восприятие экологической культуры, подразумевая несение ответственности за экологические последствия и готовность к реализации своевременных решений.

Признаки понятийного аппарата в отношении экологически ответственного поведения учащегося также меняются. Согласно концепции, учащийся, наделенный качествами экологической культуры, в повседневной жизни в полном объеме несет ответственность за свои действия по отношению к окружающей среде и в силу имеющихся возможностей оказывает влияние на недопущение экологической катастрофы. Документ предусматривает унифицированный подход к понятийному аппарату, что является достаточно весомым нововведением в сфере образования. Экологическая направленность образовательного процесса в обозримом будущем начнет ускорять процесс единообразия средство обучения по всем предметам, так как единый понятийный аппарат предполагает идентичный первоисточник.

Коллектив педагогов, а именно Д.В. Дайнега, М.С. Польская, О.В. Михайлова и Ю.В. Медведева обеспокоен методологическим аспектом адаптации концепции в части экологической культуры [2]. Причина состоит в том, что деятельностный подход предполагает совокупность знаний, навыков и когнитивных установок, в том числе и экологической культуры. Если рассматривать нацеленность государства на экологически ответственное поведение учащегося, то в задачу педагога входит самостоятельное формирование ценностных установок. Концепция затрагивает когнитивные установки преимущественно как проявление эколого-культурной грамотности. В случае, если профильное ведомство не разработает специального регламента по адаптации когнитивных установок в существенную часть документа, данный аспект будет регулироваться педагогами самостоятельно.

Наравне с критериями развития компетенций концепция экологического образования содержит в себе перечень показателей, выделяющих исследуемое направление в системе обучения. Принципиальным отличием следует выделить

показатели экологической компетенции как отдельного компонента подготовки учащихся, в то время как при обучении, например, математике или истории используются единые критерии и идентичные компетенции. При этом концепция допускает определенную степень свободы для педагога при построении образовательного процесса, начиная с дошкольного и завершая средним общим образованием. Рассматриваемая педагогическая свобода на современном этапе уже приносит свои плоды. В частности, Н.Е. Скрипова и Д.Ф. Ильясов отмечают, что образовательные организации Челябинской области используют систему мониторинга компетенций среди учащихся в сфере экологического образования [6].

Если ориентироваться на итоги образовательной и воспитательной деятельности в сфере экологии, то ожидаемые результаты концепции носят общий характер, что позволяет сделать вывод о приоритетности формирования сознания как ключевого компонента экологически ответственного поведения учащихся. Педагог И.М. Митриев в своей научной работе уточняет, что воспитание в структуре экологического образования должно исходить из соображений эстетики [4]. Концепция максимально сохраняет важность эстетики, что наглядно прослеживается в разделе IV документа. Содержание образовательной программы по каждому предмету, хотя и является примерным ориентиром, в целом вариативно по причине разнообразия экологических вызовов. Концепция уточняет перечень образовательных направлений и призвана помочь педагогам на законодательном уровне, а также при подборе инструментов, форм и методов обучения. Подходы концепции выдержаны в пределах ценности экологической эстетики, о которой упоминает И.М. Митриев.

Анализ общих тенденций совершенствования экологического законодательства, приоритетов концепции профильного ведомства в сфере экологического образования и научных взглядов педагогического сообщества позволяет обнаружить механизмы развития экологического сознания, влияющего на личностные установки учащегося. Государство предлагает развить экологическое сознание на основе следующих компонентов:

- уделить в образовательном процессе приоритетное внимание в пользу осознания ответственности, нежели учета возрастной категории учащихся;
- ориентироваться на естественнонаучное объяснение закономерностей экологических проблем;
- адаптировать области знаний в структуре экологического просвещения;
- ориентировать учащихся на экологическую ответственность в течение жизни, а не получения экологических знаний для сдачи экзаменов;
- объединить экологическое образование с жизненным пространством учащегося;
- включить экологическую повестку в образовательный процесс всех предметов;
- ориентировать учащихся на деятельность по сохранению биоразнообразия, а не безынициативное лояльное отношение к окружающей среде;
- ориентироваться на средства обучения, рекомендованные сферой образования;
- ориентироваться на показатели экологической компетентности, предложенные профильным ведомством;
- сохранить аспекты экологической эстетики в структуре формирования экологического сознания учащегося.

Выделенные механизмы государства при развитии экологического сознания среди учащихся, предусмотренные в концепции, направлены на конкретизацию экологического образования. Ожидается, что экологически ответственная личность будет формироваться, начиная с дошкольного уровня образования. Система обучения переориентируется на освоение учащимися знаний в качестве прикладных ресурсов для понимания причин и последствий экологических проблем. Сущность реализации механизмов, согласно концепции, сводится к тому, что государство считает важной конкретизированную осведомленность в областях знаний, так как стандартное объяснение учащимся о негативном влиянии экологической проблемы на природу и человека не является эффективным.

Концепция указывает, что в подрастающем поколении государство видит равноправных граждан, ответственность которых по мере взросления и получения новых знаний лишь укрепляется. Положительным аспектом реализации механизмов формирования экологически ответственной личности, предложенных концепцией, следует отметить доверие государства по отношению к педагогическому сообществу и его методологическим возможностям. Концепция свидетельствует о том, что педагог может справиться с задачей подготовки для жизни экологически активного гражданина, на что указывает необходимость объединения экологического образования с жизненным пространством каждого учащегося, а также ориентация образовательной и воспитательной работы педагога на дальнейшую жизнь, а не экзаменационный период.

Сильной стороной предложенных механизмов в концепции является объединение всех аспектов образовательного пространства, на что указывает рекомендация ориентироваться на единые средства обучения, единые показатели экологической компетентности, учебные предметы. В целом определение важности формирования ответственности превалирует над достаточностью осведомленности учащихся об экологической проблеме. Соответственно, в обозримом будущем следует ожидать качественные изменения в структуре экологического образования.

Впервые у учащихся появляется образовательная возможность сформировать в себе рефлексивную, коммуникативную и когнитивную компетенции для решения экологических проблем изначально на бытовом уровне, в дальнейшем – на государственном. Способствующим такому будущему в экологическом поведении учащегося фактором служит построение образовательной среды с учетом компонентов экологической эстетики.

Несмотря на учет уровней образования, государство предусматривает равное право к демонстрации экологического поведения подрастающего поколения наравне со взрослым населением. Среди сопутствующих ожидаемых результатов применения естественного блока как главного компонента следует выделить повышение заинтересованности подрастающего поколения в образовательном процессе других учебных предметов и понимании возможности практического применения, получаемых теоретических знаний.

Выводы. Таким образом, в системе образования прослеживаются положительные и важные перемены, которые коррелируются с совершенствованием экологического законодательства. Концепция в сфере экологического образования достаточно конкретизирована с точки зрения ожиданий государства от экологического поведения учащихся, при этом предоставляет некоторую свободу педагогу в содержательной части изучаемых экологических тем. Ее ценность состоит в том, что впервые экологическая ответственность может формироваться благодаря конкретизированным механизмам.

Литература:

1. Гатауллина, С.Ю. Роль эколога-просветительской работы в обеспечении устойчивого развития региона / С.Ю. Гатауллина, С.Б. Ярусова // Территория новых возможностей. – 2024. – № 1. – С. 29-38
2. Дайнега, Д.В. Реализация педагогического потенциала школьного образовательно-просветительского центра при формировании экологической культуры обучающихся / Д.В. Дайнега, М.С. Польская, О.В. Михайлова, Ю.В. Медведева // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 3. – С. 151-157
3. Министерство просвещения Российской Федерации. – 2025. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/?ysclid=m7lth0qsc070226625> (дата обращения: 26.02.2025)

4. Митриев, И.М. Экологическая эстетика и ее значение в образовательном процессе / И.М. Митриев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 7-1(82). – С. 133-137
5. Рюмина, Е.В. Минусы экологического поведения семей: избыточное потребление / Е.В. Рюмина // Народонаселение. – 2024. – № 1. – С. 190-201
6. Скрипова, Н.Е. К вопросу о значимости экологизации общего образования / Н.Е. Скрипова, Д.Ф. Ильясов // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 139-144
7. Столярова, В.К. Трансформационные процессы в мире и России и их влияние на экологическую культуру / В.К. Столярова, Н.А. Коноплева // Ценности и смыслы. – 2025. – № 1(95). – С. 95-110
8. ФГБУ «РФИ Минприроды России». – 2025. – URL: <https://rfi.mnr.gov.ru/news/industry-news/kakie-normy-ekologicheskogo-zakonodatelstva-stanut-obyazatelnyimi-s-1-yanvarya-2024-goda> (дата обращения: 26.02.2025)
9. Экология производства. – 2025. – URL: <https://news.ecoindustry.ru/category/law> (дата обращения: 26.02.2025)

Педагогика

УДК 37.032

кандидат педагогических наук Андрианов Александр Сергеевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва);

кандидат педагогических наук Медведев Игорь Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Барнаул);

кандидат технических наук, доцент Семенов Вадим Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Барнаул)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Современность высветила глубинные проблемы кадровой работы и профессиональной подготовки личного состава в системе МВД России, и прежде всего в подготовке сотрудников к применению мер государственного принуждения (физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия). Проблема актуализируется в связи с непосредственным участием сотрудников полиции в мероприятиях в рамках проводимой Специальной военной операции. Для иллюстрации проблемы возможно оперировать статистическими данными, которые с учетом социально-культурного и социально-политического контекста требуют осмысления вопросов подготовки и готовности сотрудника полиции решать на высоком уровне служебные задачи, при этом обеспечивать личную безопасность и достигать основной цели своей деятельности – охрана общественного порядка и общественной безопасности, пресечение (недопущение) противоправных деяний и обеспечение неотвратимости наказания.

Ключевые слова: профессиональная готовность, личностная готовность, сотрудники органов внутренних дел, личностные качества, профессиональные качества, профессионально-личностная готовность, готовность сотрудников органов внутренних дел.

Annotation. Modernity has highlighted the deep-seated problems of personnel work and professional training of personnel in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia, and above all in the preparation of employees for the use of state coercion (physical force, special means and firearms). The problem is becoming relevant due to the direct participation of police officers in events within the framework of the ongoing Special Military Operation. To illustrate the problem, it is possible to use statistical data, which, taking into account the socio-cultural and socio-political context, require understanding the issues of training and readiness of a police officer to solve official tasks at a high level, while ensuring personal safety and achieving the main goal of their activities – the protection of public order and public safety, the suppression (prevention) of illegal acts and ensuring the inevitability of punishment.

Key words: professional readiness, personal readiness, employees of internal affairs bodies, personal qualities, professional qualities, professional and personal readiness, readiness of employees of internal affairs bodies.

Введение. Проблема подготовки, подготовленности и готовности в современном образовании не утрачивают своей актуальности. 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.

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.

Изложенное соотносится с ведущими идеями психологической концепции развития творчества и одаренности Д.Б. Богоявленской [1], концепции педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника полиции Т.С. Купавцева [3], концепции моделирования личностно развивающих сред Д.В. Литвина [2], а также концепции ситуационно-средового проектирования образовательных систем Н.В. Ходяковой [6]. Далее подробно остановимся на применении обозначенных подходов в организации подготовки кадров, в выборе содержания и форм организации образования и в управлении образовательными средами и ситуациями.

Изложение основного материала статьи. В преломлении к решению задач формирования готовности сотрудников полиции к применению физической силы и огнестрельного оружия необходимо обозначить, что является содержанием профессионально-личностной готовности, характерной и необходимой для сотрудника полиции. Понятие профессионально-личностной готовности задает требование целостности как процесса подготовки, так и реализации в практике мер

принуждения. Указанная целостность задает и особое качество функционального компонента (профессиональная готовность) и личностного компонента (личностная готовность) которые не просто дополняют друг друга, но являются взаимозависимыми.

Современные представления об организации профессиональной подготовки кадров полиции показывают, что готовность сотрудника к применению мер государственного претерпела на уровне организации подготовки кадров редукцию [5] и в настоящее время представляет совокупность видов готовности согласно системе профессиональной служебной и физической подготовки:

- правовая готовность – как способность сотрудника оценивать оперативно-служебные ситуации с позиции их общественной опасности и выбора тех или иных средств для их преобразования;
- физическая готовность – как способность пресекать противоправные деяния с применением физической силы, в том числе при применении боевых приемов борьбы, избирать наиболее целесообразную комбинацию действий;
- огневая (стрелковая) готовность – как способность обращаться с оружием и применять его в зависимости от складывающейся обстановки;
- морально-психологическая готовность – как способность сохранять устойчивость работоспособности и осуществлять самоконтроль и саморегуляцию своей активности;
- мобилизационная готовность – как способность адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности, в том числе в особый период;
- тактическая готовность – как способность действовать целесообразно согласно ситуации применяя весь арсенал функциональной подготовки (техники действий в различных сочетаниях), в том числе в составе групп;
- медицинская готовность – как способность сохранять свою жизнь и здоровье при получении ранений, а также оказывать помощь другим при получении ими ранений и травм.

Подобное членение готовности на отдельные ее разновидности не в полной мере отражает содержательную сущность целостной компетенции сотрудника по применению мер государственного принуждения и в практике приводит к «лоскутной» готовности. Концентрируясь в видах подготовки данный подход не позволяет представить в единстве направления, которые должны быть учтены при организации профессиональной подготовки субъектами управления и самими сотрудниками при осуществлении самообразования. С учетом понимания феномена профессионально-личностной готовности как интегральной характеристики сотрудника подобная редукция должна быть исключена, поскольку реальная ситуация оперативно-служебной деятельности требует реализации в той или иной мере каждого из обозначенных аспектов одновременно (не последовательно, без временных интервалов).

С учетом изложенного ценными представляются подходы к организации огневой и физической подготовки и к иным видам подготовки сотрудников, когда «целое определяет части» – целостная компетенция готовности сотрудника полиции к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия и применению иных мер государственного принуждения определяет ее включение в каждый и видов подготовки. Другими словами в организации, например, физической подготовки, нельзя ограничиваться включением в ее содержание аспектов, касающихся только развития физических качеств или техники выполнения отдельных действий. В зависимости от уровня подготовленности сотрудников или специфики оперативно-служебных задач в каждом из видов подготовки должны быть представлены в том или ином объеме все из обозначенных направлений.

Таким образом, профессионально-личностная готовность сотрудника полиции может быть представлена не только суммативно, а как целостное качество личности сотрудника полиции, единство видов его опыта (функционального и личностного). Обозначим основные из них:

- опыт правовой оценки ситуаций оперативно-служебной деятельности, предполагающий развитие таких способностей, как восприятие и оценка контекста ситуации, понимание ее содержания в сопоставлении со своими возможностями действовать, построение веера возможных перспектив развития ситуации;
- опыт постановки целей оперативно-служебной деятельности при соотнесении контекста ситуации с требованиями нормативных правовых актов;
- опыт рефлексии, требующий осмысления требований закона, норм морали и нравственности, своих возможностей по организации деятельности в данной ситуации, возможностей привлечь дополнительные средства к решению оперативно-служебной задачи;
- опыт самоконтроля и саморегуляции своей активности с учетом актуального состояния, усматриваемой перспективы развития ситуации, вероятностей деструктивного ее развития;
- опыт осуществления коммуникации (в вербальной и невербальной формах), позволяющий обмениваться с другими сотрудниками информацией, мнениями, суждениями, позициями по вопросам выбора оптимального решения, а также уточнять намерения правонарушителя по внешним признакам и действиям;
- опыт принятия решения в условиях многообразия или недостатка альтернатив для деятельности и в условиях неоднозначности содержания ситуации, в условиях избытка или ограничения времени;
- опыт выбора тактики действий с учетом множества изменяющихся условий деятельности;
- опыт инициативного действия и принятия ответственности за результат осуществления деятельности и за судьбу других сотрудников;
- опыт совершения ошибок, позволяющий выявить дефициты функционального и личностного плана с целью их своевременного восполнения.

Данный перечень не является исчерпывающим и может быть дополнен на уровне постановки целей и задач конкретного вида занятия.

Теперь необходимо обозначить как именно может быть организован процесс формирования профессионально-личностной готовности сотрудника в рамках образовательного процесса в вузе МВД России или в системе профессиональной служебной и физической подготовки. В качестве исходных приняты положения концепции педагогической поддержки Т.С. Купавцева [4] и ситуационно-средового подхода к проектированию образовательных систем Н.В. Ходяковой [6].

Для ситуационно-средового подхода Н.В. Ходяковой характерно представление процесса подготовки сотрудника как последовательности изменений качества опыта в результате изменения образовательной среды и педагогической ситуации 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 правомерно 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. Сотрудник полиции в такой ситуации получает эффект управления своей профессионально-личностной готовностью.

В развитие ситуационно-средового подхода Т.С. Купавцевым 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 целях 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 творческая самореализация субъекта. Подобный подход дает возможность в дифференцированном виде представить сложную конструкцию видов опыта, изменяющихся содержания среды и контекста ситуации, где изменяющаяся форма профессионально-личностной готовности является как условием освоения субъектом изменяющейся среды, так и движущей силой трансформации. Логика активности субъекта с учетом обозначенных характеристик представляет собой последовательность: 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 – творческая самореализация, переживание События, открытие новых свойств среды и деятельности, качественное обновление опыта.

Синтез рассмотренных подходов к педагогическому проектированию в логике ситуационно-средового проектирования образовательных систем и концепции педагогической поддержки позволяет дифференцированно представить и процесс формирования профессионально-личностной готовности сотрудника полиции к применению в практике мер государственного принуждения как его изменяющуюся (возрастающую) способность к преобразованию среды и к самоизменению с ориентацией как на конечный результат деятельности, так и на процесс его достижения.

Выводы. Обобщая изложенное необходимо отметить, что феномен профессионально-личностной готовности в аспекте организации подготовки сотрудников полиции к реализации мер принуждения в оперативно-служебной деятельности выступает значимым ориентиром для организаторов образования и для субъектов управления в части определения целевых оснований своей педагогической активности, содержания подготовки и способов его предъявления сотрудникам в предметных задачах, в том числе при организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников полиции к действиям в особых периодах деятельности.

Профессионально-личностная готовность сотрудника ОВД к применению физической силы и огнестрельного оружия представляет собой совокупность профессионально-личностных качеств сотрудника, его умений и навыков, опыта деятельности, позволяющих ему действовать в условиях применения мер государственного принуждения правомерно и эффективно при решении задач охраны общественного порядка, общественной безопасности и своей личной безопасности; эффективность определяется решением оперативно-служебной задачи с использованием правовых инструментов и законодательно обусловленных мер (оснований применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия). Профессионально-личностная готовность сотрудника ОВД к применению физической силы и огнестрельного оружия выступает как динамическое состояние, позволяющее ему в ситуации применения мер государственного принуждения выбирать способы целесообразной деятельности и их применять в решении оперативно-служебных задач, в соответствии с требованиями законодательства Российской Федерации.

Литература:

1. Богдавленская, Д.Б. Еще раз о «Креативном поле» / Д.Б. Богдавленская // Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 70-80
2. Литвин, Д.В. Моделирование личностно-развивающих сред в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел: монография / Д.В. Литвин // Академия управления МВД России. – Москва: Проспект, 2023. – 176 с.
3. Купавцев, Т.С. Концепция педагогической поддержки саморазвития личности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в непрерывном образовании: монография / Т.С. Купавцев // Академия управления МВД России. – Москва, 2022. – 166 с.
4. Купавцев, Т.С. Педагогика поддержки в системе МВД России: от педагогической практики к научной концепции / Т.С. Купавцев // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7. – № 4. – С. 10-27
5. Российская Федерация. Министерство внутренних дел. Приказы. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 [Зарегистрирован в Минюсте России 12.03.2024 № 77488] – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408598469/?ysclid=m7ej9k25b9105677794> (дата обращения: 16.02.2025)
6. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход в проектировании личностно-развивающих образовательных систем: исследование продолжается / Н.В. Ходякова // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7. – № 4. – С. 61-74

УДК 378

старший преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Фефелова Олеся Евгеньевна

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

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогизации окружающего социокультурного пространства подрастающего поколения, которая в условиях современности становится особенно актуальной. Так, на государственном уровне, в ряде нормативно-правовых актов провозглашается необходимость организации процесса социализации обучающихся, начиная со ступени начального общего образования. Кроме того, в образовательном процессе на первое место выходит не только знаниевый компонент, но и воспитание школьников. Повышение значимости рассматриваемой проблемы, а также необходимость совершенствования воспитательной системы послужило основанием для формирования гармонично развитой личности обучающегося. Именно совместные усилия педагогов и родителей, связанные с формированием и развитием личности каждого ребенка, воспитанием семьянина, гражданина, любящего свою Родину и отстаивающего ее интересы. В статье раскрыты теоретические аспекты исследуемой проблемы, обозначена важность формирования системы гражданских, духовно-нравственных и семейных ценностей для благополучного развития обучающихся. Авторами отмечается, что социально-культурное пространство – это серьезнейший инструмент в руках педагога. Умело используя условия окружающей реальности, педагог способен достичь значительных результатов в деле воспитания личности. Результаты исследования позволили прийти к выводу о том, что совместная деятельность педагогов и родителей является ключевым моментом в процессе педагогизации окружающего социально-культурного пространства, что повышает успешность развития личности обучающихся.

Ключевые слова: социально-культурное пространство, социализация, педагогизация.

Annotation. The article is devoted to the problem of educating the surrounding socio-cultural space of the younger generation, which is becoming especially relevant in modern conditions. Thus, at the state level, a number of regulatory legal acts proclaim the need to organize the process of socialization of students, starting from the stage of primary general education. In addition, in the educational process, not only the knowledge component comes first, but also the education of schoolchildren. The increasing importance of the problem under consideration, as well as the need to improve the educational system, served as the basis for the formation of a harmoniously developed personality of a citizen of the Russian Federation. It is the joint efforts of teachers and parents that are associated with the formation and development of each child's personality, the upbringing of a family man, a citizen who loves his Homeland and defends its interests. The article reveals the theoretical aspects of the problem under study, highlights the importance of forming a system of civic, spiritual, moral and family values for the successful development of students. The authors note that the socio-cultural space is a very serious tool in the hands of a teacher. Skillfully using the conditions of the surrounding reality, the teacher is able to achieve significant results in the education of personality. The results of the study led to the conclusion that the joint activities of teachers and parents are a key moment in the process of educating the surrounding socio-cultural space, which increases the success of students' personality development.

Key words: socio-cultural space, socialization, pedagogization.

Введение. Педагогическая наука в силу своей специфики изучает крупнейший пласт вопросов воспитания и развития подрастающего поколения. В тоже время некоторые аспекты педагогики в последнее время приобретают все более важное значение. Среди таких проблем ученые особо выделяют процесс социализации, то есть, особенности вхождения ребенка в общество и усвоение им действующих в этом обществе социальных норм и правил поведения. Под социализацией подразумевается и воздействие окружающего социально-культурного пространства на личность и все положительные и отрицательные аспекты этого процесса. О важности пристального рассмотрения говорит и тот факт, что ее особенности отражены в ключевых государственных программных документах, непосредственно касающихся аспектов воспитания личности. К примеру, в «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года» рассматриваются условия воспитания ребенка как одно из важнейших целей педагогики [8]. В ней говорится о необходимости организации таких условий в рамках реализации воспитательного и педагогического процессов, которые наиболее успешно позволят ребенку вырасти гармонично развитой личностью.

Также осознание высокой ценности социализации заметно и в таком определяющем для всей педагогической деятельности документе, как Федеральный Государственный образовательный стандарт общего образования, в частности, в его разделе, касающемся начального общего образования [9]. Здесь именно социализация обозначена одним из ключевых результатов образовательного процесса в начальной школе. Освоение ребенком социальных компетенций занимает не последнее место в перечне требований, предъявляемых ФГОС к образовательному процессу.

На этом пути перед педагогами стоит ряд важнейших задач, от решения которых в первую очередь зависит адекватность усвоения социальных норм и духовно-нравственных, семейных, гражданских, эстетических ценностей подрастающим поколением. Среди этих задач особое значение имеет воспитание гармонично развитой личности, которая в перспективе сможет дать адекватный ответ многочисленным вызовам общества. Однако воспитательный процесс невозможен без совместного участия в нем всех, кто так или иначе заинтересован в успехе развивающейся личности. Только при наличии общих усилий педагогов, обучающихся и их родителей при их активном взаимодействии помогут понять и принять друг друга, только тогда можно говорить о формировании нормальной среды, в которой растет ребенок. Важнейшее место в формировании окружающего социокультурного пространства, играет микросреда – уровень ближайшего окружения и уровень самостоятельной деятельности ребенка. На этом уровне и происходит непосредственное формирование личности ребенка с его индивидуальными особенностями. Именно поэтому участие педагога в развитии и видоизменении окружающего ребенка социокультурного пространства является важнейшей актуальной задачей педагогики.

Изложение основного материала статьи. О социализации как важном аспекте воспитательного процесса говорил еще В.С. Выготский. Он напрямую утверждал, что ребенок растет и развивается исключительно под воздействием внешних факторов, социально-культурного пространства, которое его окружает.

В свою очередь, наиболее подробное определение социализации мы можем найти у В.Г. Бочаровой и А.В. Мудрика [1; 6]. Согласно размышлениям и изысканиям А.В. Мудрика, социализация представляет собой взаимодействие человека с окружающим его социально-культурным пространством в процессе развития, связанного, в первую очередь, с усвоением конкретным человеком духовно значимых ценностей социума. Данное определение важно в первую очередь тем, что оно расширяет явление социализации не только на процесс обучения, то есть этапы детства и юности, но и в принципе соответствует всему времени жизни человека, поскольку личность развивается постоянно на протяжении всей жизни. Таким образом, социализация важна для развития и становления личности ребенка. А это как раз и невозможно без усвоения важнейших для общества ценностей и норм.

Личность – это прежде всего результат освоения и усвоения человеком комплекса социально значимых для его окружения ориентиров и норм [4]. В свою очередь сама по себе социализация невозможна без обратного ей процесса индивидуализации. Индивидуализация предполагает, что на определенном этапе жизни ребенок, начав осознавать окружающий мир начнет формировать собственный взгляд на него, который в итоге приведет к формированию полноценного мировоззрения. Индивидуализации способствует не только комплекс ценностей, но и в первую очередь непосредственное окружение ребенка. Индивидуальность возникает прежде всего под воздействием конкретной ситуации и конкретного социума. И именно здесь необходимо говорить о социально-культурном пространстве. В обществоведческой науке под социально-культурным пространством понимают весь комплекс непосредственного окружения человека. Все с чем человек находится в контакте и все что на него воздействует в конкретный момент времени. Сюда можно отнести масштабные политические явления, идеологию, конкретных людей.

Основной особенностью социально-культурного пространства является то, что трансляция общечеловеческих явлений на конкретного индивида и на ребенка, в частности, проходит именно на микроуровне, через непосредственный контакт.

В конечном итоге ребенок растет в первую очередь под воздействием своего ближайшего окружения. Для детей это семья, сверстники, одноклассники, учителя. Именно в процессе взаимодействия с ними ребенок усваивает необходимые в данном обществе нормы поведения и важнейшие духовные ценности. Разумеется, что любое воздействие, как, впрочем, и любое явление в жизни человека является неоднородным, как у любой медали есть две стороны, так и в процессе воздействия на ребенка могут сказаться и проявиться не только положительные, но и отрицательные последствия. Так или иначе, ребенок, как никто другой максимально зависим от своего ближайшего окружения. Именно поэтому педагогизация социально-культурного пространства, грамотная его организация является важнейшим направлением деятельности окружения ребенка.

Процесс социализации, как уже отмечалось ранее, основан, прежде всего на активном взаимодействии человека с окружающим миром. Только рефлексия в процессе активной деятельности человека и социума способствует наиболее логичному и полноценному усвоению конкретным индивидом социальных норм и ценностей. В свою очередь эта активность может проявляться совершенно по-разному, в разных формах деятельности. Для ребенка же особую важность здесь имеет, конечно же, деятельность учебная. Именно поэтому для педагога важно успешно организовывать образовательный процесс. Обучение должно быть направлено не только на успешное освоение образовательной программы, но, прежде всего должно быть интересно ребенку, должно вовлекать его в процесс получения новых знаний и умений. При этом важно понимать, что любой человек живет в неразрывной связи с социумом, с обществом, которое его окружает и для любого человека имеет невероятную важность круг общения, который сформирован вокруг него. Для педагогики важно то, что социально-культурное пространство может влиять на человека не только позитивно, но и негативно.

При этом отдельно стоит отметить, что в течении жизни наше окружение в значительной степени видоизменяется. Человек расширяет круг своего взаимодействия с окружающим миром, что в свою очередь способствует его развитию. Каждый эпизод жизни, каждый диалог в котором человек принимает участие, любой другой человек с которым мы пересекаемся – все это накладывает на нас значительный отпечаток и определенным образом на нас влияет. Все что происходит с нами в жизни дает нам новые знания, умения, и навыки. Именно поэтому работа педагога в контексте формирования позитивного социально-культурного пространства, окружающего ребенка играет очень важную роль. От того, насколько успешно семья и педагоги справятся с этой задачей и зависит то, насколько гармонично развитой личностью вырастет ребенок [5].

В свою очередь трансляция ценностей и норм, как в прочем и любой другой информации невозможна без грамотно выстроенного диалога между человеком и макро- и микроуровнями социально-культурного пространства. От того, насколько успешно человек может взаимодействовать с другими людьми, зависит его успех в обществе. Соответственно уровень коммуникации в современном мире очень важен для любого человека, и уж тем более он невероятно важен для ребенка, который только начинает познавать окружающий мир и свое место в этом мире.

Как отмечает Д.В. Шамсутдинова, «важными элементами среды являются психологический климат коллектива, предметно-пространственное окружение (обустройство помещений школы, классных кабинетов, спортплощадок и др.), которое создает благоприятный социально-психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения участников образовательного процесса. Предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания в том случае, если оно субъективно значимо, становится предметом заботы учащихся, которые поддерживают и творчески преобразуют предметное пространство своего «школьного дома»» [10, С. 79].

На данный момент уже никто не спорит, что именно среда, в которой растет ребенок, вносит решающий вклад в развитие его личности. В результате адаптации ребенок лишь усваивает новые «правила игры», приспосабливается к новым условиям жизни. Поэтому в задачи современного педагога входит проведение полноценной социальной адаптации. Ребенок должен не только понять, как устроен новый мир, но и найти в нем свое место. При чем здесь необходимо говорить об активном участии самого ребенка. То есть учитель должен приложить максимум усилий для формирования такого социально-культурного пространства, которое будет подталкивать ребенка к его активному освоению и будет способствовать его развитию. В свою очередь, отметим, что чем активнее будет происходить это взаимодействие, тем значительнее будет изменяться среда, точнее семантическое, смысловое содержание окружающего мира. При активном воздействии на него, человек начинает по-новому смотреть на окружающую реальность и это так же способствует его развитию как личности [3].

В конечном итоге необходимо отметить, что социально-культурное пространство – это серьезнейший инструмент в руках педагога. Умело используя условия окружающей реальности, педагог способен достичь значительных результатов в деле воспитания личности. Усваивая различные, социально важные нормы и ценности ребенок усваивает и социальную идентичность, и культурные, религиозные, моральные устои, важные для конкретного сообщества и для всей страны, в

которой он живет. Гармонично развиваясь с помощью и в тесном диалоге с ближайшим окружением человек способен достичь значительных успехов.

Развитие личности происходит сразу на нескольких взаимно пересекающихся уровнях. Прежде всего тут стоит говорить именно о структурных составляющих социально-культурного пространства, которое окружает человека. Именно от усилий учителя по становлению нормальных условий образовательного процесса зависит результат социализации личности.

Современное общество характеризуется прежде всего нестабильностью, и в таких условиях, когда цель в жизни, к которой нужно стремиться оказывается все более абстрактным явлением, растет и число отклоняющегося поведения в детской среде. Для того, чтобы предотвратить подобное, педагог прежде всего должен действовать на опережение. Превентивными мерами необходимо уничтожить саму причину возникших девиаций и устранить ее. В свою очередь, для того чтобы наиболее успешно устранить возникшие кризисные явления необходимо плодотворно работать над изменением мировоззрения детей. Основной причиной детской девиации многие исследователи закономерно считают нарушение системы ценностей, на которые ориентируется ребенок. Педагог должен выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы в ходе учебы дети усваивали важнейшие для общества ценности и нормы. Это возможно, в частности, благодаря развитию диалога между учителем и ребенком, учителем и родителем, установлению нормальных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса.

Однако деятельность ребенка и его волеизъявление являются здесь ключевым моментом. Именно поэтому в педагогической деятельности важнейшее место занимает забота и опека над коррекцией детской системы ценностей и норм. Только когда ребенок увидит ценность и важность посылки на него со стороны старших, только когда он по-настоящему ощутит пользу для себя от взаимодействия с педагогом, только тогда возможен уход от девиации. Для контроля за данными процессами Ю.С. Бродский говорит о важности организации «цепь интеграции воспитательных взаимодействий в целях педагогизации среды, включающих диагностику педагогического потенциала; определение целей, задач и средств их реализации; своевременную корректировку процесса на основе промежуточного и окончательного диагностирования его эффективности с принятием соответствующих управленческих решений» [2, С. 7].

Педагогу необходимо непрерывно взаимодействовать с социумом и окружением ребенка, поскольку уже упоминавшаяся стихийность, характеризующая развитие общества способна в одночасье похоронить все усилия старших по заботе о ребенке. В свою очередь, только когда в благоприятном результате воспитательного и образовательного процесса заинтересовано все окружение ребенка мы можем говорить о формировании того самого гармоничного социума.

Выводы. Таким образом, социально-культурное пространство, которое окружает ребенка играет важнейшую роль в процессе его социализации. Именно окружение транслирует ребенку общепринятые духовно-нравственные ценности.

Литература:

1. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М.: Ариус. – 1994. – 36 с.
2. Бродский, Ю.С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Бродский Юрий Степанович. – Екатеринбург, 1993. – 18 с.
3. Вульф, Б.З. Основы педагогики / Б.З. Вульф, И.Д. Иванов. – М.: Диалог. – МГУ2012. – 165 с.
4. Крылова, Н.Б. Взаимодействие детей и взрослых: позиция понимающей педагогики: Воспитательная система как социокультурный феномен: прошлое, настоящее, будущее / Н.Б. Крылова // Сборник статей международной научно-практической конференции. – Москва: Институт теории и истории педагогики РАО. – 2010. – 56 с.
5. Литвин, Д.В. Полиmodalность педагогического феномена личностно-развивающей образовательной среды / Д.В. Литвин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – 5 с.
6. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
7. Островерхова, Т.А. Педагогизация образовательной среды технического вуза как условие подготовки будущих инженеров к профессиональному взаимодействию / Т.А. Островерхова // Психологические и педагогические науки. – № 4. – 2012. – С. 203-207
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации № 996-р. [от 29 мая 2015 г.]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 [от 6 октября 2009 г.]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo>
10. Шамсутдинова, Д.В. Педагогический потенциал социально-культурного пространства в системе профилактики и коррекции девиантного поведения / Д.В. Шамсутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 3-1. – С. 78-82

УДК 37.018.8

адъюнкт адъюнктуры и докторантуры научно-исследовательского центра Барангов Аюка Оконович
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА МЛАДШИХ КУРСАХ И УСЛОВИЯ ЕЁ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования и развития военно-социальной зрелости у будущих офицеров Росгвардии. Цель статьи состоит в раскрытии специально разработанной технологии, реализация которой обеспечит поэтапное развитие социальной зрелости у курсантов в образовательном процессе военного института. Осуществляется анализ взглядов на проблему развития социальной зрелости курсанта военного института. Раскрываются компоненты технологии развития социальной зрелости у курсантов военных институтов Росгвардии и педагогические условия ее реализации.

Ключевые слова: курсанты, военный институт, военно-социальная зрелость, педагогическая технология формирования военно-социальной зрелости.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of the formation and development of military-social maturity among future officers of the Russian National Guard troops. The purpose of the article is to reveal a specially developed technology, the implementation of which will ensure the gradual development of social maturity among cadets in the educational process of the military institute. The analysis of views on the problem of developing the social maturity of a military institute cadet is carried out. The components of the technology of developing social maturity among the cadets of the military institutes of the Russian National Guard troops and the pedagogical conditions of its implementation are revealed.

Key words: cadets, military institute, military-social maturity, pedagogical technology of military-social maturity formation.

Введение. Социальная зрелость курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации является одним из факторов успешного решения в будущем служебно-боевых задач и результативного управления подчиненными подразделениями. Верховный Главнокомандующий вооруженными силами Российской Федерации В. В. Путин на встрече с выпускниками военных вузов 2023 года назвал мужество, решимость, принципиальность и настойчивость, лидерство, личную примерность, заботливое отношение к подчиненным основными качествами, которыми должны обладать современные офицеры [15].

Абсолютное большинство офицеров ведут себя именно так, как требует Верховный Главнокомандующий. Вместе с тем встречаются факты отступления молодых офицеров от норм профессиональной этики, низкой компетентности, отсутствия стремления к саморазвитию и творческой самореализации, относительно невысокого уровня общей культуры и др. Как показало изучение образовательного процесса в военных институтах, одной из основных причин сложившегося положения дел выступает отсутствие четкого представления того, какой должна быть технология развития социальной зрелости курсантов военных институтов войск национальной гвардии.

Следует отметить, что решением проблемы развития социальной зрелости индивида занимались многие философы, социологи, психологи и другие специалисты, которые раскрыли теоретико-методологические основания успешного решения данной задачи. В педагогике таких исследований было немного. Кроме того, они проводились, как правило, в других социально-экономических условиях. Исследований, направленных на разработку технологии формирования военно-социальной зрелости курсантов военных институтов (академий/университетов) силовых структур и Росгвардии, в частности, не проводилось. Тем актуальнее становится решение названной научной задачи. К тому же накопленное научное знание создает для этого благоприятные условия.

Изложение основного материала статьи. В этой связи цель статьи заключается в разработке модели технологии формирования военно-социальной зрелости курсантов военных институтов войск национальной гвардии.

Анализ научной литературы показывает, что исследователи социальной зрелости используют различные методологические подходы, каждый из которых имеет свои преимущества и ограничения. М.М. Прохоров и О.П. Кашина с философских позиций рассматривают социальную зрелость как сложную структуру, формируемую культурно-средовыми факторами конкретной исторической эпохи [13, С. 280-284]. Они подчеркивают, что формирование зрелости начинается с созерцания мира, управления природными процессами, проявления самостоятельности и диалогичности, при этом учитываются социокультурные различия, ведущие к разнообразию моделей существования.

А.Н. Леонтьев и Б.Г. Ананьев отмечают, что развитие социальной зрелости интегрировано в общую эволюцию личности через взаимодействие с окружающим миром и участие в общественно полезной деятельности [1; 11, С. 56]. Наибольшее распространение получил коллекционерский подход А.Л. Солдатченко, который выделяет минимально необходимые качества для социальной зрелости, такие как положительное отношение к людям, способность к общественно полезному труду, готовность к самоотдаче, ответственность и гражданская позиция [19, С. 142-147]. Этот подход прост в измерении, однако вызывает вопросы относительно оснований выбора именно этих качеств.

Гуманистические и интегративные подходы, представленные учеными как А.А. Бодалёв, А.А. Реан и другие, связывают социальную зрелость с ответственностью, саморазвитием и творчеством. Структурно-системный подход рассматривает социальную зрелость как системное образование, включающее взаимосвязанные компоненты, тогда как интегративный подход воспринимает её как целостность личности, включающую самоопределение, субъектность и самотрансцендентность. Центральным элементом является ответственность, что позволяет создать комплексную модель развития социальной зрелости, учитывающую её динамическую природу [3, С. 127; 7, С. 35; 16, С. 321; 21].

Несмотря на разнообразие подходов, интегративный подход признается наиболее продуктивным для изучения социальной зрелости, поскольку охватывает фундаментальные аспекты личности и способствует разработке комплексных моделей её развития, отражающих разнообразие и динамичность характеристик социальной зрелости.

Проведенный анализ понятия «социальная зрелость» с учетом разработанной Б.Г. Ананьевым идей о прохождении человеком в своем развитии ряда ступеней (индивид – субъект деятельности – личность – индивидуальность) позволяет рассматривать военно-социальную зрелость курсанта военного института Росгвардии как его интегральную качественную характеристику, отражающую:

результат и уровень этапного развития с момента поступления в военный институт и до завершения обучения в нем (а) этапы: развитие социальной зрелости как рядового военнослужащего; развитие социальной зрелости как младшего командира; развитие социальной зрелости как офицера звена взвод-рота; б) уровни: высокий (готов); средний (ограниченно готов); низкий (не готов));

динамику изменения содержательных аспектов: а) профессиональное самоопределение – посвящение служению Отечеству, верность военной присяге, выполнение воинского долга; б) ответственная профессиональная субъектность (компетентностный рост через добросовестное освоение образовательной программы); в) творческая самореализация как способ существования индивидуальности.

виды зрелости в соответствии с областями жизнедеятельности курсанта (учебная; служебно-боевая, боевая, служебная; культурно-досуговая; хозяйственно-бытовая; внутригрупповая; гражданско-общественная);

психологические детерминанты развития зрелости (мотивационно-целевой; ценностно-смысловой; когнитивный; волевой; поведенческий; рефлексивно-оценочный), определяющие уровень готовности курсанта соответствовать лучшим образцам отечественной военной культуры.

Военно-социальная зрелость курсанта проявляется в образовательном процессе через поэтапное освоение статусно-ролевых позиций рядового, младшего командира, офицера звена взвод-роты в контексте видов зрелости. Конкретное содержание формируется посредством реализации психологических детерминант.

В рамках ограниченного объема статьи представлен фрагмент: проявление учебной военно-социальной зрелости курсанта, входящей в полную модель зрелости:

1. Профессиональное самоопределение курсанта:

В общении: четко излагает свою позицию по отношению к социально-ролевым позициям как необходимым этапам профессионального становления; отношение к учебе как основному способу достижения цели быть высокопрофессиональным офицером; взгляды на самообразование как средство личностно-профессионального роста.

В предметной деятельности: проявляет активность и инициативу, осознавая важность военной присяги и освоения учебного материала.

В самообразовательной деятельности: системно расширяет кругозор и стремится к разностороннему развитию.

2. Субъектные свойства личности:

Организованность, дисциплинированность, готовность к достижению высоких результатов; постоянная подготовленность и успешное освоение необходимых знаний и умений; трудолюбие, расширение кругозора, развитие волевых способностей; достижение высоких результатов в учебной и самообразовательной деятельности.

3. Творческая самореализация: принимает новаторские решения, совершенствует изучаемые модели; активно участвует в военно-научном обществе и исследовательских проектах.

Модель проявления военно-социальной зрелости в других её видах разрабатывается по аналогии. В педагогической диагностике зрелость оценивается не только после каждого этапа, но и ежедневно. Система подведения итогов с курсантами позволяет четко оценивать их развитие социальной зрелости.

Анализ проблемы формирования и развития военно-социальной зрелости военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации курсантов указывает на необходимость разработки технологии, которая будет способствовать повышению результативности данного педагогического процесса.

При разработке технологии развития социальной зрелости у курсантов в образовательном процессе военного института Росгвардии авторы использовали теоретические положения, изложенные в работах М.Е. Бершадского [2], Н.М. Борьтко [4], В.В. Гузеева [2], Ю.К. Картавой [8], О.Г. Кравченко [8], Н.В. Кожинной [9], Г.А. Кленковой [9], Г.К. Селевко [18], Н.Н. Суртаевой [20], А.П. Шарухина [22]. За основу было взято определение, которое рассматривает её как «научно обоснованную, спроектированную для заданных условий, диагностируемую и точно воспроизводимую систему алгоритмизированных действий и взаимодействий субъектов педагогического процесса, обеспечивающих достижение запланированного результата» [22].

Разработка заявленной технологии включает:

1) Выделение этапов с конкретными задачами на каждом этапе; разделение этапов на периоды при дифференциации задач.

2) Определение протяженности этапов и периодов, а также времени, отводимого на решение задач каждого этапа и периода, если их несколько.

3) Конструирование образовательного контента, которым заполняется ментальное пространство решаемой задачи, периода и этапа в целом.

4) Обоснование комплекса средств, форм и методов, которые необходимо использовать при решении стоящих задач.

5) Установление круга субъектов педагогической и учебно-самообразовательной деятельности.

6) Изучение результативности применения технологии посредством сравнения полученного образовательного продукта с планируемым.

Что представляет собой конкретная технология формирования учебной военно-социальной зрелости у курсантов в образовательном процессе военного института Росгвардии?

Технология реализуется по этапам для каждого вида социальной зрелости. В частности, для учебной:

1 этап – этап педагогического обеспечения успешного освоения курсантами социально-ролевой позиции рядового, который длится в течение первого семестра обучения.

2 этап – этап педагогического обеспечения успешного освоения курсантами социально-ролевой позиции младшего командира, который длится в течение 1,5 лет (2, 3, 4 семестры обучения).

3 этап – этап педагогического обеспечения успешного освоения курсантами социально-ролевой позиции офицера звена взвод-рота, который длится в течение 1,5 лет (5, 6, 7 семестры обучения).

Каждый этап включает в себя периоды с доминирующими задачами: осуществления стартовой диагностики (диагностический), педагогического сопровождения самоопределения и «включения» в результативную учебную деятельность (мировоззренческо-формирующий), создания условий для проявления и развития субъектности (субъектно-развивающий), поддержка творческой самореализации (творческо-стимулирующий), анализ и оценка развития учебной социальной зрелости (рефлексивный).

Протяженность этапов определяется образовательными нормативами, педагогическим мастерством преподавателей и командиров курсантских подразделений, характером их взаимодействия, а также организационно-деятельностными и средовыми условиями военного института. Передовая педагогическая практика показывает, что уже в течение первого месяца каждого этапа (при реализации первого тематического модуля обучения: лекции, семинара, практического занятия, индивидуального собеседования или контрольной работы) командир и преподаватели формируют четкое представление о курсанте, изменениях в его самоопределении, субъектности и творческой самореализации. В этот период проводится стартовая диагностика, которая продолжается в последующие месяцы.

В течение первого месяца каждого этапа осуществляется концентрированное формирующе-сопровождающее влияние на процесс самоопределения и включения курсанта в учебную деятельность, которое затем переходит в корректировочно-сопровождающее и/или сопровождающее (мировоззренческо-формирующий период). Для развития субъектности основное

внимание уделяется проблемно-деятельностному, контекстному и модульному обучению, предоставляя курсанту возможности проявить самостоятельность и сформировать прочную базу знаний, умений, навыков и компетенций. Творческая самореализация поощряется на протяжении всего этапа, являясь важным аспектом социальной зрелости, несмотря на ограниченные рамки занятий.

Анализ и оценка развития учебной социальной зрелости проводятся через подведение итогов занятий, изучения дисциплин, этапов, а также при сдаче комплексных государственных экзаменов, защите дипломных работ и изучении отзывов выпускников. Конструирование образовательного контента включает разработку информационно-содержательных конструкций для формирования мировоззренческих взглядов, ценностей и смысловых установок курсантов, способствующих их субъектному и творческому развитию.

При решении задач развития учебной социальной зрелости применяются различные методы педагогической диагностики, обучения и воспитания. Ответственность за успешность этого процесса лежит прежде всего на командирах и преподавателях, однако данный вопрос требует дополнительного изучения для конкретизации уровня ответственности педагогических субъектов. Результативность применения технологии оценивается сравнением полученного образовательного продукта с планируемым и с предыдущими результатами.

Выводы. Какие выводы следует сделать из проведенного теоретического исследования вопроса формирования военно-социальной зрелости курсантов военных институтов Росгвардии?

Во-первых, тема представляется чрезвычайно актуальной и требует постоянного научного внимания.

Во-вторых, в статье представлено теоретико-методологическое обоснование обобщенной социальной зрелости курсанта, которая требует дальнейшей научной детализации. Вместе с тем она может выступить как абстрактная модель педагогической цели, которая имеет сложную структуру. Ее компоненты и целостная характеристика при соответствии требованиям общества и служебно-боевой практике могут выступать на определенном этапе развития войск ориентирами для разработки критериев оценки.

В-третьих, часть технологии формирования военно-социальной зрелости курсантов военных институтов Росгвардии представляет собой интегративное образование, которое требует экспериментальной проверки. При положительных экспериментальных результатах можно по аналогии спроектировать другие части технологии как педагогического «средства» развития других видов социальной зрелости курсантов.

В-четвертых, к основным принципам реализации технологии следует отнести: целенаправленность на развитие социальной зрелости; признание приоритета единства социально-коллективного и индивидуального; осуществление диагностического, убеждающе-формирующего, педагогического воздействия, сопровождения и поддержки, рефлексии в процессе приобретения опыта поведения социально зрелого военнослужащего (рядового, младшего командира, командира взвода-роты); обеспечение успешности учебно-профессиональной деятельности и творческой самореализации курсантов.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев; Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – Москва [и др.]: Питер, 2010. – 282 с.
2. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев; Каф. образоват. технологии АПКИПРО. – М.: Центр "Пед. поиск", 2003. – 256 с.
3. Бодалев, А.А. Акмеология: настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 223 с.
4. Борытко, Н.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006 – 59 с.
5. Гудзовская, А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Гудзовская; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 1998. – 230 с.
6. Заплавный, Н.И. Методологические проблемы формирования социальной зрелости личности курсанта; автореф. ... дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 / Заплавный Николай Иванович. – М., 1988. – 24 с.
7. Каменева, Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Каменева; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2004. – 184 с.
8. Картавая, Ю.К. Проектная деятельность как современная педагогическая технология / Ю.К. Картавая, О.Г. Кравченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 120-122
9. Кожина, Н.В. Инновационные педагогические технологии в модульном обучении, как средство повышения качества образования / Н.В. Кожина, Г.А. Кленкова // Инновационные педагогические технологии: материалы XI Международной научной конференции, Казань, 20-23 февраля 2021 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Молодой ученый", 2021. – С. 7-8
10. Кошелева, А.О. Концепция становления социальной зрелости личности будущего специалиста в инновационных условиях высшего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кошелева Алла Олеговна. – Елец, 2009. – 361 с.
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
12. Поздняков, А.В. Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Поздняков; Курский гос. пед. ун-т. – Курск, 2002. – 248 с.
13. Прохоров, М.М. Зрелость человека в трактовках философии и её многомерность / М.М. Прохоров, О.П. Кашина // Научные ведомости. Серия: Философия. Социология. Право. – 2013. – № 16 (159), Вып. 25. – С. 280-289
14. Приймак, Е.Н. Особенности становления социальной зрелости военнослужащих по призыву в процессе социализации на этапе службы в армии / Е.Н. Приймак // Российский психологический журнал. – 2014. – №2. – Т. 11. – С. 69-77
15. Путин, В.В. Путин заявил, что современные офицеры должны быть мужественными и принципиальными [Электронный ресурс] // Новости в России и мире – ТАСС: [сайт]. – [2023]. – URL: <http://tass.ru/armiya-i-opk/18079739> (дата обращения: 06.02.2025)
16. Реан, А.А. Психология и педагогика: учебное пособие / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 432 с.
17. Рыбалка, В.Г. Социальная зрелость личности в воинском коллективе: дис. ... канд. филос. наук / В.Г. Рыбалка; Харьк. гос. пед. ин-т им. Г.С. Сковороды. – Харьков, 1992. – 181 с.
18. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.]. Т. 2 / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 815 с.
19. Солдатченко, А.Л. Структура и содержание социальной зрелости личности: методологические подходы / А.Л. Солдатченко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 3(220). – С. 62-69

20. Суртаева, Н.Н. Педагогические технологии: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.Н. Суртаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019 – 250 с.

21. Сухобская, Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г.С. Сухобская. – Текст: электронный // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17-20. – URL: <http://hpsy.ru/public/x1449.htm>, (дата обращения: 06.02.2024)

22. Шарухин, А.П. Воспитание военнослужащих и сотрудников подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации / А.П. Шарухин. – Санкт-Петербург: СПВИ войск национальной гвардии, 2020. – 240 с.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры языкознания и иностранных языков Барсегян Каринэ Робертовна Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);
доцент кафедры языкознания и иностранных языков, кандидат филологических наук Басенко Иван Михайлович Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Изучение иностранного языка развивает дисциплину, терпение и настойчивость, что является предиктором формирования важных качеств для любого профессионала, особенно для юриста, который должен уметь работать с большими объемами информации и решать сложные профессиональные задачи. Владение иностранным языком для студентов юридических специальностей является не только требованием современного рынка труда, но и важным инструментом для профессионального роста и личного развития. Оно открывает двери к новым возможностям, улучшает карьерные перспективы и способствует более глубокому пониманию международного права. В современном мире цифровые сервисы и ресурсы играют ключевую роль в процессе изучения иностранного языка, особенно для студентов юридических специальностей. Цифровые ресурсы доступны круглосуточно и повсеместно, что позволяет студентам учиться в удобное для них время и месте. Это особенно важно для тех, кто совмещает учебу с работой или другими обязанностями. Современные цифровые платформы предлагают широкий спектр мультимедийных материалов, таких как видео, аудио, интерактивные упражнения и игры. Это делает процесс обучения более разнообразным и интересным. Авторы убеждены, что использование информационных технологий, цифровых сервисов и ресурсов позволяет повысить качество и наполнение процесса изучения иностранного языка студентами юридических специальностей и направлений подготовки.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые образовательные ресурсы, эффективная обратная связь, педагогический дизайн, образовательный контент, интерактивное взаимодействие, рекрутинг, воркшоп.

Annotation. Learning a foreign language develops discipline, patience and perseverance. This is a predictor of the formation of important qualities for any professional, especially for a lawyer who must be able to work with large amounts of information and solve complex professional tasks. Proficiency in a foreign language for law students is not only a requirement of the modern labor market, but also an important tool for professional growth and personal development. It opens doors to new opportunities, improves career prospects, and promotes a deeper understanding of international law. In today's world, digital services and resources play a key role in learning a foreign language, especially for law students. Accessibility: Digital resources are available around the clock and everywhere, allowing students to study at a convenient time and place. This is especially important for those who combine study with work or other responsibilities. Modern digital platforms offer a wide range of multimedia materials such as video, audio, interactive exercises and games. This makes the learning process more diverse and interesting. The authors are convinced that the use of information technologies, digital services and resources makes it possible to improve the quality and content of the process of learning a foreign language by students of legal specialties and training areas.

Key words: digitalization of education, digital educational resources, effective feedback, pedagogical design, educational content, interactive interaction, recruiting, workshop.

Введение. Изучение иностранного языка для студентов юридических специальностей имеет важное значение. В профессиональном поле юриста актуализируется потребность в доступе к международным правовым источникам. Юридическая практика во многих странах основывается на международных соглашениях, договорах и конвенциях. Знание иностранного языка открывает доступ к первоисточникам, что позволяет глубже понимать правовые нормы и применять их в своей профессиональной деятельности. В настоящее время изучение опыта международной правовой практики тоже приобретает особый смысл. Многие юридические компании и организации сотрудничают с зарубежными партнерами. Владение иностранным языком облегчает взаимодействие с коллегами из других стран, участие в международных конференциях, семинарах и проектах.

Знание юристом иностранного языка открывает перед ним карьерные перспективы. Специалист с хорошим знанием иностранного языка имеет больше шансов на успешную карьеру в крупных международных компаниях, государственных структурах и организациях. Это также увеличивает вероятность получения высокого уровня заработной платы. Углубленное понимание правовых систем других стран позволяет стать конкурентоспособным специалистом в области юриспруденции. Изучение иностранного языка позволяет лучше понять культурные и социальные особенности других стран, что важно для анализа и сравнения правовых систем. Это знание может быть полезным при работе с международными контрактами, спорами и другими юридическими вопросами.

Если учитывать запрос на формирование надпрофессиональных компетенций у современных студентов, то очевидной становится потребность в развитии критического мышления, аналитических способностей и расширения кругозора. Изучение иностранного языка требует умения анализировать и интерпретировать информацию, что развивает критическое мышление и аналитические способности. Эти навыки необходимы юристу для успешного решения сложных правовых вопросов. Знакомство с иностранной литературой, кино, искусством и культурой расширяет кругозор и помогает лучше понимать мир вокруг нас. Это может способствовать развитию эмпатии и толерантности, что важно для юриста, работающего с людьми разных национальностей и культурных традиций [1].

В настоящее время совершенно новые подходы к наполнению образовательного контента в процессе изучения иностранного языка в юридическом вузе приобретают совершенно новый смысл и требуют пересмотра подходов не только к педагогическому дизайну, но и к методическому и техническому оснащению проводимых занятий. Это важно для всех

форм работы с учебным контентом: и для практических занятий, и для организации самостоятельной работы. Практические занятия по иностранному языку играют ключевую роль в формировании практических навыков, которые затем проверяются различными оценочными инструментами. И здесь важно решить организационные моменты, такие как размещение заданий, их тип и частота текущей аттестации. Для этого можно использовать ЭИОС вуза, а также таблицы и опросные формы.

При выборе цифровых ресурсов для содержательной части занятий важно избегать излишней сложности и фокусироваться на тех, что поддерживают интерактивное взаимодействие. Виртуальные практикумы, специализированные программы и игровые компоненты могут быть полезны для разных направлений и специальностей. Преподавателю стоит выбирать инструменты с умом, чтобы не перегружать учебный процесс.

Самостоятельная работа обучающихся имеет важное значение для усвоения материала и развития практических навыков. В рамках учебных планов, особенно заочной формы, ей отводится значительная часть учебной нагрузки. Распределение часов самостоятельной работы зависит от объема дисциплины, но всегда предоставляет преподавателю возможность гибкой организации учебного процесса. Организация самостоятельной работы требует умения эффективно использовать цифровые инструменты. Виртуальные доски, ментальные карты, таблицы и опросы становятся полезными средствами для предоставления информации и заданий. Кроме того, преподавателю следует учитывать индивидуальные особенности студентов, адаптируя задания при необходимости. Самостоятельная работа обучающихся имеет множество задач, включая осмысление материала, повторение и закрепление знаний, а также развитие практических умений. Необходимость этой работы особенно высока в заочной форме обучения, где она охватывает все аспекты курса. Преподаватели могут предложить разнообразные задания, от традиционных домашних работ до творческих подходов, что стимулирует интерес и самостоятельность студентов.

Использование цифровых ресурсов в самостоятельной работе открывает новые перспективы. Виртуальные доски становятся платформой для размещения, обсуждения и оценивания работ студентов. Традиционные задания также могут включать в себя использование онлайн-средств, таких как таблицы, документы, презентации. В любом случае, важно разработать методические рекомендации, включая инструкции по использованию цифровых инструментов, чтобы эффективно организовать самостоятельную работу студентов [3].

Изложение основного материала статьи. Многие цифровые сервисы предлагают персонализированные программы обучения, которые адаптируются к уровню знаний пользователя. Это позволяет студентам сосредоточиться на тех аспектах языка, которые требуют дополнительного внимания. Большинство платформ предоставляют мгновенную обратную связь и отслеживают прогресс пользователей. Это помогает студентам видеть свои достижения и выявлять слабые места. Некоторые цифровые сервисы поддерживают функции совместной работы, что позволяет студентам общаться с сокурсниками и преподавателями, делиться материалами и работать над общими проектами.

На сегодняшний день существует множество цифровых технологий и инструментов, которые значительно повышают интерактивность на занятиях по иностранному языку в вузе. Эти технологии и инструменты помогают сделать занятия по иностранному языку более динамичными, интерактивными и эффективными, обеспечивая студентам разнообразные способы взаимодействия с материалом и друг с другом. Одной из эффективных форм работы является цифровой воркшоп (от англ. «workshop» – мастерская) – это мероприятие, направленное на практическое обучение и обмен опытом по использованию цифровых технологий, инструментов и методов работы. На таких мероприятиях участники могут получить новые знания, навыки и применить их сразу же под руководством опытных специалистов [2]. К основным особенностям цифрового воркшопа, в первую очередь, относят их практическую направленность. Участники не просто слушают изучаемый материал, но и активно работают с инструментами и технологиями. Важно также, что данный инструмент обеспечивает столь важную в современных образовательных реалиях интерактивность, т.к. обучение проходит в формате диалога между преподавателем и обучающимися, часто с использованием групповых заданий и обсуждений.

В ходе использования данной образовательной технологии фокус процесса смещается на конкретные инструменты и методы. Воркшопы обычно посвящены конкретным темам, таким как работа с данными, программмирование, дизайн интерфейсов, цифровое маркетинговое продвижение и т.д. В настоящее время креативность и защита проектов значимы и для процесса изучения иностранного языка. Через межпредметные связи с экономикой, маркетингом, менеджментом, юриспруденцией можно создать все необходимые условия для мотивации к творчеству обучающихся. При этом диалог и эффективная обратная связь между преподавателем и студентами – это основа качественного изучения иностранного языка в неязыковом вузе. В ходе мероприятия преподаватель иностранного языка и эксперт в области юриспруденции могут давать советы и рекомендации участникам, помогая им улучшить свои результаты. Воркшопы популярны среди профессионалов различных областей, так как позволяют быстро освоить новые технологии и инструменты, необходимые для выполнения задач в цифровой среде [3].

Также достаточно стабильно доказывает свою эффективность метод «360 градусов». Данный метод в обучении иностранным языкам представляет собой подход, при котором преподаватель стремится создать условия для всестороннего развития языковых компетенций учащихся. Этот метод предполагает использование разнообразных форматов обучения, которые охватывают все аспекты языка: чтение, письмо, аудирование, говорение, грамматику и лексику. Основными принципами метода «360 градусов» являются: активное участие студентов, использование аутентичных материалов, коммуникативная направленность, индивидуальный подход, гибкость и адаптивность, оценка и обратная связь.

Студенты становятся активными участниками процесса обучения, а не пассивными слушателями. Они вовлекаются в различные виды деятельности, включая ролевые игры, дискуссии, презентации и проекты. Для изучения используются реальные материалы, такие как статьи из газет, видео, песни, фильмы и другие источники, что позволяет студентам погружаться в языковую среду и знакомиться с культурой страны изучаемого языка. Основной акцент делается на развитие коммуникативных навыков. Учащиеся учатся выражать свои мысли на языке, используя его в реальных жизненных ситуациях.

Преподаватель учитывает индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого студента, предлагая задания разной сложности и уровня интереса. Методика позволяет преподавателю легко адаптировать учебный процесс к изменениям в группе, новым целям и интересам студентов. Регулярная оценка прогресса студентов помогает отслеживать успехи и корректировать учебные планы. Обратная связь от преподавателя способствует улучшению качества обучения. Примерами наиболее интересных для обучающихся форматов использования метода «360 градусов» на занятиях по иностранному языку являются такие, как: дискуссии и дебаты, когда студентам предлагается обсудить актуальные темы, высказывать свое мнение и аргументировать свою позицию; во-вторых, это ролевые игры, когда обучающиеся разыгрывают сценки из реальной жизни, например, посещение ресторана, поездка за границу, общение с друзьями.

Также мотивируют к творчеству обучающихся проектные работы, когда группы студентов создают совместные проекты, такие как видеофильмы, журналы, блоги, где они используют изучаемый язык. Используется и традиционный формат работы – чтение и анализ текстов. Работа с текстами междисциплинарной направленности с юриспруденцией, различной сложности, обсуждение содержания, перевод и интерпретация. Особый интерес также вызывает прослушивание

аудиоматериалов и просмотр видео. Просмотр фильмов, прослушивание песен и радиопрограмм с последующим обсуждением и выполнением заданий. Таким образом, метод «360 градусов» направлен на создание условий, в которых студенты получают возможность развивать все аспекты владения языком одновременно, делая процесс обучения более интересным и эффективным.

Также в ходе преподавания иностранного языка студентам-юристам используется такая педагогическая технология, как рекрининг. Рекрининг (от англ. «re-screening») в контексте занятий по иностранному языку означает повторный пересмотр и анализ уже пройденного материала с целью закрепления знаний и улучшения понимания. Это может быть полезно для того, чтобы освежить в памяти ключевые моменты, выявить пробелы в знаниях и устранить ошибки. С помощью рекрининга можно достичь таких дидактических целей, как: закрепление материала (повторение ранее изученного материала помогает лучше усвоить информацию и перевести её в долговременную память); выявление слабых мест (рекрининг позволяет обнаружить те области, в которых у студентов возникают трудности, и уделить им больше внимания); повышение уверенности (повторное прохождение материала укрепляет уверенность студентов в своих навыках и знаниях); подготовка к экзаменам (рекрининг особенно полезен перед контрольными работами или экзаменами, когда необходимо вспомнить весь материал курса).

В процессе работы используются следующие методы проведения рекрининга: во-первых, это повторение ключевых тем, когда преподаватель может предложить студентам повторить основные грамматические правила, лексические единицы или фонетические особенности, которые были изучены ранее; во-вторых, тесты и опросы, т.к. проведение коротких тестов или опросов поможет проверить, насколько хорошо студенты помнят пройденный материал; в-третьих, групповые обсуждения, что обусловлено тем фактом, что организация дискуссий или мозговых штурмов, где студенты делятся своими знаниями и опытом, также является эффективной формой рекрининга.

Также рекрининг эффективен при выборе форм и методов самостоятельной работы и в процессе внедрения геймификации в процесс обучения. Задания на дом, направленные на повторение и закрепление материала, помогают студентам самостоятельно оценить свой прогресс. Использование игровых элементов делает процесс рекрининга более увлекательным и интерактивным. В настоящее время, благодаря цифровым сервисам и ресурсам, можно наполнить образовательный контент в процессе преподавания иностранного языка студентам-юристам совершенно новым педагогическим дизайном (Таблица 1).

Таблица 1

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

Название цифрового образовательного ресурса	Назначение для использования в образовательном контенте на занятиях по иностранному языку
<i>1. Платформы для онлайн-обучения</i>	
Moodle, Canvas, Google Classroom	Эти платформы предоставляют возможности для создания курсов, размещения учебных материалов, проведения тестов и опросов, организации форумов для общения студентов и преподавателей
Zoom, Microsoft Teams, Skype	Используются для проведения вебинаров, видеоконференций и виртуальных классов, что позволяет студентам участвовать в занятиях удаленно
<i>2. Приложения и сайты для практики языка</i>	
Duolingo, Babbel, Busuu	Популярные приложения для самостоятельного изучения иностранных языков, которые предлагают интерактивные уроки, тесты и игровые элементы
Quizlet, Memrise	Приложения для запоминания слов и фраз с помощью карточек и игр
<i>3. Онлайн-доски и редакторы документов</i>	
Google Docs, Microsoft OneDrive	Позволяют совместно редактировать документы, проводить коллективные работы и обсуждать тексты в реальном времени
Miro, Jamboard	Онлайн-доски для совместной работы над проектами, создания схем, диаграмм и других визуализаций
<i>4. Инструменты для создания мультимедийных ресурсов</i>	
Edpuzzle, PlayPosit	Платформы для создания интерактивных видеуроков с вопросами и заданиями прямо внутри видеороликов
H5P	Инструмент для создания интерактивных презентаций, тестов, анимаций и других обучающих материалов
<i>5. Социальные сети и мессенджеры</i>	
Facebook Groups, WhatsApp, Telegram	Могут использоваться для создания групповых чатов, обмена материалами, проведения обсуждений и обратной связи
Instagram, TikTok	Преподаватели могут создавать образовательные аккаунты, публиковать короткие видеуроки и вести прямые эфиры
<i>6. Геймификация</i>	
Kahoot!, Gimkit	Платформы для создания образовательных игр и викторин, которые стимулируют активное участие студентов и делают занятия более интересными
Classcraft	Игра, которая превращает учебный процесс в приключение, где студенты зарабатывают очки и уровни, выполняя задания
<i>7. Виртуальные лаборатории и симуляции</i>	
VirtualSpeech	Платформа для тренировок публичных выступлений на английском языке с использованием VR-технологий
Second Life	Виртуальная среда, где студенты могут взаимодействовать друг с другом и практиковать разговорные навыки в различных сценариях
<i>8. Автоматизированные системы проверки знаний</i>	
Grammarly, LanguageTool	Сервисы для автоматической проверки грамматики и орфографии, которые помогают студентам совершенствовать письменные навыки
Textivate, Hot Potatoes	Инструменты для создания интерактивных упражнений и тестов

9. Подкасты и аудио-ресурсы	
Podcasts, Audible	Подкасты и аудиокниги на изучаемом языке помогают развивать навыки аудирования и знакомства с живой речью носителей
LingQ, FluentU	Сайты, предлагающие подборку видео и аудио контента с субтитрами и возможностью перевода незнакомых слов
10. Видео- и скринкастинг	
Screencast-O-Matic, OBS Studio	Программы для записи экрана и создания видеуроков, которые затем можно использовать для объяснения сложных тем или демонстрации примеров
RuTube, Vimeo:	Платформы для публикации и просмотра видеуроков, лекций и других учебных материалов

Использование разнообразных цифровых ресурсов и сервисов позволило повысить уровень изучения иностранного языка (Рисунок 1).

Как видно из гистограммы, в ходе педагогического эксперимента по внедрению цифровых сервисов и ресурсов для интерактивной работы на занятиях по иностранному языку, целевая аудитория обучающихся была разделена на контрольные и экспериментальные группы. В контрольных группах работа строилась в традиционном формате. В экспериментальных группах на практических занятиях использовались платформы для онлайн-обучения, геймификация, инструменты для создания мультимедийных ресурсов, социальные сети и мессенджеры. Цифровые сервисы и ресурсы позволили повысить уровень интерактивности, вовлеченности обучающихся в учебный процесс, а также решить важную проблему, обусловленную наполнением учебных групп (численный состав студентов в некоторых группах составляет 35 человек).

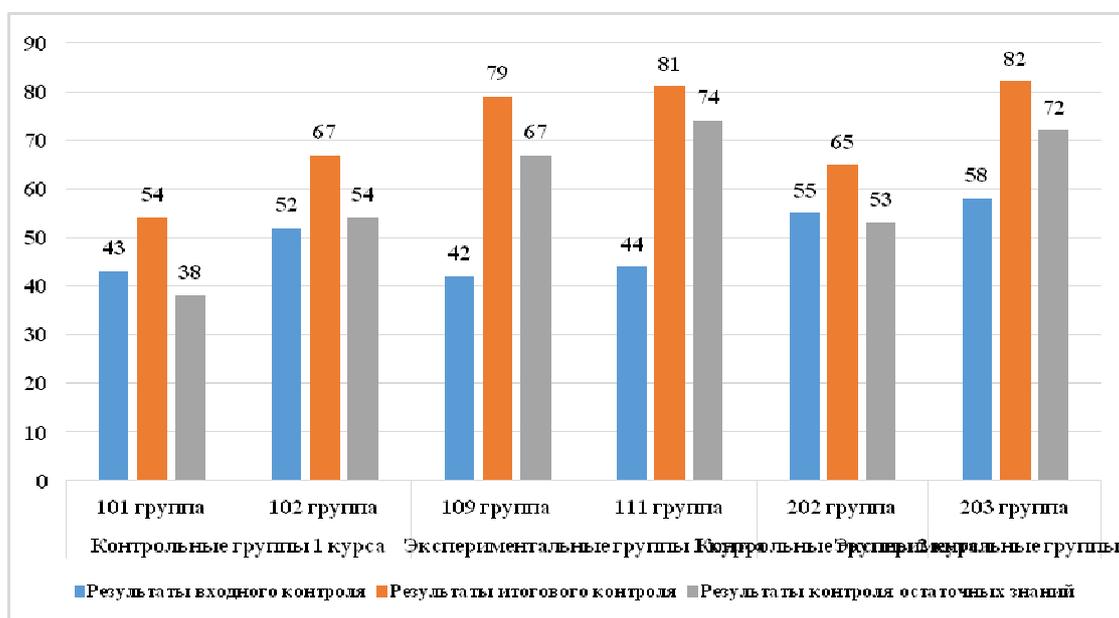


Рисунок 1. Результаты текущего, промежуточного контроля и контроля остаточных знаний по иностранному языку в контрольных и экспериментальных группах, %

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что использование цифровых сервисов и ресурсов в процессе изучения иностранного языка студентами юридических специальностей существенно повышает эффективность обучения, делает его более доступным и удобным. Разнообразие доступных инструментов позволяет выбрать наиболее подходящие для конкретного студента варианты заданий, выполнение которых способствует достижению его учебных целей. Важно помнить, что цифровые технологии должны дополнять традиционные методы обучения, а не заменять их полностью. Среди языковых курсов и платформ можно отдать предпочтение таким, как: Coursera, edX, FutureLearn, которые предлагают курсы по различным аспектам юридического английского, включая специализированные модули по международному праву, договорному праву и другим юридическим дисциплинам. Активно можно использовать в работе Rosetta Stone, Babbel, - данные сервисы ориентированы на изучение базовых языковых навыков, что может быть полезно для начинающих студентов. Студенты показывают высокий результат в работе с приложениями для изучения слов и фраз (Anki, Quizlet, Memrise), которые позволяют не только эффективно запоминать слова и фразы с помощью карточек и игр, но и создавать собственные наборы карточек с юридической терминологией.

Традиционно важным является обращение к онлайн-переводчикам и словарям, например, таким как: Google Translate, DeepL, Linguee. Эти сервисы полезны для быстрого перевода текстов и поиска значений юридических терминов. Однако следует помнить о необходимости критически оценивать качество автоматического перевода.

Литература:

1. Барсегян, К.Р. Юридическая лингвистика: к вопросу о соотношении языка и права / К.Р. Барсегян // Современные направления, проблемы и перспективы развития юридической лингвистики в социокультурном пространстве: Сборник статей VII Всероссийской научно-практической online-конференции и VIII Всероссийской научно-практической online-конференции, Краснодар, 28 мая 2021 года. – Краснодар: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский Дом – Юг», 2023. – С. 60-62

2. Басенко, И.М. Актуальные вопросы перевода английской юридической терминологии и ее функционирование в информационном пространстве // Наука. Образование. Современность / Science. Education. The present. – 2023. – № 2. – С. 19-22

УДК 372.857

преподаватель кафедры педагогики Бекшаев Илья Алексеевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Материалы статьи посвящены рассмотрению теоретических предпосылок формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки в образовательных организациях высшего образования, средствами технологий виртуальной реальности. Установлены основные проблемы, а также тенденции развития профессионально-педагогического образования на современном этапе его развития. Акцент материалов работы сделан на преобладании и возрастающей роли компетентного подхода в образовании. Рассматривается сущность понятия «компетентный подход в образовании» через призму его исторического понимания. Приведена структура формирования профессиональных компетенций будущих педагогов средствами технологий виртуальной реальности. Представленная структура предполагает поэтапный алгоритм формирования у студентов профессиональных компетенций. Логика изложения сути работы строится на возрождении национального образования в Российской Федерации, где особая роль отводится процессу цифровизации образовательного процесса через применение информационно-коммуникационных технологий, в частности – через применение технологий виртуальной реальности.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентный подход, профессиональное образование, профессионально-педагогическое образование, иммерсивные образовательные технологии, технологии виртуальной реальности.

Annotation. The materials of the article are devoted to the consideration of theoretical prerequisites for the formation of professional competences of students studying in pedagogical training areas in educational organizations of higher education by means of virtual reality technologies. The main problems, as well as trends in the development of professional-pedagogical education at the present stage of its development are established. The emphasis of the materials of the work is made on the prevalence and increasing role of the competence approach in education. The essence of the concept 'competence approach in education' through the prism of its historical understanding is considered. The structure of formation of professional competences of future teachers by means of virtual reality technologies is given. The presented structure implies a step-by-step algorithm of students' professional competences formation. The logic of the paper is based on the revival of national education in the Russian Federation, where a special role is given to the process of digitalization of education through the use of information and communication technologies, in particular, through the use of virtual reality technologies.

Key words: professional competences, competence approach, professional education, professional and pedagogical education, immersive educational technologies, virtual reality technologies.

Введение. В последние годы отчетливо наблюдается интенсификация процессов, связанных с подготовкой педагогических кадров для системы образования России. Соответствующие положения декларируются в рамках фундаментальных исследований, проводимых ведущими отечественными учеными (В.И. Блинов, В.А. Далингер, А.А. Марголис и др.) по модернизации педагогического образования [8, 11, 13]. Возрастающий интерес педагогической науки к проблемам модернизации профессиональной подготовки будущего педагога, обеспечение ориентации на инновационные стандарты качества обусловлены радикальными изменениями концепции профессионального образования, необходимостью обновления его содержания и технологий реализации. Рынок образовательных услуг определяет потребность в специалистах высокопрофессиональных, компетентных, способных к эффективной организации педагогического процесса в образовательной организации, формирование необходимых учебных компетенций обучающихся, определенных в стратегических приоритетах в сфере реализации Федеральных государственных образовательных стандартов [3] и Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [2].

Подготовка высокопрофессионального педагога, способного как создать условия для формирования мировоззрения обучающихся, творческого их развития, так и духовно обогатить учащихся, является одной из приоритетных задач возрождения национального образования в Российской Федерации. Из всего спектра педагогической деятельности в работе педагога, учителя-предметника особое место занимают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), поскольку цифровизация образовательного процесса стремительно наполняет пространство образовательной организации.

Особое внимание в последние годы приковано к проблеме подготовки педагогических работников для всех уровней системы образования России. Наблюдающиеся в последние годы проблемы связаны в основном с комплектованием детских садов, школ, колледжей и техникумов педагогическими кадрами, что отражено в соответствующих наблюдениях [5]. Таким образом, мы видим, что в условиях предпринимаемых мер государственной поддержки, поддерживаемого социального довольствия действующих педагогов и выплат стимулирующего характера начинающим педагогам, неуклонно наблюдается общее снижение интереса подрастающего поколения молодых людей к профессии учителя и воспитателя.

По итогам заседания Совета по науке и образованию 6 февраля 2025 г. президентом Российской Федерации В.В. Путиным обозначены проблемы повышения престижа педагогической профессии в стране, совершенствования системы подготовки педагогических кадров для всех регионов страны. «Основа технологического лидерства страны формируется, конечно, прежде всего, учителем, а это значит, что нужно серьезно повышать и требования к поступающим в педагогические вузы, абитуриентам. По таким направлениям, как математика, физика, биология, химия. В целом добиваться высокого уровня педагогической и предметной подготовки будущих учителей», – говорится в обращении президента В.В. Путина [15].

В России с 2022 г. реализуется Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, где одним из ожидаемых результатов планируется создание и «внедрение системы промежуточной оценки профессиональных компетенций студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров в период обучения, результаты которой учитываются при аттестации на педагогические должности» [4, С. 13]. Так, перед

образовательными организациями высшего образования поставлена фундаментальная задача – разработать и обосновать технологические инструменты оценки сформированности компетенций студентов-будущих учителей.

Отметим, что современный педагог для осуществления профессиональной деятельности, которая носит практико-ориентированный характер, должен обеспечивать результативность образовательного процесса на основе использования информационно-коммуникационных технологий (о чем подчеркивалось ранее), позволяющих решать научно-методические задачи на качественно высшем уровне. Также необходимо обратить внимание, что цифровизация образовательной среды приводит к поиску педагогом новых способов взаимодействия обучающегося со стремительно развивающимся цифровым миром, одним из элементов которых являются иммерсивные образовательные технологии, в частности – технологии виртуальной реальности (VR, virtual reality).

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании виртуальная реальность – понимается как трехмерное пространство, воспроизводимое компьютером. Здесь главной целью использования технологий VR является предоставление студенту-будущему педагогу возможности взаимодействия с виртуальной средой для погружения в нее, погружения в будущую профессиональную деятельность.

В рамках нашего исследования важно также отметить, что пространство виртуальной реальности с эффектом присутствия может способствовать эффективному формированию профессиональных компетенций будущего педагога. Как указывают ученые (А.В. Иванова, Н.А. Гаряев, В.В. Гаряева и др.), в сочетании с концепцией информационного моделирования образовательных ситуаций технологии VR могут улучшить общее понимание педагогического процесса [10]. При этом «в виртуальной реальности среда создается посредством комплексного воздействия на его восприятие с использованием шлемов виртуальной реальности или иных технических средств, которые динамически обновляют видимое пользователем пространство» [12, С. 89].

Создание подобных педагогических условий формирования профессиональных компетенций студентов происходит в рамках реализации компетентного подхода (В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.) в процессе подготовки будущих педагогов [9]. Ключевыми понятиями данного подхода принято считать термины «компетенция» и «компетентность».

Анализ литературных источников из открытых данных позволяет заключить о том, что на сегодняшний день достоверно известно, что данные понятия зародились, активно использовались и применялись не в сфере образования, а в сфере управления, экономики и бизнеса. Немаловажным фактом является и то, что данные понятия обладают полисемией, а также рассматриваются отечественными и зарубежными авторами с одной стороны как тождественные, с другой – как неравнозначные, имеющие отличительные характеристики в значении и толковании.

Сегодня компетентный подход означает мировое стратегическое направление развития образования. Целью такого подхода является подготовка высококачественных специалистов, способных к профессиональной самореализации, активной конкуренции на образовательном рынке. Заметим, что в исследованиях компетентного подхода ученые оперируют терминами «компетентность» и «компетенция», поэтому в рамках нашего исследования важно дифференцировать эти понятия. Считаем также уместным провести небольшой ретроспективный анализ, отразив развитие понятий компетентного подхода в историческом понимании.

Так, активное проникновение специализированной терминологии и понятий из сферы управления, экономики и бизнеса в сферу образования отмечается с 60-70 гг. XIX века в странах Западной Европы и Северной Америки. Именно в это время наблюдается особый интерес экономистов к сфере образования, которые рассматривают ее как благоприятную среду для инвестиций и реализации социальных проектов.

В этот период в США формируется направление компетентно-ориентированного образования – образования, основанного на овладении набором определенных компетенций (Competency-based education (CBE)) [16]. Автором данной концепции является американский педагог David Clarence McClelland (1917-1998).

Ключевым понятием концепции компетентно-ориентированного образования является «компетенция». Впервые термин «компетенция» был введен в употребление в 1965 году Avram Noam Chomsky (род. 1928), американский ученый в области лингвистики, профессор Массачусетского университета. Под компетенцией A.N. Chomsky понимал систему правил построения высказываний, содержащуюся в сознании носителя языка, которая используется при производстве и интерпретации речи [14]. Другими словами, компетенция (по A.N. Chomsky) – это универсальный показатель владения оратором знания своего родного языка, на котором он изъясняется с окружающими.

Особенности реализации исследования формирования профессиональных компетенций будущих педагогов средствами технологий виртуальной реальности описаны в наших более ранних работах на примере подготовки будущих учителей математики и физики [6]. В рамках проводимого научного исследования применяются технологии виртуальной реальности. Оно реализуется в рамках рабочей программы дисциплины «Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика)» со студентами направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на базе мастерской лаборатории виртуальной и дополненной реальности Государственного гуманитарно-технологического университета (Орехово-Зуево, Московская область). Программа практики относится к Коммуникативно-цифровому модулю «Ядра высшего педагогического образования» [1].

Проведение обозначенного исследования позволило нам выработать определенный алгоритм работы и отобразить его схематически в виде структуры, отображающей процесс формирования профессиональных компетенций будущих педагогов средствами технологий виртуальной реальности (Рисунок 1).

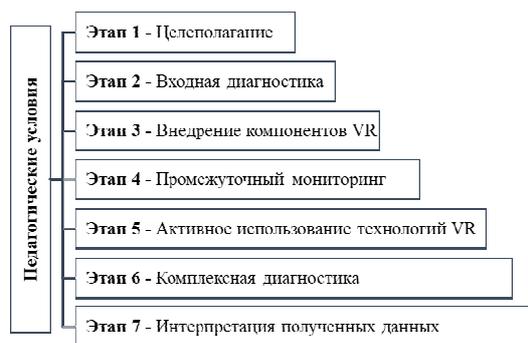


Рисунок 1. Структура формирования профессиональных компетенций будущих педагогов средствами технологий виртуальной реальности

Представленная структура предполагает следующий поэтапный алгоритм формирования у студентов профессиональных компетенций:

Этап 1. Целеполагание (определение и формулирование профессиональных компетенций образовательными организациями);

Этап 2. Входная диагностика текущей сформированности компетенций у студентов (построение первоначального компетентностного профиля);

Этап 3. Внедрение компонентов технологий виртуальной реальности в процесс практической подготовки студентов вузов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки;

Этап 4. Промежуточный мониторинг образовательных достижений студентов по педагогическим дисциплинам в рамках проводимого тестирования сформированности компетенций;

Этап 5. Активное использование технологий виртуальной реальности в процессе практической подготовки студентов;

Этап 6. Комплексная диагностика сформированности профессиональных компетенций студентов (построение итогового компетентностного профиля);

Этап 7. Интерпретация полученных данных в рамках создания педагогических условий для формирования у студентов-будущих педагогов профессиональных компетенций посредством технологий виртуальной реальности.

Данная структура может считаться унифицированной, подходящей к реализации преподавателями в рамках преподавания дисциплины «Б2.О.01(У) Технологическая практика (проектно-технологическая практика)». Это достигается за счет создания специальных педагогических условий, где упор сосредоточен на получении будущим педагогом первичных профессиональных умений и навыков, направленных на формирование информационно-коммуникативных компетенций, цифровой грамотности профессиональной сферы педагога.

Выводы. Исследование данного вопроса нами будет продолжено. Считаем дальнейшим важным шагом его развития – разработку структур профессиональной компетентности студентов-будущих педагогов – в общем, структуры профессиональной компетентности студентов, которая формируется средствами технологий виртуальной реальности – в частности.

В связи с обозначенным выше, логика исследования проблемы в указанном ракурсе заключалась в определении сущности понятий, связанных с профессиональными компетенциями в общем, учителя математики и физики, в частности, выделения признаков, имеющих наиболее существенное и отчетливое содержательное наполнение у будущих педагогов.

Информационно-коммуникационные технологии в современном мировом пространстве задают ритм в части всестороннего развития молодежи по определенным отраслям жизни. Современным обществом взята траектория на информатизацию и цифровизацию процесса обучения, где особую роль отводят иммерсивным образовательным технологиям – в общем, технологиям виртуальной реальности – в частности. Они стимулируют процессы интерактивного обучения и самообучения на основе детального изучения объемных моделей и сложных для понимания процессов и закономерностей. Достижение подобного рода задач возможно только через погружение, эффект присутствия, или иммерсивность.

Считаем уместным применение таких образовательных технологий и в системе подготовки будущих педагогов в образовательных организациях высшего образования на примере преподавания педагогических дисциплин и освоения студентами программ практик. Эффективность внедрения в процесс преподавания педагогической практики элементов технологий виртуальной реальности подтверждена нами в ранних исследованиях [7].

Таким образом, указанные выше позиции данной работы служат основой для структуризации как самого феномена «профессиональные компетенции будущего педагога» (статический аспект), так и процесса их формирования (динамический аспект), которые в комплексе дают возможность выстроить адекватную систему формирующих воздействий. Их достижение ориентировано на активное использование в образовательной среде вуза иммерсивных образовательных технологий, где ведущее место занимают технологии виртуальной реальности. Сочетая в себе дидактическое средство (благоприятную среду) для формирования профессиональных компетенций студентов, они ступают в качестве инструмента оценивания этих самых компетенций. Данное положение решает целый спектр задач «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.», связанных с алгоритмизацией и систематизацией опыта оценки качества подготовки педагогических кадров в России, а также выработкой целостной системы такой оценки.

Литература:

1. Письмо Минобрнауки России № МН-5/203212 «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» [от 15.11.2023] (вместе с «Методическими рекомендациями 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»)). – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-15112023-n-mn-5203212-o-napravlenii> (дата обращения: 16.02.2025)

2. Постановление Правительства РФ № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [от 26.12.2017 (ред. от 26.12.2024)]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffe11772942395c6357491e784f/ (дата обращения: 16.02.2025)

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» № 125 [от 22.02.2018 (от 15.03.2018 № 50358)]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160007> (дата обращения: 16.02.2025)

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-п. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040> (дата обращения: 16.02.2025)

5. Сведения по форме федерального статистического наблюдения «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» № ОО-1 на начало 2024/25 учебного года. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/db9c1cdaa94b963299f927390b334c28> (дата обращения: 16.02.2025)

6. Бекшаев, И.А. Внедрение компонентов технологий виртуальной реальности в процесс подготовки будущих педагогов / И.А. Бекшаев // Цифровая трансформация образования: современное состояние и перспективы: Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции, Курск, 13-14 декабря 2024 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2024. – С. 61-66

7. Бекшаев, И.А. Инновационные подходы к формированию профессиональных компетенций студентов педагогических направлений подготовки в условиях виртуальной образовательной среды / И.А. Бекшаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(4). – С. 71-74

8. Блинов, В.И. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2019. – № 11. – С. 5-24
9. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14
10. Гаряева, В.В. Технологии виртуальной реальности в строительстве / В.В. Гаряева, Н.А. Гаряев // Системотехника строительства. Киберфизические строительные системы: Сборник материалов семинара, проводимого в рамках VI Международной научной конференции, Москва, 14-16 ноября 2018 года. – Москва: Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, 2018. – С. 43-46
11. Далингер, В.А. Основные направления модернизации российского педагогического образования / В.А. Далингер // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8(3). – С. 434-435
12. Иванова, А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения / А.В. Иванова // Стратегические решения и риск-менеджмент. – 2018. – № 3(106). – С. 88-107
13. Марголис, А.А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации / А.А. Марголис. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 336 с.
14. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / [N. Chomsky]; пер. В.А. Звегинцева // Lectures on government and binding. – М., Изд-во Московского университета, 1972.
15. Путин призвал повысить требования для абитуриентов педагогических вузов. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7480775> (дата обращения 16.02.2025)
16. McClelland, D.C. Identifying competencies with behavioral-event interviews / D.C. McClelland // Psychological Science. – № 9. – 1998. – P. 331-339

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

магистрант Алова Анастасия Валерьевна

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

магистрант Сурнина Елена Алексеевна

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И В РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу систем непрерывного образования в Китае и в России. Авторами выявлено, что в отечественной и зарубежной науке недостаточно раскрыт вопрос непрерывного образования в Китае. Непрерывное образование как область появилась в Китае относительно недавно. Страна имеет давнюю традицию образования взрослых, основанную на учениях древних китайских философов. Нынешняя отечественная модель непрерывного образования активно развивается. Она всё больше походит на западную модель. Тренд глобализации распространяется и на сферу образования, и российская система не исключение. Анализ систем в России и Китае показывает большие сходства между ними. В обеих странах концепции обучения на протяжении всей жизни активно развиваются. Обе системы могут обогатиться друг от друга, так как опыт отечественных и китайских экспертов разносторонен и позволяет посмотреть на проблематику с разных углов.

Ключевые слова: непрерывное образование взрослых, корпоративное образование, Китай, Россия.

Annotation. The article is devoted to a comparative analysis of the systems of continuous education in China and Russia. The authors found that the issue of continuous education in China has not been sufficiently covered in domestic and foreign science. Continuous education as a field appeared in China relatively recently. The country has a long tradition of adult education based on the teachings of ancient Chinese philosophers. The current domestic model of continuous education is actively developing. It is increasingly similar to the Western model. The trend of globalization extends to the field of education, and the Russian system is no exception. Analysis of the systems in Russia and China shows great similarities between them. In both countries, the concepts of lifelong learning are actively developing. Both systems can be enriched by each other, since the experience of domestic and Chinese experts is diverse and allows us to look at the problem from different angles.

Key words: continuous adult education, corporate education, China, Russia.

Введение. Синтез существующего всемирного опыта и знаний считается основным катализатором становления науки и всякой области человеческой деятельности, по этой причине формирование и усовершенствование российской концепции образования не способен состояться в отсутствии опоры на теорию и практику зарубежной системы образования.

Одной из основных жизненных ценностей считается высокообразованность. Образованность обеспечивает индивидууму не только приобретение новых знаний и умений как механизм получения материальных благ, но также увеличивает его культурную компетенцию.

В отечественной и зарубежной науке недостаточно раскрыт вопрос непрерывного образования в Китае. Однако как образование является неотъемлемой частью культуры во всех аспектах существования общества, так же оно играет важную роль и в корпоративной жизни компаний.

Проблематикой непрерывного образования взрослых занимались такие ученые, как С.Г. Вершловский, В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев, Е.П. Тонконогая, и др. Темой корпоративного образования в Китае занимаются У. Цзуньмин, Юань Ши, Чжу Лили и др. [1, 6, 8].

В нынешнем всемирном просветительном поле возникло новое направление: необходимость всякого к постоянному образованию на протяжении жизни. Постулаты постоянного образования в течение всей жизни в первый раз были освещены в Болонской декларации. Но эти принципы обогатились новыми смыслами и контекстами образования будущего: индивид не может, приобретя один раз высококлассную профессию, построить собственную карьеру длиной в жизнь. Это значит, что на сегодняшний день концепция образования сталкивается с всемирным требованием: сформировать условия ради постоянного образования и профессионального становления индивида, взяв за основу выстраивание вариативных «входных групп» в постоянно преобразующуюся сферу профессий.

Непосредственно по этой причине компаративистское (сравнительное) изучение систем непрерывного образования взрослых обладает большой значимостью, а также занимает некоторую роль во всемирной исследовательской повестке, а это означает, что аналогичные изыскания и анализ способов определения содержания образования могут помочь установить требования и тенденции формирования целостного образовательного пространства.

Изложение основного материала статьи. Непрерывное образование как область появилась в Китае относительно недавно. Тем не менее, страна имеет давнюю традицию образования взрослых, основанную на учениях древних китайских философов. Конфуцианство (традиционная китайская философия) подчеркивает образование за пределами других ценностей, и в ранних китайских государствах существовала имперская система экзаменов для преподавания и отбора государственных чиновников.

Во втором десятилетии XXI века появились признаки того, что в Китае ускоряется процесс разработки политики и законодательства, связанного с непрерывным образованием. Начиная с 2010 года его развитие было перенесено из политики в области образования в национальную стратегию развития, которая часто фигурирует в центральных документах по политике в области образования и получает существенную государственную поддержку. В течение этого периода было принято несколько более практичных стратегий и более целенаправленных мер. На этапе, предшествующем принятию законодательства в области непрерывного образования, один за другим принимались многочисленные местные законодательные акты, а также готовилось национальное законодательство [8].

В 2010 году Государственный совет обнаружил «Концепцию Национальных среднесрочных и долгосрочных планов реформирования и развития образования» (2010-2020 гг.). В документе утверждалось, что Китаю необходимо «построить комплексную систему непрерывного образования» (ЦК КПК и Государственный Совет, 2010 год) к 2020 году. Эта цель в области развития, по сути, привела к повышению уровня образования с уровня реформы образования до уровня стратегии развития.

27 декабря 2015 года на XVIII сессии Постоянного комитета ВСНП XII созыва было официально принято решение Постоянной комиссии ВСНП о предлагаемых изменениях в Законе КНР «Об образовании». Это первая поправка к Закону КНР об образовании с момента его принятия в 1995 году. Формулировка «создания и совершенствования системы непрерывного образования» была изменена на «совершенствование современной национальной системы образования, совершенствование системы непрерывного образования». Все законодательные положения указывают на то большое значение, которое партия и правительство придает развитию непрерывного образования, построению обучающегося общества и совершенствованию национальной системы образования.

На национальном уровне были начаты законодательные исследования по вопросам непрерывного образования и соответствующей редакционной работе; на местном уровне законодательство в области непрерывного образования достигло существенного прогресса в провинциях Фуцзянь, Шанхай, Хэбэй, Тайюань. Введение местных нормативных актов в области законодательства не только гарантировало развитие законодательства на местном уровне, но и служило отправной точкой и источником изучения национальной законодательства.

На этом этапе внедрения непрерывного образования проявились некоторые новые особенности, а именно:

1. появление открытых колледжей, которые представляли собой новую форму практики непрерывного образования;
2. создание Шанхайского академического банка по переводу и накоплению кредитов для непрерывного образования;
3. новый прогресс в области общинного образования, что нашло отражение в последовательном появлении различных экспериментальных и инновационных проектов.

Необходимость создания открытых колледжей была четко определена в «Набросках национальных среднесрочных и долгосрочных планов реформирования и развития образования» (2010-2020 гг.). Шанхай немедленно использовал Шанхайский университет телевидения в качестве основы для открытого образования и постепенно интегрировал различные образовательные ресурсы, включая существующие колледжи непрерывного образования и онлайн-колледжи, установленные программы высшего образования, а также независимо созданные программы высшего образования для образования взрослых.

Официально основанный 23 июля 2010 года Шанхайский открытый университет позиционируется как новый тип высшего образования, предназначенный для любого человека. По сравнению с более ранними радио- и телевизионными колледжами, открытые колледжи характеризуются большей открытостью, т.е. они не требовали вступительных экзаменов или регистрации для поступления.

Выпущенные Министерством образования в январе 2016 года, «Мнения о надлежащем управлении и деятельности открытых колледжей» выдвигают необходимость «исследовать действующую модель открытых колледжей, которая отражает особенности как Китая, так и текущего времени, чтобы удовлетворить потребности в обучении и непрерывного образования всех людей и построить обучающееся общество». Помимо того, что создание открытых колледжей является важной практической платформой для создания системы непрерывного образования и общества обучения, оно способствовало удовлетворению потребностей широкой общественности в области культурного развития [7, С. 205].

Благодаря постоянному развитию политики и практической деятельности в области непрерывного образования теоретические исследования в области непрерывного образования в Китае вступили в относительно стабильный период интенсификации в период с 2008 по 2017 год. Это в первую очередь нашло отражение в количестве опубликованных исследований, связанных с непрерывным образованием, а также в повышении их качества [6].

Концепция непрерывного образования спровоцировала фантастическую заинтересованность от экспертов множества сфер науки, от самого начала формирования непрерывного образования как основного тезиса образовательных режимов. Проблематике непрерывного образования в России посвятили свои труды А.П. Владиславлева, В.С. Леднёва, В.Г. Осипова, В.Г. Онушкина, Б.С. Гершунского, Г.П. Зинченко. В своих работах они описывали основы непрерывного образования в России, их анализ, структура, содержание, функции и перспективы. Конечно, говоря о концепции непрерывного образования, мы не можем обойти работы А.А. Вербицкого, С.Р. Катунской, Г.Н. Контаж, В.И. Куценко, И.А. Тагуновой, С.Г. Вершловского[1]. Главное условие российской концепции непрерывного образования – разработка и воплощение сценариев своевременного реагирования в ответ на глобальные колебания, а также общественные, экономические, научно-технические, просветительские тренды. Отечественная концепция образования в течение всей жизни обязана принимать во внимание все без исключения последние условия и быть школой целой концепции обучения и личности обучающегося. Это условие обуславливается совокупностью наработок и исследований отечественных экспертов в сфере непрерывного образования.

Нынешняя отечественная модель непрерывного образования активно развивается и всё больше походит на западную модель [3]. Безусловно, тренд глобализации распространяется и на сферу образования, и российская система не исключение. Анализ систем в России и Китае показывает большие сходства между ними, так как в обеих странах концепции обучения на протяжении всей жизни активно развиваются. С целью последующего ее становления, обе системы могут

обогащаться друг от друга, так как опыт отечественных и китайских экспертов разносторонен и позволяет посмотреть на проблематику с разных углов.

С момента появления в России самого термина и по сей день отечественная система непрерывного образования развивается семимильными шагами, в обществе всё больше растёт интерес к переквалификации, повышению квалификации и развитию своих компетенций. По этой причине в отечественном образовании сформировалась сложная многоступенчатая система из образовательных программ, институтов, государственных и коммерческих образовательных учреждений, образовательных объединений и т.д.

Образование взрослых в России имеет собственную систему, оно входит в совокупность в концепцию обучения на протяжении всей жизни и способствует тому, чтобы граждане могли приобрести те знания и умения, которые необходимы для профессионального и личностного роста.

Главная социальная цель в сфере образования взрослых – это помощь личностному развитию индивида, становлению его творческого потенциала. Система непрерывного образования строится на следующих элементах: исследовательские центры; аппараты управления на различных уровнях (государственном, региональном и муниципальном); совокупность образовательных организаций; просветительские проекты разнообразной ориентированности; дидактические системы; центры обучения взрослых; социальные службы, работающие в образовательных проектах, учреждения науки и культуры, а также СМИ, действующие в образовательных целях; кроме них – также существуют и учебно-методические объединения, и просветительские организации.

В России у обучения взрослых есть три основные функции:

- 1) развивающая, которая создаёт для индивида условия совершенствования собственных профессиональных навыков и знаний;
- 2) компенсаторная, позволяющая индивиду восполнить недостаток знаний и умений, которые он не приобрёл ранее;
- 3) адаптивная, благодаря которой человек всегда может получить больше знаний для комфортного функционирования в обществе.

В Таблице 1 мы собрали короткий сравнительный анализ систем непрерывного образования в Китае и России.

Таблица 1

Сравнительная характеристика китайской и российской моделей непрерывного образования

Критерии	Российская Федерация	Китайская Народная Республика
Целевое назначение и сущность непрерывного образования взрослых	Профессиональное развитие обучающихся, направленное на социализацию личности обучающегося. Соответствие требованиям изменяющегося рынка труда.	
Содержание, формы и методы непрерывного образования взрослых	Коммерциализация. Стремление к передаче фундаментального теоретического знания. Преобладание традиционных форм и методов обучения – лекции, семинары. В качестве дополнительных методов применяются дискуссии, проектная работа. Групповые формы работы с обучающимися.	
Признаки системы непрерывного образования	Традиционность, фундаментализм, закрытость, слабое реагирование на мировые образовательные и технологические тренды.	Традиционность, фундаментализм, при этом поиск эффективных форм и методов обучения.
Государственный контроль	Преимущественно государственная поддержка, контроль и финансирование.	
Уровень доступности	Высокий уровень доступности, но слабая вариативность.	Относительно низкий уровень доступности.
Субъектное взаимодействие и функция преподавателя	Обучающийся как клиент образовательных услуг зачастую пассивен, предпочитает традиционный «пакет образовательных услуг». Преподаватель организует образовательную программу и движение обучающегося по ней.	
Планирование учебного процесса	Только преподаватель.	
Фокус внимания	Внимание к образовательным потребностям молодых людей.	Внимание к образовательным потребностям молодых людей и людей среднего возраста.
Онлайн-образование	Ориентация на платные модели.	Частные формы – запрещены.

Выводы Отталкиваясь от всего вышеупомянутого, непрерывное образование в Российской Федерации представляет собой систему взаимодействия государственных и коммерческих организаций [2]. Данная система функционирует, опираясь на комплексный подход, выверенный порядок содержания образования и форм, участвующих в образовательном процессе. В его структуру входят:

– учебные организации разного формата: школы, колледжи, технические училища, институты, университеты, образовательные курсы и пр.;

– формы преподавания (индивидуальный контакт с педагогом или занятия в группах, онлайн или офлайн формат, обучение людей различного уровня подготовки, пола и возраста). На основе проанализированных данных мы можем сделать выводы об основных принципах непрерывного образования в России и КНР:

– объединение учебных заведений «по горизонтали». Образование на протяжении всей жизни и в КНР, и в России реализуется: а) как в государственных, так и в частных, б) как в крупных (национальных, федеральных), так и в мелких (региональных) организациях – но так или иначе все они подчиняются государственным министерствам. Отличие между китайскими и российскими учебными организациями в том, что в Поднебесной могут реализовываться только учебные планы, которые прошли проверку и получили одобрение со стороны государства, при этом цензура в китайской намного жестче, чем в РФ [7, С. 85-93];

– вертикаль в обучении. И в России, и в КНР существует преемственность в этапах непрерывного образования: от преддипломного и до постдипломного (здесь же мы можем говорить о переквалификации, повышении квалификации и т.д.);

– в части образования взрослых Россия более гибка, чем Китай. Здесь присутствует разнообразие образовательных форм и методов: вечерние курсы, стажировки, большое количество госпрограмм.

Литература:

1. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8
2. Морозова, Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: автореф. дис. д-ра пед. наук / Морозова Нонна Антоновна. – М., 2003. – 41 с.
3. Ханзина, Е.Г. Дополнительное профессиональное образование: разработка исследовательской модели / Е.Г. Ханзина // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 58 с.
4. Чжан, Ш. Традиционное семейное воспитание в Китае / Шухуань Чжан // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – 6 с.
5. Zunmin, W. (吴遵民) East China Normal University / W. Zunmin (吴遵民). – V. 4. – № 4. – P. 857-872. – Article first published online: October 13, 2020. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531120953959> (дата обращения: 21.02.2025)
6. Xiao, C. The emergence of continuing education in China / C. Xiao, D. Gareth // Australian Journal of Adult Learning. – 2008. – V. 48. – № 1. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797569.pdf> (дата обращения: 06.02.2025)
7. Wei, Y. From the Great Wall to Wall Street: A Cross-Cultural Look at Leadership and Management in China and the US / Y. Wei. – 2017. – 300 p.
8. Чжан, Ш. Традиционное семейное воспитание в Китае / Ш. Чжан // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – 6 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниазовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

педагог дополнительного образования Бобков Герман Сергеевич

Центр проектного творчества «Старт-ПРО» города Москвы
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БИОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описывается педагогический опыт использования метода проектов для повышения качества образовательных результатов по биологии и экологии в условиях дополнительного образования. В исследовательском проекте «средней продолжительности» «Поможем растениям расти» приняли участие учащиеся 5-6 классов. Проводилась проверка эффективности использования метода проектов для повышения качества образовательных результатов по биологии и экологии. Целью проекта было выяснение причинно-следственной связи роста растений и условий среды. Эксперимент проводился в три этапа. В начале осуществлялась оценка эмпатийных показателей нравственно-экологической отзывчивости школьников, тестирование мотивации к изучению предмета биологии, диагностика умственного развития школьников. Формирующий этап исследования заключался в апробации метода проектов на занятиях по биологии и экологии в условиях учреждения дополнительного образования. Для оценки использовали критериальное оценивание. Результаты показали, что у школьников повысился интерес к окружающему миру, развилось осознанное отношение к значимости природной среды, интерес к биологии и наукам, связанным с ней. Участники проекта показали улучшение результатов тестирования по разделам «Городская среда и растения» и «Методы исследования в биологии».

Ключевые слова: проект, дополнительное образование, мотивация, критериальное оценивание, образовательные результаты.

Annotation. The article describes the pedagogical experience of using the project method to improve the quality of educational outcomes in biology and ecology in the context of additional education. Students of grades 5-6 took part in the "medium duration" research project «Let's help plants grow». The effectiveness of using the project method to improve the quality of educational outcomes in biology and ecology. The aim of the project was to find out the causal relationship between plant growth and environmental conditions. The experiment was conducted in three stages. At the beginning, the empathic indicators of moral and ecological responsiveness of schoolchildren were assessed, motivation to study the subject of biology was tested, and mental development of schoolchildren was diagnosed. The formative stage of the research consisted in testing the project method in biology and ecology classes in conditions of the institution of additional education. A criterion assessment was used for the assessment. The results showed that schoolchildren have increased their interest in the world around them, developed a conscious attitude to the importance of the natural environment, and an interest in biology and related sciences. The project participants showed improved test results in the sections «Urban environment and plants» and «Research methods in biology».

Key words: project, additional education, motivation, criterion assessment, educational outcomes.

Введение. В условиях современного экологического кризиса возникла необходимость в переориентации мышления на развитие диалоговых форм общения с природой. Достаточно велика потребность общества в формировании у учащихся экологического сознания, экологической культуры, опыта экологически ориентированной практической деятельности в практике обучения биологии и экологии. Дополнительное образование имеет значительный потенциал для решения этих задач.

В начале XX века возникла проблема обучения детей, которые в силу различных причин не были в состоянии усваивать необходимый им учебный минимум, и, как следствие этого, в обществе возник образовательный продукт, который еще называли «методом проблем». Возникновению этого метода мы обязаны американскому гуманисту, философу, педагогу Джону Дью и его ученику Уильяму Херду Килпатрику, также продвигавшего гуманистические идеи в философии и в образовании [2, 5]. Авторы нового метода предлагали заинтересовать обучающегося практической выгодной составляющей обучения. Знания, которые получали их ученики, помогали в реальной жизни, решали значимые для них проблемы.

Российские педагоги использовали метод проектов для формирования практических навыков обучающихся, базирующихся на полученных ими теоретических знаниях и выполнялись в виде производственных заданий, в то время как

американские педагоги осуществляли проектную деятельность в виде лабораторных работ. Сегодня этот метод позволяет учитывать интересы обучающихся при распределении ролей в группе, функции педагога и учеников в процессе их совместной деятельности на разных этапах выполнения проекта.

Проектная деятельность вызывает интерес и тем, что её можно рассматривать как совместную учебно-познавательную и творческую деятельность ученика и педагога.

Близость проектного метода обучения к проблемному обучению позволяет более динамично воспринимать новые знания, так как он предполагает логичное и целенаправленное выдвижение и решение учащимися познавательных проблем под руководством педагога, являясь компонентом предметного обучения в системе образования [1, 2, 5].

В современном образовании метод проектов, по определению Е.С. Полата, рассматривается как «...метод, предполагающий «определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий, учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [5]. В своей монографии «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» он подробно описывает цель, задачи, содержание проектной деятельности. Е.С. Полат отмечает, что к важным факторам этой деятельности относятся повышение мотивированности обучающихся, формирование у них ответственности, развитие творческих способностей, смена приоритетов в подходе к решению поставленных задач.

В современном образовании существует свобода выбора, особенно это должно касаться дополнительного образования, основанного на свободе выбора темы, подтемы проекта, участников группы, а также, в какой форме представлять результаты проектной деятельности.

Для осуществления проектной деятельности важны этапы её организации или, другими словами, подходы к «структурированию» проекта. В педагогической методической литературе ряд авторов выделяют следующие значимые требования к определению этапов осуществления проекта:

- проект нельзя начать, если не выбрана тема, тип проекта и нужного количества участников;
- без «проблемы» проект также невыполним, поэтому задачей педагога является продумать и придумать варианты возможных реальных проблем, которые предполагается решать в рамках осуществления проекта. Однако, не должно быть психологического давления педагогом на окончательный выбор проблемы, и, как следствие этого, темы проекта. Учитель может только направлять учеников: задавать наводящие вопросы, обрисовывать возможные ситуации, показывать фильмы и т.д. Также можно применить «мозговой штурм» и коллективную дискуссию как его продолжение;
- как только определена проблема и тема проекта, можно распределять его участников по группам, каждая из которых будет решать определённую задачу в рамках проекта; для решения задач выбираются методы исследования, начинается поиск информации и предлагаются оригинальные решения поставленных задач;
- участники проекта самостоятельно действуют в соответствии с выбранными индивидуально-деятельностными или групповыми подходами в своей исследовательской деятельности;
- каждый этап проекта должен обязательно обсуждаться как внутри группы, так и полученные результаты могут обсуждаться на занятиях, в научном учебном обществе и т.д.;
- конечным результатом коллективного творчества является представление и защита выполненных проектов, которые подвергаются обсуждению и внешней экспертной оценке, с использованием критериального оценивания.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования являются положения теорий деятельности, развития личности, теоретические разработки по реализации системно-деятельностного подхода в общем биологическом и экологическом образовании (Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова, Е.Е. Барбатова, В.В. Гузеева, С.В. Демченко, Л.В. Дежина, Н.В. Добрецова, Д.С. Ермаков, А.Н. Захлебный, И.А. Зимняя, С.В. Суматохин, Г.А. Ягодин и др.). К современным исследованиям по проблеме использования экологически ориентированной практической деятельности для повышения качества образовательных результатов, относятся работы О.В. Литвиновой, А.В. Матвеева, Л.В. Моисеева, Е.Е. Морозова и др.

Исследование проводилось на базе Центра проектного творчества «Старт-ПРО» ГАОУ ВО МГПУ. В нем участвовали 86 учащихся 5-6 классов. Целью исследования явилась оценка эффективности применения метода проектов для повышения качества образовательных результатов по биологии и экологии в условиях дополнительного образования. Была апробирована серия практико-ориентированных и исследовательских проектов на занятиях «занимательной биологией», направленных на формирование экологической культуры и повышения качества образовательных результатов по биологии и экологии в условиях дополнительного образования.

Экспериментальная работа начиналась с констатирующего эксперимента, целью которого была оценка эмпатийных показателей нравственно-экологической отзывчивости школьников по методу И.М. Юсупова, тестирование мотивации к изучению предмета биологии, по методике Т.Н. Дубовицкой [3]. Было проведено тестирование по разделам «Городская среда и растения» и «Методы исследования в биологии». Проверочные задания были составлены по методике В.П. Беспалько [2].

Затем проводилась апробация и оценка эффективности метода проектов на занятиях по биологии и экологии в условиях учреждения дополнительного образования. В качестве примера можно привести среднесрочный или «средней продолжительности» исследовательский проект, согласно классификации проектов по Е.С. Полат Он длился 8 недель и назывался «Поможем растениям расти». Этот проект являлся логическим продолжением предыдущего практико-ориентированного проекта, в результате осуществления которого школьники научились определять оптимальные среды для благоприятного роста растений.

При организации данного проекта была выдвинута гипотеза, что выбор оптимальных сред для растений благоприятно отразится на их росте и развитии. Целью проекта было выяснение причинно-следственных связей роста растений и среды, а также оценка эффективности роста растений в зависимости от кислотно-щелочного состава почвы, воды и условий выращивания (в грунте, методом гидропоники и т.д.). В процессе осуществления данного проекта решались следующие задачи:

- получить теоретические знания об условиях и способах выращивания растений;
- научиться проращивать семена растений, высаживать их в различные среды и грунты;
- опытным путем оценить влияние различных почв, воды и способов выращивания растений на их рост и развитие.

Для решения задач школьники оценивали эффективность роста семян и растений в зависимости от pH различных почв (грунт, торфяные таблетки и горшочки), воды (водопроводная, кипяченая, талая, с добавлениями питательных веществ (подкормок)), а также способов выращивания растений (в грунте, методом гидропоники). Дети ухаживали за растениями, наблюдали за их ростом, проводили необходимые измерения. Полученные результаты обсуждались и делались выводы.

По итогам проектов каждая группа отчитывалась и делала презентацию, в которой были отражены результаты исследования.

Результаты проектной деятельности школьников были подвержены критериальному оцениванию, предложенному Ступницкой М.А. [6]. Каждому критерию соответствовали дескрипторы, которым также соответствовал свой технический балл. Чем выше были достижения по каждому критерию, тем выше был и балл.

В критерии включены были такие параметры, как: четкость сформулированности цели; насколько развернут план достижения цели проекта; глубина теоретических знаний по теме проекта; насколько исчерпывающе представлен анализ результатов исследования; сделаны ли выводы по результатам экспериментальной деятельности участников группы; намечены ли перспективы будущих исследований как продолжение начатых; оригинальность и творческий подход в группе к решению поставленных задач; соответствует ли презентация необходимым требованиям к её оформлению; владеет ли докладчик, защищающий проект и выдвинутый на эту роль участниками своей исследовательской группы культурой общения с аудиторией, способностью уложиться в рамки регламента. Данные проекты преследовали цель создания условий для учащихся приобретения знаний и умение пользоваться ими для решения познавательных и практических задач; приобретению коммуникативных навыков в результате работы в команде; развитию таких исследовательских умений, как выявление проблемы, наблюдение, проведение эксперимента, анализ полученных результатов, а также умению делать выводы. Всё это способствовало развитию системного мышления у участников проектов.

Критериальное оценивание исследовательского проекта «Поможем растениям расти» позволило получить следующие результаты:

Максимальное количество баллов, набранное участниками соответствовало оценке «хорошо». В основном, замечания были к планированию путей достижения цели проекта. Полученные результаты критериального оценивания проекта, возможно, связаны с тем, что дети, участвовавшие в нем, не имели навыка участия в проектах такой длительности (8 недель), им было сложно регулярно ухаживать за растениями, заниматься наблюдениями за их ростом и развитием, длительно вести дневники наблюдения. Не у всех ребят был опыт выращивания растений и ухода за ними.

Полученные результаты, видимо, были связаны с тем, что участие детей в проектной деятельности еще больше повысило их интерес к биологии и наукам, связанным с ней. Дети были воодушевлены тем, что они самостоятельно участвовали в исследовательской деятельности, выполняли лабораторные работы с элементами химического анализа. Большой интерес был проявлен со стороны пятиклассников, т.к. предмет «Биология» они только начали изучать.

На заключительном этапе исследования оценивались показатели нравственно-экологической отзывчивости школьников. По результатам тестирования у 11% всех участников проектов отмечался очень высокий уровень эмпатии; у 34% учеников – высокий уровень и у 55% – нормальный уровень эмпатии. При сравнении полученных результатов с начальными можно отметить, что количество детей из общего числа с очень высоким уровнем эмпатии увеличилось на 5%; высоким уровнем эмпатии – на 11% и нормальным уровнем эмпатии уменьшилось на 16%. Низкий уровень выявлен не был.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у школьников повысился интерес к окружающему миру, развилось осознанное отношение к значимости природной среды, обусловленной состоянием воды, почвы, от которых зависит рост растений, обеспечивающих наше существование.

Тестирование внутренней учебной мотивации учеников 5 и 6 классов к изучению предмета «Биология» показало повышение интереса к проблемам биологии, экологии. Количество школьников с высоким уровнем внутренней мотивации увеличилось на 18,5%. Отмечалось уменьшение количества детей со средним и низким уровнем мотивации: на 16% и 2,5%.

Для оценки полученных дополнительных знаний по биологии и экологии у школьников – участников проектов на формирующем этапе исследования повторно было проведено тестирование по темам: «Городская среда и растения» и «Методы исследования в биологии».

При оценке результатов тестирования участников проектов, было выявлено, что на вопросы первого уровня сложности правильно ответили 85% пятиклассников и 90% учеников шестых классов. На вопросы второго уровня сложности правильно ответили 53% учеников пятых классов и 67% шестиклассников. Это свидетельствовало о том, что школьники хорошо ориентировались в пройденном материале.

Итогом завершения проектной деятельности экологической направленности было критериальное оценивание полученных результатов работы в среднесрочном исследовательском проекте «Поможем растениям расти»: максимальное количество баллов, набранное участниками, соответствовало оценке «хорошо». В основном, замечания были к планированию путей достижения цели проекта, так как практически все планы содержали основные этапы, но в них отсутствовали «промежуточные шаги», практические шаги. Анализ полученных результатов не всегда был исчерпывающим, поэтому и выводы, как следствие этого, не были полными. Таким образом, использование проектной деятельности экологической направленности в рамках дополнительного образования способствовало формированию экологической компетентности школьников, позволило повысить качество биологического и экологического образования, нравственно-экологическую отзывчивость детей, а также уровень их внутренней учебной мотивации.

По результатам критериального исследовательского проекта «Поможем растениям расти» позволило получить следующие результаты: максимальное количество баллов, набранное участниками групп, соответствовало оценке «хорошо». Реализация исследовательского проекта показала, что учащиеся приобрели новые знания о сущности и видах проектной деятельности, её реализации, научились формулировать проблему исследования, осуществлять самостоятельный поиск и обобщение информации, определять цели и ставить задачи, планировать деятельность группы, выбирать оптимальный алгоритм работы, находить оригинальные и рациональные способы достижения результата.

Выводы. Таким образом, мы выявили повышение интереса школьников, принявших участие в проектной деятельности на дополнительных занятиях, к биологии и наукам, связанным с ней. Оценка полученных знаний по биологии и экологии у участников исследования по результатам тестирования по темам: «Городская среда и растения» и «Методы исследования в биологии» показало повышение уровня образовательных результатов освоения данных тем в курсе биологии.

Можно заключить, что у школьников повысился интерес к окружающему миру, развилось осознанное отношение к значимости природной среды, обусловленной состоянием воды, почвы, от которых зависит рост растений, обеспечивающих наше существование.

Учащиеся приобрели новые знания о сущности и видах проектной деятельности, её реализации, научились формулировать проблему исследования, осуществлять самостоятельный поиск и обобщение информации, определять цели и ставить задачи.

Результаты исследования могут использоваться учителями общеобразовательных организаций, педагогами системы дополнительного образования при обучении биологии и экологии.

Литература:

1. Бобкова, С.Н. Метод интерактивной модели обучения в формировании экологической компетентности учащихся / С.Н. Бобкова, Г.С. Бобков, М.В. Зверева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65(2). – С. 54-57. – EDN QVIXLA

2. Бобкова, С.Н. Роль проектно-ориентированного обучения в образовательном процессе в условиях школьного образования / С.Н. Бобкова, Г.С. Бобков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(2). – С. 39-42. – EDN PYVZYU
3. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М. Юсупов) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 153-156
4. Зверева, М.В. Текущий контроль с применением дистанционного тестирования на базе СДО MOODLE / М.В. Зверева, Г.С. Бобков // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68(2). – С. 108-111
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Норма, 2014. – 648 с.
6. Ступницкая, М.А. Что такое учебный проект (методическое пособие) / М.А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.

Педагогика

УДК 371.38

студентка Боженова Диана Андреевна

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

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

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

и педагогического мастерства Коники Оксана Геннадиевна

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

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

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная научная статья посвящена исследованию социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста. Целью работы является выявление факторов, оказывающих влияние на развитие коммуникативных навыков у детей в этом возрасте, а также анализ зарубежного и отечественного опыта в данной области. В статье рассматриваются различные аспекты социально-коммуникативного развития, включая роль семьи, образовательной среды и медиа.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дети младшего дошкольного возраста, коммуникативные навыки, факторы развития, семья, образовательная среда, медиа, зарубежный опыт, отечественный опыт, перспективы дальнейшего развития.

Annotation. This scientific article is devoted to the study of the social and communicative development of preschool children. The aim of the work is to identify the factors influencing the development of communication skills in children at this age, as well as to analyze foreign and domestic experience in this field. The article examines various aspects of social and communicative development, including the role of the family, the educational environment and the media.

Key words: social and communicative development, preschool children, communication skills, development factors, family, educational environment, media, foreign experience, domestic experience, prospects for further development.

Введение. Одним из важнейших аспектов развития личности ребенка в младшем дошкольном возрасте считается его социально-коммуникативное развитие. В этом возрасте дети активно учатся коммуницировать с окружающими. Формирование навыков общения имеет существенное значение для становления личности ребенка, его успешности и адаптации в обществе. В представленной научной статье будет рассмотрена специфика социально-коммуникативного развития детей в образовательной организации, а также факторы, влияющие на этот процесс.

Цель исследования. Целью данной работы является выявление и анализ факторов, определяющих социально-коммуникативное развитие детей младшего дошкольного возраста. В рамках исследования рассмотрены различные аспекты этого процесса, включая роль семьи, образовательной среды и медиа в формировании коммуникативных навыков у детей.

Изложение основного материала статьи. Формирование навыков общения у детей младшего дошкольного возраста на данный момент активно исследуется и является предметом многих исследовательских работ, что подчеркивает важность и актуальность выбранной темы.

Считаем важным, прежде всего, уточнить специфику социально-коммуникативного развития обучающихся. Она заключается в том, что развитие навыков общения является фундаментом для успешного формирования личности в различных областях жизни. В детском возрасте формируются основы речи, социальных и коммуникативных навыков, которые будут иметь влияние на будущие успехи ребенка в обучении, социализации и взаимодействии с социумом. Кроме того, спецификой социально-коммуникативного развития дошкольников является следующее: социальное развитие ребёнка происходит под воздействием взрослого; для полноценного развития ребенку, кроме общения со взрослыми, важны конструктивные и содержательные контакты с ровесниками.

Сформированность социально-коммуникативных навыков помогает ребенку развивать умение озвучивать свои мысли и желания, выслушивать и понимать собеседников, а также взаимодействовать с ними по различным вопросам и ситуациям, используя средства языка либо невербальные средства общения. Качество коммуникации влияет на уровень социальной адаптации ребенка, его способность налаживать отношения с другими людьми. Навыки общения также играют значимую роль в формировании самооценки обучающегося. Умение эффективно общаться и быть понятым другими напрямую влияет на развитие самостоятельности и уверенности в себе. Социально-коммуникативное развитие в ДОО считается базой для формирования других важных умений и навыков, например, совместная игра, сотрудничество, взаимодействие в коллективе и эмпатия. Перечисленное выше не только влияет на развитие социальной компетентности детей, но и выступает базисом для успешной адаптации в школьной среде и общественной жизни в целом [1; 6].

Существенное значение в социально-коммуникативном развитии обучающегося отводится родителям. Прежде всего, семья является первым и основополагающим социальным окружением человека, где он начинает усваивать азы коммуникации. Члены семьи выступают в качестве образца для подражания и источников языкового обогащения. Имея частый и качественный контакт в семье, дети активно включаются в разговоры, учатся выражать свои чувства, запоминают правила сотрудничества друг с другом. Во-вторых, любовь, поддержка, эмоциональная доступность и хорошая атмосфера в

семье оказывает влияние на развитие уверенности в себе и благоприятных коммуникативных навыков у ребенка. В то же время, конфликты, негативное отношение и недостаток внимания могут иметь негативное влияние на развитие навыков общения и адаптацию ребенка в социуме. Кроме того, шаблоны общения с родителями формируют основные принципы и ценности, которые определяют коммуникативное поведение ребенка. Родители могут предоставлять ребенку возможности для активного общения, поощрять его высказывания и инициативу, развивать навыки сотрудничества с другими людьми. Кроме того, семья может обеспечить благоприятную коммуникативную обстановку, в которой ребенок будет иметь возможность практиковать свои умения и развиваться в социальном плане. В целом, значение семьи в социально-коммуникативном развитии младших дошкольников неосцимемо. Семейная поддержка, понимание, любовь, активное включение в разнообразные коммуникативные ситуации способствуют развитию у ребенка навыков эффективного общения, социальной компетентности и успешной адаптации в общественной жизни [3].

Рассмотрим, в чем заключается влияние образовательной среды на социально-коммуникативное развитие дошкольника. Образовательная среда представляет собой детские сады, дошкольные учреждения и другие образовательные институты, где осуществляется систематическая деятельность по формированию коммуникативных навыков и умений у обучающихся. Во-первых, образовательная среда дает детям возможность сотрудничества с педагогами и сверстниками, что помогает развивать и совершенствовать коммуникативные навыки. Общааясь с педагогами, ребенок учится выражать свои эмоции, слушать и понимать других, соблюдать правила общения. Взаимодействуя с ровесниками, он развивает социальные навыки, такие как сотрудничество, взаимоуважение и умение искать компромиссы. Во-вторых, образовательная среда предлагает структурированные коммуникативные ситуации, которые способствуют активному участию детей в различных видах коммуникации. Развивающие игровые формы работы, групповые занятия, проекты и коллективные мероприятия предоставляют возможности для практики коммуникативных навыков и освоения новых форм общения. Кроме того, образовательная среда поддерживает развитие речи у детей, расширяет и обогащает их словарный запас. Программы и методики, применяемые в дошкольных учреждениях, направлены на развитие языковых компетенций детей, включая грамматическую правильность, лексическое разнообразие и понимание различных форм общения [5].

Важно заметить, что качество образовательной среды, опыт и профессионализм воспитателей играют существенную роль в эффективности развития навыков общения у детей. Педагоги, обладающие компетенциями в данной области, умеют создать стимулирующую среду для развития у детей навыков общения. Таким образом, качество образовательной среды и профессионализм педагогов имеют существенное значение для успешного развития коммуникативной компетенции у дошкольников.

Влияние медиа на социально-коммуникативное развитие. В наше время медиа играют все более важную роль в жизни каждого человека. Телевидение, интернет, социальные сети и другие средства коммуникации влияют на социально-коммуникативное развитие младших дошкольников в значительной степени. Применение интерактивных и мультимедийных приложений, просмотр игровых видеоматериалов и детских программ может стимулировать развитие способности к общению у детей. Однако, важно соблюдать баланс между использованием медиа и другими формами коммуникации, а также обеспечить родительский контроль и выбор качественного контента.

Во-первых, медиа предоставляют детям возможность получать информацию, расширять свои знания и опыт через различные виды контента, такие как мультфильмы, образовательные программы и интерактивные приложения. Это может способствовать развитию словарного запаса, пониманию языка и некоторым аспектам коммуникативной компетенции. Во-вторых, медиа играют роль моделей для детей в области коммуникации. Дети могут наблюдать и подражать коммуникативным образцам, представленным в медиа, включая способы общения, использование языка и невербальных средств коммуникации. Это может оказывать влияние на развитие и формирование коммуникативных навыков у детей. Однако, необходимо учитывать, что влияние медиа на социально-коммуникативное развитие может быть двойным. В некоторых случаях, чрезмерное и неконтролируемое потребление медиа может негативно сказываться на развитии речи и социальных навыков у детей младшего дошкольного возраста.

Влияние медиа на социально-коммуникативное развитие детей младшего дошкольного возраста может привести к пагубным последствиям. Например, избыточное время, проведенное перед мониторами, может сокращать время, отведенное на живое общение. Зачастую это негативно сказывается на развитии навыков общения в реальной жизни и на формировании социальных связей. Кроме того, медиа контент может содержать информацию, которая не всегда соответствует реальности или может быть неприемлемой для детей младшего возраста. Например, некоторые программы или игры могут содержать агрессивные сцены, нецензурную лексику или стереотипы, что может негативно влиять на становление адекватных коммуникативных норм и ценностей у обучающихся.

Для того, чтобы минимизировать потенциальные негативные влияния медиа на социально-коммуникативное развитие детей, необходимо осуществлять контроль и регуляцию их медиаэкспозиции. Родителям и воспитателям важно активно участвовать в выборе подходящего контента, соответствующего возрастным особенностям и развивающим потребностям детей. Также важно обговаривать с детьми ценности и контент, представленный в медиа, и помогать им развивать критическое мышление и навыки анализа. Обсуждение и интерпретация медиа контента с родителями и педагогами способствуют формированию осознанного и критического отношения к информации, а также помогают детям развивать коммуникативную грамотность в контексте медиа.

Таким образом, подытожив, отметим, что медиа играют значительную роль в социально-коммуникативном развитии дошкольников. Они предоставляют новые возможности для обучения, информирования и развлечения, однако требуют внимания и контроля со стороны взрослых. Эффективное использование медиа с учетом потребностей и возраста детей может способствовать формированию навыков общения и социальной компетентности, подготавливая детей к успешному взаимодействию в сегодняшнем информационном обществе.

Задачами социально-коммуникативного развития дошкольников могут быть: развитие игрового опыта детей; поддержание доброжелательных взаимоотношений между детьми, развитие эмоциональной отзывчивости; формирование элементарных представлений о людях; становление первичных представлений дошкольника о себе, о своём поле, возрасте, о членах семьи; развивать самостоятельности.

Перспективными направлениями для дальнейшего исследования в сфере социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста могут быть: более детальное изучение взаимосвязи между взаимодействием родителей и развитием коммуникативных навыков детей; развитие образовательных программ и методик, адаптированных к специфике младшего дошкольного возраста (использование игровых методов, интерактивных технологий, создание стимулирующей коммуникативной среды); исследование влияния новых медиа-технологий на развитие навыков общения (в том числе выявление потенциальных негативных последствий и разработка рекомендаций для родителей и педагогов); интеграция исследовательской работы в практику педагогической деятельности и разработка рекомендаций для специалистов, работающих с дошкольниками; исследование влияния межкультурной среды на социально-коммуникативное развитие детей; разработка и адаптация программ и методик для детей с особыми образовательными потребностями; исследование

влияния раннего вмешательства на социально-коммуникативное развитие детей с риском развития коммуникативных нарушений. Перечисленные выше перспективы исследований позволяют расширить наши знания о социально-коммуникативном развитии детей младшего дошкольного возраста и сделать более осознанные шаги в разработке методов, способствующих оптимальному развитию коммуникативных навыков и социальной компетентности у дошкольников.

Выводы. Социально-коммуникативное развитие детей младшего дошкольного возраста является важным аспектом формирования успешной личности. Роль родителей, образовательной среды и медиа в этом процессе неопровержима. Обеспечение качественной коммуникативной среды в семье, различные образовательные программы в детских учреждениях и осознанное использование медиа помогают развивать у детей навыки взаимодействия, эмпатии, адекватного выражения своих мыслей и умения слушать. Однако, требуется дальнейшее исследование этой проблемы и разработка новых эффективных методик развития коммуникативных навыков детей с учетом современных вызовов.

Литература:

1. Арбузова, Е.В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: факторы и тенденции / Е.В. Арбузова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 3. – С. 56-66
2. Богданова, Е.В. Особенности социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста с разными типами речевых нарушений / Е.В. Богданова, Л.Г. Милованова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 82-90
3. Кравцова, М.Н. Роль родителей в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста / М.Н. Кравцова, Т.В. Прудникова // Вестник Казанского государственного педагогического университета имени В.И. Ульянова-Ленина. – 2016. – № 1. – С. 47-52
4. Морозова, Н.В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста в условиях развивающей образовательной среды / Н.В. Морозова, О.Н. Киселева // Образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 68-76
5. Попова, Н.А. Особенности социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста в контексте современной образовательной среды / Н.А. Попова, Е.В. Краснова // Инновации в образовании. – 2017. – № 1. – С. 89-95
6. Родионова, Ю.С. Формирование коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста в условиях детского сада / Ю.С. Родионова, И.А. Шелегед // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 95-100

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Брюховских Людмила Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Ольга Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Мамаева Анастасия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

НАРУШЕНИЯ И КОРРЕКЦИЯ КИНЕТИЧЕСКОГО ПРАКСИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье анализируется проблема изучения своеобразия нарушений и коррекции кинетического праксиса у дошкольников с дизартрией. Цель статьи: дать характеристику нарушений кинетического фактора, проявляющихся в виде кинетической диспраксии, и его коррекцию. В статье представлены специальные методы по преодолению кинетической диспраксии в речевых и неречевых процессах у детей с дизартрией. Дан обзор основных методологических и методических аспектов проблемы. Описана симптоматика кинетической диспраксии как в речевой сфере, так и в общей, мелкой, артикуляционной моторике. Особое внимание уделено телесно-ориентированному методу коррекции. Представлены дидактические пособия по преодолению кинетической диспраксии в речевых и двигательных сферах. Предложены методические рекомендации к использованию пособий в коррекционном процессе. Приведены примеры авторских игр, заданий, упражнений. Разработан алгоритм их выполнения.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, дизартрия, кинетический праксис, недоразвитие, коррекция.

Annotation. The article analyzes the problem of studying the peculiarities of disorders and correction of kinetic praxis in preschoolers with dysarthria. The purpose of the article: to characterize the disorders of the kinetic factor, manifested in the form of kinetic dyspraxia, and its correction. The article presents special methods for overcoming kinetic dyspraxia in speech and non-speech processes in children with dysarthria. An overview of the main methodological and methodical aspects of the problem is given. The symptoms of kinetic dyspraxia are described both in the speech sphere and in general, fine, articulatory motor skills. Particular attention is paid to the body-oriented method of correction. Didactic manuals for overcoming kinetic dyspraxia in speech and motor spheres are presented. Methodological recommendations for the use of manuals in the correction process are proposed. Examples of the author's games, tasks, exercises are given. An algorithm for their implementation is developed.

Key words: senior preschool children, dysarthria, kinetic praxis, underdevelopment, correction.

Введение. В современной образовательной парадигме для детей с ограниченными возможностями здоровья зафиксированы положения об обеспечении специальных условий, учитывающих их особенности здоровья и потребности. Междисциплинарный подход в коррекции тяжёлых нарушений речи требует дальнейшего углубленного развития как в методологических, так и в методических аспектах.

Дети с дизартрией являются одной из самых многочисленных групп детей с тяжёлыми нарушениями речи, интегрируемых в общеобразовательную среду. Успешное обучение, коррекция нарушений у детей с дизартрией невозможны без учёта нарушенных механизмов речи и структуры дефекта. Дизартрия – тяжёлое органическое нарушение центрального характера. Нарушения проявляются не только в двигательном звене речевого аппарата: артикуляции, фонации, речевом дыхании, темпо-ритмической, интонационной стороне речи, но и в неречевой двигательной сфере. Результатом этих нарушений может быть целый комплекс вербальных и невербальных двигательных отклонений. Двигательное наполнение логопедического воздействия при дизартрии и ряде других речевых нарушений чрезвычайно

актуально в логопедии и требует тщательного комбинирования коррекционного содержания двигательных и речевых компонентов [5, 6, 8].

Диспрактические расстройства при дизартрии, в том числе кинетическая диспраксия, нарушают развитие речи на всех её уровнях: препятствуют артикуляционной реализации дифференциации фонем по артикуляционным признакам и переключению от звука к звуку, нарушению слоговой структуры, актуализации слов и переключения от слова к слову, от предложения к предложению, страдает формирование полноценных темпо-ритмических программ. Особенности моторной и психической сфер дошкольников с дизартрией затрудняют полноценное формирование всех видов праксиса и накладывают свою специфику на коррекционный процесс. [1, 3, 10].

Практисис – это высшая психическая функция человека, сформированное двигательное умение. Это целенаправленное, сформированное произвольное действие. А.Р. Лурии значительно расширил и углубил учение о праксисе и диспраксии. Разные виды праксиса формируются и совершенствуются на протяжении всей жизни человека и в тесном взаимодействии. Анализ научных исследований позволил определить те структурные компоненты речи, неречевые двигательные функции, которые находятся в зоне риска дефицитарного кинетического праксиса [7]. Изучены особенности становления речевых, языковых и двигательных механизмов при дизартрии. Парезы, нарушения двигательных актов при дизартрии создают неполноценную двигательную основу, приводят к кинетической, кинестетической, пространственной и другим видам диспраксий. Нарушение двигательных компонентов речи – основа не только для первичных расстройств произносительной стороны, но и лексико-грамматических нарушений [1, 3]. В связи с необходимостью системного подхода к коррекционному воздействию, проанализированы работы о недоразвитии пространственного фактора у детей с дизартрией, проявляющегося в нарушении пространственных представлений, трудностях решения пространственных задач, в специфических нарушениях понимания и употребления пространственной лексики, сложных логико-грамматических структур, пространственного праксиса [1, 4]. Анализ и обобщение научно-исследовательских работ в области логопедии, специальной психологии определили современное состояние проблемы диагностики и коррекции диспрактических нарушений у детей с дизартрией.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления особенностей сформированности кинетического праксиса были обследованы дошкольники с дизартрией легкой степени и общим недоразвитием речи III уровня. База исследования: одно из дошкольных образовательных учреждений г. Красноярск.

Задачи: выявить нарушения и подобрать дидактико-методическое обеспечение для коррекции кинетического праксиса на уровне мелкой, общей, артикуляционной моторики, слова, фразы, текста, просодических компонентов (темпо-ритмическая и интонационно-мелодическая сторона) речи.

Качественный анализ позволил выявить нарушения кинетики движений. Нарушения проявлялись как в общей, мелкой моторике рук, артикуляционной моторике, так и в речи. Нарушались последовательность смены движений, плавность переключения, встречались персеверации – повторы одного и того же звука, слога, предложения, искажалась звуко-слоговая структура слов. В просодическом аспекте замедлялся темп, нарушалась ритмичность, мелодика речи. На уровне текста выявились особенности внутренней речи в виде нарушения предикативной функции, нарушения схемы высказывания. Динамика мыслительного процесса также теряла свою плавность, это выражалось в замедленности понимания, трудностях анализа текста и последовательного динамичного развёртывания сюжетной линии. Детям требовались схематические, знаковые, зрительно-слуховые, двигательные и другие материальные опоры [9].

В детской логопедической практике по преодолению любых видов диспраксий обоснован телесно-ориентированный метод: накопление чувственного опыта, создание материальных двигательных опор, включение корреляция речи с движением руки. Движения кистей и пальцев рук филогенетически и онтогенетически связаны с активностью и развитием мозга, с движениями голосового аппарата, артикуляционного аппарата, речи. Мы также предлагаем в коррекции кинетических нарушений использовать двигательную функцию руки посредством «логопедических чётков», или логопедических бус. Данный водитель темпа-ритма, как приём ритмизации речи, был нами введён ранее в комплексную коррекцию заикания у детей [2]. При дизартрии тоже нарушается плавное переключение, нарушается кинетическая организация речи. Упреждающее движение руки во время артикулирования помогает активизировать всю программу переключения в речи. В нашей технологии роль механизма переключения выполняют пальцы, ладонь, но опосредовано – через бусинки «логопедических чётков». Движения руки, контакт пальцев с бусиной и перемещение её диктуют двигательную, темпо-ритмическую программу, кинетический рисунок слога, слова, фразы. Последовательные плавные движения руки запускают сенсо-моторные механизмы речи при произнесении слогов, слов или фраз. Формируя, таким образом, механизм переключения с бусины на бусину, мы способствуем восстановлению нормальной динамики речи.

Логопедические бусы могут быть собраны из круглых или овальных, деревянных или пластмассовых экологически чистых материалов. Цвет бусин может быть единым, но можно использовать другой цвет или форму для интонационных акцентов в речи, например, выделяя слово, на которое падает логическое ударение. С этой же целью можно использовать бусины разного размера [4].

Методические рекомендации к работе.

1. Чем младше ребенок, тем бусинки должны быть крупнее. Для детей 4-5 лет рекомендуем диаметр бусин 2-3 см, для детей 6-10 лет можно использовать бусинки диаметром 1,5-2 см.

2. Количество бусин 5-10 штук на одной нити. Чем старше ребёнок, тем больше бусин.

3. Между бусинами должен быть небольшой зазор (2-3 мм) для удобства небольшого передвижения бусин по нити.

4. Нить с бусинами удобнее расположить на столе линейно. В дальнейшем, когда ребёнок вполне овладеет приёмами работы с ними, их можно замкнуть в виде бус, удерживая на ладони, как чётки, удобно сопровождать проговаривание перемещением бусин большим пальцем.

5. Речевой материал подбираем с учётом индивидуальных речевых возможностей ребёнка. Это могут быть не только слоги, слова, но и словосочетания, предложения, чистоговорки, стихи.

6. Тремя пальцами ведущей руки ребенок дотрагивается до бусины и слегка её продвигает вперед с одновременным произнесением слога или слова, затем ребенок отрывает пальцы от бусинки и направляет движение пальцев к следующей бусинке, что и служит упреждающим движением, сигналом для плавного переключения в речевом акте. Рука не должна останавливаться, а двигаться к следующей бусине, ведя за собой артикулирование.

7. Движения выполняются без напряжения легко и свободно. Локти должны лежать на столе.

Скорость и ритм движения руки подбираются индивидуально. Варьируя цвет бусинок или размер, можно предупреждать ошибки в перестановке, пропуске слогов, слов. Для выделения ударного слога или логического ударения в слове используем более длительное протягивание бусины с акцентированным произнесением [4]. Можно предложить также для преодоления нарушений орального кинетического праксиса, кинетического праксиса рук одновременно, проговаривая слоги, слова, четверостишия, предложения, перекладывать разложенные на столе разноцветные камешки, их можно

доставать из коробочки, «волшебного» мешочка. Можно использовать пирамидки, снимать или надевать кольца с одновременным проговариванием и т.п.

Хорошо зарекомендовало себя коррекционно-развивающее пособие – праксиковрик, направленное на формирование и совершенствование кинетического, кинестетического, пространственного видов праксиса [9]. Праксиковрик представляет собой полотно, выполненное из достаточно плотного, но упругого материала, которое имеет разноцветные квадраты 25х25 сантиметров, сшитые в несколько рядов. Это может быть 3-4 ряда. Длина (рядов) праксиковрика около метра. Можно изготовить такие праксиковрики для каждого ребёнка. Это расширяет возможности его использования в работе парами или группой. Авторскими являются разработанные игровые упражнения для развития кинетического праксиса на переключаемость в общей, мелкой, артикуляционной и речевой моторике, а также на развитие пространственного фактора. Упражнения были дифференцированы по степени сложности. Алгоритм проведения упражнений:

- перед началом педагог сообщает, что надо выполнить, ставит перед ребёнком двигательную, речевую задачу;
- в случае необходимости надо повторить, вспомнить элементарные базовые движения, речевой материал;
- педагог выполняет упражнение в достаточно медленном темпе, сопровождая движения речью;
- далее выполняет ребенок.

Педагог должен быть готовым подстраховать ребенка, поддержать, помочь ему. Требования к выполнению: спокойное, неспешное, точное выполнение. Прыжки, шаги могут осуществляться вперёд, в сторону, назад. Прыгать, шагать можно в любом направлении по внешней стороне коврика, по внутренней стороне, преодолевая препятствия, по кругу, зигзагом (Рисунок 1).



Рисунок 1. Выполнение упражнений для коррекции кинетического праксиса с использованием праксиковрика

На коврике можно располагать массажные полусферы, балансировочные подушечки, кегли, мячи, кубы. Необходимы будут в работе и дополнительные средства: мячики-«ёжики», кинезио-мешочки, палочки-выручалочки, флажки, шнуры и др. В качестве усложнения постепенно добавляем артикуляционные движения, например, на каждый прыжок губы то улыбаются, то вытягиваются в трубочку. Можно сопровождать движения произнесением звуков, слогов, слов, словосочетаний, предложений, четверостиший (Рисунок 2).



Рисунок 2. Дидактические материалы для коррекции кинетического праксиса с использованием праксиковрика

Приведём примеры игровых упражнений для праксиковрика. «Лягушки-попрыгушки». И.п.: руки на поясе, ноги вместе. Прыжок на одну секцию двумя ногами вместе, руки в стороны. Далее прыжок ноги врозь на другую линию секций (между ног остается пустая секция), руки вверх. Далее всё повторяется. Для усложнения предлагаются проговаривание слогов, слов, четверостиший. Упражнение «Ходит цапля по болоту». Необходимо дополнительно разложить балансировочные подушки – болотные «кочки». И.п.: руки на поясе, ноги вместе. Наступая на квадрат одной ногой, одновременно можно произносить слово на заданную тему или автоматизируемый звук. Наступая на балансировочную подушку, произносить следующее слово на заданную тему или автоматизируемый звук. Упражнение «Шаг за шагом». Дополнительно используются шнуры, через которые надо перешагивать и кинезио-мешочки или мячик в руке. Шнуры выкладываются на 2-3 квадрата по диагонали, тем самым деля их на треугольники. И.п.: ноги вместе, руки внизу. Мячик или мешочек у него в левой руке. По команде ребенок правой ногой перешагивает шнур и в это же время мячик из левой руки перекладывает в правую руку. Переносит левую ногу и перекладывает мяч из правой руки в левую. Так продвигается вперед на 2-3 квадрата. Затем так же делает шаги назад. Порядок перекладывания мяча тот же. Можно усложнить задание, добавив артикуляционные упражнения или проговаривание звуков, слогов, слов. Можно провести работу по дифференциации звуков в слогах или словах. Упражнение «Раз, два, три – покатали и уходи». На каждом квадрате, ближе к верхней границе, лежит по одной деревянной палочке диаметром не более 5 см. И.п. – ноги вместе, руки внизу. Прыжок вперед на квадрат одновременно двумя ногами. После прыжка, правой ногой ребенок катает палочку вперед-назад под считалочку: «Раз, два, три – покатали и уходи». Затем прыгает двумя ногами одновременно на квадрат слева и сразу же на квадрат справа сверху. Далее происходит повтор: катание ногой палочки, прыжок влево и снова вправо вверх. Получаем движение вперед зигзагом.

Выводы. Кинетическая диспраксия у детей с дизартрией проявляется в мелкой моторике, общедвигательной сфере, артикуляционной моторике, в речи. Её проявления многообразны: элементы движений выполняются изолированно, двигательный цикл характеризуется прерывистостью, затруднена быстрая и плавная смена включенных в движение компонентов, нарушается темп, последовательность действий и слов. Для преодоления нарушений кинетического праксиса в коррекционной педагогике используются разнообразные приемы и методы. Разработанные нами коррекционно-развивающие пособия: логопедические бусы, праксиковрик, а также игровые упражнения, подобранные к ним, позволили расширить и разнообразить дидактико-методический арсенал коррекции и развития кинетического и других видов праксиса у дошкольников с дизартрией. Перспективу развития предложенных дидактико-методических средств мы видим в дальнейшей дифференциации условий, заданий, упражнений, учитывающих индивидуальные особенности нарушений речевой и двигательной систем у детей с дизартрией и другими речевыми расстройствами.

Литература:

1. Брюховских, Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / Л.А. Брюховских. – Красноярск: КГПУ имени В.П. Астафьева, 2015. – 196 с.
2. Брюховских, Л.А. Использование «Логопедических чётков» в преодолении заикания у детей / Л.А. Брюховских // Логопед в детском саду. – 2016. – № 1(74). – С. 46-51
3. Брюховских, Л.А. Значение пространственного фактора в коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья / [Л.А. Брюховских]; отв. ред. О.А. Козырева // Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Межрегион. науч.-практ. конф., организованной в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». – Красноярск: КГПУ имени В.П. Астафьева, 2017. – С. 112-117
4. Брюховских, Л.А. Значение кинетического праксиса в коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья / [Л.А. Брюховских]; отв. ред. И.Б. Алирзаева // Педагогика и психология личностного потенциала: современные практики: материалы науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Красноярск: КГПУ имени В.П. Астафьева, 2024. – С. 7-12
5. Гарёва, Т.А. Коррекция моторно-двигательных и речезыковых возможностей у детей со стёртой дизартрией / Т.А. Гарёва, Т.Б.Филичева, Т.В. Туманова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 2. – С. 77-79
6. Голоскокова, Н.Н. Нарушения слоговой структуры слов и сформированности её базовых компонентов у детей с

алалией / Н.Н. Голоскокова, Л.А. Брюховских // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. – 2020. – № 1(4). – С. 15-25

7. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2021. – 768 с.

8. Приходько, О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии / О.Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 57-79

9. Пустогородская, Ю.С. Коррекция кинетического, кинестетического и пространственного видов праксиса у детей 5-6 лет с дизартрией / [Ю.С. Пустогородская]; отв. ред. А.Р. Халиков // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика: материалы IX науч.-практ. конф. – Уфа: Научно-издательский центр «Вестник науки», – 2022. – С. 226-231

10. Сформированность слоговой системы языка и её механизмов у детей с дизартрией и алалией / Л. Брюховских, О. Беляева, А. Мамаева, В. Петроченко // Вестник КГПУ имени В.П. Астафьева. – 2021. – № 2(56). – С. 30-39

Педагогика

УДК 37:331.548 «1950/1960»

кандидат педагогических наук, доцент **Бугакова Екатерина Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧИТЕЛЬСКУЮ ПРОФЕССИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА (1950-Е – 1960-Е ГГ.)

Аннотация. В данной статье автор осуществляет теоретический анализ проблемы ориентации обучающихся на педагогическую профессию в советский период (конец 1950-х начало 1960-х г.г.). Отдельное внимание уделяется «хрущевскому десятилетию», поскольку все новшества в сфере образования в данный период затрагивали проблемы профессиональной ориентации школьников на учительскую специальность. Далее автором раскрываются вопросы профессионализации школы, которая была обязательной согласно Закону «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятого 24 декабря 1958 г. Реформирование образования на государственном уровне – явление исторически обусловленное и необходимое. Но если, как отмечает автор, ориентироваться только на административно-директивные механизмы, без учета педагогических наработок, то реформа превращается в формальность. И как показывает теоретический анализ, в педагогической науке в 1950-1960-е г.г. продолжались поиски оптимальных подходов к профориентации учащихся, включая ориентацию на учительскую профессию. Работа в данном направлении происходила и в центре, и в регионах. И в заключении статьи автор делает вывод, что вопросы профориентации на педагогическую профессию не переставали интересовать психологов и педагогов. А с середины 1960-х г.г. в школах стали образовываться педагогические классы, которые, как предполагалось, должны были осуществлять предпрофильную подготовку учащихся, проявивших интерес к профессии учителя.

Ключевые слова: «хрущевское десятилетие», профессиональная ориентация, оптимальные подходы педагогической ориентации школьников.

Annotation. In this article, the author carries out a theoretical analysis of the problem of orientation of students to the teaching profession in the Soviet period (late 1950s – early 1960s). Special attention is paid to the «Khrushchev decade», since all the innovations in the field of education during this period affected the problems of professional orientation of schoolchildren to the teaching profession. Further, the author reveals the issues of professionalization of the school, which was mandatory according to the Law «On Strengthening the Ties of School with Life and on the Further Development of the Public Education System in the USSR», adopted on December 24, 1958. Reforming education at the state level is a historically conditioned and necessary phenomenon. But if, as the author notes, we focus only on administrative and directive mechanisms, without taking into account pedagogical developments, then the reform turns into a formality. And as the theoretical analysis shows, in pedagogical science in the 1950s – 1960s. The search for optimal approaches to career guidance for students, including orientation toward the teaching profession, continued. Work in this direction was carried out both in the center and in the regions. And in conclusion of the article, the author concludes that issues of career guidance for the teaching profession have not ceased to interest psychologists and teachers. And since the mid-1960s, pedagogical classes have begun to be formed in schools, which, as was assumed, were to carry out pre-profile training for students who showed interest in the teaching profession.

Key words: «khrushchev decade», professional orientation, optimal approaches to pedagogical orientation of schoolchildren.

Введение. Особенности развития отечественного образования можно назвать то, что череда реформирования, начатая в первые годы советской власти и продолжающаяся по сегодняшний день, не оставалась в стороне от проблемы профориентации, включая психолого-педагогическую направленность на учительскую профессию. Не стало исключением и «хрущевское десятилетие».

Выявим проявление того, что доктор педагогических наук А.М. Аллагулов охарактеризовал как «смещение акцентов в сторону административно-директивного управления сферой образования», что как правило «приводит к фрагментарному использованию гуманитарного знания при разработке концептуальных основ образовательной политики» [1, С. 1].

Изложение основного материала статьи. О взаимодействии и определенной взаимообусловленности целей реформ в образовании и закономерностей в развитии последнего написано многими. Так, например, Э.Д. Днепров настаивает на том, что образовательные реформы были направлены на сближение системы образования с насущными проблемами общества [6, С. 40]. В.И. Ревякина берет в исследовательское поле сами педагогические классы, доказывая, что этот феномен находился в прямой зависимости от государственной политики и от социально-экономических, идеологических условий и установок того же государства [16, С. 133-141]. В то же самое время появляются работы, авторы которых не склонны принижать влияние педагогической науки, во всяком случае, ее «носителей» – участников научных дискуссий в ходе намечавшихся и внедряемых реформ. Для темы нашего исследования важны выводы Р.З. Алмаева относительно дискуссий и обсуждений в образовательном сообществе страны и Южном Урале реформирования школы в Хрущевский период [3, С. 35-39].

Вновь обратимся к авторскому доказательству А.М. Аллагулова, сущность которого состоит в том, что процесс государственного влияния на развитие педагогической науки не бывает односторонним [1].

«Хрущевское десятилетие» привело в сферу образования как явные достижения, такие, как переход к всеобщему обязательному общему образованию, так и непродуманные новшества, выразившиеся в введение политехнического

образования в общеобразовательную школу. Каждое из указанных новшеств затрагивало проблему профессиональной ориентации школьников на учительскую специальность.

Переход к всеобщему обязательному образованию, начавшийся в 1958 г., нашел отражение в семилетнем плане и зафиксирован в контрольных цифрах развития народного хозяйства СССР на 1959-1965 гг. Приведем некоторые из них: «В 1959-1965 годах намечалось значительное развитие общего среднего образования в городах и сельской местности. Число учащихся в начальных и средних школах в 1965 году должно было увеличиться до 38-40 миллионов человек (в 1958 году насчитывалось 30 миллионов). В школах-интернатах соответственно – 2 миллиона 500 тысяч человек. Рост охватывал и школы рабочей и сельской молодежи, профессионально-технические школы» [10, С. 530].

В начальных классах планировалось обучать 10,4 миллиона учащихся, в V-VIII – свыше 9,6 миллиона, в IX-XI классах вечерних и сменных школ – 2,3 миллиона, в тех же классах с производственным обучением – 2,7 миллиона [11, С. 12].

Намеченная кампания потребовала не только количественного увеличения педагогического состава, но и усиления качества профессиональной подготовки учителей.

Новации продолжились принятием в 1959 г. Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР». В этом Законе был сделан акцент следующего характера: «При комплектовании вузов, готовящих учителей, необходимо учитывать специфические особенности профессии учителя; принимать в педагогические институты преимущественно лиц, имеющих определенный опыт общественно полезного труда, в особенности, опыт работы с детьми; повысить роль школ в отборе будущих учителей» [8, С. 97].

Приобрести «определенный опыт общественно полезного труда», приближенного к учительской профессии, было возможно в условиях профессионализации школы, которая была обязательной согласно Закону «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятого 24 декабря 1958 г. [9, С. 66-81].

Политехнизация школы и соединение ее с производственным трудом преподносились как следование «духу самых прогрессивных идей, в т.ч. идей коммунизма» [9, С. 68]. Статья третья указанного закона устанавливала, что «полное среднее образование молодежи, начиная с 15-16-летнего возраста, осуществляется на основе соединения обучения с производительным трудом с тем, чтобы вся молодежь в этом возрасте включалась в общественно полезный труд» [9, С. 71]. Подпункт статьи четвертой конкретизирован: «средние общеобразовательные трудовые политехнические школы с производственным обучением, в которых лица, окончившие восьмилетнюю школу, получают в течение трех лет среднее образование и профессиональную подготовку для работы в одной из отраслей народного хозяйства культуры» [9, С. 72].

Приоритетным было получение профессий рабочей направленности, будь то промышленное, либо сельскохозяйственное производство. Однако предусматривался учет «растущих потребностей городского народного хозяйства и культуры в самых разнообразных профессиях» [9, С. 50]. В городских школах Оренбурга учащиеся 9-11 классов кроме производственных профессий, приобретали профессии служащих непромышленной сферы, отдельно назвали возможности получения свидетельства о получении профессии учителя начальных классов, воспитателя детских садов и пионерских вожатых [10, С. 51].

Теоретический анализ публикаций ученых-педагогов, руководителей школ, учителей, посвященных описанию опыта по внедрению реформы, школа была поставлена в жесткие временные и организационные рамки. Результатом административно-директивного нажима стало то, что «склонности и интересы» учащихся при определении профессиональной направленности были отодвинуты на самое последнее место.

В приоритете были выдвинуты следующие положения:

1. Перспективные потребности предприятий в кадрах определенной специальности.
2. Широкий профиль специальности, дающий возможность учащимся трудоустроиться на предприятиях одной отрасли промышленности.
3. Педагогическая ценность специальности с точки зрения единства общего, политехнического и профессионального образования.
4. Научно-технический уровень производственной базы.
5. Пожелания родителей и учащихся с учетом их склонностей и интересов [10, С. 50].

Мы предполагаем, что стремление к наращиванию того контингента, который сразу после школьной скамьи вольется в производственный цикл оттеснение на дальний план наработок педагогической науки по выявлению и формированию интереса школьников к педагогической деятельности было одной из причин того, что вводимая реформа вскоре стала из себя представлять пустую формальность. Следствием стало понижение качества общеобразовательной подготовки выпускников школ.

Одним из свидетельств сказанного можно считать то, что в государственных документах в течение всего периода исследуемой эпохи не прекращали звучать нарекания в адрес по большей части педагогических вузов, училищ и техникумов подобного рода: «При приеме в педагогические учебные заведения не обеспечивается надлежащий отбор лиц, имеющих склонность к педагогической работе в школе». Это строки из Постановления Верховного Совета РСФСР от 25 июня 1962 г. «О ходе выполнения закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» [8, С. 110-116].

Если обратиться к педагогической науке, то она в 1950-1960-е г.г. продолжала поиски оптимальных подходов к профориентации учащихся, включая ориентацию на учительскую профессию. Работа в данном направлении происходила и в центре, и в регионах [18]. Так, например, представитель Глазовского государственного института имени В.Г. Короленко В.Г. Боброва на страницах вузовского периодического издания представила результаты проведенного ею эксперимента по выявлению основных стадий формирования и развития интереса к профессии учителя у школьников в разные возрастные периоды. Автор отталкивалась от положения о том, что интерес к деятельности учителя проявляется как переживание положительного отношения личности к детям, стремление быть ближе к ним, понять их, изучить, переживание чувств удовлетворенности от процесса занятий с детьми, стремление передать свои знания, научить чему-то, влиять на детей и добиваться тех или иных результатов [5, С. 174-201].

В.Г. Боброва выявила психологические особенности проявления интереса к профессии учителя у таких групп, как школьники младшего возраста, подростки, старшеклассники. Были определены наиболее характерные формы выражения указанного интереса, прослежена динамика по возрастам взлета, резкого падения и определенного подъема желания стать учителем. Выявленные стадии или уровни интереса В.Г. Боброва рассматривала как основные закономерности формирования и развития интереса к профессии учителя в школьном возрасте. Были предложены меры по поддержанию интереса и способы создания условий для его укрепления и дальнейшего развития.

Сотрудники кафедры педагогики Оренбургского государственного педагогического института имени В.П. Чкалова вносили свой вклад в развитие теории и практики профессиональной ориентации. Так, например, А.А. Арнаутова рассматривала проблему профессиональной ориентации через ценность личного самоутверждения [4, С. 32-33].

Ученый-педагог не отрицала важности организационной работы, куда включила:

- а) создание в школах или районах при РОНО профессиональных консультаций;
- б) установление тесного контакта педагогов с психологами, врачами, физиологами;
- в) четко аргументированная пропаганда остро необходимых профессий (включая учительскую);

г) строгое соблюдение в вопросах профориентации принципа индивидуального подхода. А.А. Арнаутова проследила зависимость процесса определения юношеством своего призвания от уровня самоутверждения личности.

Интерес представляют наблюдения еще одного орского ученого-педагога И.В. Мохова. Раскрывая содержание, формы и методы профессиональной ориентации в V-VIII классах, автор отмечал такую особенность: учитель априори прививает любовь к своей профессии при условии, если он увлечен своим предметом, объясняет доходчиво и интересно, добивается осмысленного усвоения темы школьниками [14, С. 52-55].

Нарушив хронологию, приведем выдержку из «Методических рекомендаций по профессиональной ориентации школьников на учительскую специальность». Их составитель – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ОГПИ З. Г. Сафонова – обращала внимание на то, что на сознательный выбор педагогической профессии большое влияние оказывала личность учителя. З.Г. Сафонова ссылаясь на результаты опроса, проведенного среди первокурсников ОГПИ. Большинство респондентов ответили, что выбор вуза сделали под влиянием любимого учителя: «Из тех характеристик, которые дают первокурсники своим школьным учителям, ясно прослеживаются основные личностные качества учителя: научный кругозор, идейность, принципиальность, политическая и нравственная культура, эстетическое развитие, патриотизм и интернационализм, общественная активность, личная ответственность за глубокое творческое овладение избранной профессией, восприимчивость к недостаткам окружающей жизни...» [13, С. 3].

Помимо продолжавшихся научных исследований по профориентации школьников, в том числе и на педагогические профессии, самоотверженного труда советского учителя, на собственном примере дававшего ориентиры на ценность и востребованность профессии «учитель», с начала 1960-х г.г. известность получали инициативы педагогических вузов и центров внешкольного образования по ориентации старшеклассников на педагогические профессии. Некоторые из вузов к указанному периоду наработали опыт и традиции. Мы говорим о создании в 1945 г. в ЛГПИ имени А.И. Герцена «Педагогического клуба», где на встречах шел разговор с ребятами о трудностях и радостях учительских будней [17, С. 9-13].

В 1960 г. во Дворце пионеров имени А.А. Жданова в Ленинграде заявила о себе Фрунзенская коммуна (КЮФ – коммуна юных фрунзенцев), прославившаяся «коммунарским движением», участники которого были погружены в ту среду, где по словам С.Л. Соловейчика «средство воспитания...одно: коммуна дает ребятам право и возможность вторгаться в настоящую, взрослую жизнь...» [16]. Знаменитые «операции РД» («ребятам двора») и другие требовали от «коммунаров» в том числе и педагогических компетенций.

Выводы. Подобные инициативы расширились и утвердились. История развития дает право предположить, что реформирование образования на государственном уровне – явление исторически обусловленное и необходимое. Но если ориентироваться только на административно-директивные механизмы, без должного учета педагогических наработок, то реформа превращается в формальность, как это случилось и с реформой 1959 г.

Педагогическая мысль продолжала развиваться. Вопросы профориентации на педагогическую профессию не переставали интересовать психологов и педагогов. С середины 1960-х г.г. в СССР взял старт эксперимент по образованию в школах педагогических классов, которые, как предполагалось, должны были осуществлять предпрофильную подготовку учащихся, проявивших интерес к профессии учителя [2].

Литература:

1. Аллагулов, А.М. Влияние педагогической науки на становление образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Аллагулов Артур Минехатович. – Оренбург, 2013. – 49 с.
2. Аллагулов, А.М. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья / А.М. Аллагулов, Н.В. Дроздова, О.В. Кузьменкова // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 5-18
3. Алмаев, Р.З. О роли дискуссий и обсуждений в образовательном сообществе страны и Южного Урала в ходе подготовки школьной реформы 1958 года / Р.З. Алмаев // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 5. – С. 35-39
4. Арнаутова, А.А. Профессиональная ориентация – важный момент самоутверждения личности / А.А. Арнаутова // Материалы и тезисы докладов XVI итоговой научной конференции Оренбургского гос.пед.ун-та имени В.П. Чкалова. – Оренбург: Бугурусланская типография. – 1968. – С. 32-33
5. Боброва, В.Г. Формирование и развитие интереса к профессии учителя у школьников / В.Г. Боброва // Вопросы обучения и воспитания: сборник статей. – Ижевск: Удмурт. кн. изд-во, 1962. – № 10. – С. 174-201
6. Дайнеко, М.М. О коммунистическом воспитании и укреплении связи школы с жизнью / М.М. Дайнеко: Сборник документов. – Москва: Просвещение, 1964. – 480 с.
7. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – Москва, 1998. – 463 с.
8. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» от 16 апреля 1959 г. / М.М. Дайнеко // О коммунистическом воспитании и укреплении связи школы с жизнью: сборник документов. – Москва: Просвещение, 1964. – 480 с.
9. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24 декабря 1958 г. / М.М. Дайнеко // О коммунистическом воспитании и укреплении связи школы с жизнью: сборник документов. – Москва: Просвещение, 1964. – 480 с.
10. Каменецкий, В.Г. Основные формы связи школы с производством и организации производственного обучения учащихся / В.Г. Каменецкий // XII итоговая научная конференция. Реферат докладов. – Оренбург: Юж. Урал, 1963 г. – 162 с.
11. Контрольные цифры развития народного хозяйства СССР на 1959-1965 годы утверждены единогласно XXI съездом КПСС 5 февраля 1953 года. – Внеочередной XXI съезд Коммунистической партии Советского Союза. Стенографический отчет. – Т. 2. – Москва: Госполитиздат, 1959. – 530 с.
12. Маркушевич, А.И. Задачи кафедр педагогики в свете закона об укреплении связи школы с жизнью / [А.И. Маркушевич]; под. ред. Н.З. Богозова // О перестройке работы кафедр педагогики в свете закона об укреплении связи школы с жизнью. – Москва: Высш.шк., 1960. – С. 12-14
13. Методические рекомендации по профессиональной ориентации школьников на учительскую специальность / сост. З.Г. Сафонова. – Оренбург, 1983. – 25 с.
14. Мохов, И.В. Содержание, формы и методы профессиональной ориентации в V – VIII классах / И.В. Мохов // XII итоговая научная конференция. Рефераты докладов. – Оренбург: Типография изд-ва «Южный Урал», 1963. – С. 52-55

15. Ревякина, В.И. Историческое взаимодействие образовательной политики государства и реальной подготовки учительских кадров на примере развития педагогических классов / В.И. Ревякина // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 3(43). – С. 133-141
16. Соловейчик, С.Л. Фрунзенская коммуна / С.Л. Соловейчик // Социальная педагогика. – 2017. – № 1-2. – С. 9-13
17. Эсаулов, А.Ф. О формировании профессиональных интересов старших школьников / А.Ф. Эсаулов // Учебные записки ЛОЛГУ имени Жданова. – Ленинград, 1956. – № 9. – С. 77-88

Педагогика

УДК 371

аспирант Букреева Ольга Глебовна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент Сорокина Елена Николаевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА УЧРЕЖДЕНИЯ СПО

Аннотация. Рассмотрены некоторые аспекты проектирования индивидуального образовательного маршрута как одной из ключевых составляющих профессионального развития педагогических работников, занятых в организациях, реализующих деятельность в соответствии с программами среднего профессионального образования. Во Введении анализируется текущее состояние соответствующего сегмента российской образовательной системы. На этом основании демонстрируется необходимость систематического повышения квалификации преподавателей. Далее изучаются сущность и структура понятия «проектирование», некоторые моменты их эволюции. Доказывается необходимость реализации подобной деятельности применительно к профессиональному и личностному совершенствованию преподавателей современных техникумов и колледжей. Говорится о моментах, которые с необходимостью должны быть учтены при её проектировании. Внимание также уделяется возникающим при этом факторам риска вкупе со средствами их минимизации. Авторы делают выводы о том, что в процессе проектирования индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагогического работника организации СПО необходимо обеспечить возможность знакомства преподавателей с наиболее актуальными трендами в следующих областях: особенностью регламентации образовательного процесса, реализуемого в условиях техникума (колледжа); его содержательное наполнение; контроль качества хода и результатов деятельности, направленной на улучшение профессиональных и личностных качеств; проблемы развития организаций СПО на текущем этапе и др.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, педагогический работник системы среднего профессионального образования, совершенствование компетенций педагогического работника системы среднего профессионального образования, проектирование, оптимизация деятельности организаций СПО.

Annotation. Some designing an individual educational route aspects are considered as one of the teaching staff employed in organizations operating in accordance with secondary vocational education programs professional development key components. The Introduction analyzes the current state of the relevant segment of the Russian educational system. On this basis, the necessity of teachers systematic professional development is demonstrated. Next, the essence and structure of the «design» concept and their evolution key aspects are studied. The necessity of implementing such activities in relation to the modern technical schools and colleges teachers professional and personal improvement is proved. The given article also says about the points that must necessarily be taken into account when designing it. Attention is also paid to the risk factors that arise along with the means to minimize them. The authors conclude that in the process of designing an individual educational route for the professional development of a teacher of a secondary vocational education organization, it is necessary to provide an opportunity for teachers to get acquainted with the most relevant trends in the following areas: the specifics of the regulation of the educational process implemented in the conditions of a technical school (college); its content; control of the quality of the progress and results of activities aimed at improving professional and personal qualities; problems of development of secondary vocational education organizations at the current stage, etc.

Key words: secondary vocational education, a teacher of the secondary vocational education system, improving the competencies of a teacher of the secondary vocational education system, designing, optimizing the activities of secondary vocational education organizations.

Введение. Сегодня индивидуальные характеристики преподавателя играют всё более важную роль в плане обеспечения успешного функционирования организации, реализующей программы среднего профессионального образования [4]. Согласно современным исследованиям (Ю.З Богданова, И.А. Сафьянников, М.И. Солдатова, Н.А. Терещенко, Л.А. Филимонюк), такого рода факторы влияют на ход и результаты процесса подготовки специалистов среднего звена не меньше, чем соответствие педагогических кадров формальным требованиям.

По этой причине на страницах научной и методической литературы (М.Р. Арпентьева, Р.Р. Гасанова, Ж.К. Кениспаев, Д.В. Олешкевич, П.В. Меньшиков, Л.А. Филимонюк, О.М. Чуприянова) определённое распространение получила проблематика, связанная с построением индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов, в т.ч. занятых в системе СПО. как отмечается в исследованиях авторов Р.Р. Гарифуллиной [2], Р.Р. Гасановой [3], Ж.К. Кениспаева [5], Д.В. Олешкевич [6] и др., большинство существующих сегодня подходов к совершенствованию профессиональных и личностных качеств преподавателей опираются на концепции самостоятельности и совместной деятельности с наставниками, тьюторами, сопровождающими их индивидуальные траектории.

В этой связи подчёркивается важность индивидуальных потребностей запросов, проблем и внутренних ресурсов педагога, необходимых для успешной реализации самообразовательной деятельности.

Вышеописанная ситуация детерминирует превращение индивидуального образовательного маршрута в достаточно сложный феномен. При этом, как отмечают исследователи Н.Н. Савельева, М.Г. Минин [7] сохраняется его роль как ведущего направления, в котором осуществляется формирование компетенций педагогов. в том числе, организаций среднего профессионального образования (СПО). Вышеизложенное обуславливает важность грамотного подхода к проектированию такой траектории. Некоторые аспекты данного процесса будут рассмотрены ниже.

Изложение основного материала статьи. Термин «проектирование» первоначально считался относящимся к областям производства и технических наук (Ю.З Богданова, Р.Р. Гасанова, Ж.К. Кениспаев, М.Г. Минин, А.И. Чучалин [9]). Так было до второй половины XIX в. Именно в этот период начинается Вторая промышленная революция. Связанное с ней внедрение в производственную сферу более сложного оборудования, созданного с учётом передовых на тот момент

достижений наук (причём, не только технических) означало углубление и расширение интеграции промышленности и сельского хозяйства с прочими отраслями человеческой деятельности. В свою очередь, по мере взаимопроникновения во взаимодействие вступали не только практические аспекты, но и терминология, использовавшаяся для их описания. В том числе и интересующая нас дефиниция начала интерпретироваться значительно шире. Пришло понимание того, что проектировать можно не только детали, изделия, технологические процессы, но также многие другие предметы, явления и тенденции в различных областях человеческой деятельности [7].

Полтора столетия развития соответствующего понятийного аппарата привели к тому, что современными авторами данная категория трактуется как сложный социокультурный феномен (Р.Р. Гасанова, Ж.К. Кениспаев, Д.В. Олешкевич, Л.А. Филимонюк).

Более точные определения дефиниции «проектирование» выдвигаются в зависимости от контекста, в котором термин используется. В плане раскрытия темы настоящей статьи нас, прежде всего, будут интересовать следующие трактовки:

- подбор методологии и инструментальной базы, необходимых для реализации некоей активности в ближайшем будущем [2];

- активность, направленная на преобразование предметов и явлений окружающей реальности в искусственные, полезные с точки зрения удовлетворения тех или иных человеческих потребностей (Олешкевич, Л.А. Филимонюк, О.М. Чуприянова);

- создание совокупности теоретических положений, затрагивающих различные стороны предмета и/или явления, которых пока не существует [8].

Исходя из анализа вышеприведённых определений, можно отметить, что под проектированием понимается деятельность, имеющая основной целью осмысление будущего преобразования действительности.

Необходимым условием при этом представляется максимальный учёт природных, социальных и иных объективных закономерностей [7]. Таким образом, успешная реализация рассматриваемой деятельности предполагает представление в идеальной форме планируемых результатов активности материально-практической, либо духовной. Рассмотрим теперь её специфику в сфере подготовки специалистов среднего звена, отвечающих современным требованиям.

В данной связи, прежде всего, следует отметить: основной социальной функцией образования (включая систему СПО) является передача молодому поколению опыта, накопленного представителями предыдущих [3]. Соответственно, необходимостью обеспечения её успешной реализации сегодня лежит в основе конструирования содержания образования администрацией, педагогами, а равно сотрудниками методических служб колледжей [1]. Иначе говоря, образовательный процесс до сих пор строится на базе положения о том, что глубина понимания материала учащимися прямо пропорциональна его количественным характеристикам.

Подобный подход к развитию у них системы необходимых знаний, умений и навыков мы не можем назвать однозначно правильным. Но и в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым современным социумом к выпускникам организаций СПО, он перестал два десятилетия назад. Дело в том, что темпы прогресса в научной, производственной, экономической, социальной и культурной сферах сегодня настолько высоки, что существенная часть компетенций, которыми учащийся был вооружён в период освоения соответствующих программ, вполне может устареть к моменту получения им диплома. Говорить же о том, что сформированных у него умений и навыков окажется достаточно для успешной реализации обязанностей на протяжении всей профессиональной жизни, и вовсе, не приходится [4].

В таких условиях ведущая задача учреждения, осуществляющего деятельность в соответствии с программами среднего профессионального образования – это формирование специально организованной личностно-ориентированной образовательной среды (М.Р. Арпентьева, Ю.З. Богданова, М.Г. Минин, И.А. Сафьянников, А.И. Чучалин). При этом предполагается такая организация образовательного процесса, при которой учебный материал будет систематизироваться на основе педагогического проектирования.

В данном случае можно будет говорить уже не просто о развитии совокупности профессиональных и личностных качеств обучаемых, но о создании образовательной среды как пространства, способствующего их самостоятельному формированию, а в дальнейшем – непрерывному совершенствованию на протяжении всей карьеры [6]. Сказанное в полной мере затрагивает процесс развития компетенций у педагогического состава.

Интенсивные поиски, предпринимавшиеся учёными и практиками (Ю.З. Богданова, Ж.К. Кениспаев, П.В. Меньшиков, М.Г. Минин, Д.В. Олешкевич, И.А. Сафьянников, О.М. Чуприянова) в указанной области, привели к тому, что применительно к профессиональному и личностному совершенствованию преподавателей СПО термин «проектирование» приобрёл ряд специфических черт.

Его проникновение в современную педагогику привело к тому, что занимаясь соответствующей деятельностью применительно к усовершенствованию педагогов, необходимо учесть необходимость их углубленного знакомства с передовыми тенденциями в следующих областях:

- особенности регламентации образовательного процесса, реализуемого в условиях техникума (колледжа) [2];

- его содержательное наполнение (П.В. Меньшиков, М.Г. Минин, Д.В. Олешкевич);

- контроль качества хода и результатов деятельности, направленной на улучшение профессиональных и личностных качеств;

- проблемы развития организаций СПО на текущем этапе [5];

- функционирование образовательных систем разного уровня.

Таким образом, педагогическое проектирование индивидуальной образовательной траектории является одним из критически важных моментов при организации развития компетентности преподавателей.

Следует отметить, что в процессе конструирования индивидуальных образовательных маршрутов необходимо учитывать:

- вариативность различных форм активности преподавателей, направленной на освоение таких программ (М.Р. Арпентьева, Т.В. Груднинская, Ж.К. Кениспаев, П.В. Меньшиков, М.Г. Минин, Д.В. Олешкевич);

- ведущие средства адаптации индивидуальных образовательных траекторий педагогических работников к динамично меняющимся условиям современного образования и социума в целом (Т.В. Груднинская, Ж.К. Кениспаев, М.И. Солдатова);

- рациональные сроки прохождения преподавателями основных этапов индивидуальных маршрутов [5].

Далее, занимаясь проектированием процесса совершенствования педагогами системы СПО их профессиональных и личностных качеств, необходимо учитывать некоторые факторы риска. Анализ специальной литературы (Ю.З. Богданова, М.И. Солдатова, Н.А. Терещенко) и собственного педагогического опыта авторов позволяет с определённой долей уверенности говорить о существовании наиболее распространённых рисков:

- трудности в выборе наиболее рациональных направлений профессионального развития педагогического работника организации СПО;

– затруднённая или невозможность организации систематического совершенствования компетенций педагогов в условиях практически непредсказуемой динамики современного общества, а, значит, и системы СПО как его неотъемлемой части;

– отсутствие или недостаток у части преподавателей системы СПО осознанного стремления к осуществлению различных форм активности, направленных на самосовершенствование в профессиональной и/или личной сферах.

Минимизации влияния перечисленных выше негативных факторов, с нашей точки зрения, может способствовать расширение использования при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов элементов компетентностного подхода. Рассмотрим их подробнее.

Первый такой элемент – блочно-модульная структура организации процесса развития системы компетенций педагогических работников системы СПО в условиях повышения квалификации. В современной педагогике дополнительного образования (Д.В. Олешкевич, М.И. Солдатова, Л.А. Филимонюк) он, как правило, связывается с включением в курсы повышения квалификации нескольких разделов Рис. 1.

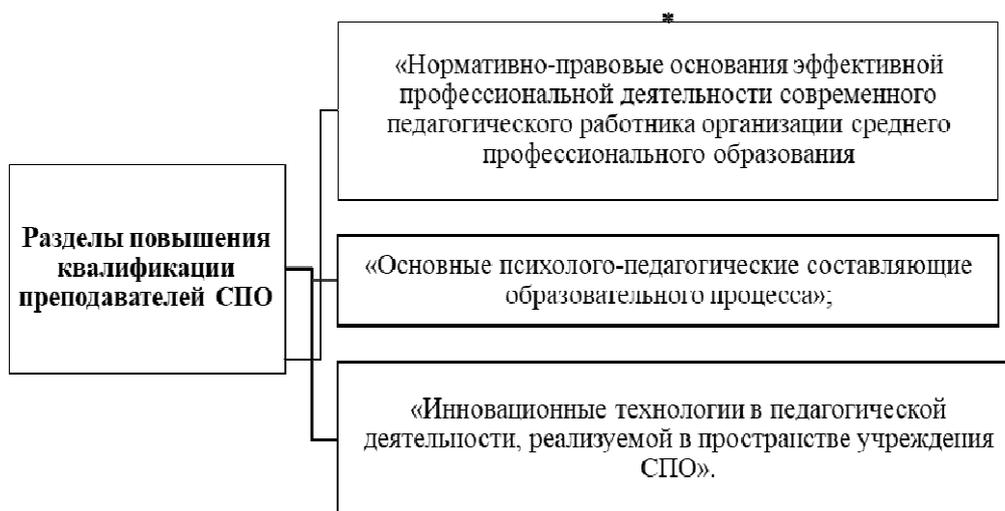


Рисунок 1. Ведущие разделы повышения квалификации преподавателей СПО

Далее, положениям компетентностного подхода также соответствует вариативность содержания, организационных форм приёмов и методов. Она, в свою очередь, подразумевает выделение в структуре профессионального развития преподавателя двух компонентов: вариативного и инвариантного (Ю.З. Богданова, Р.Р. Гасанова, Т.В. Груднинская, Ж.К. Кениспаев, Д.В. Олешкевич, Н.А. Терещенко). Эти компоненты различаются по своей направленности (Табл. 1).

Таблица 1

Направленность вариативного и инвариантного компонентов развития современного преподавателя системы СПО

Компонент	Направленность
Вариативный	На удовлетворение индивидуальных потребностей педагогического работника [7]
Инвариантный	На развитие системы компетенций, обязательных для эффективной реализации им профессиональной деятельности (Р.Р. Гарифуллина, Ж.К. Кениспаев, Д.В. Олешкевич, Н.А. Терещенко)

Выводы. Завершая рассмотрение важнейших аспектов процесса проектирования индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагогических работников, осуществляющих деятельность в пространстве организаций СПО, отметим, что сегодня правильная организация этой деятельности является весьма значимой.

Такое проектирование должно учитывать возможность и необходимость ознакомления преподавателей с наиболее актуальными трендами в следующих областях: особенности регламентации образовательного процесса, реализуемого в условиях техникума (колледжа); его содержательное наполнение; контроль качества хода и результатов деятельности, направленной на улучшение профессиональных и личностных качеств; проблемы развития организаций СПО на текущем этапе; функционирование образовательных систем разного уровня.

Необходимым при этом является преодоление пагубного влияния ряда факторов риска. К ним относятся следующие: трудности в выборе наиболее рациональных направлений процесса повышения квалификации; практически непредсказуемая динамика современного общества, а, значит, и системы СПО; факт ориентированности занятых в ней педагогов на конкретные образовательные результаты; восприятие ими совершенствования собственных компетенций как деятельности второстепенной по отношению к реализации профессиональных обязанностей; недостаточный уровень готовности многих преподавателей к широкому использованию инноваций; отсутствие или недостаток у них осознанного стремления к осуществлению различных форм активности, направленных на самосовершенствование.

На наш взгляд минимизировать их влияние позволит обращение к элементам компетентностного подхода. В их число входят: блочно-модульная структура соответствующего процесса; его вариативность.

Литература:

1. Богданова, Ю.З. Коммуникативная компетентность как основа мастерства в деятельности педагога / Ю.З. Богданова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 124-127
2. Гарифуллина, Р.Р. Проектирование модели развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера / Р.Р. Гарифуллина // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2016. – № 1(29). – С. 130-141
3. Гасанова, Р.Р. Организация персонального психолого-педагогического сопровождения педагога в процессе повышения его квалификации / Р.Р. Гасанова, П.В. Меньшиков, М.Р. Арпентьева // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6(123). – С. 90-101
4. Груднинская, Т.В. Проектирование технологии развития методической компетентности педагога среднего профессионального образования / Т.В. Груднинская // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 218-220
5. Кениспаев, Ж.К. Индивидуальный образовательный маршрут молодого педагога как основа профессионального роста / Ж.К. Кениспаев, О.М. Чуприянова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 10. – С. 82-86
6. Олешкевич, Д.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута молодых преподавателей в системе дополнительного профессионального образования / Д.В. Олешкевич, Л.А. Филимонюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 251-254
7. Савельева, Н.Н. Опыт практико-ориентированной подготовки инженерных кадров в техническом вузе / Н.Н. Савельева, М.Г. Минин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 2 (128). – С. 41-42
8. Терещенко, Н.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута профессионального развития молодого педагога / Н.А. Терещенко, М.И. Солдатов, Л.А. Филимонюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 217-219
9. Чучалин, А.И. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ / А.И. Чучалин, А.В. Епихин, Е.А. Муратова // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 13.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент **Бутко Галина Анатольевна**

Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
магистр специального (дефектологического) образования **Овчинникова Жанна Александровна**
Республиканский центр развития инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск)

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования инклюзивной культуры педагога дополнительного образования в работе с детьми раннего и дошкольного возраста, в том числе, с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Принцип инклюзии в образовании призван обеспечить равный доступ к получению образования для всех обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования. Согласно данному принципу дети с ОВЗ получают возможность доступного и качественного дополнительного образования как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь. В статье рассматриваются методы изучения инклюзивной культуры педагога дополнительного образования и обсуждаются результаты исследования, проведенного в организациях, осуществляющих дополнительное образование детей Республики Беларусь. Проведенное исследование позволило выявить недостаточную сформированность инклюзивной культуры педагогов дополнительного образования в работе с детьми раннего и дошкольного возраста. Этот факт может оказывать негативное влияние на успешность реализации принципа инклюзии в учреждениях дополнительного образования детей. В связи с этим авторы подчеркивают необходимость системной и целенаправленной работы по формированию у педагогов дополнительного образования инклюзивной культуры. Структура и содержание данного процесса получили отражение в представленной в статье модели формирования инклюзивной культуры педагога дополнительного образования в работе с детьми раннего и дошкольного возраста. В статье представлены основные блоки модели формирования инклюзивной культуры педагога дополнительного образования в работе с дошкольниками и детьми раннего возраста. Эффективность модели заключается в направленности на личность педагога, его профессиональную компетентность, что не требует значительных финансовых затрат, но позволяет обеспечить готовность педагога дополнительного образования к работе в условиях инклюзивной формы образования и повышает успешность его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования, инклюзия, инклюзивная культура, дети с ограниченными возможностями здоровья, ранний возраст, дошкольный возраст, дополнительное образование.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming an inclusive culture of a teacher of additional education in working with children of early and preschool age, including children with disabilities and disabilities. The principle of inclusion in education is designed to ensure equal access to education for all students, including people with disabilities, at all levels of basic education and in continuing education. According to this principle, children with disabilities receive affordable and high-quality additional education both in the Russian Federation and in the Republic of Belarus. The article discusses the methods of studying the inclusive culture of a teacher of additional education and discusses the results of a study conducted in organizations providing additional education for children of the Republic of Belarus. The conducted research revealed the insufficient formation of an inclusive culture of additional education teachers in working with children of early and preschool age. This fact may have a negative impact on the success of the implementation of the principle of inclusion in institutions of additional education for children. In this regard, the authors emphasize the need for systematic and purposeful work on the formation of an inclusive culture among teachers of additional education. The structure and content of this process are reflected in the model presented in the article for the formation of an inclusive culture of an additional education teacher in working with children of early and preschool age. The article presents the main blocks of the model for the formation of an inclusive culture of a teacher of additional education in working with preschoolers and young children. The effectiveness of the model lies in focusing on the personality of the teacher, his professional competence, which does not require significant financial costs, but allows ensuring the readiness of the teacher of additional education to work in the context of the implementation of the principle of inclusion and increases the success of his professional activity.

Key words: additional education teacher, inclusion, inclusive culture, children with disabilities, early age, preschool age, additional education.

Введение. В Российской Федерации и в Республике Беларусь развиваются достаточно быстрыми темпами инклюзивные процессы, которые обеспечивают одинаковый доступ к получению образования всем детям, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью, на всех уровнях основного и дополнительного образования. Лицам с ОВЗ гарантированы доступность и качество занятий в клубах, кружках, секциях, студиях, мастерских и др. При реализации программ дополнительного образования особые требования предъявляются к созданию условий, необходимых детям с нарушениями развития для занятий. К ним относятся кадровые, архитектурные, учебно-методические, организационные, финансовые условия. Такой подход к дополнительному образованию детей с ОВЗ существует как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь, где данный контингент официально именуется как «лица с особенностями психофизического развития» (ОПФР) [2, 3].

Развитие системы дополнительного образования на современном этапе констатирует факт «омоложения» контингента детей, получающих дополнительные образовательные услуги. Все чаще и чаще в учреждения дополнительного образования детей обращаются семьи, воспитывающие детей раннего и дошкольного возраста. Вхождение детей с ОВЗ в раннем и дошкольном детстве в систему дополнительного образования определяет специфику обучения данного контингента детей, предъявляет требования к содержанию профессиональных компетенций педагогических работников, то есть к их инклюзивной культуре [4]. Успешное совместное обучение детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников в кружках, секциях, объединениях предполагает наличие у преподавателей сформированной инклюзивной культуры.

В современной педагогической науке изучением инклюзивной культуры педагогов воспитательно-оздоровительных учреждений в образовании занималась О.Ю. Светлакова [6]. Но недостаточно исследований по проблеме оказания дополнительных образовательных услуг в условиях инклюзии.

В научной литературе отмечается, что отсутствие или недостаточная сформированность безбарьерной образовательной среды, неготовность всех участников образовательных отношений (административных работников, педагогов, обучающихся, их родителей) к плодотворным взаимоотношениям с детьми с ОВЗ, недостаточная профессиональная компетентность педагогов, отсутствие методических разработок затрудняют продвижение инклюзивных тенденций в дополнительном образовании детей [5]. Проблема готовности педагога дополнительного образования к работе в инклюзивном пространстве выступает на первый план, что предопределяет необходимость системной и целенаправленной работы по подготовке педагогов к осуществлению образовательного процесса в условиях инклюзии, т.е. формирования у них инклюзивной культуры.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения особенностей инклюзивной культуры педагога дополнительного образования было проведено исследование, включающее два взаимосвязанных блока:

I блок был направлен на доказательство необходимости формирования инклюзивной культуры путем выявления основных стратегий реализации принципа инклюзии в дополнительном образовании детей с помощью метода SWOT-анализа;

II блок был нацелен на изучение уровня уже имеющийся инклюзивной культуры у педагогов дополнительного образования в работе с дошкольниками и детьми раннего возраста. Для получения данных использовался метод анкетирования.

Исследование проходило в 2024 году на базе семи государственных учреждений дополнительного образования. Это дворцы и центры творчества детей и молодежи Витебской, Гродненской, Минской областей Республики Беларусь и города Минска. В исследовании приняли участие 152 педагога учреждений дополнительного образования детей, работающих с дошкольниками и детьми первых лет жизни. Все участники исследования имели профессиональное высшее и среднее специальное образование, а также опыт работы в образовательных организациях разного типа (Рисунок 1).

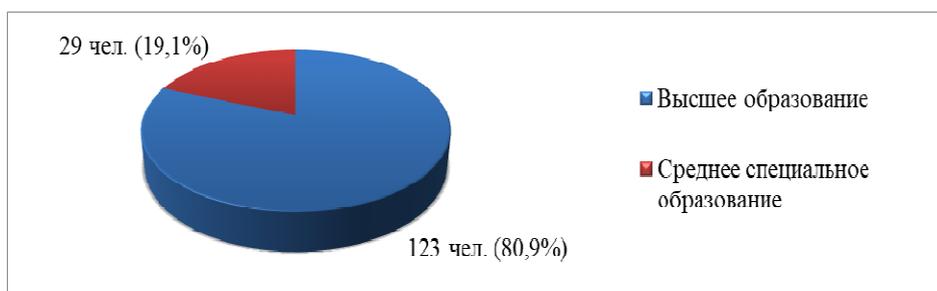


Рисунок 1. Уровень образования участников исследования

Распределение участников исследования по стажу работы с детьми дошкольного и раннего возраста представлено на рисунке 2.

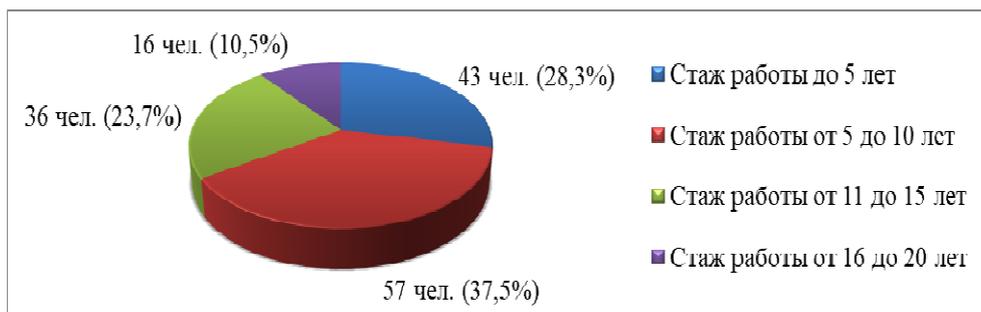


Рисунок 2. Стаж работы участников исследования с детьми раннего и дошкольного возраста

Результаты исследования по I блоку. SWOT-анализ образовательного процесса включает ряд последовательных этапов: изучение внутренних характеристик процесса, описание его сильных и слабых сторон; определение особенностей внешней среды – возможностей и угроз, оказывающих на исследуемый процесс прямое или косвенное воздействие; попарный анализ взаимосвязей между выявленными факторами и на его основе выделение четырех основных стратегий (стратегия развития (S-O) – использование сильных сторон для реализации возможностей, стратегия улучшения (W-O) – использование возможностей для минимизации слабых сторон, стратегия защиты (S-T) – использование сильных сторон для предотвращения угроз, стратегия предупреждения (W-T) – преодоление слабых сторон и минимизация угроз) [7].

SWOT-анализ позволил определить сильные и слабые стороны, возможности и угрозы реализации принципа инклюзии в условиях дополнительного образования детей и молодежи. Ситуационный анализ позволил обозначить сильные стороны (расширение возможностей для детей с ОВЗ, воспитание нравственных качеств у здоровых обучающихся, формирование новых профессиональных компетенций у педагогических работников) и слабые стороны (незначительный опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ, недостаточность профессиональных компетенций у педагогических работников, неоднозначное отношение к идее реализации принципа инклюзии в обществе) образовательного процесса в организациях дополнительного образования детей. В результате SWOT-анализа удалось установить возможности, способствующие продвижению принципа инклюзии в условиях дополнительного образования детей (внедрение идей инклюзии в различные сферы социальной жизни, интерес к инклюзивным процессам в обществе), и угрозы, затрудняющие формирование инклюзивных процессов в условиях дополнительного образования детей (недостаточность научно-методического обеспечения образовательного процесса, риск негативного отношения к идеям инклюзии в обществе). SWOT-анализ дал возможность определить стратегии реализации принципа инклюзии в условиях дополнительного образования, которые включают формирование инклюзивной культуры педагогов и других участников образовательных отношений, а также разработку научного и методического обеспечения образовательного процесса в инклюзивном пространстве.

Результаты исследования по II блоку. В данном блоке использовался метод анкетирования для изучения образовательного уровня педагогов, их профессиональных компетенций в отношении обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в дошкольном и раннем детстве, отношения к инклюзивным процессам в дополнительном образовании. Анкета включала открытые и закрытые вопросы с предоставленной возможностью выбрать вариант/варианты ответа/ответов или выразить собственную позицию при ответе на предлагаемые вопросы.

Среди категорий дошкольников с ОВЗ и детей раннего возраста с проблемами в развитии, с которыми работали участники анкетирования в организациях дополнительного образования, респондентами были названы дети с нарушениями слуха, зрения, речи, с трудностями в обучении (ЗПР), с нарушениями интеллекта, с НОДА. Опыт взаимодействия с детьми с нарушениями слуха отметили 19 респондентов (30,6%), с детьми с нарушениями зрения – 16 респондентов (25,8%), с детьми с речевыми нарушениями – 14 респондентов (22,6%), с детьми с трудностями в обучении (ЗПР) – 8 респондентов (12,9%), с нарушениями интеллекта – 7 респондентов (11,3%), с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – 5 респондентов (8,1%).

При изучении понимания респондентами сущности инклюзивного образования анкетиремым было предложено ответить на вопрос «Как Вы понимаете термин «инклюзивное образование»?». При этом 119 педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками и детьми раннего возраста (78,3%), понимают инклюзивное образование как обучение и воспитание детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками. 19 респондентов (12,5%) считают, что инклюзивное образование – это обучение детей с ОВЗ. Затруднились ответить на вопрос 11 анкетиремых (7,2%). Полное понимание сущности инклюзивного образования отражено в ответах 3 педагогов (2%). Следует отметить фрагментарность и неточность понимания анкетиремыми содержательной и ценностной сторон инклюзии.

Вопрос анкеты «Нужны ли объединения по интересам, в которых одновременно будут получать дополнительные образовательные услуги дети с нарушениями развития и без них? Почему?» был направлен на изучение понимания респондентами значимости реализации принципа инклюзии в условиях дополнительного образования детей. Так, 119 педагогов дополнительного образования, работающих с детьми раннего и дошкольного возраста (78,3%), поддерживают создание и функционирование подобных объединений по интересам, объясняя свое мнение наличием равных прав у детей с ОВЗ и их здоровых сверстников, формированием навыков взаимодействия и коммуникации, развитием толерантности у всех обучающихся, минимизацией страхов и опасений в социуме, разрушением стереотипов в отношении детей с нарушениями развития. 21 респондент (13,8%) не видит целесообразности организации объединений по интересам, в которых совместно будут обучаться нормально развивающиеся дети и дети с ОВЗ, считая практику их работы дискомфортной для всех участников образовательного процесса, ссылаясь на отсутствие необходимых условий для их функционирования в учреждениях дополнительного образования детей. 12 анкетиремых (7,9%) затруднились ответить на вопрос.

Сопоставительный анализ ответов респондентов на выше обозначенные вопросы свидетельствует о том, что педагоги дополнительного образования, работающие с детьми раннего и дошкольного возраста, несмотря на неполные и неточные представления о сущности инклюзивного образования, понимают его значимость и необходимость, принимают идею внедрения и реализации принципа инклюзии в образовании. Однако 33 респондента (21,7%), отвергают совместное обучение и воспитание в объединениях по интересам детей с нарушениями развития и без них, что требует разъяснения специфики реализации принципа инклюзии в учреждениях дополнительного образования детей, снятия у педагогов имеющихся барьеров и стереотипов.

Ряд вопросов анкеты способствовал оценке имеющегося у принявших участие в анкетировании педагогов опыта организации и обеспечения совместного дополнительного образования детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста и их нормально развивающихся сверстников. 62 респондента (40,8%) обозначили, что имеют опыт оказания дополнительных образовательных услуг детям с ОВЗ (лишь 18 из них (11,8%) отметили регулярность данного опыта, 44 педагога (29%) указали на его однократность). 90 респондентов (59,2%) не имеют опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ раннего и дошкольного возраста, что обуславливает наличие у педагогических работников учреждений дополнительного образования детей негативных установок, стереотипов и предубеждений по отношению к детям с нарушениями развития и инклюзивному дополнительному образованию детей.

Данные анкетирования свидетельствуют о том, что большая половина педагогов дополнительного образования не имеют опыта работы с детьми с ОВЗ раннего и дошкольного возраста. Тот факт, что 30,9% анкетиремых педагогов затруднились ответить на вопрос, может указывать на их недостаточную информированность о формах совместного обучения детей с нарушениями развития и их здоровых сверстников, о ситуациях организации обучения детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста в отдельных объединениях по интересам.

Изучение представлений педагогов о трудностях, возникающих у обучающихся с нарушениями развития при реализации инклюзивных форм дополнительного образования, позволило дать оценку готовности детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста к инклюзивному дополнительному образованию. Основными препятствиями в дополнительном образовании детей с нарушениями развития при организации инклюзивного процесса респонденты считают трудности

общения и взаимодействия, сложности адаптации, неготовность педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ, негативное отношение к последним со стороны здоровых детей и их родителей, отсутствие в учреждениях дополнительного образования необходимой безбарьерной предметно-пространственной среды. Большинство обозначенных трудностей обусловлены отсутствием у педагогических работников учреждений дополнительного образования детей необходимых для работы с детьми с ОВЗ профессиональных компетенций и могут быть преодолены при целенаправленной работе по их формированию.

Следует отметить, что 102 педагогических работника (67,1%) отметили целесообразность оказания дополнительных образовательных услуг детям с ОВЗ раннего и дошкольного возраста. 22 респондента (14,5%) не считают целесообразным дополнительное образование детей с нарушениями развития раннего и дошкольного возраста. 28 анкетированных (18,4%) затруднились ответить на вопрос. Участники анкетирования не смогли объяснить выбор варианта ответа.

Готовность педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками и детьми раннего возраста, к реализации принципа инклюзии в учреждениях дополнительного образования позволили определить ответы респондентов на вопросы «Готовы ли/Хотели бы Вы работать в объединениях по интересам, в которых одновременно будут получать дополнительные образовательные услуги дети с нарушениями развития раннего и дошкольного возраста и без них?». 47 принявших участие в анкетировании педагогов (30,9%) готовы работать, а 42 из них (27,6%) желают работать в условиях дополнительного образования детей при организации инклюзивных форм обучения. 105 респондентов (69,1%) выразили неготовность и 110 анкетированных (72,4%) обозначили нежелание осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Ключевыми барьерами в работе педагогов дополнительного образования с дошкольниками и детьми раннего возраста в условиях инклюзии, являются: недостаточность теоретических знаний (49 ответов, 32,2%) практических компетенций (67 ответов, 44,1%) по вопросам работы с детьми с ОВЗ, нежелательное поведение детей с нарушениями развития (64 ответа, 42,1%), трудности взаимоотношений в детском коллективе (48 ответов, 31,6%) и в общении с родителями (16 ответов, 10,5%), отсутствие необходимой безбарьерной предметно-развивающей среды (26 ответов, 17,1%), нежелание работать с детьми с ОВЗ (9 ответов, 5,9%).

Несмотря на понимание респондентами сущности и значимости инклюзивного образования, их позитивное отношение к идее внедрения и реализации принципа инклюзии в учреждениях дополнительного образования детей, следует констатировать незначительный опыт работы педагогов дополнительного образования в работе с дошкольниками с ОВЗ и особенно детьми раннего возраста. Кроме того, многие педагоги отметили сложности работы в дополнительном образовании с контингентом детей первых лет жизни, в связи с возрастными особенностями детей. Также педагоги отмечают различные нюансы взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка первых лет жизни с отклонениями в развитии, требующих специальной подготовки.

Выводы. Результаты проведенного исследования, обозначившие проблему готовности педагогов дополнительного образования к осуществлению образовательной деятельности в условиях инклюзивной формы обучения, отсутствие научно-методического обеспечения дополнительного образования детей, недостаточный уровень организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста в условиях дополнительного образования, предопределили необходимость и значимость системной и целенаправленной работы по формированию у педагогов дополнительного образования инклюзивной культуры [1]. Структура и содержание данного процесса получили отражение в разработанной нами модели формирования инклюзивной культуры педагога дополнительного образования в работе с детьми раннего и дошкольного возраста (Рисунок 3).



Рисунок 3. Модель формирования инклюзивной культуры педагога дополнительного образования

Описание модели объединяет содержательное, методическое и дидактическое моделирование процесса формирования инклюзивной культуры, что отражено в содержании ее блоков. Предложенная модель, обеспечивающая качество профессиональной деятельности при реализации принципа инклюзии в образовании, может быть использована педагогическими коллективами различных типов учреждений дополнительного образования детей.

Литература:

1. Журавлева, Ж.И. Актуальность повышения методической компетентности педагога дополнительного образования, работающего с детьми с ОВЗ / Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова // Проблемы современного педагогического образования, 2018. – № 60(3). – С. 126-129
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 14 янв. 2022 г., № 154-З: принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г.: одобрен Советом Респ. 22 дек. 2021 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://etalonline.by/document/?regnum=N12200154>. – Дата доступа: 27.03.2022
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ : текст с изменениями и дополнениями на 2 декабря 2019 года: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Москва: Эксмо, 2018. – 144 с.
4. Павлова, А.С. Междисциплинарное взаимодействие участников психологического сопровождения детей с ЗПР в дополнительном образовании / А.С. Павлова // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии. Материалы IX Международного теоретико-методологического семинара. – М.: МГПУ, 2017. – С. 62-69
5. Педагогика инклюзивного образования: учебник / [Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назароваи др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 335 с.
6. Светлакова, О.Ю. Формирование инклюзивной культуры педагога воспитательно-оздоровительного учреждения образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Ю. Светлакова. – Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2022. – 27 с.
7. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В.В. Хитрюк, И.Н. Симасева // Вестн. Бал. Федер. ун-та имени И. Канта. – 2014. – № 5. – С. 31-39

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Быков Александр Александрович
Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»» в г. Смоленске (г. Смоленск);
кандидат педагогических наук, доцент Киселева Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ПРОКТОРИНГ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье перечисляются важные для процесса реализации дистанционного обучения элементы. Одним из них является прокторинг. Осуществление контроля за самостоятельностью выполнения образовательной деятельности при выборе удаленной формы работы с обучающимися является сложной проблемой. В ее решении способно помочь применение прокторинга. Авторами рассматривается его роль в удаленной организации образовательного процесса. Перечислены необходимые условия успешной реализации прокторинга. В статье описываются возможности удаленного мониторинга, предоставляемые педагогу. Перечисляются и раскрываются виды прокторинга. Авторы подробно останавливаются на его структуре. А также выделяют положительные и отрицательные моменты при его внедрении в дистанционный образовательный процесс.

Ключевые слова: образовательный процесс, дистанционное обучение, прокторинг, синхронный прокторинг, асинхронный прокторинг.

Annotation. The article lists the elements important for the process of implementing distance learning. One of them is proctoring. Monitoring the independence of educational activities when choosing a remote form of work with students is a complex problem. The use of proctoring can help solve it. The authors consider its role in the remote organization of the educational process. The necessary conditions for successful implementation of proctoring are listed. The article describes the possibilities of remote monitoring provided to the teacher. The types of proctoring are listed and disclosed. The authors dwell on its structure in detail. And also highlight the positive and negative aspects of its implementation in the distance educational process.

Key words: educational process, distance learning, proctoring, synchronous proctoring, asynchronous proctoring.

Введение. Сегодня наряду с традиционными очными формами организации образовательного процесса широко применяется дистанционное обучение.

«Дистанционное обучение – это процесс целенаправленного и методически организованного обучения с применением преимущественно средств информационных и коммуникативных технологий, при котором преподаватель и обучаемые разделены во времени и пространстве» [10].

Всеобщий вынужденный переход на дистанционную форму работы в период пандемии 2020 года привел к резкому всплеску научных и методических разработок в области онлайн образования [3]. Актуализировались уже известные и описывались новые подходы к дистанционной организации образовательного процесса. Этот этап можно назвать периодом расцвета онлайн обучения.

Сегодня наступил период вдумчивого осмысления существующих подходов, который характеризуется определением места дистанционного обучения в образовании и требований к качеству его реализации.

В современной научной и методической литературе представлено значительное число работ, посвященных теоретико-методологическим основам удаленной организации образовательного процесса, компьютерным технологиям и программному обеспечению для его реализации и сопровождения, а также методических разработок по его внедрению в практическую деятельность различных образовательных учреждений. Так исследование различных аспектов дистанционного обучения представлено в работах А.А. Андреева, И.В. Роберт, А.Н. Сергеева, В.П. Тихомирова, А.В. Хуторского и других [11].

Важными моментами, характеризующими уровень обучения в формате онлайн, на наш взгляд, являются:
– организация подачи теоретического материала [2];

- перевод традиционных лабораторных и практических работ в онлайн формат [5];
- удаленное осуществление контроля знаний, умений и навыков обучающихся [4];
- проверка самостоятельности выполнения работ;
- выбор программных средств сопровождения удаленного обучения [11] и его информационной поддержки.

Сложной проблемой при внедрении дистанционной формы работы с обучающимися является осуществление контроля за самостоятельностью выполнения образовательной деятельности. Рассмотрим данный вопрос подробнее.

Одной из технологий, позволяющих решать рассматриваемую проблему является онлайн прокторинг.

Изложение основного материала статьи. «Под прокторингом понимается процесс опосредованного наблюдения за действиями обучающихся, сдающих экзамен или зачет, с помощью веб-камеры, а также демонстрация монитора компьютера» [8].

Целью прокторинга является контроль честности выполнения обучающимися образовательной деятельности: самостоятельности выполнения заданий, прохождения различных испытаний.

Необходимым условием успешной реализации прокторинга является наличие современного оборудования, отвечающего основным техническим требованиям:

- компьютер или гаджет с камерой и микрофоном,
- стабильная интернет связь [6].

Данная технология при ее использовании в дистанционном обучении предоставляет педагогу следующие возможности:

- наблюдение за поведением обучающихся;
- просмотр содержимого экрана;
- осуществление видео записи.

Рассмотрим каждую из перечисленных возможностей подробнее.

Онлайн наблюдение за процессом дистанционного обучения позволяет реализовывать контроль за действиями обучающихся в режиме реального времени, обеспечивая самостоятельность образовательной деятельности. Кроме того, оно позволяет своевременно решать проблемы организационного характера.

Контроль содержимого экранов мониторов компьютеров обучающихся позволяет преподавателю своевременно реагировать на открытие посторонних сайтов, использование не предусмотренного программного обеспечения и электронных шпаргалок.

Видео запись в дистанционном обучении является альтернативой видео наблюдению. Она позволяет осуществлять контроль за действиями обучающихся не только в процессе обучения, но и после его завершения, это особенно удобно при рассмотрении спорных моментов образовательной деятельности и проведении различного рода апелляций.

Процесс проведения прокторинга достаточно трудоёмкий и зависит от типа наблюдения выбранного образовательной организацией.

Виды прокторинга.

Синхронный.

Синхронный прокторинг – это метод наблюдения за действиями обучающегося реализующийся в дистанционном обучении, при котором работа проверяющего проходит в режиме реального времени.

Основным преимуществом синхронного контроля является возможность наблюдателя корректировать процесс с помощью чата или других средств связи. Так при обнаружении нарушений наблюдатель может сделать замечание или остановить учебный процесс. Кроме того, синхронный прокторинг позволяет организовывать обратную связь, так проктор может в кратчайшие сроки давать ответы на вопросы обучающихся.

Данный вид мониторинга позволяет перевести обучение в дистанционный формат при этом сохранить его в максимально привычном для обучающегося и педагога виде. Например, результаты наблюдения за процессом проведения экзаменов при синхронном прокторинге известны сразу после их сдачи, как при очном обучении.

К недостаткам синхронного мониторинга можно отнести:

- его высокую стоимость, поскольку в случае увеличения количества обучающихся необходимо увеличивать количество наблюдателей для чтобы качество прокторинга не падало;
- организация мониторинга в режиме реального времени предъявляет высокие требования не только к обеспечивающей его технике, но и к персоналу технической поддержки, поскольку необходима бесперебойная работа как прокторов, так и обучающихся [1].

Асинхронный.

Асинхронный прокторинг – это метод наблюдения за действиями обучающегося реализующийся в дистанционном обучении, при котором заключение формируется спустя определённый период после завершения испытаний.

Данный вид мониторинга может быть реализован как в автоматическом режиме, без участия человека, используя автоматические системы контроля процесса [7], так и с участием проверяющих, но после проведения испытаний. Преимуществом рассматриваемого способа может стать снижение затрат на процесс проверки, который может заключаться в выборочной или ускоренной оценке полученных видеоматериалов. При этом обучающиеся зная, что ведется наблюдение соблюдают правила.

К недостаткам асинхронного прокторинга можно отнести следующее.

- Отсроченность получения результатов. При нарушении испытуемым правил, они фиксируются, но обучающийся не получает замечаний от наблюдателя, которые могли бы скорректировать его поведение и/или процесс не останавливается.
- При применении выборочной проверки видеоматериалов падает точность получаемых результатов.

Применение прокторинга позволяет сделать процесс дистанционного обучения более прозрачным и самостоятельным. Рассматриваемая технология с точки зрения контроля за действиями обучающихся позволяет онлайн обучению не уступать традиционным (очным) формам организации образовательной деятельности.

Процедура прокторинга, например, на экзамене включает следующие этапы.

Знакомство испытуемого с правилами.

Правила, которые необходимо соблюдать обучающемуся во время прохождения испытаний, при которых используется прокторинг должны быть:

- однозначными и не иметь различных трактовок;
- опубликованы заранее и доступны для ознакомления как обучающимся, так и их родителям;
- включать описание не только порядка прохождения испытания в режиме наблюдения, но и требования к технике, обеспечивающей обучающемуся удаленный доступ к испытаниям.

Идентификация личности.

В качестве способов идентификации личности при проведении прокторинга может быть использована демонстрация обучающимся документа, удостоверяющего личность, например, паспорта вебкамере компьютера или предоставление

фотографии документа проверяющему через систему удаленного наблюдения. При этом не допускается использование копий, удостоверять личность испытуемого может только оригинал документа.

Наблюдение в процессе экзамена с целью выявления нарушений.

Приведем список нарушений доступных для обнаружения в процессе проведения прокторинга.

Присутствие в кадре посторонних.

Замена одного обучающегося другим.

Оставление рабочего места без разрешения преподавателя.

Посторонние разговоры.

Применение дополнительной не разрешенной техники (наушники, гаджеты и т.п.) [9].

Использование шпаргалок, конспектов или других запрещенных материалов.

Открытие на экране компьютера дополнительных сайтов.

Применение не разрешенных программных продуктов.

Выводы. В дистанционном обучении наличие прокторинга позволяет приблизить удаленный образовательный процесс к традиционному очному, но при этом дает дополнительные возможности обучающимся.

Некоторые достоинства прокторинга для обучающихся.

1. Отсутствие территориальной привязки.

2. Возможность проходить обучение в привычной комфортной атмосфере, на которую не влияет состояние напряжения других обучающихся, например, характерное при очной сдаче экзаменов.

3. Конфиденциальность результатов обучения, отсутствие дискомфорта, связанного с возможностью публичного провала.

При всех преимуществах, которые дает прокторинг, применяемый при реализации дистанционного обучения существуют некоторые проблемы, которые могут негативно сказываться на удаленном образовательном процессе.

– Возможность нарушения конфиденциальности при проведении прокторинга.

– Возможные технические сбои, происходящие во время прохождения испытаний, могут негативно отразиться на собранности обучаемых, а, следовательно, на их результатах.

В настоящее время технологии прокторинга востребованы в области образования. Методика их использования в дистанционном обучении находится на стадии формирования, однако сегодня они становятся неотъемлемой частью дистанционного обучения.

Литература:

1. Булат, Р.Е. Новационный подход к применению синхронного прокторинга на государственных аттестационных испытаниях / Р.Е. Булат, Х.С. Байчорова, А.Ю. Лебедев, Н.А. Никитин // *Современные наукоемкие технологии.* – 2022. – № 4. – С. 143-150

2. Быков, А.А. О применении элементов индивидуального обучения в дистанционной работе со студентами / А.А. Быков, О.М. Киселева // *Современные наукоемкие технологии.* – 2020. – № 9. – С. 106-110

3. Быков, А.А. Особенности цифровизации образовательного процесса / А.А. Быков, О.М. Киселева // *Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции.* Под редакцией Т.И. Рябовой. – Брянск, 2022. – С. 168-172

4. Быков, А.А. Перевод традиционного итогового контроля студентов в дистанционный формат / А.А. Быков, О.М. Киселева // *Современные наукоемкие технологии.* – 2021. – № 8. – С. 165-169

5. Быков, А.А. Перевод традиционных лабораторных работ в дистанционный формат / А.А. Быков, О.М. Киселева // *Современные наукоемкие технологии.* – 2021. – № 6-1. – С. 136-140

6. Козлов, С.В. Особенности мониторинга образовательного пространства с использованием новых информационных технологий / С.В. Козлов, А.А. Шкуратова // *Системы компьютерной математики и их приложения.* – 2020. – № 21. – С. 393-399

7. Родионов, А.В. Методы анализа компьютерного почерка для биометрической идентификации пользователей в процедуре прокторинга / А.В. Родионов, А.Д. Шафаревич // *Современные наукоемкие технологии.* – 2024. – № 5-2. – С. 306-312

8. Самойлова, И.Н. Онлайн-прокторинг как эффективный механизм обеспечения достоверной оценки результатов обучения / И.Н. Самойлова, С.А. Петрушенко // *Евразийский юридический журнал.* – 2020. – № 12(151). – С. 458-459

9. Тимофеева, Н.М. Краткий карманный словарь-справочник по общей методике обучения математике / Н.М. Тимофеева, Г.Е. Сенькина. – Смоленск: СГПУ, 2004. – 72 с.

10. Тимофеева, Н.М. Оценка качества электронного обучения и возможности его повышения / Н.М. Тимофеева // *Современные проблемы науки и образования.* – 2022. – № 4. – С. 6.

11. Шкуратова, А.А. Использование программных приложений как средств мониторинга образовательной среды / А.А. Шкуратова, С.В. Козлов // *Развитие научно-технического творчества детей и молодежи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* – Киров, 2020. – С. 123-128

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Валиева Регина Завдатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

доктор исторических наук, доцент Магсумов Тимур Альбертович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук Амирова Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ И РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья рассматривает педагогические условия, способствующие развитию технологического творчества у студентов педагогических вузов через решение изобретательских задач. Актуальность темы обусловлена необходимостью модернизации образовательных программ и промышленности для повышения производственного потенциала страны. Основное внимание уделяется формированию интереса к технологическому творчеству, освоению методов решения творческих задач и развитию практических навыков конструирования. Эвристические методы играют ключевую роль в обучении студентов. Интеграция знаний из различных дисциплин способствует формированию профессиональных компетенций и креативного мышления у будущих учителей труда.

Ключевые слова: педагогическое образование, методика технологического образования, творческо-конструкторская деятельность, полезные модели и промышленные образцы, технические системы.

Annotation. The article examines the pedagogical conditions conducive to the development of technological creativity among students of pedagogical universities through the solution of inventive tasks. The relevance of the topic is due to the need to modernize educational programs and industry in order to increase the country's production potential. The main focus is on the formation of interest in technological creativity, the development of methods for solving creative problems and the development of practical design skills. Heuristic methods play a key role in student learning. The integration of knowledge from various disciplines contributes to the formation of professional competencies and creative thinking among future teachers of labor.

Key words: pedagogical education, methods of technological education, creative and design activities, utility models and industrial designs, technical systems.

Введение. Актуальность развития технологического творчества у бакалавров педагогических вузов в процессе решения изобретательских задач связана не только с новым содержанием федеральных рабочих программ в предметной области «Труд (технология)», но и с модернизацией промышленных предприятий, направленных на укрепление производственного потенциала страны и импортозамещение в ключевых отраслях. Исследование, основанное на методах теоретического анализа и сравнения, нацелено на раскрытие возможностей творческо-конструкторской подготовки бакалавров педагогического подготовки для реализации проектных технологий в обучении.

Изложение основного материала статьи. Педагогические условия развития технологического творчества студентов-будущих учителей труда (технологии) анализируются в аспекте рассмотрения элементов, составляющих процесса обучения, воспитания и развития обучающихся (цели, содержание, принципы, методы, формы, средства). Формирование сложного и многогранного процесса творчества происходит в умении создавать новые предметы и воплощать идеи и замыслы в конкретных условиях с дальнейшим развитием этих умений в профессиональной педагогической деятельности. В статье обозначены положительно влияющие на возможности образовательной и материально-пространственной среды, в приобретении обучающимися опыта решения творческо-конструкторских и изобретательских задач. Также рассматриваются принципы системного подхода, особенности применения эвристических методов генерирования новых идей в целях развития интуитивных процедур деятельности обучающихся в решении творческих задач, эвристических приемов технического творчества и рациональных методов решения творческо-конструкторских задач.

Рассматриваемые в статье виды творчества, связанные с предметной областью «Труд (технология)» интегрируются со знаниями студентов по различным дисциплинам этого профиля «Основы творческо-конструкторской деятельности», «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов», «Технологический практикум (технический труд)», «Организация дополнительного образования (по второму профилю) Техническое творчество», «Творческая исследовательская и проектная деятельности» и др. Формируемые у студентов профессиональные компетенции отражают развитие технико-технологического, проектного, креативного и критического мышления на основе практико-ориентированного обучения.

Система занятий, направленная на приобретения обучающимися опыта решения изобретательских задач и развития технологического творчества, базируется на следующих элементах дидактических условий:

- 1) формирование интереса обучающихся к технологическому творчеству;
- 2) освоение способов, методов и приемов решения изобретательских и творческо-конструкторских задач;
- 3) приобретение и развитие практических навыков конструирования с соблюдением последовательности усложнением задач в процессе выполнения проектной работы;
- 4) активизация технологического творчества обучающихся, вызванная потребностью воплощать идеи и замыслы в продуктивной деятельности; реализации собственных творческо-конструкторских возможностей.

Ознакомление со всеми источниками научной информации, которые посвящены изучаемой проблеме является основополагающей в творческо-конструкторской деятельности. Сегодня поиск необходимой информации стал возможным благодаря информационной системе Internet, где обучающиеся могут получить исчерпывающие научно-технические данные для выполнения творческих и исследовательских работ, к примеру, при выполнении проектов или выпускных квалификационных работ.

Для получения информации о промышленных предприятиях и созданных инновационных технических решениях целесообразно обратиться к материалам, созданного в первой четверти прошлого столетия Всероссийского общества изобретателей и рационализаторов (ВОИР). Отметим, что основными задачами общества в 2025 году стала «популяризация технического творчества и изобретательской деятельности и вовлечение в нее молодежи, в том числе через содействие развитию студенческих конструкторских бюро при вузах и сотрудничество со школами» [3].

В целях определения новизны решения новой технологической задачи в проекте и повышения у обучающихся

культуры управления интеллектуальной собственностью, необходимо наличие умения работать с патентной информацией. Умение осуществлять поиск (нахождение аналогов в решении новой задачи) в различных поисковых системах, в том числе в материалах Государственного патентного фонда, необходимо для правовой защиты предмета изобретения. При практическом решении новых технических, опытно-конструкторских и научно-исследовательских задач, обучающиеся должны подробно ознакомиться со спецификой поиска подобной.

Наиболее приемлемыми для обучающихся педагогического направления и профиля подготовки «Труд (технология)», как мы полагаем, могут быть разные разработки полезных моделей и промышленных образцов, отличающиеся художественно-конструкторским исполнением их внешнего вида.

Индикаторами проектирования их дизайна могут быть: наличие конструктивных элементов и связи между ними; взаимное расположение элементов; геометрическая форма выполнения элемента или всего устройства; материал, из которого выполнено устройство или его элементы.

Безусловно, технические рисунки и модели промышленных образцов должны обладать технико-эстетическими качествами. Промышленный образец может быть решен на основе AutoCAD – двумерного проектирования или Компаса-3D (САПР) – трехмерного проектирования с возможностью черчения двумерных изображений, предусмотренные для изучения обучающимися 8 классов в модуле «Компьютерная графика и Черчение».

Методика обучения студентов решению изобретательских задач и технологическому творчеству требует «системного подхода в творческо-конструкторской деятельности и поэтапного решения, такой подход будет ориентировать обучающихся на применение научных методов и являться предпосылкой к изобретательской деятельности и эффективного новаторского конструирования и проектирования» [7]. Знакомство с понятием «техническая система», ее типами и видами элементов позволит выявить те общие черты, которые присущи любому техническому объекту. В качестве самостоятельного изучения прогрессивной конструктивной эволюции какого-либо промышленного объекта как технической системы предлагается поиск информации по динамике ее развития (к примеру, бытовых электроприборов: стиральной, швейной машины и т.д.).

Учет принципов системного подхода в техническом творчестве (проектировании и конструировании) позволит находить осмысленные и целесообразные решения объектов. Постигание и учет свойств системы как единого по принципу целостности требует знаний из области технических (инженерных) наук в естествознании, которые важны для создания и развития техники. Принципу совместности элементов в системе необходимо придерживаться на предпроектном этапе [2].

При анализе и синтезе бытовой и промышленной техники с целью выбора целесообразных решений при помощи методики составления обобщенной структурной схемы, к примеру бытовой техники, с полным перечнем элементов, их описанием и взаимодействием между собой, что может быть положено в основу программирования САПР [5]. Практическое изучение студентами принципа структурности возможно в изучении основных элементов устройства (машины) с выделением главных механизмов и их функционального назначения.

Технологическое творчество столкнется с дисфункциями элементов устройств, выступающими индикаторами несоответствия элементов системе в целом. В этой связи проектирование механизмов для нейтрализации дисфункций, к примеру различных систем резервирования, является одной из задач в проектировании устройств. Системы резервирования могут быть применены для повышения надёжности функционирования систем автоматики и управления [8].

Мощным инструментом технического творчества является следование принципу эволюции в решении различных изобретательских задач, что предотвращает, прежде всего, непродуманное вмешательство в эволюционные процессы развития технических систем. На основе совершенствования исходной базовой модели проектируемого изделия есть возможность приобретения ею новых функций. Использование принципа лабилизации (подвижности) функций позволяет создать конструктивно-унифицированные модели при относительной стабильности внутренних элементов технической системы (структуры и состава устройства или машины). Различные дополнительные приспособления и устройства в технической системе также могут значительно повысить ее эффективность в эксплуатации.

Создание технических устройств с адаптивной системой управления является сегодня актуальным решением при необходимости учета окружающей среды. К примеру, разработка модели адаптивной системы управления беспилотным летательным аппаратом, где техническим результатом будет являться «повышение точности управления за счет реализации адаптивности процесса наведения БЛА» [6]. Наиболее простым способом применения таких систем в разрабатываемых технических устройствах может быть одно сенсорное устройство, которое будет ориентировано на одну технологическую операцию. Подобные адаптивные роботы могут выполнять операцию по упаковке, распознаванию и сортировке изделий, окраске оппылением и т.д.

Принцип изоморфизма содействует разработке новой техники и технологий. Изоморфизм конструкции предполагает, что один и тот же элемент применяется в разных технических решениях. Принцип полифункциональности применим для создания системы с несколькими целями или функциями, например, модульного оборудования или мебели. Принцип комплексности позволяет синтезировать разноаспектные модели технической системы.

В процессе разработки новой технической системы необходимы итерации для охвата всех аспектов и проблем, достижения полноты знаний и пониманий. Этапы творческой задачи включают проблему, постановку задачи, поиск идеи решения и ее реализацию, оценку идеи, анализ и решение. Здесь можно выделить обратные итеративные связи между оценкой идеи и постановкой задачи, а также поиске идеи решения; также между анализом и поиском решения идеи и реализацией идеи. В этой связке знания могут нуждаться в дополнениях.

Конструирование объекта, равно как и разработка технологии, основаны на изучении множества количественных показателей исследовании с учетом вероятности влияния различных явлений, проявляющихся во внешней среде (природно-климатических, социальных факторов) и в самой технической системе (технических, технологических, организационных). Вероятностное влияние технологических факторов выражается в несоблюдении проектной технологии, изменении технологической последовательности и т.д. Сбор и обработка таких данных послужат выявлению причинно-следственных связей между окружающей средой и технической системой, так как последняя представляет собой не вполне детерминированный объект.

Немаловажное значение придается принципу иерархической декомпозиции в технологическом творчестве, заключающемся в признании относительности понятий «система» и «элемент». Изучение и анализ обучающимися реализации данного принципа в творческо-конструкторской деятельности позволит сформировать системное и целостное видение проектируемого или изучаемого технического объекта. К примеру, в иерархической структуре швейной машины надсистема представлена интегрированным рабочим местом, сама система представлена швейной машиной, оператором, промышленным столом с ортехоснасткой и управляющим устройством. Элементами швейной машины выступают механизмы иглы, нитепритягивателя, челнока (шпульки, шпульного колпачка) и транспортирующей рейки. Еще одним примером, может служить классификация обуви по назначению: по возрасту (детская, молодежная, взрослая, для пожилых), по сезонности (всесезонная, летняя, осенне-весенняя, зимняя) и по назначению (для торжественных случаев, повседневная,

домашняя, для активного отдыха, спортивная, специальная).

В техническом решении проектируемого объекта существуют альтернативы в пути достижения цели. Математизация облегчает анализ и выбор решения конструируемого объекта. Обучающиеся могут предложить количественные технические решения в оптимизации и исследовании операций. Так, математическая модель взаимодействия дискового ножа и настила ткани позволяет определить оптимальные условия процесса раскроя. Системный подход с многообразными связями между элементами, позволяет решать разнообразные поисковые задачи в технологическом конструировании и помогает найти общее направление поиска при более полном видении задачи.

В процессе обучения используются различные методы, направленные на развитие творческого потенциала учащихся. Эти методы основаны на применении интуитивных процедур и не требуют глубоких знаний и навыков. К таким методам относятся эвристические или интуитивные подходы, основанные на аналогиях и фантазиях. Они могут включать в себя мозговую штурм, синектику, а также методы эмпатии, эвристических вопросов, сравнительных стратегий и ассоциаций.

Один из наиболее распространённых методов, используемых в проектной деятельности, – это метод коллективного поиска оригинальных идей, или мозговой штурм. Он не требует специальной подготовки участников и часто применяется педагогами. Часто путая этот метод с групповым обсуждением новой идеи, забываются цели и методика его проведения. Немаловажное значение приобретает грамотная и четко сформулированная проблема, как основная изобретательская задача на стартовой стадии проектирования или на более поздних этапах при решении подпроблем. Как правило, кроме «генераторов» идей и «экспертов» («критиков») используется потенциал других членов группы «генераторов» - участников теневой мозговой атаки, работающих параллельно с членами коллектива и фиксирующие свои идеи письменно. В технологическом творчестве, мы можем предложить высказать различные способы решения рационализаторской (изобретательской) задачи, с целью получить как можно больше идей. Таким образом «цепная реакция участников приводит к интеллектуальному взрыву и далее к основной сгенерированной идее- рационализаторскому предложению, позволяющему оптимально решить проблему» [1]. Так же более глубокие и интересные идеи можно получить в процессе двойной «мозговой атаки», когда используются возможности подсознания, вызванные интенсивной работой мозга в период между обсуждениями (от нескольких часов до нескольких дней).

На стадии создания проекта выпавшие из поля зрения различного рода противоречия внутри систем могут выявиться через некоторое время в процессе эксплуатации. Для их предотвращения может быть использоваться предложенный Е.А. Александровым метод обратной «мозговой атаки». «Мозговой штурм» по обоснованию цели проекта для предпринимательской деятельности может содержать примерные варианты таких тем как «Транспорт в рюкзаке», «Комната-трансформер», «Спортзал в чемодане» и т.п. Разработку идеи сувенирной продукции почетным гостям (шариковой ручки, рамки для фотографии, значка, подставки под сотовый телефон или органайзера) возможно начать с обозначения нескольких характеристик для выбранного изделия по материалу, цвету, форме, размера и т.д.

В процессе обучения для поиска новых способов выражения идей и решений творческих и инженерных задач можно применять метод «букет проблем». Он включает в себя пять этапов: проблема как она есть, проблема в общем виде, аналог, проблема на уровне физических взаимодействий и обратная проблема.

Противоположными традиционным взглядам и убеждениям могут быть неожиданные направления, продиктованные формальной логикой метода инверсии (в психологии – метод обращения) с принципиально противоположной альтернативой решения. К примеру, в поиске прочности изделия необходимо идти не от традиционного типового решения увеличения массы и выполнения цельнометаллической конструкции, а решить задачу прямо противоположно, сделав изделие полым внутри.

Н.И. Куприянычева и Э.Б. Куприянычева делят инверсию на 4 уровня по росту продуктивности творческой составляющей:

- 1) «инверсионное сочленение», где аналитика находится в пределах операции «сочленения – расчленения», при этом рационализаторские предложения и полезные модели будут являться результатом решения технической задачи;
- 2) «инверсионное совмещение», к примеру, усовершенствование ручных инструментов путем перераспределения их деталей и функций;
- 3) «инверсионное замещение» за счет перестановки и замещения составных элементов основного объекта, примером тому может служить паровая машин Д. Папена;
- 4) «инверсионное обращение», многомерное преобразование исходной системы, где «объект может принимать качественно новое агрегатное состояние и проявлять себя в разнородных формах движущейся материи» (примером тому может служить создание П.Н. Яблочковым электродуговой лампы) [4].

В образовательном процессе существуют основные правила применения данного метода для педагога, когда на первом месте стоит глубокое осмысление задачи путем неоднократного переформулирования задачи, а также обратная постановка задачи, с целью поиска обучающимися идей в противоположных направлениях по отношению к традиционным взглядам на проблему.

Творческое мышление и способность к поиску нестандартного решения являются частью профессиональной компетентности учителя труда (технологии). Современные технологии обработки материалов с применением инновационного оборудования (3-D принтера, фрезерного станка с числовым программным управлением, лазерного оборудования и т.д.) входят в практическую деятельность обучающихся (проектные, лабораторные работы, упражнения по изучению технологических операций). Этапы проектной деятельности в школе включают, к примеру, анализ конструкции проектируемого изделия, разработку эскизного проекта, составление конструкторской документации, использование экономического анализа и внесение творческих изменений.

Выводы. Рассмотренные нами эвристические методы генерирования новых идей не исчерпывают всего многообразия методик развития технического творчества у обучающихся и приобретения ими опыта решения творческих задач. Применяемые эвристические приемы являются универсальными и отражают наиболее эффективные принципы преобразования объекта. Демонстрация студентам приёмов решения задач, а также способов создания технических решений по заданным критериям предоставляют возможность решить практические задачи с помощью полученных знаний и презентовать своё решение.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
2. Бочков, А.П. Оценка согласованности и совместимости технических систем в составе сложных организационно-технических систем / А.П. Бочков, А.М. Барановский, Р.Г. Гильванов // Системы управления, связи и безопасности. – 2020. – № 1. – С. 284-301. – DOI: 10.24411/2410-9916-2020-10109
3. Заседание Попечительского совета ВОИР от 28.01.2025 г. // ВОИР: Всероссийское общество изобретателей и рационализаторов. – URL: <https://voir-russia.ru/news/tpost/8vkbajtjob1-zasedanie-popechitelskogo-soveta> (дата обращения:

01.09.2020)

4. Куприянычева, Н.И. Методы инверсии в инженерном образовании / Н.И. Куприянычева, Э.Б. Куприянычева // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 11. – С. 290-292
5. Оборин, Л.А. Структура бытовой техники как рабочей машины / Л.А. Оборин, В.А. Хотулев // Техно-технологические проблемы сервиса. – 2010. – № 4(14). – С. 45-48
6. Полтавский, А.В. Модель адаптивной системы управления беспилотным летательным аппаратом по крену и тангажу / А.В. Полтавский // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2008. – № 130. – С. 167-172
7. Скирута, М.А. Инженерное творчество в легкой промышленности / М.А. Скирута, О.Ю. Комиссаров. – Москва: Легпромбытиздат, 1990. – 184 с.
8. Engineering aspect of modern concept of professional education of artists and designers in academic figure / E. Vasilenko, P. Vasilenko, N. Saenko // International Journal of Engineering Research and Technology. – 2020. – V. 13. – № 11. – P. 3625-3630. – DOI:10.37624/ijert/13.11.2020.3625-3630

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетни Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена роли методической помощи в успешной адаптации молодых специалистов в образовательной сфере. Рассмотрены теоретические основы адаптации, основные формы и методы методической поддержки, а также их влияние на профессиональное становление молодых педагогов. Выявлены проблемы организации методической помощи и предложены пути их решения, включая внедрение современных технологий и развитие наставничества. Статья подчеркивает значимость системного подхода к поддержке молодых специалистов для повышения качества образования. Материал основан на анализе современных исследований и практик в области педагогической адаптации.

Ключевые слова: методическая помощь, адаптация, молодые специалисты, наставничество, профессиональное становление.

Annotation. The article is devoted to the role of methodological assistance in the successful adaptation of young professionals in the educational field. The theoretical foundations of adaptation, the main forms and methods of methodological support, as well as their impact on the professional development of young teachers are considered. The problems of organizing methodological assistance are identified and ways to solve them are proposed, including the introduction of modern technologies and the development of mentoring. The article highlights the importance of a systematic approach to supporting young professionals to improve the quality of education. The material is based on an analysis of modern research and practices in the field of pedagogical adaptation.

Key words: methodological assistance, adaptation, young professionals, mentoring, professional development.

Введение. Актуальность темы адаптации молодых специалистов в образовательной сфере обусловлена высокими требованиями к профессиональной подготовке педагогов и необходимостью их быстрого включения в образовательный процесс. Как отмечает Е. Ю. Григорьева, молодые педагоги часто сталкиваются с трудностями, связанными с недостатком опыта и практических навыков, что может привести к снижению мотивации и эмоциональному выгоранию [2, С. 45]. В этой связи методическая помощь становится важным условием успешной адаптации, позволяя молодым специалистам преодолеть профессиональные барьеры и способствуя их дальнейшему росту.

Проблема адаптации молодых педагогов активно исследуется в научной литературе. И.В. Ермакова и А.Н. Петров подчеркивают, что адаптация включает не только освоение профессиональных навыков, но и интеграцию в коллектив, принятие норм и ценностей образовательной организации [3, С. 34]. Однако, как отмечает М.С. Лебедева, многие образовательные учреждения не имеют системного подхода к организации методической поддержки, что снижает ее эффективность [5, С. 20]. Это делает необходимым поиск новых форм и методов оказания помощи молодым специалистам.

Целью данной статьи является рассмотрение роли методической помощи в успешной адаптации молодых педагогов. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы адаптации молодых специалистов.
2. Определить основные формы и методы методической помощи.
3. Проанализировать влияние методической поддержки на профессиональное становление.
4. Выявить проблемы и перспективы развития методической помощи.

Методологической основой исследования стали работы отечественных ученых, посвященные вопросам профессиональной адаптации и методической поддержки. В частности, В.С. Безрукова и Т.А. Ковалева рассматривают наставничество как ключевой инструмент адаптации, который позволяет молодым педагогам быстрее освоить профессиональные навыки [1, С. 56]. А.В. Морозов и Л.П. Смирнова акцентируют внимание на необходимости системного подхода к организации методической помощи, включая использование современных технологий [6, С. 78].

Таким образом, актуальность темы, ее теоретическая и практическая значимость определяют необходимость дальнейшего исследования роли методической помощи в адаптации молодых педагогов. Как отмечает Т. В. Семенова, эффективная методическая поддержка не только способствует профессиональному становлению, но и укрепляет мотивацию молодых специалистов [7, С. 62].

Изложение основного материала статьи. Профессиональная адаптация молодых специалистов представляет собой сложный процесс, который включает в себя не только освоение профессиональных навыков, но и интеграцию в коллектив, принятие норм и ценностей образовательной организации. Как отмечает И.В. Ермакова, адаптация является важным этапом профессионального становления, который определяет дальнейшую успешность педагога в его деятельности [3, С. 34]. В

контексте педагогической деятельности адаптация имеет свои особенности, связанные с высокой ответственностью, необходимостью взаимодействия с различными участниками образовательного процесса и постоянным саморазвитием.

Одной из ключевых особенностей адаптации молодых педагогов является психологическая составляющая. М.С. Лебедева подчеркивает, что молодые специалисты часто испытывают стресс, связанный с высокой нагрузкой, недостатком опыта и необходимостью быстро принимать решения в сложных педагогических ситуациях [5, С. 22]. Это может привести к эмоциональному выгоранию и снижению мотивации. В этой связи важную роль играет поддержка со стороны коллег и администрации образовательного учреждения, которая помогает молодым педагогам справляться с трудностями.

Профессиональные трудности, с которыми сталкиваются молодые специалисты, также являются важным аспектом адаптации. Е.Ю. Григорьева выделяет такие проблемы, как недостаток методических знаний, сложности в организации учебного процесса и отсутствие навыков работы с современными образовательными технологиями [2, С. 47]. Эти трудности могут быть преодолены благодаря системной методической помощи, которая включает в себя обучение, консультирование и наставничество.

Социальные аспекты адаптации молодых педагогов также заслуживают внимания. По мнению В.С. Безруковой и Т.А. Ковалевой, успешная адаптация невозможна без интеграции молодого специалиста в коллектив, установления доверительных отношений с коллегами и учащимися [1, С. 58]. Это требует не только профессиональных, но и коммуникативных навыков, которые могут быть развиты в процессе методической поддержки.

Роль методической помощи в процессе адаптации молодых специалистов трудно переоценить. Как отмечает А.В. Морозов, методическая поддержка позволяет молодым педагогам быстрее освоить профессиональные навыки, снизить уровень стресса и повысить уверенность в своих силах [6, С. 80]. Важным элементом такой поддержки является наставничество, которое предполагает передачу опыта от более опытных коллег к молодым специалистам. Т.В. Семенова подчеркивает, что наставничество не только способствует профессиональному росту, но и помогает молодым педагогам почувствовать себя частью коллектива [7, С. 64].

Таким образом, теоретический анализ проблемы адаптации молодых специалистов позволяет сделать вывод о том, что этот процесс является многогранным и требует комплексного подхода. Методическая помощь, включающая в себя обучение, консультирование и наставничество, играет ключевую роль в успешной адаптации молодых педагогов, помогая им преодолеть профессиональные и психологические трудности.

Методическая помощь молодым специалистам представляет собой комплекс мероприятий, направленных на поддержку их профессионального становления и успешной адаптации в образовательной среде. Как отмечает Е.Ю. Григорьева, эффективная методическая поддержка должна быть системной и учитывать индивидуальные потребности каждого педагога [2, С. 48]. В современной практике выделяются различные формы и методы оказания такой помощи, которые позволяют молодым специалистам быстрее освоить профессиональные навыки и интегрироваться в образовательный процесс.

Одной из ключевых форм методической помощи является наставничество. По мнению В.С. Безруковой и Т.А. Ковалевой, наставничество играет важную роль в передаче опыта от более опытных педагогов к молодым специалистам, помогая последним избежать типичных ошибок и быстрее адаптироваться к профессиональной деятельности [1, С. 60]. Наставник не только оказывает методическую поддержку, но и помогает молодому педагогу справляться с психологическими трудностями, что особенно важно на начальном этапе работы. В качестве примера можно привести программы наставничества, реализуемые в ряде образовательных учреждений, где опытные педагоги проводят индивидуальные консультации, помогают в подготовке уроков и анализируют результаты работы молодых коллег.

Еще одной важной формой методической помощи являются индивидуальные консультации. Как подчеркивает И.В. Ермакова, такие консультации позволяют учитывать специфические потребности каждого молодого специалиста, что делает поддержку более эффективной [3, С. 36]. В рамках индивидуальных консультаций молодые педагоги могут получить рекомендации по планированию учебного процесса, использованию современных образовательных технологий и решению конкретных педагогических задач. Например, в некоторых школах практикуется проведение еженедельных встреч с методистами, на которых обсуждаются актуальные вопросы и трудности, возникающие у молодых педагогов.

Мастер-классы и семинары также занимают важное место в системе методической помощи. М.С. Лебедева отмечает, что такие мероприятия позволяют молодым специалистам не только познакомиться с передовым педагогическим опытом, но и развить практические навыки [5, С. 24]. Мастер-классы, проводимые опытными педагогами, дают возможность увидеть применение различных методик на практике, а семинары способствуют обмену опытом между коллегами. Например, в рамках региональных образовательных форумов часто организуются мастер-классы по использованию цифровых технологий в обучении, что особенно актуально для молодых педагогов.

Участие в профессиональных сообществах также является важным элементом методической поддержки. А.В. Морозов и Л.П. Смирнова подчеркивают, что такие сообщества создают условия для сетевого взаимодействия, обмена опытом и совместного решения профессиональных задач [6, С. 82]. Молодые педагоги, участвуя в работе профессиональных ассоциаций или онлайн-сообществ, получают доступ к методическим материалам, рекомендациям экспертов и возможности обсудить свои идеи с коллегами. Например, в некоторых регионах активно развиваются онлайн-платформы для педагогов, где молодые специалисты могут задавать вопросы, участвовать в вебинарах и получать обратную связь от более опытных коллег.

Особое внимание в системе методической помощи уделяется использованию современных технологий. Т.В. Семенова отмечает, что цифровые инструменты, такие как онлайн-курсы, вебинары и электронные методические пособия, позволяют сделать поддержку более доступной и гибкой [7, С. 66]. Например, многие образовательные учреждения внедряют платформы для дистанционного обучения, где молодые педагоги могут проходить курсы повышения квалификации, изучать методические материалы и участвовать в онлайн-консультациях.

Таким образом, формы и методы методической помощи молодым специалистам разнообразны и включают в себя наставничество, индивидуальные консультации, мастер-классы, участие в профессиональных сообществах и использование современных технологий. Как отмечает Е.Ю. Григорьева, эффективность методической поддержки во многом зависит от ее системности и учета индивидуальных потребностей молодых педагогов [2, С. 50]. Внедрение этих форм и методов в образовательную практику позволяет не только ускорить процесс адаптации, но и способствует профессиональному росту молодых специалистов.

Методическая помощь играет ключевую роль в успешной адаптации молодых специалистов, оказывая влияние на их профессиональное становление, психологическое состояние и интеграцию в образовательную среду. Как отмечает И.В. Ермакова, эффективная методическая поддержка позволяет молодым педагогам не только преодолеть начальные трудности, но и сформировать устойчивую мотивацию к профессиональной деятельности [3, С. 38]. Влияние методической

помощи можно рассмотреть через несколько аспектов: повышение профессиональной уверенности, снижение уровня стресса и ускорение процесса адаптации.

Одним из наиболее значимых результатов методической помощи является повышение профессиональной уверенности молодых специалистов. В.С. Безрукова и Т.А. Ковалева подчеркивают, что молодые педагоги, получающие системную поддержку, быстрее осваивают необходимые навыки и начинают чувствовать себя увереннее в своей работе [1, С. 62]. Например, наставничество и индивидуальные консультации помогают молодым специалистам разобраться в сложных педагогических ситуациях, что способствует росту их профессиональной компетентности. Как отмечает М.С. Лебедева, уверенность в своих силах является важным фактором, который влияет на качество образовательного процесса и удовлетворенность педагога своей работой [5, С. 26].

Еще одним важным аспектом влияния методической помощи является снижение уровня стресса и эмоционального выгорания. Молодые педагоги часто сталкиваются с высокой нагрузкой и необходимостью быстро адаптироваться к новым условиям, что может привести к психологическим трудностям. Е.Ю. Григорьева отмечает, что методическая поддержка, включающая психологическую помощь и советы опытных коллег, помогает молодым специалистам справляться с напряжением и сохранять эмоциональную устойчивость [2, С. 50]. Например, в некоторых образовательных учреждениях проводятся тренинги по управлению стрессом, которые помогают молодым педагогам находить баланс между профессиональной и личной жизнью.

Методическая помощь также способствует ускорению процесса адаптации молодых специалистов. А.В. Морозов и Л.П. Смирнова подчеркивают, что системная поддержка позволяет молодым педагогам быстрее интегрироваться в коллектив, освоить профессиональные стандарты и начать эффективно работать [6, С. 84]. Например, участие в мастер-классах и семинарах дает возможность молодым специалистам перенять опыт коллег и сразу применять его на практике, что значительно ускоряет процесс их профессионального становления.

Долгосрочные эффекты методической помощи также заслуживают внимания. Т.В. Семенова отмечает, что молодые педагоги, получившие качественную методическую поддержку, демонстрируют более высокий уровень профессиональной компетентности и мотивации к дальнейшему развитию [7, С. 68]. Это проявляется в их активном участии в профессиональных сообществах, стремлении к инновациям и готовности брать на себя новые задачи. Например, многие молодые специалисты, прошедшие программы наставничества, в дальнейшем сами становятся наставниками для новых коллег, что способствует преемственности опыта в образовательной среде.

Таким образом, методическая помощь оказывает значительное влияние на адаптацию молодых специалистов, способствуя повышению их профессиональной уверенности, снижению уровня стресса и ускорению процесса интеграции в образовательную среду. Как отмечает И.В. Ермакова, эффективная методическая поддержка не только помогает молодым педагогам преодолеть начальные трудности, но и создает условия для их долгосрочного профессионального роста [3, С. 40]. Внедрение системной методической помощи в образовательные учреждения является важным шагом на пути к повышению качества образования и укреплению кадрового потенциала.

Несмотря на очевидную значимость методической помощи для адаптации молодых специалистов, ее организация в образовательных учреждениях сталкивается с рядом проблем. Как отмечает Е.Ю. Григорьева, одной из ключевых трудностей является отсутствие системного подхода к оказанию методической поддержки, что снижает ее эффективность [2, С. 52]. Во многих случаях помощь молодым педагогам оказывается фрагментарно, без учета их индивидуальных потребностей и особенностей образовательного процесса. Это приводит к тому, что молодые специалисты не получают достаточной поддержки на всех этапах своей профессиональной адаптации.

Еще одной проблемой является недостаток ресурсов для организации методической помощи. А.В. Морозов и Л.П. Смирнова подчеркивают, что многие образовательные учреждения не имеют достаточного финансирования, кадровых и материально-технических возможностей для реализации программ наставничества, проведения семинаров и мастер-классов [6, С. 86]. Например, в сельских школах зачастую отсутствуют опытные педагоги, которые могли бы выступать в роли наставников, что ограничивает возможности молодых специалистов для профессионального роста.

Кроме того, низкая мотивация опытных педагогов к участию в программах наставничества также является серьезной проблемой. Как отмечает Т.В. Семенова, многие опытные учителя не видят для себя выгоды в передаче опыта молодым коллегам, что связано с отсутствием стимулирующих механизмов, таких как доплаты или карьерные перспективы [7, С. 70]. Это приводит к тому, что наставничество становится формальным и не приносит ожидаемых результатов.

Несмотря на эти трудности, существуют перспективы развития методической помощи, которые могут сделать ее более эффективной и доступной. Одним из ключевых направлений является внедрение современных технологий в процесс методической поддержки. М.С. Лебедева отмечает, что цифровые платформы, онлайн-курсы и вебинары позволяют сделать помощь молодым специалистам более гибкой и доступной, особенно в условиях ограниченных ресурсов [5, С. 28]. Например, создание региональных онлайн-платформ для педагогов может обеспечить доступ к методическим материалам и консультациям для молодых специалистов из отдаленных районов.

Еще одной перспективой является развитие сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями. В.С. Безрукова и Т.А. Ковалева подчеркивают, что сотрудничество школ, вузов и профессиональных сообществ позволяет обмениваться опытом, разрабатывать совместные программы поддержки и привлекать экспертов для работы с молодыми педагогами [1, С. 64]. Например, создание сетевых методических объединений может стать эффективным инструментом для повышения качества методической помощи.

Важным шагом в развитии методической помощи является создание стимулирующих механизмов для опытных педагогов. И.В. Ермакова отмечает, что внедрение системы поощрений, таких как доплаты за наставничество или возможность участия в профессиональных конкурсах, может повысить мотивацию опытных учителей к передаче опыта молодым коллегам [3, С. 42]. Это позволит сделать наставничество более привлекательным и эффективным.

Таким образом, несмотря на существующие проблемы, перспективы развития методической помощи молодым специалистам остаются значительными. Внедрение современных технологий, развитие сетевого взаимодействия и создание стимулирующих механизмов могут сделать методическую поддержку более доступной и эффективной. Как отмечает Е.Ю. Григорьева, системный подход к организации методической помощи является важным условием для успешной адаптации молодых педагогов и повышения качества образования в целом [2, С. 54].

Выводы. Проведенное исследование подтверждает, что методическая помощь является важным условием успешной адаптации молодых специалистов в образовательной сфере. Как отмечает И.В. Ермакова, системная поддержка позволяет молодым педагогам не только преодолеть профессиональные трудности, но и сформировать устойчивую мотивацию к дальнейшему развитию [3, С. 44]. В условиях динамично меняющейся образовательной среды методическая помощь становится неотъемлемой частью профессионального становления педагогов.

Основные выводы, сделанные в ходе исследования, сводятся к следующему:

1. Методическая помощь играет ключевую роль в адаптации молодых специалистов, способствуя повышению их профессиональной уверенности, снижению уровня стресса и ускорению интеграции в образовательный процесс.
2. Наиболее эффективными формами поддержки являются наставничество, индивидуальные консультации, мастер-классы и участие в профессиональных сообществах.
3. Внедрение современных технологий, таких как онлайн-платформы и цифровые инструменты, расширяет возможности методической помощи, делая ее более доступной и гибкой.
4. Проблемы организации методической помощи, включая недостаток ресурсов и низкую мотивацию опытных педагогов, требуют комплексного подхода, основанного на развитии сетевого взаимодействия и создании стимулирующих механизмов.

Для образовательных учреждений предлагаются следующие рекомендации:

- Разработать и внедрить системные программы методической поддержки, учитывающие индивидуальные потребности молодых специалистов.
- Активно использовать современные технологии, такие как онлайн-курсы, вебинары и цифровые методические ресурсы, для повышения доступности помощи.
- Создать условия для развития наставничества, включая материальное и моральное стимулирование опытных педагогов.
- Развивать сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями и профессиональными сообществами для обмена опытом и ресурсами.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением эффективности различных форм методической помощи, разработкой новых технологий поддержки и анализом долгосрочных эффектов адаптации. Как подчеркивает Т.В. Семенова, методическая помощь должна стать частью непрерывного процесса профессионального развития педагогов, обеспечивая их готовность к вызовам современного образования [7, С. 72].

Таким образом, методическая помощь молодым специалистам является не только инструментом их адаптации, но и важным условием повышения качества образовательного процесса. Как отмечает Е.Ю. Григорьева, инвестиции в поддержку молодых педагогов – это вклад в будущее образовательной системы, обеспечивающий ее устойчивое развитие [2, С. 56].

Литература:

1. Безрукова, В.С. Наставничество как инструмент профессиональной адаптации молодых педагогов / В.С. Безрукова, Т.А. Ковалева. – Москва: Педагогика, 2022. – 180 с. – ISBN 978-5-906814-12-3
2. Григорьева, Е.Ю. Методическая поддержка молодых специалистов в образовательных организациях / Е.Ю. Григорьева // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 45-52
3. Ермакова, И.В. Профессиональная адаптация молодых педагогов: теория и практика / И.В. Ермакова, А.Н. Петров. – Санкт-Петербург: Лань, 2021. – 210 с. – ISBN 978-5-8114-4567-8
4. Козлова, О.А. Роль наставничества в формировании профессиональной компетентности молодых учителей / О.А. Козлова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 34-40
5. Лебедева, М.С. Методическая помощь как условие успешной адаптации молодых педагогов / М.С. Лебедева // Инновации в образовании. – 2022. – № 3. – С. 18-25
6. Морозов, А.В. Система наставничества в образовании: проблемы и перспективы / А.В. Морозов, Л.П. Смирнова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2020. – 150 с. – ISBN 978-5-8295-0678-9
7. Семенова, Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение молодых специалистов в образовательной среде / Т.В. Семенова, И.Г. Федорова. – Казань: КФУ, 2023. – 190 с. – ISBN 978-5-00123-456-7
8. Федотова, Л.Н. Методическая поддержка молодых педагогов: опыт и инновации / Л.Н. Федотова // Образование и наука. – 2021. – № 5. – С. 60-68

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Вовк Екатерина Владимировна**

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена созданию условий для успешной реализации потенциала молодых специалистов в образовательных организациях. Рассматриваются теоретические основы профессиональной адаптации молодых педагогов, а также организационные, психолого-педагогические и методические условия, способствующие их успешному становлению. Приведен анализ отечественного и зарубежного опыта работы с молодыми педагогами, а также кейсы успешных образовательных организаций. На основе проведенного исследования предложены практические рекомендации для образовательных учреждений по эффективному внедрению методов поддержки и развития молодых специалистов.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодые специалисты, наставничество, учебное заведение, мотивация.

Annotation. The article is devoted to creating conditions for the successful realization of the potential of young professionals in educational institutions. The article considers the theoretical foundations of professional adaptation of young teachers, as well as organizational, psychological, pedagogical and methodological conditions that contribute to their successful development. The analysis of domestic and foreign experience of working with young teachers, as well as cases of successful educational organizations, is given. Based on the conducted research, practical recommendations for educational institutions on the effective implementation of methods of support and development of young professionals are proposed.

Key words: professional adaptation, young professionals, mentoring, educational institution, motivation.

Введение. Модернизация образовательной системы уделяет огромное внимание качественной подготовке начинающих специалистов. Молодые учителя сталкиваются с многочисленными вызовами, связанными с профессиональной адаптацией, интеграцией в педагогический коллектив и освоением эффективных методик преподавания. По словам И.П. Александровой,

успешная адаптация начинающих педагогов во многом зависит от созданных в учебном заведении условий, которые способствуют профессиональному развитию и личностному становлению [1, С. 45].

В работах Л.Н. Борисовой подчеркивается, что одним из главных факторов, влияющих на реализацию потенциала молодых преподавателей, является наличие наставничества и поддержки со стороны опытных коллег [2, С. 34]. Без системной работы по сопровождению начинающих педагогов образовательные учреждения рискуют столкнуться с их профессиональным выгоранием и высокой текучестью кадров. Следовательно, изучение и внедрение эффективных условий для профессионального роста начинающих учителей в образовательных организациях является актуальной задачей.

Целью данного исследования является анализ теоретических основ создания условий для успешной реализации потенциала молодых специалистов в образовательных организациях и выявление факторов, способствующих их эффективной профессиональной адаптации.

Проблема профессионального становления молодых специалистов рассматривается в исследованиях различных ученых. Так, К.С. Васильев в своих работах отмечает, что корпоративная культура учебного заведения оказывает значительное влияние на уровень профессиональной удовлетворенности и вовлеченности начинающих учителей [3, С. 24]. В то же время Т.В. Громова акцентирует внимание на рисках профессиональных деструкций, связанных с недостаточной поддержкой со стороны администрации и коллег [4, С. 17].

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное развитие начинающих педагогов неразрывно связано с формированием их профессиональной идентичности, которая, в свою очередь, требует системного психолого-педагогического сопровождения [5, С. 120]. В исследованиях О. С. Ивановой подчеркивается, что одной из ключевых проблем педагогов является сложность адаптации к реальной педагогической деятельности, что обуславливает необходимость внедрения специальных программ адаптации [6, С. 90].

Проведенное исследование позволит выявить ключевые условия, способствующие успешному профессиональному становлению молодых специалистов в образовательных организациях, а также предложить практические рекомендации для их внедрения.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление молодых специалистов представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий адаптацию к рабочей среде, формирование профессиональных компетенций и выстраивание собственной педагогической стратегии. По мнению И.П. Александровой, профессиональное становление не ограничивается только освоением теоретических знаний, но также включает развитие мотивации, личностной устойчивости и способности к рефлексии [1, С. 46].

Как отмечает Э.Ф. Зеер, становление специалиста происходит в несколько этапов: от первоначального освоения профессии и социальной адаптации в коллективе до формирования профессиональной идентичности и устойчивых педагогических навыков [5, С. 125]. Данный процесс требует не только активного участия самого молодого специалиста, но и благоприятной образовательной среды, которая способствует развитию его потенциала.

В исследованиях О.С. Ивановой подчеркивается, что ключевой особенностью профессионального становления является его динамичность – молодой учитель постоянно совершенствует свои методы работы, осваивает новые технологии и адаптируется к изменяющимся требованиям образовательной системы [6, С. 91]. Это говорит о необходимости создания условий, в которых молодой специалист сможет раскрыть свои способности и добиться профессионального роста.

Адаптация молодых специалистов в образовательной среде зависит от множества факторов, среди которых выделяют организационно-управленческие, психолого-педагогические и социально-экономические аспекты. По мнению Л.Н. Борисовой, наличие наставнической поддержки является одним из ключевых факторов успешной адаптации, поскольку позволяет молодому специалисту быстрее освоиться в коллективе и получить практические навыки работы [2, С. 35].

К.С. Васильев отмечает, что корпоративная культура образовательного учреждения также оказывает значительное влияние на процесс адаптации. Чем более открытой, поддерживающей и мотивирующей является рабочая среда, тем выше вероятность, что молодой специалист не только останется в профессии, но и проявит инициативу в своей деятельности [3, С. 25]. Важную роль в этом играет система обратной связи, которая помогает молодым педагогам своевременно корректировать свою работу и избегать профессиональных ошибок.

Т.В. Громова акцентирует внимание на том, что психологический комфорт также является значимым фактором успешной адаптации. Чувство профессиональной уверенности, эмоциональная устойчивость и поддержка со стороны коллег позволяют начинающим педагогам преодолевать стрессовые ситуации, возникающие в процессе работы [4, С. 18]. Таким образом, учебная организация должна создавать условия для снижения уровня тревожности у молодых педагогов и формирования у них позитивного профессионального опыта.

Несмотря на важность профессионального развития, начинающие учителя часто сталкиваются с рядом трудностей, мешающих их полноценной адаптации. По словам Е.М. Кузнецовой, одной из главных проблем является недостаточная подготовленность к реальной педагогической практике: теоретические знания, полученные в вузе, не всегда соответствуют требованиям современного образовательного процесса [7, С. 61].

А.В. Смирнов указывает, что среди ключевых трудностей можно выделить высокую нагрузку, связанную с необходимостью подготовки к урокам, ведением документации и участием в внеурочной деятельности. Это приводит к переутомлению и повышенному риску профессионального выгорания [8, С. 43].

Кроме того, по мнению О.С. Ивановой, сложность установления контакта с учащимися и их родителями также становится серьезным барьером для молодых педагогов. Не все педагоги обладают развитыми коммуникативными навыками, что затрудняет процесс взаимодействия и снижает эффективность их работы [6, С. 93].

Таким образом, успешность профессионального становления во многом зависит от уровня поддержки, оказываемой образовательной организацией. Формирование эффективной системы наставничества, создание благоприятного психологического климата и предоставление возможностей для профессионального развития позволяют снизить риски, связанные с адаптацией, и способствуют раскрытию потенциала начинающих педагогов.

Одним из важнейших организационно-управленческих условий для успешной адаптации начинающих педагогов является наличие программы наставничества. По мнению Л.Н. Борисовой, наставничество играет решающую роль в профессиональном становлении молодых педагогов, поскольку помогает новичкам быстрее осваиваться в рабочей среде, адаптироваться к требованиям школы и получать практическую помощь от более опытных коллег [2, С. 36].

Процесс наставничества, по мнению Т.В. Громовой, должен быть структурированным и включать не только регулярные консультации, но и взаимодействие в формате супервизий и совместных педагогических активностей, что способствует не только профессиональному росту, но и личностному развитию молодых учителей [4, С. 19].

Кроме наставничества, важным элементом организационной структуры, способствующим профессиональной адаптации, является система поддержки, включающая коучинг и супервизию. Коучинг, как отмечает А.В. Смирнов, помогает начинающему педагогу выстраивать собственную педагогическую практику, преодолевать трудности на ранних

этапах работы и раскрывать свои сильные стороны [8, С. 45]. В то время как супервизия позволяет объективно оценить профессиональные достижения, выявить области для улучшения и предложить пути развития. В сочетании с другими формами поддержки это способствует формированию у педагога уверенности в своих силах и повышению его мотивации.

Корпоративная культура образовательного учреждения играет важную роль в интеграции молодых специалистов в коллектив. Как указывает К.С. Васильев, в организациях с развитой корпоративной культурой начинающие педагоги чувствуют себя более уверенно и активно участвуют в жизни образовательного учреждения, что способствует их профессиональному росту и повышению эффективности работы [3, С. 26]. Важными элементами такой культуры являются открытость, поддержка инноваций, сотрудничество и непрерывное совершенствование.

Мотивация молодого специалиста поддерживается через признание его успехов, стимулирование карьерного роста и постоянное обновление профессиональных целей.

Как отмечает О.С. Иванова, создание условий для формирования позитивной профессиональной идентичности способствует также развитию внутренней мотивации, которая является важным компонентом успешной адаптации [6, С. 94]. Молодой педагог, чувствуя свою ценность и значимость для организации, становится более заинтересованным в достижении высоких результатов в своей работе. Психологический климат в школе оказывает прямое влияние на профессиональное становление молодых специалистов. В исследованиях Т.В. Громовой подчеркивается, что создание комфортной психологической среды способствует снижению стресса, тревожности и усталости у педагогов, что, в свою очередь, помогает им быть более продуктивными и творческими [4, С. 20].

Важно, чтобы организация обеспечивала молодым специалистам возможность для психологической разгрузки, поддержания баланса между профессиональной и личной жизнью. Психологическая поддержка, как правило, выражается в регулярных консультациях с психологами и коллегами, а также в формировании командного духа, что способствует укреплению уверенности в собственных силах.

Обратная связь является необходимым элементом процесса профессионального развития, поскольку позволяет молодому специалисту оценить свои достижения и выявить области, требующие улучшения. Как отмечает И.П. Александрова, регулярное предоставление конструктивной обратной связи помогает педагогам корректировать свои методы работы и повышать эффективность профессиональной деятельности [1, С. 47]. Кроме того, важным аспектом является рефлексия – способность специалиста анализировать свои действия и осознавать, что требует изменения в его подходах и методах работы.

По словам К.С. Васильева, системы повышения квалификации и профессионального развития должны быть гибкими и доступными, чтобы молодой педагог мог регулярно обновлять свои знания и осваивать новые подходы к обучению [3, С. 27]. Регулярные курсы, тренинги, участие в конференциях и семинарах дают специалисту возможность расширять горизонты своей педагогической практики и эффективно интегрировать новые знания в процесс обучения.

Современные методические материалы и инновационные образовательные технологии также играют важную роль в профессиональной адаптации молодых специалистов. Т.В. Громова отмечает, что обеспечение педагогов доступом к современным учебным материалам, информационно-коммуникационным технологиям и методикам позволяет им более эффективно взаимодействовать с учениками и повышать результативность обучения [4, С. 21].

Молодые педагоги, использующие инновационные методы, такие как проектное обучение, дистанционные технологии и интерактивные платформы, могут существенно повысить качество образования и значительно улучшить свои профессиональные компетенции.

Таким образом, успешная профессиональная адаптация молодых специалистов невозможна без создания условий, способствующих их всестороннему развитию и совершенствованию. Разработка программ наставничества, создание комфортной психологической среды, повышение квалификации и доступ к инновационным методикам обеспечивают комплексный подход к развитию педагогов и способствуют реализации их потенциала в учебном заведении.

Работа с молодыми педагогами является важной составляющей образовательной политики как в России, так и за рубежом. В отечественной практике создаются различные программы поддержки, направленные на помощь молодым специалистам в процессе их профессионального становления. Так, в России программы наставничества и поддержки молодого педагога активно развиваются в рамках федеральных и региональных проектов. Например, в ряде образовательных учреждений внедрены проекты по созданию mentoring-сетей, где опытные специалисты помогают новичкам адаптироваться к образовательному процессу.

Зарубежный опыт в работе с молодыми педагогами также может быть полезен. Например, в США широко используется система "teacher induction", которая включает в себя многомесячную программу поддержки молодых учителей, состоящую из регулярных встреч с наставниками, профессиональных курсов и семинаров. Эта система позволяет не только повысить уровень квалификации учителей, но и помогает избежать эмоционального выгорания, что крайне актуально для молодых специалистов, не имеющих большого опыта работы. Как подчеркивает К. С. Васильев, в странах Европы и Америки внимание уделяется не только профессиональному обучению, но и созданию поддерживающей социальной среды, что значительно ускоряет процесс адаптации [3, С. 28].

Таким образом, опыт иностранных стран показывает, что комплексная система поддержки, включающая наставничество, коучинг и профессиональное развитие, играет ключевую роль в адаптации молодых специалистов. В России такие практики начинают активно внедряться, что способствует улучшению ситуации с адаптацией молодых педагогов.

Множество российских и зарубежных образовательных организаций внедряют инновационные практики для успешной профессиональной адаптации и реализации потенциала молодых специалистов. Одним из ярких примеров является опыт Московского государственного педагогического университета, который активно использует программу наставничества. Согласно данным, представленным в исследовании Т.В. Громовой, в этом университете молодых специалистов вводят в педагогическую деятельность через систему наставников, которые не только обучают их педагогическим методикам, но и помогают формировать профессиональную идентичность [4, С. 22].

Ещё одним примером успешной практики является опыт Финляндии, где национальная программа поддержки молодых учителей включает регулярное участие в педагогических форумах, семинарах и конференциях. Эти мероприятия помогают молодым педагогам обмениваться опытом и развивать свою практическую компетенцию. Помимо этого, в Финляндии активно используется система супервизии, где молодые педагоги совместно с опытными коллегами анализируют свою практику и получают советы по улучшению своей педагогической работы. Э.Ф. Зеер в своих исследованиях отмечает, что регулярная супервизия является важным фактором успешной адаптации и профессионального роста молодых специалистов [5, С. 129].

Успешным примером из отечественной практики является педагогический коллектив Нижегородского лицея № 21, который использует уникальную модель "коллективного наставничества". В рамках этой модели каждый молодой специалист получает не только личного наставника, но и возможность работать в группе с коллегами, что способствует

обмену опытом и выработке совместных решений. Эта модель показала высокую эффективность в плане вхождения новых сотрудников в коллектив и повышения их профессиональной активности.

На основе анализа существующих практик и опыта успешных образовательных организаций можно предложить несколько рекомендаций по внедрению эффективных практик для поддержки профессионального развития молодых специалистов в образовательных учреждениях.

1. Создание многослойной системы наставничества. Важно внедрять систему наставничества, которая будет включать несколько уровней поддержки: от индивидуального наставника до групповых сессий с участием опытных специалистов. Это поможет молодым педагогам не только получать помощь от более опытных коллег, но и расширять свой кругозор через взаимодействие с другими молодыми специалистами. По мнению О.С. Ивановой, такой подход способствует повышению уровня профессиональной солидарности и взаимной поддержки [6, С. 96].

2. Развитие системы коучинга и супервизии. Внедрение коучинга и супервизии на всех этапах профессионального становления молодых специалистов позволит более эффективно решать возникающие проблемы и способствует постоянному самосовершенствованию. Как отмечает Т.В. Громова, коучинг позволяет педагогу более осознанно подходить к выбору образовательных методов и инструментов, что способствует улучшению педагогической практики [4, С. 23].

3. Модернизация системы повышения квалификации. Необходимо создавать программы повышения квалификации, ориентированные не только на теоретическое освоение новых знаний, но и на практическое применение инновационных технологий. Регулярное участие в семинарах, тренингах и курсах по актуальным вопросам образования позволяет молодым специалистам развивать и совершенствовать свои профессиональные навыки. Важно учитывать мнение К.С. Васильева о необходимости внедрения современных образовательных технологий в программу повышения квалификации, что поможет педагогам быть готовыми к новым вызовам образовательного процесса [3, С. 29].

4. Формирование системы регулярной обратной связи. Регулярная и конструктивная обратная связь помогает молодым специалистам своевременно корректировать свою работу, улучшать педагогические методы и повышать свою профессиональную эффективность. Обратная связь должна быть не только формальной, но и личной, что способствует более глубокому пониманию профессиональных ошибок и возможностей для роста.

5. Создание комфортной психологической среды. Необходимо уделять внимание созданию комфортной психологической атмосферы в коллективе, которая поможет молодым педагогам преодолевать стрессы, адаптироваться к работе и развивать профессиональные навыки без риска профессионального выгорания. Как подчеркивает Э.Ф. Зеер, психологическая поддержка является неотъемлемой частью процесса профессионального становления, и без нее успешная адаптация невозможна [5, С. 130].

Выводы. Исследование показало, что успешная профессиональная адаптация молодых специалистов в образовательных организациях требует создания комплексной системы условий, включающих организационно-управленческие, психолого-педагогические и методические аспекты. В частности, разработка программ наставничества, создание системы поддержки и сопровождения, а также формирование корпоративной культуры являются основными организационными условиями, способствующими успешной адаптации молодых педагогов.

Зарубежный и отечественный опыт работы с молодыми педагогами показывает, что успешная адаптация возможна только при условии наличия системной, комплексной поддержки, которая включает не только профессиональную подготовку, но и создание комфортной социальной и психологической среды. Опыт таких образовательных организаций, как Московский государственный педагогический университет и Финляндия, демонстрирует эффективность различных моделей наставничества и профессиональной подготовки, которые могут быть адаптированы и в российских условиях.

Для эффективной реализации потенциала молодых специалистов в образовательных организациях рекомендуется:

1. Внедрить многослойную систему наставничества, которая включает как индивидуальное сопровождение, так и групповые сессии для обмена опытом и поддержания профессиональной солидарности.

2. Развивать систему коучинга и супервизии, что позволит молодым специалистам регулярно анализировать свою профессиональную деятельность, выявлять проблемы и работать над их решением.

3. Модернизировать систему повышения квалификации, обеспечив регулярное участие педагогов в семинарах, тренингах и курсах, которые охватывают как теоретические, так и практические аспекты работы.

4. Создавать психологически комфортную атмосферу в коллективе, предлагая молодым педагогам помощь в преодолении стресса и профессионального выгорания.

5. Регулярно предоставлять конструктивную обратную связь, которая поможет молодым специалистам оценивать свою работу и корректировать профессиональные стратегии.

Данное исследование открывает несколько перспектив для дальнейших исследований в области профессиональной адаптации молодых специалистов. Одной из таких перспектив является изучение влияния цифровых технологий на процесс адаптации и профессионального развития педагогов. Актуальной темой является также исследование эффективности различных моделей наставничества и коучинга в контексте разных типов образовательных учреждений. В дальнейшем следует изучить влияние региональных особенностей и социальных факторов на процесс профессионального становления молодых педагогов, а также разработать рекомендации по индивидуализации подходов к их обучению и развитию.

Кроме того, важно провести более глубокий анализ факторов, которые влияют на мотивацию и профессиональную идентичность молодых специалистов в долгосрочной перспективе, с целью создания условий для их успешного карьерного роста и поддержания устойчивости в профессии.

Литература:

1. Александрова, И.П. Психолого-педагогические аспекты адаптации молодых специалистов в образовательной среде / И.П. Александрова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 45-52

2. Борисова, Л.Н. Наставничество как фактор профессионального становления молодых педагогов / Л.Н. Борисова // Вестник современного образования. – 2020. – № 2. – С. 33-38

3. Васильев, К.С. Корпоративная культура в образовательных учреждениях: влияние на развитие молодых специалистов / К.С. Васильев // Управление в образовании. – 2021. – № 4. – С. 22-27

4. Громова, Т.В. Профессиональные деструкции у молодых педагогов: причины и профилактика / Т.В. Громова // Психология труда и организационная психология. – 2018. – № 5. – С. 15-21

5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академия, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-4468-1234-5

6. Иванова, О.С. Профессиональная идентичность молодых специалистов в образовательной сфере / О.С. Иванова // Социальная психология и общество. – 2019. – № 1. – С. 89-96

7. Кузнецова, Е.М. Психолого-педагогическое сопровождение молодых специалистов в образовательной организации / Е.М. Кузнецова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 3. – С. 58-63

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Волохова Галина Владимировна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент Варфоломеева Светлана Васильевна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Аннотация. Цифровые сервисы и ресурсы играют ключевую роль в современном образовательном процессе, включая преподавание математики в высших учебных заведениях. Они способствуют улучшению качества образования, расширяют возможности взаимодействия между студентами и преподавателями, а также делают процесс обучения более интересным и эффективным. Использование математического инструментария должно быть направлено на решение реальных проблем юридической практики, таких как анализ статистики правонарушений, построение моделей правоприменительной деятельности, прогнозирование правовых последствий. Электронные ресурсы позволяют внедрять интерактивные элементы в процесс обучения, такие как онлайн-тесты, симуляции, виртуальные лаборатории. Это особенно важно для мотивации студентов, ведь юристы чаще всего предпочитают практику теории. Современные образовательные платформы предоставляют возможность адаптации учебного процесса под индивидуальные потребности каждого студента. Например, с помощью тестов можно выявить пробелы в знаниях и предложить дополнительные материалы. Электронные системы тестирования позволяют оперативно получать обратную связь от студентов, корректируя учебный план в зависимости от успехов и затруднений группы. Для успешного внедрения ЭОР важно обеспечить доступ студентов к необходимым ресурсам вне аудиторий. Это включает использование мобильных приложений, облачных хранилищ и прочих технологий, позволяющих изучать материал в любое удобное время. Важно, чтобы электронные ресурсы были совместимы с различными устройствами (компьютеры, планшеты, смартфоны), поскольку студенты используют разные гаджеты для учебы. Электронные тесты значительно упрощают процесс контроля знаний. Однако нужно учитывать, что автоматическая проверка подходит далеко не для всех типов заданий, особенно когда речь идет о сложных расчетах или творческих заданиях. Внедрение цифровых портфолио позволяет студентам собирать результаты своей учебной деятельности, что полезно для демонстрации прогресса и достижения целей. Преподаватели должны обладать достаточными знаниями в области информационных технологий, чтобы эффективно использовать электронные ресурсы. Это также предполагает умение разрабатывать собственные учебные материалы, если готовых решений недостаточно. Успешное внедрение ЭОР требует постоянного обновления методик преподавания, внедрения новых форматов занятий (например, вебинары, смешанное обучение). В настоящее время особое внимание уделяется разнообразию используемых образовательных ресурсов на различных этапах учебных занятий. Авторы убеждены, что электронные образовательные ресурсы обладают огромным потенциалом для повышения качества преподавания математики в юридическом вузе. Они помогают сделать учебный процесс более гибким, персонализированным и практико-ориентированным. Однако успешное применение ЭОР требует продуманного подхода, учета специфики дисциплины и потребностей студентов, а также постоянного совершенствования педагогических методов.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, педагогический процесс, этапы учебного занятия, самостоятельная работа, рефлексия.

Annotation. Digital services and resources play a key role in the modern educational process, including the teaching of mathematics in higher education institutions. They contribute to improving the quality of education, expand opportunities for interaction between students and teachers, and make the learning process more interesting and effective. The use of mathematical tools should be aimed at solving real problems of legal practice, such as analyzing crime statistics, building models of law enforcement activities, and predicting legal consequences. Electronic resources allow you to introduce interactive elements into the learning process, such as online tests, simulations, and virtual laboratories. This is especially important for motivating students, because lawyers often prefer theory to practice. Modern educational platforms provide the opportunity to adapt the learning process to the individual needs of each student. For example, using tests, you can identify gaps in knowledge and offer additional materials. Electronic testing systems allow you to quickly receive feedback from students, adjusting the curriculum depending on the success and difficulties of the group. For the successful implementation of ESM, it is important to ensure that students have access to the necessary resources outside the classroom. This includes the use of mobile apps, cloud storage, and other technologies that allow you to study the material at any convenient time. It is important that electronic resources are compatible with various devices (computers, tablets, smartphones), as students use different gadgets to study. Electronic tests greatly simplify the process of knowledge control. However, keep in mind that automatic verification is not suitable for all types of tasks, especially when it comes to complex calculations or creative tasks. The introduction of digital portfolios allows students to collect the results of their academic activities, which is useful for demonstrating progress and achieving goals. Teachers should have sufficient knowledge in the field of information technology to effectively use electronic resources. It also involves the ability to develop your own training materials if there are not enough ready-made solutions. Successful implementation of ESM requires constant updating of teaching methods, the introduction of new lesson formats (for example, webinars, blended learning). Currently, special attention is being paid to the variety of educational resources used at various stages of training sessions. The authors are convinced that electronic educational resources have great potential to improve the quality of mathematics teaching at law schools. They help to make the learning process more flexible, personalized, and practice-oriented. However, the successful application of ESM requires a thoughtful approach, taking into account the specifics of the discipline and the needs of students, as well as continuous improvement of pedagogical methods.

Key words: electronic educational resources, pedagogical process, stages of study, independent work, reflection.

Введение. Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в процессе преподавания математики в юридическом вузе имеет ряд особенностей, связанных с содержанием курса, методологией обучения и специфическими потребностями студентов-юристов. В юридических вузах математика часто преподается как прикладная дисциплина,

ориентированная на решение конкретных профессиональных задач – такие как вероятностный анализ, статистические методы, элементы теории графов и т.п. Это требует от преподавателей адаптации учебных материалов под эти нужды.

Использование математического инструментария должно быть направлено на решение реальных проблем юридической практики, таких как анализ статистики правонарушений, построение моделей правоприменительной деятельности, прогнозирование правовых последствий. Электронные ресурсы позволяют внедрять интерактивные элементы в процесс обучения, такие как онлайн-тесты, симуляции, виртуальные лаборатории. Это особенно важно для мотивации студентов, ведь юристы чаще всего предпочитают практику теории. Современные образовательные платформы предоставляют возможность адаптации учебного процесса под индивидуальные потребности каждого студента. Например, с помощью тестов можно выявить пробелы в знаниях и предложить дополнительные материалы.

Электронные системы тестирования позволяют оперативно получать обратную связь от студентов, корректируя учебный план в зависимости от успехов и затруднений группы. Для успешного внедрения ЭОР важно обеспечить доступ студентов к необходимым ресурсам вне аудиторий. Это включает использование мобильных приложений, облачных хранилищ и прочих технологий, позволяющих изучать материал в любое удобное время. Важно, чтобы электронные ресурсы были совместимы с различными устройствами (компьютеры, планшеты, смартфоны), поскольку студенты используют разные гаджеты для учебы.

Электронные тесты значительно упрощают процесс контроля знаний. Однако нужно учитывать, что автоматическая проверка подходит далеко не для всех типов заданий, особенно когда речь идет о сложных расчетах или творческих заданиях. Внедрение цифровых портфолио позволяет студентам собирать результаты своей учебной деятельности, что полезно для демонстрации прогресса и достижения целей.

Изложение основного материала статьи. Структура учебного занятия – это логическое взаиморасположение и связь элементов, которые обеспечивают целостность учебного занятия. В зависимости от уровня образования учебное занятие может выстраиваться по-разному. Можно выделить шесть основных этапов учебного занятия (Таблица 1).

Таблица 1

Этапы учебного занятия и используемые электронные образовательные ресурсы (ЭОР)

№	Этап учебного занятия	Содержание этапа	Используемые электронные образовательные ресурсы
1.	Организационный	Включает в себя мотивацию, регламент работы, порядок организации обучения, взаимодействие и др.	Видеоролики, лендинги, инструкции, интеллект-карты, глоссарий
2.	Подготовительный	Включает в себя актуализацию, целеполагание, планирование результатов	Система мгновенных опросов, викторина, проблемные ролики
3.	Основной	Включает в себя ознакомление с новыми знаниями и умениями, выполнение тренировочных упражнений на усвоение и закрепление знаний, умений, навыков по образцу, на перенос в сходную ситуацию творческого характера	Лекции, видеолекции, диалоговые тренажеры, лонгриды
4.	Контролирующий	Включает в себя практическую деятельность, контроль и проверку полученных знаний	Тесты, кейсы, задания, проекты, программные коды, сквозные задачи
5.	Итоговый	Включает в себя систематизацию знаний, подведение итогов занятия и формулировку выводов	Интеллект-карты, базы данных, облачные документы
6.	Рефлексия	Включает в себя самооценку своей работы на занятии, определение перспективы следующих занятий	Обратная связь, опросы

Очень важным является момент, чтобы на организационном этапе было уделено внимание мотивации, рассказу о регламенте работы, порядку организации обучения, взаимодействию. На данном этапе деятельность содержит в себе организацию начала обучения, создание психологического настроя на учебную деятельность и активацию внимания. Подготовительный этап включает в себя актуализацию знаний, целеполагание и планирование результатов. На данном этапе могут быть использованы разнообразные электронные образовательные ресурсы. Например, система мгновенных опросов, викторины или проблемные ролики.

Основной этап является самым продолжительным в рамках занятий по времени. Изучение новой темы или раздела, как правило, связано с поиском информации в интернете, анализом текста и составлением каких-то схематических таблиц или иной визуализации информации, поиском ответов на вопросы, просмотр и обсуждение видеоматериалов. Также это может быть совместная работа над проектом и посещение виртуальных библиотек или музеев.

Также могут быть использованы видеолекции, диалоговые тренажеры и текстовые документы. Контролирующий этап включает в себя практическую деятельность обучающихся и контроль полученных знаний. Деятельность в данном этапе будет направлена на выполнение тестовых заданий и различных видов опроса. Для обеспечения практических занятий должны быть приведены подробные алгоритмы выполнения и критерии оценки работы с использованием самых разнообразных ресурсов (Таблица 2). Среди используемых электронных образовательных ресурсов на данном этапе занятия могут быть выделены следующие – это тесты, кейсы, задания, проекты и программные коды, а также сквозные задачи.

Виды и назначение электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания математики в вузе

№	Вид ЭОР	Назначение электронного образовательного ресурса для различных этапов учебных занятий по математике	Ссылка на ЭОР
1.	Видеоролики	<p>Coursera – курсы по основам математики, которые подойдут студентам разных направлений, включая юриспруденцию. Например, курс «Основы математической статистики» от Московского физико-технического института (МФТИ).</p> <p>1. Канал «Разумный путь», где объясняются базовые темы по математике доступным языком.</p> <p>2. Лекции по линейной алгебре и другим базовым математическим дисциплинам можно найти на канале «Математи4ка».</p>	<p>https://www.coursera.org/learn/osnovy-matematicheskoy-statistiki</p> <p>1. https://www.youtube.com/c/RazumnyjPut</p> <p>2. https://www.youtube.com/user/Matemati4ka</p>
2.	Лендинги	<p>1. Edmodo – образовательная платформа, где преподаватели могут создавать собственные страницы с учебными материалами, в том числе по математике. Это позволяет удобно структурировать занятия и материалы.</p> <p>– Пример учебного курса по математике.</p> <p>2. Stepik – платформа для создания онлайн-курсов, где также можно разработать лендинг с заданиями и лекциями по математике для юристов.</p> <p>– Платформа Stepik.</p>	<p>1. https://edmodo.ru/</p> <p>2. https://stepik.org/</p>
3.	Инструкции	<p>1. Методички и пособия – многие университеты создают учебные методические рекомендации по различным аспектам математики для студентов-юристов. Примеры можно найти на сайтах университетов или специализированных ресурсах:</p> <p>– Методичка МГУ по математическому анализу для юристов.</p> <p>– Методическое пособие СПбГУ по статистике для юристов доступно через официальный сайт университета.</p> <p>2. Инструкция по работе с математическими пакетами, такими как Mathematica или Python:</p> <p>– Руководство по использованию Mathematica.</p> <p>3. Введение в Python для анализа данных – DataCamp.</p>	<p>1. http://lib.msu.ru/journals/mgu/2017_10/06.pdf</p> <p>2. https://mathematica.stackexchange.com/questions/tagged/guide+beginner</p> <p>3. https://www.datacamp.com/courses/introduction-to-python-for-data-analysis</p>
4.	Интеллект-карты	<p>1. MindMeister – инструмент для создания интерактивных ментальных карт, который подойдет для визуализации сложных математических понятий.</p> <p>2. XMind – еще один популярный сервис для построения интеллектуальных карт, позволяющий систематизировать материал.</p>	<p>1. https://www.mindmeister.com/ru/blog/probability-theory</p> <p>2. https://www.xmind.net/</p>
5.	Глоссарии	<p>Онлайн-глоссарии по основным терминам и понятиям в математике:</p> <p>Mathwords.com – англоязычный ресурс, однако он включает обширную базу терминов с объяснениями.</p> <p>Глоссарий по математике на сайте Высшей школы экономики доступен на русском языке и ориентирован на применение в различных науках, включая право.</p>	<p>http://www.mathwords.com/</p>

На итоговом этапе учебного занятия проходит систематизация знаний, подведение итогов занятия и формулирование выводов. На данном этапе могут быть использованы, например, интеллект-карты, база данных или облачные документы. И последний этап – это этап рефлексии, который включает в себя самооценку своей деятельности, своей работы на данном занятии и определение перспективы на следующее занятие и также предоставление обратной связи по итогам занятия. Среди электронных образовательных ресурсов, которые могут быть использованы на данном этапе, могут быть следующие: элемент обратная связь и опрос. Таким образом, каждый из этапов учебного занятия будет характеризоваться различной деятельностью, которая будет направлена на решение конкретных задач. Для этого могут быть выделены наиболее часто используемые электронные образовательные ресурсы (ЭОР) [1, С. 44].

Планирование учебного процесса и постановка целей – то, с чего следует начинать любой учебный процесс. Выделяют также метод постановки целей по SMART. SMART – это методика постановки целей и задач в управлении. Суть в том, чтобы сделать абстрактные цели понятными, конкретными и достижимыми. Методика предполагает формулирование целей конкретных, измеримых, достижимых, актуальных и с конкретной определенностью во времени. Это можно сделать с использованием модели Дональда Киркпатрика для оценки эффективности обучения. Суть модели оценки в данном случае в разделении учебного процесса на четыре уровня, каждый из которых требует своей отдельной оценки и своего подхода к оцениванию.

Моделей планирования существует много. Важно понимать, что любая модель может быть адаптирована под запросы образовательной организации или конкретной программы обучения. В ходе преподавания общеобразовательных дисциплин в целом, и математики, в частности, виды контроля знаний, типы тестовых вопросов, особенности формулирования заданий в дистанционном курсе могут включать разнообразные композиции педагогического дизайна. Традиционно выделяют следующие функции оценивания – мотивационную, диагностическую, воспитательную и информационную. При характеристике системы контроля знаний, как правило, фокусируются на целенаправленности, действенности, регулярности, объективности, единстве требований, всесторонности и дифференцированности этого вида деятельности. Также необходимо учитывать принципы осознанности, прочности, степени сформированности знаний, совместный взаимоконтроль и самоконтроль, особенно в процессе преподавания математики [2].

Входной контроль, контроль для фиксации начальных знаний, промежуточный контроль и контроль для закрепления знаний отдельной темы – таков спектр использования формирующего и развивающего оценивания. Иногда выделяют рубежный или зачетный контроль, позволяющий оценить знания по отдельным разделам или темам.

При формулировке заданий по математике по возможности можно использовать креативные задания, которые позволяют проявить творческий подход, формулировать открытые вопросы, вопросы на размышления, лучше с несколькими верными ответами. Важно побуждать обучающегося к аргументации, высказыванию своего мнения, подкреплять его какими-то фактами. Кроме того, важно оценивать динамику знаний и умений на протяжении длительного периода времени, например, семестра или учебного года в целом. Такой подход требует больших затрат не только от обучающегося при формулировании ответов, но и для самого преподавателя при проверке предоставленных ответов. Однако, такой подход будет наиболее эффективен, особенно при онлайн обучении, когда коммуникация может быть очень ограничена. При этом всегда возникает необходимость оперативной фронтальной проверки знаний, желательно без лишних затрат на проверку по времени. В этом случае приходит на помощь хорошо знакомый всем тест.

Цельные тестовые вопросы могут быть разные. Также тесты делят на типы в зависимости от места в учебном занятии. Тест на повторение содержит простые вопросы, ответы на которые были раскрыты в теоретической части. Он помогает обучающимся закрепить изученный материал и поддержать внимание во время обучения. Обучающий тест содержит вопросы, которые заставляют задуматься. Ответы на такие вопросы не очевидны, и в теоретической части они могли быть не раскрыты. При этом в обратной связи важно не только дать верный ответ, но и объяснить его. Этот тип вопроса в тесте позволяет включить мышление обучающегося для более глубокого осознания и в игровой форме познакомить его с интересными фактами.

Проверочный тест по математике, как правило, содержит много вопросов, десять и более, разной степени сложности. Они должны охватывать все рассмотренные темы. Проверочный тест позволяет оценить уровень остаточных знаний, а по итогам большой выборки понять, насколько качественно раскрыт тот или иной вопрос в теоретической части.

При составлении тестовых заданий по математике важно формулировать разноуровневые вопросы и задания. Уровень А – это задания, рассчитанные на усвоение основных понятий, на простое отображение материала на уровне узнаваемости и воспроизведения. Уровень В – это задания, которые требуют размышления, охватывают малый материал и выявляют умение применять знания в каких-то стандартных ситуациях. Уровень В – это задание, которое требует творческого исполнения приобретенных знаний и позволяет выявить умение применять задания в каких-то уже нестандартных ситуациях. При контроле знаний с использованием заданий важно понимать, что оно должно включать в себя полный алгоритм действий. Исходные файлы, если таковые требуются для его выполнения, а также формулировка не должна позволять найти правильный ответ в поисковой сети. В связи с этим реже всего нужно использовать задания, предполагающие один верный ответ. Иногда это необходимо, но лишь в очень редких случаях. Лучше использовать задания на выполнение какого-то проекта, возможно совместного проекта [3].

При проведении контроля знаний обучающихся, важно подходить к формулировке вопросов таким образом, чтобы, приступая к выполнению задания, обучающийся точно понимал, что должен сделать и какие критерии оценивания задания при выполнении, понимать, где они находятся, и, с использованием какого программного обеспечения он должен выполнить задание. Также при сдаче задания он должен понимать, что он прикрепляет, как называется тот или иной файл, и в каком виде он должен быть.

Выводы. Современные цифровые технологии позволяют студентам получать доступ к учебному контенту в любое время и из любого места. Это существенно облегчает изучение математики, особенно для тех, кто учится дистанционно или совмещает учебу с работой. Студенты могут просматривать лекции, решать задачи и сдавать контрольные работы через специализированные платформы, такие как Moodle, Google Classroom или Canvas. Цифровые ресурсы позволяют создавать персонализированные траектории обучения, учитывая уровень подготовки и интересы каждого студента. Например, благодаря использованию адаптивных платформ, таких как Khan Academy или Coursera, студенты могут проходить курсы математики в своем собственном темпе, повторяя трудные темы столько раз, сколько потребуется.

Многие цифровые ресурсы предлагают интерактивные инструменты для изучения математики, такие как симуляторы, графики и анимации. Эти средства помогают лучше понимать абстрактные концепции и улучшают восприятие учебного материала. Например, использование графиков функций, трехмерных моделей геометрических фигур и динамических иллюстраций делает занятия более наглядными и увлекательными. Цифровые платформы предоставляют удобные инструменты для проведения тестов и экзаменов, а также для автоматической оценки результатов. Это позволяет преподавателям быстро проверять большое количество работ и предоставлять обратную связь студентам. Автоматизированные системы оценивания также снижают вероятность ошибок при проверке и ускоряют процесс получения результатов.

Онлайн-коллаборационные инструменты, такие как Google Docs, Zoom и Microsoft Teams, облегчают взаимодействие между студентами и преподавателями. Участники курса могут совместно работать над проектами, обсуждать решения задач и обмениваться идеями в режиме реального времени. Это способствует развитию командных навыков и улучшает понимание учебного материала. Цифровые ресурсы открывают новые горизонты для преподавателей, позволяя им создавать уникальные учебные материалы, проводить виртуальные лабораторные работы и использовать современные методики обучения. Программное обеспечение для создания презентаций, анимаций и интерактивных уроков помогает сделать занятия интересными и запоминающимися.

Таким образом, можно прийти к выводу, что использование цифровых инструментов в обучении математике готовит студентов к работе в условиях современного информационного общества. Они учатся работать с большими объемами данных, анализировать информацию и принимать обоснованные решения, что является важными навыками для многих профессий, включая юриспруденцию.

Литература:

1. Волохова, Г.В. Психолого-педагогические особенности мотивации различных студенческих групп в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин / Г.В. Волохова, С.В. Варфоломеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(2). – С. 42-45
2. Зяблин, В.Н. Преподавание математики в техническом вузе в эпоху цифровизации / В.Н. Зяблин // Научные исследования и инновации. – 2021. – № 8. – С. 129-133
3. Остапенко, С.И. Использование электронных образовательных ресурсов при изучении математики / С.И. Остапенко, Е.П. Бурлака // StudNet. – 2021. – № 5. – С. 135-144

УДК 371

**старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики
и исполнительства Волошина Татьяна Александровна**

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

студент Липенко Леонид Олегович

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье раскрыта актуальность изучения проблемы формирования навыков импровизации будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки. На основе педагогического наблюдения и анализа исполнительской практики были определены следующие педагогические условия формирования навыков импровизации: готовность к импровизационной деятельности, непрерывное развитие импровизационности как основного критерия творчества в процессе подготовки будущего учителя музыки, расширение диапазона деятельности для творческой самореализации будущего учителя музыки. В процессе исследования было раскрыто сущность и содержание этих условий.

Ключевые слова: навыки импровизации, готовность к импровизации, импровизационность, творческий диапазон деятельности учителя музыки.

Annotation. The article reveals the urgency of studying the problem of the skills improvisations future music teachers in the instrumental and performing training. Based on of pedagogical observation and analysis of performance practice we defined the following pedagogical conditions of improvisations skills: readiness to improvisational activities, the continuous development of improvisational performing process as the main criterion of creativity in the preparation of future teacher of music, expanding the range of activity for creative self-realization of the future music teacher. In research process was revealed the essence and meaning of these terms.

Key words: skills of improvisations, readiness to improvise, improvisational performing process, range of creative activities music teacher.

Введение. К проблемам импровизации в музыкальном искусстве всегда было приковано особое внимание. На протяжении многих веков искусствоведы и теоретики стремились найти правильный подход к изучению сущности импровизации, выяснить природу ее происхождения, таким образом, создать одну теорию ее исследования. В исполнительской практике педагоги-музыканты пытались найти основные пути и методы преодоления препятствий к овладению искусством. Таким образом, исторически разнообразились способы и приемы ее освоения, изменялось значение импровизации в исполнительстве. Однако, несмотря на многогранность теоретических и практических подходов, импровизация оставляет место для дальнейшего научного-теоретического поиска.

Как показывает практика, проблемы, связанные с импровизацией, со временем становятся все глубже и острее. На сегодняшний день наиболее актуальна среди них исполнительская неподготовленность (а следовательно несостоятельность) студентов музыкально-педагогических вузов к музыкальной импровизации, что значительно уменьшает их дальнейшую профессиональную пригодность на эстраде. Очевидно, что современный исполнитель должен не просто хорошо выполнять и интерпретировать лучшие образцы мировой классики, но уметь легко и свободно самовыражаться на сцене на языке музыки, то есть владеть навыками импровизации.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе трудности импровизации обширно освещаются в трудах Е. Барбана, Д.А. Бейкера, Д.А. Бейли, И. Брыля, М. Гридли, Д.Г. Кирнарской, В. Конен, Ю. Козырева, Ю. Кинуса, Э.Г. Кунина, О. Маклыгина, С. Мальцева, Ю. Маркина, Дж. Мехигано, Дж. Рассела, А. Розенблат, С. Финкельштейна, А. Одер, Л.А. Фезера, Г. Шатковского, Г. Шуллера, В. Шулина. О. Хромушина.

Среди современных исследований в области обучения импровизации следует отметить работы ученых О. Беспалова, Г. Зайцевой, О. Зудиной, Д.А. Лившица, И. Овчарова, О. Павленко, Н. Сродных, О. Хищно, М. Шавриной, К. Шпаковской, В. Шулина.

Анализ вышеперечисленных исследований свидетельствует о том, что внимание ученых обращено на проблемы развития музыкально-импровизационных задатков и способностей, обучение основам джазовой импровизации, раскрытие и применение импровизации как эффективного метода творческого развития личности. Многие исследования нацелены на изучение состояния готовности исполнителей к музыкальной импровизации как виду творческой деятельности. Вместе с тем вопрос практической подготовки студентов музыкально-педагогических вузов к импровизации не находит своего окончательного решения. Неумение быстро адаптироваться к сценическим условиям, справляться с собственным волнением, обладать саморегуляцией как исполнительским процессом, так и своим поведением на сцене, не производит хорошего впечатления на зрителя. Все перечисленные выше признаки указывают на серьезные недостатки в сценической игре и тем самым еще раз подчеркивают важность формирования у студентов музыкально-педагогических вузов навыков импровизации. Следовательно, актуальность данной проблемы требует детального анализа процесса инструментально-исполнительской подготовки и поиска путей улучшения состояния профессиональной готовности будущих учителей музыки к музыкальной импровизации [3, С. 245].

Процесс инструментально-исполнительской подготовки студентов обеспечивает формирование специальных знаний, умений и навыков, необходимых в их дальнейшей профессиональной деятельности. Внимание педагога в классе по специальности нацелено на развитие технического мастерства студентов, формирование у них навыков виртуозной игры, умение художественной интерпретации. Кроме того, практически не придается значения развитию импровизационного мастерства: отсутствие возможности у студентов творческого музицирования на уроках, недостаток творческих средств и методов обучения на уроках.

Состояние инструментально-исполнительской подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов дало нам возможность определить, что для успешного формирования навыков импровизации у будущих учителей музыки необходимо соблюдать следующие педагогические условия: готовность к импровизационной деятельности, непрерывное развитие импровизационности как основного критерия творчества в процессе инструментально-исполнительской

подготовки будущего учителя музыки; расширение диапазона деятельности для творческой самореализации будущего учителя музыки. Ниже рассмотрим их подробнее.

Итак, исходя из собственного наблюдения и анализируя исполнительскую практику, мы определяем первое условие эффективного формирования навыков импровизации готовности к импровизационной деятельности.

Понятие готовности широко применяется в обращении среди психологов, педагогов и ученых, но в разных областях деятельности имеет свои характерные особенности. Таким образом, быть готовым к прочтению текста, не значит быть готовым к произнесению речи на сцене; быть готовым к занятиям танцами не обеспечивает готовность человека к балетной школе и т.п. То же касается сферы музыкальной деятельности. В разных видах музыкального творчества готовность составляет отличительные особенности.

Так, готовность к импровизационной деятельности будет определяться на основе характерных признаков импровизации и ее деятельных отличий. В нашем понимании, студент способен к импровизации тогда, когда у него присутствует сильная мотивация (имеющаяся творческая инициатива); он владеет совокупностью специальных знаний, умений и навыков, на основе которых может осуществлять творческий поиск; а также имеющиеся специфические психологические качества, необходимые для урегулирования и самоконтроля в эмоциональных и стрессовых ситуациях.

Весьма важное значение в профессиональной готовности к импровизационной деятельности принадлежит мотивации. Исходя из этимологии понятие «импровизация» (от латинского *improvises* – непредсказуемый, *ex improviso* – без подготовки), указывающее на внезапность, как на главный признак процесса импровизации, очевидно следующее [4, С. 51].

Импровизация как акт творчества не возникает на пустом месте, а всегда предполагает наличие определенного творческого импульса, идеи, не редко эмоции, побуждающие исполнителя к спонтанному действию. Все они олицетворяют своеобразный мотивационный толчок исполнителя к активному действию. Творческий импульс, эмоция в свою очередь возникают на основе правильного мотива, сложившейся потребности.

В музыкальном искусстве мотивация частично ассоциируется с инициативой. Этот термин в свое время озвучил педагог Б. Асафьев, назвавший мотивацию «исполнительской инициативой», что еще раз подчеркнуло значение личностного (творческого Я) в музыкальном исполнительстве [1, С. 376].

В импровизационной деятельности понимание мотивации как исполнительской инициативы недостаточно. Как вид художественной деятельности, импровизация не несет в себе миссии выполнить «чужую волю», а наоборот, она возможна только при наличии собственной воли к творчеству. Последняя выражается в активных творческих действиях исполнителя соответственно собственному творческому Я и демонстрирует подлинную творческую инициативу. Таким образом именно наличие творческой инициативы свидетельствует о том, что музыкант на каком-то этапе уже способен не только мыслить творчески, но и действовать соответственно.

Очевидно, что наличие одной мотивации не обеспечит полноценную готовность к импровизации. Поэтому исполнителю важно владеть системой специальных знаний, умений и практических способов действий, благодаря которым он может осуществлять дальнейший творческий поиск. К ним относятся знания по теоретическим дисциплинам (знание теории и истории музыки, основ гармонии), сформированные исполнительские навыки (владеть инструментом на техническом уровне), умение художественной интерпретации, навыки ансамблевой и стилевой игры. Среди перечисленных умений и навыков особого внимания заслуживает умение «видеть цель». Под метафорой «видеть цель» мы понимаем умение услышать внутренним слухом и мысленно воспроизвести тот образ или движение, которое является конечной целью исполнителя. Это умение необходимо, ведь добиться успешного результата можно только тогда, когда у исполнителя сформирована четкая исполнительская цель. В свое время о важности этого умения говорил педагог и музыкант. Гофман. Обращаясь ко всем исполнителям, он уверял, что «необходимо стараться добиться того, чтобы мысленная звуковая картина стала четкой, и тогда пальцы должны и будут ей подчиняться» [2, С. 46-49].

Весьмым элементом готовности к импровизации есть наличие опыта, который исполнитель получил в результате активного творческого познания. Исходя из того, что в процессе импровизации слух и клавиша тесно взаимодействуют между собой, для исполнителя важное значение занимает слуховой опыт. Его студент может получать как во время занятий, так и за их пределами, то есть самостоятельно. В учебном процессе слуховой опыт можно приобретать на занятиях по специальности, а также на смежных дисциплинах (музыкальной литературе, истории музыки, разнообразных ансамблях, оркестровых классах). Однако, кроме того, студент имеет возможность приобретать слуховой опыт и вне учебного процесса, посещая концерты с разнообразной музыкой, играя в любительских коллективах, даже просто слушая музыку на радио.

На основе приобретенных слуховых представлений и впечатлений (опыта) у музыканта формируются определенные музыкальные вкусы, предпочтения, художественные идеалы. Если у исполнителя имеются собственные проверенные временем художественные идеалы, присутствует своя четкая творческая позиция (склонности, вкусы), в таком случае можно говорить о его полноценной готовности к занятиям импровизацией.

Следующим условием формирования навыков импровизации мы определяем непрерывное развитие импровизационности как основного критерия творчества в процессе инструментально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки (другими словами – развитие творческого мышления музыканта).

В кругу понятий, приближенных к импровизации, выделяется понятие «импровизационность». Часто импровизацию отождествляют с импровизационностью, однако это разные сроки.

Конечно, четкого формирования определения «импровизационности» в специальной литературе мы не находим, но каждый исполнитель так или иначе сталкивается с ним. В исполнительском процессе импровизационность выступает как яркий признак, свойство игры, достичь которой исполнителю достаточно сложно. Нередко, наблюдая игру музыканта, мы можем заметить, с какой легкостью, свободой он исполняет музыкальное произведение. В таких случаях мы говорим о том, что конкретному исполнению присуща импровизационность (другими словами, виртуозность, непосредственность, легкость) [5, С. 88].

Однако в учебно-воспитательной плоскости понятие импровизационности можно рассматривать и более широко. В процессе инструментально-исполнительской подготовки импровизационность начинается с применения педагогом соответствующих форм, методов и способов игры, позволяющих развивать творческое мышление у студентов. Полезными как в самостоятельной работе, так и на занятиях в классе основного музыкального инструмента будут следующие практические методы: метод постоянного воспроизведения, метод эскизного произведения, метод чтения с письма, игры на слух, метод приобретения слухового опыта. Новыми методами в обеспечении развития импровизационности исполнительского процесса могут служить метод музыкального наигрывания, чрезмерного инструментально-исполнительского упражнения, метод художественного преувеличения.

Для развития импровизационности педагогу необходимо включать в программу по специальности (параллельно с классическим репертуаром) произведения разных форм и стилей с имеющимися джазовыми элементами, танцевальными ритмами (босанова, регтайм, блюз, буги-вуги и т.п.). Важно заставить студента находить свое художественное видение

исполнения, уметь быть гибким в выборе художественных выразительных средств, таким образом развивать творческое мышление.

Третьим условием успешного формирования навыков импровизации мы определяем расширение диапазона деятельности для творческой самореализации будущего учителя музыки. Под реализацией этого условия мы понимаем увеличение творческих площадок, включение в учебный процесс разных форм музицирования (как коллективных, так и сольных), приобщение студентов к эстрадно-джазовому творчеству и т.п.

Процесс подготовки учителя музыки построен так, что в нем практически нет места для творческой самореализации. Казалось бы, его наполнение теоретико-методологическими и историческими дисциплинами должно быть целенаправленно не только на профессиональный рост, но и на творческое развитие личности. Однако недостаток практического применения этих умений, приобретенных в процессе обучения, дисгармонизирует весь процесс подготовки.

Музыка является очень распространенным видом деятельности среди исполнителей эстрадной музыки, тогда как студенты музыкально-педагогических вузов являются заложниками исключительно программного исполнительства. Джазовые музыканты постоянно прибегают к музыке, поскольку у них есть такая возможность. Постоянные джем-сейшены после концертов, часовые саунд чеки, частые смены концертных площадок, нередкие изменения исполнительского состава музыкантов создают все условия для формирования навыков импровизации.

Выводы. Исполнительский опыт указывает, что расширению поля деятельности для творческой самореализации способствует введение в рабочий процесс практики музицирования. Музицирование как творческий акт или специфическая форма сравнима с «размышлением на тему», когда просто работа над музыкальным произведением – с педагогическим внушением. Именно во время акта музыки лучше всего вырабатывается психологическая стойкость и эмоциональная гибкость исполнителя. Поэтому, предоставление студентам большей возможности для творческого музицирования, будет способствовать эффективному формированию навыков импровизации.

Следовательно, на основе вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Во-первых, навыки импровизации являются необходимой составляющей профессионального становления музыканта и предполагают наличие серьезной теоретической и практической подготовки исполнителя. Во-вторых, определенные нами педагогические условия направлены на то, чтобы способствовать эффективному развитию навыков импровизации у студентов музыкально-педагогических факультетов.

Литература:

1. Асафьев, Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – Музыка, 1971. – 376 с.
2. Баташев, А. Феномен импровизации / А. Баташев. – Советская музыка, 1987. – № 2. – С. 46-49
3. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – Москва, 1961. – 245 с.
4. Заббарова, М.М. Электронно-музыкальные инструменты: аранжировка и исполнительство на клавишном синтезаторе: учебно-методическое пособие / М.М. Заббарова. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2024. – 51 с.
5. Мальцев, С. О психологии музыкальной импровизации / С. Мальцев. – Москва: «Музыка», 1991. – 88 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Галинская Татьяна Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Костина Наталья Геннадьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Для решения актуальных задач подготовки будущих учителей-бакалавров иностранного языка авторы обращаются к проблеме использования возможностей искусственного интеллекта в высшем образовании. Обладая безусловным потенциалом для оптимизации подготовки преподавателя к образовательному процессу, нейронные сети на основе искусственного интеллекта способны оказывать разрушительное влияние на учебную деятельность современных студентов, склонных к употреблению возможностей не собственного интеллекта, а искусственного. В сложившейся ситуации авторы предлагают свое решение проблемы формирования у обучающихся понимания преимуществ и рисков использования нейронных сетей, целенаправленно внедряя их применение в учебно-исследовательских задачах. В статье приводится опыт организации профессионально направленной научно-исследовательской деятельности студентов-бакалавров факультета иностранных языков на основе преемственности научного руководства и постоянства в исследовании определенной перспективной темы. Подробно описан порядок организации длительной научно-исследовательской деятельности, основанной на профессиональной тематике будущих учителей, что обеспечивает их высокую мотивацию к исследовательской работе. Апробированный цикл исследования состоит из пяти этапов, каждый из которых включает учебно-исследовательские задачи, требующие использования в том числе и нейронных сетей на основе искусственного интеллекта. В результате выполнения подобных задач обучающиеся осознают сильные и слабые стороны искусственного интеллекта в контексте научно-исследовательской деятельности. Так, на собственном опыте начинающие ученые удостоверяются в том, при подборе аутентичных научных источников, авторитетных и актуальных, для подробного аналитического обзора состояния проблемы исследования, а также для написания собственной научной статьи, им необходимо рассчитывать только на свои силы. Вместе с тем помощь нейронных сетей будет весьма кстати при разработке серии языковых тренировочных упражнений для практической части курсовой работы, а также при подготовке устного научного доклада с визуализацией результатов исследования.

Ключевые слова: педагогическое образование, учитель иностранного языка, научно-исследовательская работа студентов, преемственность и постоянство в исследовании, системное мышление, учебно-исследовательская задача, нейронные сети, искусственный интеллект.

Annotation. To solve the urgent problems of training future bachelor teachers of foreign languages, the authors address the problem of using the capabilities of artificial intelligence in higher education. Having an undeniable potential for optimizing the preparation of a teacher for the educational process, neural networks based on artificial intelligence can have a destructive impact on the educational activities of modern students who are inclined to use the capabilities of artificial intelligence rather than their own. In the current situation, the authors propose their solution to the problem of developing students' understanding of the advantages and risks of using neural networks, purposefully introducing their application in educational and research tasks. The article presents the experience of organizing professionally oriented research activities of bachelor students of the Faculty of Foreign Languages based

on the continuity of scientific supervision and consistency in the study of a certain promising topic. The procedure for organizing long-term research activities based on the professional topics of future teachers is described in detail, that ensures their high motivation for research work. The tested research cycle consists of five stages, each of which includes educational and research tasks that require the use of neural networks based on artificial intelligence. As a result of completing such tasks, students understand the strengths and weaknesses of artificial intelligence in the context of scientific research activities. Thus, from their own experience, novice scientists are convinced that when selecting authentic scientific sources, authoritative and relevant, for a detailed analytical review of the state of the research problem, as well as for writing their own scientific article, they need to rely only on their own strengths. At the same time, the help of neural networks will be very useful when developing a series of language training exercises for the practical part of the coursework, as well as when preparing an oral scientific report with visualization of the research results.

Key words: teacher education, students' research work, continuity and consistency in research, systems thinking, educational research task, neural networks, artificial intelligence.

Введение. Сегодня складывается достаточно противоречивое отношение российского и зарубежного педагогического сообщества к использованию искусственного интеллекта в сфере образования. С одной стороны, педагоги отмечают безусловные достоинства нейронных сетей, представляющих собой алгоритмы искусственного интеллекта [2, С. 103], как в оптимизации учебного процесса с точки зрения его индивидуализации и дифференциации [6, С. 41] и [10, С. 224], так и в адаптации учебных материалов к реальным условиям обучения [2, С. 105-106] и [5, С. 67-68]. Особо отмечается, что применение нейросетей помогает рационализировать процесс подготовки преподавателя к занятиям [2, С. 106], [4, С. 342], [5, С. 67-68], внося разнообразие в его педагогический инструментарий и арсенал учебных материалов [6, С. 46]. С другой стороны, бурная и молниеносная экспансия различных инструментов искусственного интеллекта вызывает высокую степень обеспокоенности в академических кругах всего мира [8, С. 462], [9, С. 233], [10, С. 226], в связи с тем, что обучающиеся стали широко их применять в своей учебной деятельности и зачастую в ущерб своему интеллектуальному и профессиональному развитию. Так, вместо того, чтобы учиться самостоятельно находить нужную информацию, анализировать и синтезировать её, делать логические выводы, строить доказательства, критически перерабатывать факты с тем, чтобы грамотно представлять результаты выполненных исследований [11, С. 587] [8, С. 466], обучающиеся перекладывают эти функции на ChatGPT, например, который появился всего пару лет назад, в ноябре 2022 года, и сразу же зарекомендовал себя незаменимым помощником студентов [9, С. 231] в их, получается, квазиучебной деятельности. Закономерно, что стабильное приобщение обучающихся к плагиату, ведущее к отсутствию глубокого понимания ими предмета изучения, в конечном счете грозит негативно отразиться на качестве образования в целом [10, С. 231]. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему поиска средств обеспечения ответственного использования обучающимися возможностей искусственного интеллекта в высшем образовании, поэтому в данной статье приводится опыт организации профессионально направленной научно-исследовательской деятельности с использованием нейронных сетей на основе искусственного интеллекта, апробированный на факультете иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета.

Изложение основного материала статьи. Не секрет, что чаще всего студенты обращаются к использованию возможностей искусственного интеллекта в том случае, если они чувствуют бесперспективность или рутинность задания. Обучающиеся стараются сэкономить свои силы и время, чтобы посвятить их чему-то более продуктивному, обещающему как интеллектуальную прибыль (научиться делать что-то новое или попробовать что-то более сложное: принять участие в конкурсе студенческих работ, опубликовать статью, выступить с докладом на конференции), так и материальные дивиденды (стимулирующая стипендия за наличие научных публикаций и других достижений, оплата дорожных расходов поездки на научную иногороднюю конференцию). Таким образом, закономерен вывод о том, что современным студентам важно предлагать действительно творческие задания, которые предполагают достаточно длительное, многоэтапное исследование, развивающее «вглубь и вширь» не только знания и умения обучающихся, но и личность будущих профессионалов.

В этом контексте достаточно результативно, на наш взгляд, опережающее обращение будущих учителей-бакалавров иностранного языка в начале третьего курса к научным проблемам, связанным с теорией и методикой обучения, а именно с современными технологиями обучения иностранному языку, такими как: интерактивное обучение, игровые методы, в том числе и квест-технология, обучение в сотрудничестве, а также проблемное обучение, метод проектов, кейс-технология, дифференцированное обучение и т.д. Эти технологии – по отдельности или в комбинации друг с другом – оказываются незаменимым инструментарием решения практических задач, обусловленных требованиями ФГОС среднего общего образования. Именно поэтому детальное изучение принципов реализации той или иной современной технологии в процессе обучения иностранному языку позволит обучающемуся освоить один из самых эффективных лингводидактических инструментов и в дальнейшем разработать свои методические материалы, основанные на использовании этой технологии. Следовательно, тема научного исследования, напрямую связанная с профилем обучающихся, должна последовательно разрабатываться в контексте всех этапов научно-исследовательской практики и курсовых работ на протяжении длительного времени – от одного до трех лет [1, С. 87].

Однако необходимо уточнить, что сегодня постоянство в исследовании определенной перспективной темы обучающимся при обязательной ответственности в научном руководстве [1, С. 89] должно, на наш взгляд, в обязательном порядке дополняться проектированием на каждом этапе работы над темой исследования таких учебно-исследовательских задач, решение которых потребовало бы обращения обучающихся к использованию возможностей искусственного интеллекта на совершенно законных основаниях. Представляется, что такой способ информационной и образовательной работы формирует понимание особенностей, возможностей и, главное, рисков этого феномена [3, С. 40], которым зачастую злоупотребляют современные студенты для решения своих учебных задач, изначально направленных на развитие навыков мышления человеческого интеллекта, а не возможностей искусственного интеллекта [10, С. 224]. Такой подход, способен, с нашей точки зрения, обеспечить высокую продуктивность научного взаимодействия между начинающим ученым и его научным руководителем, а также научно-исследовательской работы, в целом.

В качестве иллюстрации представим структуру и последовательность реализации успешно апробированной нами программы научно-исследовательской деятельности будущих учителей-бакалавров факультета иностранных языков в контексте длительного научного исследования.

Первый этап работы над темой научного исследования самый короткий: в течение одного-полутора месяцев начинающие ученые должны освоить тонкости автоматизированного поиска на ведущих научных платформах (Научная электронная библиотека (www.elibrary.ru), РГБ, КиберЛенинка и др.), чтобы осуществить отбор и изучение научных источников (только научные статьи и авторефераты диссертаций) по избранной теме, которая, кстати, должна отвечать интересам начинающего ученого, чтобы в итоге добиться высоких результатов исследования. В связи с этим, на данном

этапе, т.е. в самом начале исследования, допустимо однократно поменять тему исследования при уведомлении об этом научного руководителя.

Поиск научных источников с применением нейронных сетей на основе искусственного интеллекта дал не совсем ожидаемые результаты: ChatGPT textbot.ru, ToolBaz честно «признались», что в их распоряжении имеются только те ресурсы, которые находятся в открытом доступе и не ограничены авторским правом, что совсем не отвечает требованиям научного исследования, которое должно основываться на аутентичных, авторитетных и актуальных документах. К тому же бот ChatGPT 4 (<http://t.me/GPT4Tbot>) также зарекомендовал себя не совсем надежным помощником и в оформлении списка использованной литературы [9, С. 228] в соответствии с действующими государственными стандартами библиографического описания.

Второй этап работы над темой научного исследования самый длительный, он продолжается четыре-пять месяцев и реализуется в рамках подготовки обзорного реферата на основе ограниченного количества научных статей с целью глубокого и детального изучения их содержания. Мы считаем, что эту работу целесообразно выполнять в логике двух периодов, между которыми должно быть не менее двух месяцев перерыва. Результатом первого периода длительностью около месяца становится макет обзорного реферата, структура которого, наконец, определена, но с точки зрения содержания это ещё его черновой вариант. Работая на втором этапе над аналитическим обзором отобранных научных аутентичных источников, молодые исследователи понимают, что платный инструментарий искусственного интеллекта позволяет создать только парафраз исходных текстов с множеством повторов и часто с нарушенной логикой, не умея к тому же ссылаться на использованные источники, что в итоге требует долгого и трудоемкого редактирования.

На наш взгляд, этот промежуточный результат достаточно оценить только со стороны технического оформления реферата (поля, шрифт, междустрочный интервал, оформление разделов и заголовков и т.п.), а также точности и корректности использования научных источников, оформления различных видов ссылок. Такой подход обусловлен субъективными причинами, связанными с особенностями творческого научного поиска, когда на первых порах новичкам «в науке» трудно ориентироваться в новом предмете исследования, писать научный текст, не прибегая к излюбленным приемам «скопировать-вставить» и «спросить Алису», самостоятельно редактировать написанное. В этом контексте двухмесячная отсрочка во времени, которая приходится на зимнюю сессию, новогодние каникулы и начало весеннего семестра, оказывается весьма плодотворной: повторное обращение через два-три месяца к работе над рефератом в рамках второго периода позволяет обучающимся более трезво оценивать свой научный труд, редактировать его и дополнять, шлифовать детали, самостоятельно обнаруживать и исправлять те шероховатости и ошибки в логике изложения, которые ранее мог заметить только научный руководитель: необоснованные повторы, стилистические нарушения научного стиля и т.д. Так, результатом второго периода становится окончательный вариант обзорного реферата, который является прототипом теоретической главы курсовой работы. На наш взгляд, осознание объема и важности проделанной работы создает у обучающегося ситуацию успеха и желание продолжать исследование в виде курсовой работы, у которой уже имеется серьезный научный задел, а также ощущение уверенности в своих силах, основанное на некотором понимании предмета исследования.

Третий этап работы над темой научного исследования приходится на время подготовки курсовой работы по дисциплине «Современные технологии обучения иностранному языку». Важно отметить, что до сих пор в учебных целях обучающиеся только анализировали «чужие» статьи по изучаемой проблеме и не имели возможности проявить собственную инициативу для решения конкретной практической задачи. Теперь, в рамках второй главы курсовой работы у начинающих исследователей появляется долгожданный шанс для профессионального самовыражения в процессе описания собственной серии учебных заданий в дополнение к материалам какого-либо актуального учебно-методического комплекса по иностранному языку, одобренного Министерством просвещения РФ. Именно на этом этапе оказывается целесообразным и оправданным применение нейронных сетей для разработки различных лексико-грамматических упражнений тренировочного характера, что обычно требует много сил и времени. Например, нейросети Twee и Perplexity AI являются эффективным педагогическим и дидактическим инструментом для подготовки учителя к занятиям по иностранному языку [2, С. 107-109], [7, С. 287-289].

Подготовка курсовой работы занимает по времени, в среднем, два-три месяца, в зависимости от амбиций молодого исследователя: если у него есть желание принять участие в конкурсе методических разработок «Новый взгляд», ежегодно организуемом в Оренбургском государственном педагогическом университете, то процесс завершения курсовой работы значительно ускоряется. Оформление конкурсной заявки на основе курсовой работы требует оригинальной подачи материала и, соответственно, значительной переработки имеющегося текста, что способствует освоению обучающимися умений саморедактирования и творческого переосмысления собственного научного задела. В этот момент ChatGPT может быть полезным методом для генерации первых идей в академических исследованиях [10, С. 223].

Четвертый этап работы над темой научного исследования представляет собой подготовку рукописи статьи для публикации в научном журнале. Особенностью научного творчества на данном этапе является ограниченность пространственных рамок: для статей студентов отводится объем от двух до четырех, в крайнем случае, пяти страниц. Неопытные исследователи поначалу стремятся писать статью в две страницы, не понимая, что такой формат статьи таит больше сложностей и требует значительного мастерства четко структурировать текст и лаконично формулировать свои мысли в пределах ограниченного пространства. При этом роль искусственного интеллекта в этом процессе может быть чисто вспомогательной (перефразирование или сокращение текста) и не очень надежной: в погоне за перефразой искусственный интеллект может предлагать такие стилистические варианты или грамматические конструкции, которые не соответствуют узусу нормативного русского языка. Впрочем, к этому этапу молодые ученые уже четко понимают, в каких случаях можно рассчитывать на возможности нейронных сетей, а в каких пока не стоит.

Пятый этап работы над темой научного исследования предполагает подготовку устного доклада для участия в секции студенческой конференции. Обычно к этому времени начинающие ученые чувствуют себя «в науке» более уверенными, имея за плечами опыт написания курсовой, уже даже не одной, работы и публикации собственной статьи в сборнике материалов студенческой конференции или даже профессионального журнала (вероятнее всего, в соавторстве с научным руководителем). В связи с этим, имея на руках готовую статью, считают, что они почти готовы к выступлению, осталось только подготовить презентацию в PowerPoint, так как сегодня доклад без визуального сопровождения уже не мыслим. И, как правило, планируют на выполнение данной работы буквально пару часов, небезосновательно надеясь на возможности искусственного интеллекта, особенно при наличии платной версии. Действительно, функционал нейронных сетей, особенно платных, весьма богат для создания интерактивного иллюстративного материала, но зрительная опора – это только одна часть доклада, а вторая часть – это звучащий текст, который еще надо суметь создать на основе курсовой работы или собственной статьи.

Вообще, мы придерживаемся мнения, что первый научный доклад должен быть запланирован без визуального сопровождения, особенно для слабоподготовленных обучающихся, так как стратегия разработки взаимодополняющего

звучо-зрительного ряда требует большого мастерства. Качественная подготовка доклада всегда осуществляется под контролем научного руководителя, который вовремя подкашивает полезные приемы в подаче материала с тем, чтобы информация легче воспринималась слушателями. Недоценка фактора репетиции выступления, а также хронометража при подготовке доклада недопустимы не только для начинающих ученых, но и для опытных докладчиков. Таким образом, выступление на конференции становится для обучающегося ещё одним важным шагом в освоении научно-исследовательской деятельности.

Выводы. Профессиональная подготовка современного учителя включает внушительный блок научно-исследовательской работы, включающий теоретические дисциплины и несколько видов практик, направленных на формирование специальных компетенций, обеспечивающих полноценную реализацию научного творчества практикующего учителя. Наряду с теперь уже традиционными и вполне преодолимыми сложностями организации научно-исследовательской деятельности, связанными с особенностями нелинейного мышления современных обучающихся [11, С. 585], на данный момент добавилась проблема злоупотребления в использовании нейронных сетей для решения тех учебных задач, которые изначально направлены на развитие навыков мышления человеческого интеллекта, а не возможностей искусственного интеллекта, к чему, к сожалению, зачастую сводится учеба современного студента. Следовательно, в процессе организации научно-исследовательской деятельности обучающихся целесообразно предусматривать включение таких учебно-исследовательских задач, решение которых потребовало бы обращения обучающихся к использованию возможностей искусственного интеллекта на совершенно законных основаниях. Поэтапная работа над длительным исследованием приучает обучающихся ответственно относиться к возможностям искусственного интеллекта, которые на данный момент оказываются далеко не идеальными и не безграничными.

Литература:

1. Галинская, Т.Н. Стратегия научного руководства исследовательской деятельностью будущих учителей иностранного языка / Т.Н. Галинская // Образование в России и актуальные проблемы современной науки: сб. материалов V всерос. науч.-практ. конф. – Пенза, 2022. – С. 86-89
2. Еремина, В.М. Возможности нейросетей в процессе подготовки преподавателя к занятиям по иностранному языку и созданию учебного контента / В.М. Еремина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19. – № 3. – С. 102-112
3. Малафеевская, В.С. Социологическое исследование возможностей использования искусственного интеллекта студентами / В.С. Малафеевская // Современная молодежь и общество. – 2024. – № 12. – С. 35-40
4. Назарова, Н.А. Экспертная деятельность преподавателя вуза в условиях развития технологий искусственного интеллекта / Н.А. Назарова, Е.В. Панасенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 341-344
5. Образовательные траектории обучающихся педагогического направления подготовки с применением искусственного интеллекта / Э.Ш. Миннибаев [и др.] // Научное пространство: актуальные вопросы теории и практики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2024. – С. 66-71
6. Осипова, Л.Б. Технологии искусственного интеллекта в системе высшего образования / Л.Б. Осипова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 2(42). – С. 41-47
7. Ощепкова, Н.А. Возможности искусственного интеллекта при обучении иностранным языкам / Н.А. Ощепкова // Новый мир. Новый язык. Новое мышление: сб. материалов VII междунар. науч.-практ. (филология, педагогика и межкультурная коммуникация). – М.: Дипломат. Акад. МИД РФ, 2024. – С. 287-293
8. A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research / M. Farrokhnia [et al.] // Innovations in Education and Teaching International. – 2023. – № 61(3). – P. 460-474
9. Cotton, D.R.E. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D.R.E. Cotton, P.A. Cotton, J.R. Shipway // Innovations in Education and Teaching International. – 2023. – № 61(2). – P. 228-239
10. Potential of ChatGPT in academic research: exploring innovative thinking skills / N. Songkram [et al.] // Interactive Learning Environments. – 2024. – № 27(3). – P. 223-233
11. Sapukh, T.V. Reading competence formation of university students / T.V. Sapukh // EpSBS European Proceedings of Social AND Behavioural Sciences: Proceedings of the Philological Readings (PhR 2019). – London, 2020. – V. 83. – P. 583-589

Педагогика

УДК 378.147:004.8

старший преподаватель Галлини Надежда Игоревна

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

ИНТЕГРАЦИЯ ИИ-КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В данной статье исследуется процесс интеграции ИИ-компетенции в формирование проектной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики. Анализируются современные образовательные подходы, направленные на развитие у студентов навыков работы с технологиями искусственного интеллекта и их применения в проектной деятельности. Особое внимание уделяется использованию моделей обработки естественного языка (NLP), таких как BERT, GPT, T5, а также их российских аналогов (RuBERT, ruGPT-3, FRED-T5, YaLM 100B), что позволяет будущим бакалаврам прикладной информатики эффективно проектировать интеллектуальные системы. Рассматриваются методы обучения, включающие анализ данных, машинное обучение и внедрение корреляционных карт для определения взаимосвязей между параметрами моделей. Обоснована значимость ИИ-компетенции как ключевого элемента подготовки будущих бакалавров прикладной информатики в условиях цифровой трансформации образования. Представлены примеры успешного применения ИИ-инструментов для повышения качества проектной деятельности будущих бакалавров прикладной информатики. В заключении подчеркивается необходимость комплексной интеграции ИИ-компетенции в образовательные программы для формирования проектной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ-компетенция, проектная компетенция, машинное обучение, интеллектуальные системы.

Annotation. This paper explores the process of integrating AI competence into the formation of design competence among future bachelor's degree students in applied informatics. Modern educational approaches aimed at developing students' skills in working with artificial intelligence technologies and their application in project activities are analyzed. Special attention is given to the use of natural language processing (NLP) models such as BERT, GPT, T5, as well as their Russian counterparts (RuBERT, ruGPT-3, FRED-T5, YaLM 100B), which enable future bachelor's students in applied informatics to effectively design intelligent systems. The study examines teaching methods that include data analysis, machine learning, and the implementation of correlation maps to determine relationships between model parameters. The significance of AI competence as a key element in the training of future bachelor's students in applied informatics in the context of digital transformation in education is substantiated. Examples of the successful application of AI tools to improve the quality of project activities among students are presented. The conclusion emphasizes the need for a comprehensive integration of AI competence into educational programs to develop design competence in future bachelor's students in applied informatics.

Key words: artificial intelligence, AI competence, design competence, machine learning, intelligent systems.

Введение. Современные тенденции цифровизации образования и стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) требуют от будущих бакалавров прикладной информатики не только владения базовыми инструментами программирования, но и способности к системному проектированию интеллектуальных решений. В связи с этим важным аспектом профессиональной подготовки бакалавров прикладной информатики становится развитие ИИ-компетенции как основы для формирования проектной компетенции.

ИИ-компетенция включает в себя знания и навыки, связанные с применением технологий машинного обучения, обработки естественного языка, анализа данных и автоматизированных систем для решения профессиональных задач. В то же время проектная компетенция формирует у студентов способность к созданию и внедрению цифровых решений, обеспечивая их адаптацию к реальным производственным процессам.

Новизна данной работы заключается в рассмотрении ИИ-компетенции как ключевого фактора, способствующего развитию проектных способностей будущих бакалавров прикладной информатики. В отличие от традиционных подходов к обучению, основанных на изучении отдельных ИТ-дисциплин, в данной статье предлагается концепция комплексной интеграции ИИ-инструментов в образовательный процесс. Особый акцент сделан на применение NLP-моделей, использование EDA-анализа и корреляционных карт для оптимизации проектной деятельности.

Цель данной статьи – проанализировать процесс интеграции ИИ-компетенции в образовательные программы подготовки бакалавров прикладной информатики и определить, как она способствует формированию проектной компетенции.

Изложение основного материала статьи. ИИ-компетенция является важным компонентом профессиональной подготовки будущих бакалавров прикладной информатики. ИИ-компетенция представляет собой комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного применения технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. Одним из ключевых компонентов является владение основами машинного обучения и анализа данных, что включает понимание алгоритмов классификации, регрессии и кластеризации, а также умение работать с библиотеками TensorFlow, PyTorch и Scikit-learn. Будущие бакалавры прикладной информатики должны освоить различные методы машинного обучения, включая обучение с учителем и без учителя, и уметь применять их на практике для обработки данных и решения прикладных задач. Важное значение имеет не только знание теоретических основ, но и умение работать с инструментами для анализа данных, такими как Pandas, NumPy и Matplotlib, а также использование облачных сервисов для обучения моделей.

Одним из ключевых этапов подготовки будущих бакалавров прикладной информатики в области искусственного интеллекта является разведочный анализ данных – Exploratory Data Analysis (EDA). Данный процесс включает предварительное исследование данных, выявление закономерностей, выбросов, аномалий и пропусков в датасете. Развитие компетенций в области EDA-анализа позволяет будущим бакалаврам прикладной информатики не только изучать данные, но и принимать обоснованные решения при разработке ИИ-моделей. Важным аспектом EDA является визуализация распределения данных, что позволяет анализировать их структуру и находить закономерности. Использование методов статистического анализа помогает выявлять выбросы и аномалии, что особенно важно при работе с большими массивами данных. В ходе разведочного анализа проводится исследование статистических характеристик, таких как среднее, медиана, мода, стандартное отклонение и квартили, что позволяет глубже понять природу данных. Также важным шагом является анализ пропущенных значений и выбор подходящего метода их обработки, включая заполнение медианой, средним значением или интерполяцию.

Одним из наиболее значимых инструментов в анализе данных является корреляционная карта (heatmap), которая позволяет выявлять взаимосвязи между признаками. Корреляционная карта помогает определить, какие переменные имеют сильную или слабую связь между собой, что играет важную роль в процессе отбора значимых характеристик для построения моделей машинного обучения. Высокая корреляция между признаками может указывать на их избыточность, что требует либо снижения размерности, либо применения методов регуляризации. Понимание взаимосвязей между параметрами позволяет более эффективно строить модели искусственного интеллекта и снижать риск переобучения.

Интеграция EDA-анализа и корреляционных карт в образовательный процесс позволяет будущим бакалаврам прикладной информатики развивать аналитическое мышление, глубже понимать принципы обработки данных и повышать качество создаваемых моделей искусственного интеллекта. Формирование данных навыков играет решающую роль в профессиональной подготовке будущих бакалавров прикладной информатики, поскольку позволяет не только разрабатывать алгоритмы, но и критически оценивать их результаты, находить оптимальные решения и адаптировать модели к изменяющимся условиям. Освоение методов разведочного анализа данных и интерпретации корреляционных карт является важным элементом формирования ИИ-компетенции у бакалавров прикладной информатики.

Другим важным элементом ИИ-компетенции является понимание принципов работы интеллектуальных систем, что включает изучение нейронных сетей, экспертных систем, генеративных моделей и методов обработки естественного языка (NLP). В современных условиях разработка интеллектуальных решений невозможна без освоения глубокого обучения, что требует знания архитектур сверточных и рекуррентных нейронных сетей, а также трансформеров, используемых в передовых NLP-моделях.

Современные технологии обработки естественного языка, включая зарубежные и российские модели, играют ключевую роль в формировании проектной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики. В условиях цифровой трансформации образование все больше ориентируется на интеграцию искусственного интеллекта в учебные процессы, что требует от будущих бакалавров прикладной информатики не только владения базовыми навыками программирования, но и способности к проектированию интеллектуальных систем, применению алгоритмов машинного обучения и автоматизированной обработки данных.

На Рисунок 1 представлена корреляционная матрица ИИ-технологий и их применений, отражающая степень их взаимосвязи в различных задачах обработки естественного языка. Данная матрица позволяет оценить, какие технологии наиболее эффективно справляются с теми или иными функциями, такими как контекстный анализ, генерация текста, автоматическое суммаризирование, распознавание речи, анализ тональности, диалоговые системы, перевод и обработка больших текстов.

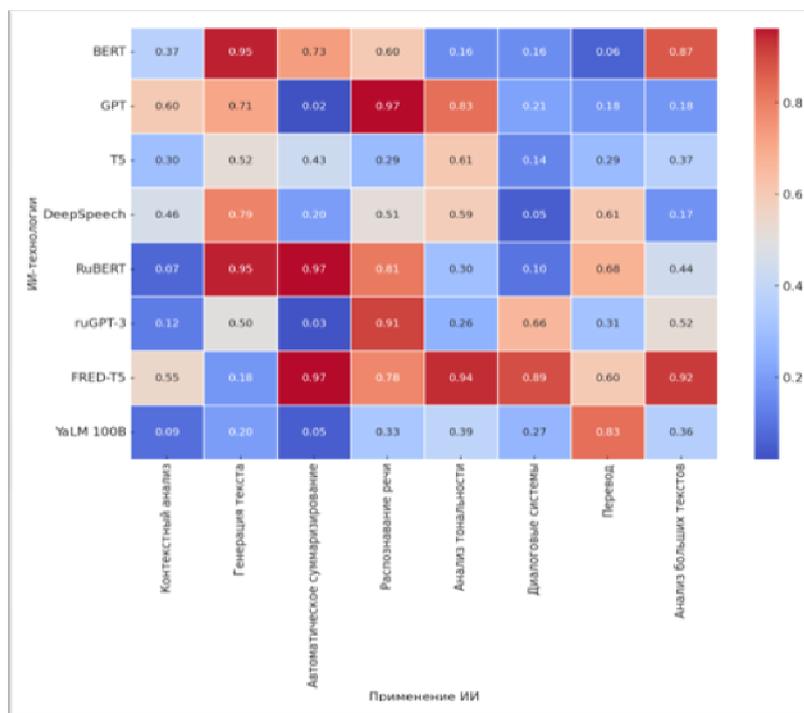


Рисунок 1. Корреляционная матрица ИИ-технологий и их применений

Использование таких моделей, как BERT, GPT и T5, позволяет будущим бакалаврам прикладной информатики работать с инструментами анализа и генерации текстов, что особенно важно при разработке интеллектуальных помощников, чат-ботов и автоматизированных аналитических систем. BERT помогает будущим бакалаврам прикладной информатики освоить механизмы контекстного понимания текстов, что актуально при создании систем поиска и анализа тональности текстов. GPT, в свою очередь, используется в проектах по генерации текстов, созданию диалоговых агентов и креативному программированию, формируя у будущих бакалавров прикладной информатики навыки работы с трансформерными архитектурами. T5 даёт возможность решать более широкий спектр задач, таких как автоматическое реферирование текстов, что полезно при разработке интеллектуальных образовательных систем.

Особое значение в развитии проектировочной компетенции имеют российские NLP-модели, адаптированные под специфику русского языка. RuBERT, как локализованная версия BERT, позволяет будущим бакалаврам прикладной информатики проектировать системы обработки текстовой информации, разрабатывать решения для анализа юридических, медицинских и технических документов. ruGPT-3 и ruGPT-3.5, созданные на базе OpenAI GPT-3, предоставляют будущим бакалаврам прикладной информатики возможность изучения технологий генерации осмысленных текстов на русском языке, что особенно полезно для разработки интеллектуальных помощников и автоматизированных систем контент-анализа. FRED-T5, российский аналог модели T5, ориентирован на работу с широким спектром текстовых задач, что помогает будущим бакалаврам прикладной информатики проектировать решения в области автоматизированного перевода и обработки естественного языка. YaLM 100B от Яндекса, являясь одной из крупнейших русскоязычных моделей, открывает будущим бакалаврам прикладной информатики доступ к современным алгоритмам машинного обучения, которые могут быть использованы в образовательных и исследовательских проектах.

Дополнительно, интеграция технологий автоматического распознавания речи, таких как DeepSpeech, в учебные проекты способствует формированию у будущих бакалавров прикладной информатики навыков работы с аудиоданными. Проектирование голосовых помощников, систем субтитрирования и голосового управления требует от будущих бакалавров прикладной информатики понимания архитектур нейронных сетей и методов обработки акустических сигналов. Это не только расширяет область применения искусственного интеллекта, но и углубляет знания будущих бакалавров прикладной информатики в области многомодальных систем, объединяющих текстовые и голосовые интерфейсы.

Выводы. Применение современных NLP-моделей, таких как BERT, GPT, T5, RuBERT, ruGPT-3 и других, позволяет будущим бакалаврам прикладной информатики осваивать методы обработки и анализа текстовых данных, автоматизировать процессы проектирования и улучшать взаимодействие с интеллектуальными системами. Использование EDA-анализа и построение корреляционных карт способствуют более точному пониманию взаимосвязей между параметрами моделей, что повышает эффективность формирования проектировочной компетенции.

Формирование ИИ-компетенции требует комплексного подхода, включающего изучение теоретических основ, освоение инструментов для работы с ИИ, развитие навыков программирования и критического анализа. Дальнейшее развитие образовательных программ должно включать практико-ориентированные методики, междисциплинарные подходы и активное сотрудничество с индустрией, что позволит готовить будущих бакалавров прикладной информатики, способных эффективно применять ИИ-технологии для решения профессиональных задач и разрабатывать инновационные цифровые решения.

Литература:

1. Карпенко, Е. Исследование рынка искусственного интеллекта в России / Е. Карпенко, К. Кондрашова // Энигма. – 2022. – № 46. – С. 251-258. – EDN СТИКАЗ
2. Коровникова, Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н.А. Коровникова // Образовательные технологии (г. Москва). – 2021. – № 4. – С. 17-34. – EDN ХТОВОJ
3. Лаптева, С.В. Преподаватель будущего: развитие ИИ-компетентности как необходимость времени / С.В. Лаптева // К вершинам познания: Материалы XIV Международной научно-практической конференции, Ноябрьск, 18 апреля 2024 года. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2024. – С. 79-80. – EDN HSQKPI
4. Лебезова, Э.М. Грамотность в области искусственного интеллекта – важнейший навык в цифровом мире / Э.М. Лебезова // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы IX Международной научной конференции, Донецк, 15-17 октября 2024 года. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2024. – С. 220-222. – EDN GMNBHK
5. Лобсанова, О.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов-бакалавров по направлению «Прикладная информатика» в процессе обучения / О.А. Лобсанова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 15(1). – С. 42-45. – EDN YLPZRK
6. Логачева, Н.М. Искусственный интеллект: перспективы и возможные ограничения развития / Н.М. Логачева, О.К. Тихонова // Интеллектуальная инженерная экономика и Индустрия 5.0 (ИНПРОМ-2024): Сборник трудов X Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 25-28 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024. – С. 206-209. – DOI 10.18720/IEP/2024.1/50. – EDN BZMCEK
7. Минаков, А.И. Модель формирования и развития компетенций педагогов области искусственного интеллекта для решения образовательных задач / А.И. Минаков, С.В. Зенкина // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5. – № 5. – С. 90-98. – EDN ZCURBW
8. Токтарова, В.И. ИИ-компетенции современных педагогов: анализ требований / В.И. Токтарова, О.В. Ребко // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09-27 марта 2024 года. – Санкт-Петербург: ООО Центр научно-информационных технологий Астерион, 2024. – С. 158-163. – EDN DXDDMD
9. Bran, E. The Emerging Social Status of Generative AI: Vocabularies of AI Competence in Public Discourse / E. Bran, C. Rughiniş, G. Nadoleanu. – 2023. – International Conference on Control Systems and Computer Science (CSCS). – Bucharest, Romania. – 2023. – P. 391-398. – DOI: 10.1109/CSCS59211.2023.00068
10. Ebert, C. Grow Your Artificial Intelligence Competence / C. Ebert, U. Hemel // Computer. – V. 57. – № 10. – P. 144-150. – 2024. – DOI: 10.1109/MC.2024.3436168

Педагогика

УДК 78.07:37.012

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант кафедры музыкальной педагогики Галицына Ангелина Витальевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Глузман Алина Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СОБЫТИЙ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. Рассматривается количественный и национальный состав населения Республики Крым. Описываются особенности музыкального воспитания детей в межнациональных семьях. Раскрываются аспекты взаимодействия членов семьи в процессе создания музыкального проекта. Выявляются типы и виды музыкальных авторских проектов, созданных студентами из межнациональных семей.

Ключевые слова: многонациональная семья, музыкальное воспитание детей, музыкальные проекты, будущие учителя музыки.

Annotation. The quantitative and national composition of the population of the Republic of Crimea is considered. The features of musical education of children in interethnic families are described. The aspects of interaction of family members in the process of creating a musical project are revealed. The types and kinds of musical author's projects created by students from interethnic families are identified

Key words: multinational family, musical education of children, musical projects, future music teachers.

Введение. В последние десятилетия в Республике Крым наблюдаются процессы, которые связаны с изменением национального состава молодых семей. Многие представители старшего поколения возвращаются в города и сельские местности, туда, где они когда-то родились и были вынуждены уехать в связи с последствиями Великой отечественной войны. В тоже время в послевоенные годы в крымский регион начали интенсивно приезжать переселенцы из других областей Армении, Грузии, Молдавии, Украины. Все эти процессы изменили национальный состав жителей, проживающих в Крыму. И в настоящее время в одном из южных регионов Российской Федерации – в Крыму и Севастополе проживают около 3 миллионов граждан, которые представляют более 130 национальностей и наций.

В соответствии со статистическими данными 2014 года 56,34% человек родились на территории Крыма; 15,36% являлись уроженцами Краснодарского края, Брянской, Брянской, Воронежской, Свердловской, областей; 16,08% были уроженцами Украины (Херсонская, Винницкая, Сумская, Донецкая, Житомирская, Хмельницкая области); 7,35% Узбекистана; 1,33% Казахстана; 1,00% Белоруссии; 0,44% Таджикистана; 1,20% родились в странах СНГ; 0,89% были

уроженцами других стран мира. Достаточно высокий уровень уроженцев Узбекистана, Казахстана, Таджикистана связан с возвращением в 80-е годы XX столетия представителей старшего поколения, которые родились в местах их вынужденного пребывания.

Интересен и языковой состав населения Крыма: 81,68% граждан полуострова родным языком назвали русский язык; 9,32% – крымско-татарский и 4,33% татарский; 3,52% – украинский, 1,66 – узбекский, 1,09% – немецкий, 0,30% французский, 0,29% – армянский, 0,17% – польский, 0,12% – азербайджанский, 0,10% таджикский; 0,10% итальянский, 0,09% – белорусский, 0,9% – молдавский, 0,09% – цыганский, 0,07% греческий, 0,07% грузинский, 0,06 арабский, 0,06% казахский, 0,06% турецкий, 0,05: болгарский языки.

В соответствии с этими факторами в последние годы наблюдаются события, результаты которых позволяют говорить о том, молодые люди, родившиеся в 2000 годах, преодолевая некоторые препятствия, которые создают им родители, создают межнациональные семьи. Молодежь, обучившись в общеобразовательных, средних и высших профессиональных образовательных организациях, находят свои «половинки» в независимости от национальности и вероисповедания. Сохраняя важные национальные традиции, элементы культуры и языка своей национальности, молодежь интегрирует их в своей повседневной жизни и быту. Таким образом, дети, родившиеся во многонациональной семье, становятся носителями двух культур, нескольких языков и традиций.

Изложение основного материала статьи. Особое место в воспитании детей и молодежи во многонациональных семьях принадлежит музыкальное искусство. Различные аспекты проблемы музыкального воспитания молодежи в последние годы являются значимыми в сфере педагогических исследований. Интерес ученых в этой области обусловлен, с одной стороны, возрождением национальных музыкально-педагогических традиций, а с другой – созданием условий для использования музыкально-культурного наследия народов, населяющих Россию с целью реализации его в образовательно-воспитательном процессе в школах и семье. Значимый воспитательный потенциал музыкальной культуры каждого народа позволяет за короткий период определить динамику и расцвет национального искусства Российской Федерации.

Ряд аспектов общего музыкального воспитания детей в многонациональных семьях становится предметом диссертационных исследований, подготовленных и защищенных в Республике Крым и России. Так, интерес представляют диссертационные работы: Г.Р.Туймовой, посвященной музыкально-поэтическим жанрам в традиционной музыке крымских татар [6], А.Е. Тер-Сарисянц, исследующей этнокультурные традиции армян [5]; Л.И. Редькиной, в которой описаны некоторые подходы и методы музыкального воспитания детей в караимских семьях [4], В.Г. Антонок, исследующей феномен украинской музыки в контексте этнокультурологических проблем и воспитания молодежи [1]. Информационно-наполненной, в контексте данной статьи, является коллективная двухтомная монография «Образование и педагогическая мысль Крыма XIX – начало XX столетия и XX - начало XXI столетия, в которой поэтапно рассматриваются особенности музыкального воспитания детей различных национальностей в условиях образовательных учреждений и в семье [2; 3].

Продолжая традиции изучения различных этнопедагогических аспектов граждан, населяющих Республики Крым, в течение 2022-2024 гг. в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) и Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского предпринята попытка развивать у будущих учителей музыки навыки проектирования, направленные на изучение особенностей музыкального воспитания детей в многонациональных семьях.

Целью создания авторских проектов было изучение национальных традиций, эстетической культуры, знание зарубежных, отечественных и региональных образцов музыкальных произведений у членов конкретной многонациональной семьи.

Задачами проектной работы обучающихся 4-5 курсов являлось разработка, организация и презентация музыкального события в семье, частью которой они сами являются.

Учебно-методическая работа по созданию проекта включала несколько этапов, в течение которых студенты могли придумать тему проекта, осмыслить роли родителей и детей в проектной деятельности, определить стратегию работы в зависимости от мотивации участников, определить план, смету и бюджет проекта, продумать ресурсное обеспечение проекта, а главное – создать интересную и творческую атмосферу, в которой каждый участник мог почувствовать себя важным и значимым членом многонациональной семьи.

Из состава студенческих групп были выбраны три студента, которые родились и в настоящее время проживают со своими родителями, бабушками и дедушками, которые представляют многонациональную семью. Именно данные студенты самостоятельно приняли решение стать основными модераторами и руководителями создающихся проектов. Остальная часть обучающихся принимала участие в изучении и анализе первоисточников, содержание которых была связано с музыкальными традициями и культурой конкретной национальности, подготовке музыкального материала, поиске музыкальных произведений, создании видеопрезентаций результатов проведенных мероприятий.

Первым из проектов, который разрабатывался и обособывался был проект, содержанием которого стал цикл из восьми концертов органной музыки в Римско-католической церкви «Непорочного Зачатия Пресвятой Девы Марии» в Ялте. Поскольку родители студента Валерия Эрмриха были различной национальности (отец-немец и мама-казанская татарка), а кроме этого бабушка по отцовской линии имели австрийские корни, в этой связи ими были выбраны органные произведения И. Баха, А. Моцарта и произведения татарских композиторов Назиба Жиганова, Софии Губайдуллиной, Рустама Яхина, Рубена Абдуллина.

К реализации проекта были привлечены артисты Крымской государственной филармонии, лауреаты Государственной премии Крыма Майя Кадырова (орган) и Азим Амедов (скрипка), которые многие годы сотрудничают с Римско-католической церковью «Непорочного Зачатия Пресвятой Девы Марии» в Ялте и проводят в ней многочисленные концерты и музыкальные вечера.

Главной целью проекта было объединение усилий всех членов семьи Эрмрих по поиску любимых классических музыкальных произведений, а также современной татарской музыки для восприятия и переживания музыки, близкой по интонационно-мелодическому исполнению. В качестве произведений, которые вошли в репертуар токката и fuga ре минор И.С. Баха, адажио и аллегро фа минор В.А. Моцарта, две пьесы для органа по мотивам татарского фольклора С. Губайдуллиной, а также переложения для органа произведений М. Мусоргского «Картинки с выставки», выполненные Рубеном Абдуллиным. Концерты органной музыки звучали еженедельно в течение года. Слушателями являлись учащиеся общеобразовательных школ, студенты вузов и колледжей, представители общественных организаций и культурно-национальных общин, в том числе немецкой и татарской.

В ходе подготовки проекта студенты академической группы, в которой учился Валерий Эрмрих, создали группы любителей классической и современной музыки в социальных сетях, посредством которых осуществлялось распространялась информация о бесплатных концертах органной музыки в Католической церкви. В течение этого периода в «ВКонтакте» проводился опрос слушателей: «Какое впечатление у Вас от посещения концертов классической и современной органной музыка? Как она повлияла на ваше эмоциональное здоровье и настроение?». Далее здесь размещалась информация о пользе прослушивания классической музыки, влияющая на психическое и физическое здоровье.

Руководителем проекта была подготовлена и опубликована статья о полезном воздействии классической музыки на интеллектуальное и эмоциональное состояние человека в процессе восприятия лучших образцов музыкального искусства.

После завершения проекта сотрудниками медиацентра Гуманитарно-педагогической академии в Ялте было организовано проведение онлайн-концертов, в которых звучали классические музыкальные произведения и современная татарская музыка. И в настоящее время, после завершения авторского проекта, в семье Эрмлиха по вечерам звучит музыка немецких и татарских композиторов.

Вторым авторским проектом, разработанным студентами-близнецами 5 курса Василием и Николаем Чальми, было создание культурно-музыкального электронного журнала. В их семье отец – украинец, а мама – крымская татарка, воспитывающие 11 детей. По вечерам вместе с мамой и бабушкой дети поют украинские народные песни, а в Рождественские праздники радуют семью исполнением песни «Щедрик, щедрик» (в обработке М. Леонтовича), в праздники рядом с отцом танцуют Бахчисарайскую хайтарму.

Идея о создании электронного музыкально журнала возникла в связи с желанием рассказать о фольклоре и современной музыке доступным языком для младших сестер и братьев. Поскольку большая семья включает многочисленных родственников (бабушек, дедушек, двоюродных братьев сестер и братьев) к созданию данного проекта подключились представители всех трех поколений.

Целью создания данного проекта стало ознакомление родственников, особенно младшего поколения, с национальной (украинской и крымско-татарской) музыкой, которая связана с традициями, культурой, музыкальными произведениями и фольклором данных народов.

Основной задачей, которую поставили перед собой руководители проекта, стало ознакомление с русским, украинским и крымско-татарским музыкальным искусством с различных сторон: музыка, как часть национальной культуры: музыка – как отражение окружающей действительности и природы; музыка – как элемент культуры человека («скажи мне какую музыку ты постоянно слушаешь, и я скажу кто ты!»).

Перед группой, в которую в качестве соисполнителей вошли однокурсники и студенты факультета искусств Гуманитарно-педагогической академии в Ялте, стояла важная задача создать журнал в электронном формате, статьи которого будут соответствовать проблемам музыкального искусства и музыкальной культуры народов, населяющих Республику Крым. По мнению организаторов проекта, создаваемый журнал должен был иметь современный дизайн, красочный, читаемый шрифт, посещаемость которого должна составлять не менее 100 человек день.

В ходе подготовки проекта были реализованы различные формы работы. Так, вначале работы к поиску необходимой искусствоведческой и наглядно-исполнительской информации были привлечены только члены многонациональной семьи Чальх. Каждый из них выполнял определенную часть подготовительной работы: осуществлял поиск архивных, научных и документальных первоисточников, которые позволяли создать архив информации, достаточной для концертно-просветительской деятельности. На следующем этапе подготовки проекта были привлечены однокурсники, которые готовили информационно-коммуникативное сопровождение каждого из элементов электронного журнала, продукт в виде видеофильмов и их демонстрации. Часть из участников проекта готовили специально подготовленные статьи в соответствии с разработанной тематикой и стратегией развития электронного журнала. Два студента выступали в роли критиков или рецензентов, которые на основе проведенных обсуждений предложенных читателям материалов высказывали мнение или определяли свою позицию.

Достаточно часто опубликованные фрагменты статей, представленных в электронном журнале, трансформировались в полноценные статьи, опубликованные в научно-практических журналах ВАК. По результатам проведенных обсуждений цикла статей несколько раз были организованы пресс-конференции, в которых приняли участие авторы статей и преподаватели академии.

Третьим разработанным и реализованным студенткой Института искусств Гуманитарно-педагогической академии Ульяной Пужлаковой, стал проект под названием «Музыкальный образовательный театр» для обучающихся общеобразовательных организаций Ялты. основополагающей целью студентки стала разработка и исполнение своей мечты: создание цикла рассказов и лекций-концертов для одиннадцати членов семьи, в которую ходили: отец-русский и мама, выросшая в семье протестантки Марка Эйдельберга – норвежца еврейского происхождения, который родился в Осло, в годы Великой Отечественной войны поступил на службу матросом во вражеский флот, в 1944 году был ранен, попал в плен, прожил долгие годы и навсегда остался в Севастополе. Его потомки, включая трех детей, восьмерых внуков и правнуков, свято чтят историческую память о родоначальнике данной семьи.

Амбициозной идеей проекта было создание специально разработанных циклов просветительских программ о классической музыке для детей и юношества. В рамках проекта должны были задействованы современные способы продвижения классического музыкального искусства, визуальные и интерактивные методики, позволяющие вести детей и подростков в мир классической музыки в доступной и привлекательной для этой возрастной аудитории форме. Это сказки о музыке и музыкальных инструментах, о великих русских и зарубежных композиторах в форме лекций-концертов.

Первым этапом организации проекта стало создание ряда лекций-концертов «Сказки о музыке». Главными исполнительскими силами, задействованными в проекте, были студенты-виртуозы, лауреаты международных конкурсов. В их репертуар входили специально подготовленные театрализованные версии таких популярных произведений для детей и юношества, как пьесы из цикла «Времена года» П.И. Чайковского, фортепианного цикла «Карнавал животных» К. Сен-Санса, фортепианного цикла «Детские сцены» Р. Шумана, включающие 13 пьес и другие музыкальные произведения.

Поскольку первоначально концерт «Сказка о музыке» был подготовлен с непосредственным участием членов семьи Ульяны Пужлаковой, его содержание включало исполнение русской классической музыки, в том числе фрагментов из музыкальной сказки «Петя и волк» гениального русского композитора С.С. Прокофьева и музыки к пьесе «Пер Гюнт» выдающегося норвежского композитора Эдварда Грига.

Подготовка к первому концерту включала создание искусствоведческого сопровождения исполнения музыкальных произведений. В этой связи студентами- участниками проекта был подготовлен краткий анализ об авторах пьесы и музыки «Пер Гюнт», которые создали шедевр музыкального искусства. Слушателям предлагалась мало известная информация о выдающемся норвежском драматурге Генрике Ибсене, который был поэтом, журналистом и публицистом, основателем национального норвежского театра. Его пьесы были посвящены существующим противоречиям в конце XIX века между внешним блеском буржуазного общества и его фальшивой внутренней сутью. Интерес вызвала информация и о Эдварде Григе, который являлся одним из самых ярких представителей скандинавской музыкальной культуры, создателем в Осло филармонического общества, которое существует до настоящего времени. В его честь в Бергене организован фестиваль норвежской музыки, который проводится и по сей день.

Слушателям концерта было предложено посмотреть несколько мультфильмов: «Пер Гюнт» (1979, режиссер Вадим Курчевский) и «Гномы и горный король» (1993, режиссер Инесса Ковалевская), в которой звучала музыка Э. Грига, а также насладиться фрагментами театрализованного концерта «Пер Гюнт», который прошел в Мариинском театре в 2022 году.

Впоследствии цикл концертов «Сказки о музыке» были представлены не только в доме Ульяны Пужлаковой и ее родителей, но и детской и подростковой аудитории, воспитанникам детских домов, учащимся музыкальных и общеобразовательных школ и их родителям. Видеозаписи концертов будут выложены в сети Интернет для широкого доступа.

Второй этап проекта предусматривал проведение конкурса на создание сценариев нового цикла театрализованных просветительских программ о классической музыке. По результатам конкурса в рамках третьего этапа проекта победившие на конкурсе программы были подготовлены для исполнения и представлены детской и подростковой аудитории в ряде городов и районов Республики Крым. Таким образом, будет заложена основа для дальнейшего развития проекта на постоянной основе и продвижение классического музыкального искусства среди детей и юношества при помощи музыкально-литературных форм.

В настоящее время осуществляется организация выступлений членов семьи Пужлаковых и студентов Гуманитарно-педагогической академии с новыми программами «Музыкального образовательного театра» в общеобразовательных и музыкальных школах, детских домах и других концертно-образовательных площадках Крыма. Как считает сегодня основатель проекта «Музыкальный образовательный театр» Оксана Пужлакова, самой важной социальной задачей национального значения – не потерять нынешнее подрастающее поколение, сформировать его духовные и нравственные ориентиры, воспитать носителей культуры, которые в недалеком будущем будут определять облик страны. И в данный момент «Музыкальный образовательный театр» представляет собой один из эффективных способов решения этой задачи. Проект отвечает запросам современного общества в качественных, адаптированных для детской и юношеской аудитории программах, приобщающих подрастающее поколение к классической музыкальной культуре. Театрализованные и визуализированные формы, особенно привлекательные для детей и молодежи, позволяют охватить культурно-просветительскими задачами максимально широкую целевую аудиторию. На основе проекта в настоящее время появляются новые направления музыкально-просветительской деятельности, что особенно важно для жителей Крыма, Ялты и студентов Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Выводы. Таким образом, разработанные и реализованные музыкально-просветительские проекты, связанные с событийными мероприятиями, проводимыми в межнациональных семьях, стали платформой для развития благоприятного психологического климата и позитивных взаимоотношений между представителями разных поколений, формирования навыков создания родословной семьи, поиска архивных и документов, отражающих различные стороны жизнедеятельности каждой многонациональной семьи.

Литература:

1. Антонюк, В.Г. Феномен украинской вокальной школы в контексте этнокультурологических проблем: дис. ... докт. культурологических наук: 24.00.01 / В.Г. Антонюк. – Москва, 2001. – 428 с.
2. Глузман, А.В. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия): Монография / А.В. Глузман, Л.И. Редькина, В.А. Вишневский и др. – К.: Знания Украины, 2007. – 383 с.
3. Глузман, А.В. Образование и педагогическая мысль Крыма (XX – начало XXI столетия) / А.В. Глузман, Л.И. Редькина, В.А. Вишневский и др. – К.: Знания Украины, 2008. – Т. 2. – 359 с.
4. Редькина, Л.И. Этнопедагогические традиции воспитания подрастающего поколения у караимов: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет, г. Ялта. – Ялта, 2006. – 506 с.
5. Тер-Саркисянц, А.Е. Армяне: история и этнокультурные традиции: дис. ... доктора исторических наук: 07.00.07 / А.Е. Тер-Саркисянц. – Москва, 1998. – 394 с.
6. Туймова, Г.Р. Религиозные музыкально-поэтические жанры в традиционной музыке крымских татар: мавлид и иляхи: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Г.Р. Туйнова. – Москва, 2008. – 209 с.

Педагогика

УДК 371.32:78:316.774

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович

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

кандидат искусствоведения, доцент Рикман Карина Григорьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Глузман Алина Александровна

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАКОНТЕНТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена исследованием специфики применения медиаконтента на уроках музыки в средних классах общеобразовательной школы. Рассматривается медиаконтент как особый элемент информационного образования, воспитательные возможности медиаконтента, особенности восприятия медиаконтента, профессиональную подготовку студентов с использованием медиаконтента, использование искусственного интеллекта в мире музыкального искусства. Концепция внедрения медиаконтента в образовательный процесс подразумевает умение выражать себя и общаться с помощью медиасредств, успешно приобретать необходимую информацию, сознательно воспринимать и критически толковать информацию, полученную из различных медиа, отделять реальность от нереальности, сконструированной медиаисточниками, осмысливать собственное отношение, цели и типы контроля, которые они культивируют.

Ключевые слова: медиаконтент, медиaprостранство, музыкальное искусство, уроки музыки, общеобразовательная организация, концепция внедрения медиаконтента в образовательный процесс.

Annotation. The relevance of this article is due to the study of the specifics of using media content in music lessons in middle grades of comprehensive schools. Media content is considered as a special element of information education, educational opportunities of media content, features of perception of media content, professional training of students using media content, use of artificial intelligence in the world of musical art. The concept of introducing media content into the educational process implies the ability to express oneself and communicate with the help of media, successfully acquire the necessary information, consciously perceive and critically interpret information obtained from various media, separate reality from unreality constructed by media sources, comprehend one's own attitude, goals and types of control that they cultivate.

Key words: media content, media space, musical art, music lessons, general education organization, concept of introducing media content into the educational process.

Введение. Развитие музыкального образования в России определяется в общем контексте мировой интеграции, ориентированной на фундаментальные ценности и новейшие технологические процессы человечества. Современная тенденция в образовании, ведущей идеей которой является интеграция, требует внедрения новых подходов к процессу музыкального обучения и воспитания в школе. Объем необходимых знаний для школьников быстро растет. Использование новейших современных информационных средств обучения, разработка и внедрение оптимальных методик эффективно помогают развивать активную творческую личность, направляют школьников к познавательной самостоятельности и инициативе.

Внимание учеников, прежде всего, направлено на накопление определенных знаний и умений, комплекса их значимых компетенций. Повышение эффективности обучения в современной школе невозможно без внедрения новейших форм организации учебного процесса. Одним из способов реализации этой идеи, связанной с экономией времени, сил и средств, является применение медиаконтента. Медиаконтент оказывает эмоциональное воздействие на обучающихся благодаря наполнению интересной и полезной информацией, которая должна вызвать положительное восприятие детьми и сосредотачивать внимание психологическими, дизайнерскими и режиссёрскими приемами, связанными с восприятием информации и способами ее доставки до потребителя. В результате положительные эмоции и ассоциативные связи, вызванные потреблением контента, проектируются на поведенческие критерии и ценностные ориентиры современной молодежи.

Дидактические и методические возможности применения медиаконтента в обучения достаточно широки и разнообразны. Они могут использоваться в самых разнообразных ситуациях: перед изучением или после изучения учебной темы, в начале или в конце занятия, в сочетании с другими средствами обучения. Использование медиаконтента в обучении позволяет ощутимо повысить качество обучения, создавать привлекательные интерактивные учебные программы, формировать учебно-познавательные задания и упражнения, позволяющие интенсифицировать интеллектуально-эмоциональную сферу обучающегося.

В современной теории и практике использование медиаконтента исследуется в различных аспектах. Российские и зарубежные ученые рассматривают медиаконтент, как особый элемент информационного образования (Е.Н. Валева, А.Ю. Губанова, С.С. Титова, Л.А. Дмитриева, И.А. Донец); воспитательные возможности медиаконтента (О.А.Немова, И.А. Карташева); особенности восприятия медиаконтента (А.В. Аменицкий, Л.А. Аменицкая, А.С. Огнев); профессиональную подготовку студентов с использованием медиаконтента (Т.М. Грязнова, Ю.А. Коломойцев, С.С. Титова, С.В. Мезенцева, Е.А.Тагаева); использование интеллектуального интеллекта в мире музыкального искусства (Л.Н. Нагорная, О.Н. Астафьева, Е.В. Никонорова, О.В. Шлыкова).

Однако, несмотря на значительное количество трудов, посвященных указанным проблемам, ощущим недостаток комплексных исследований, в которых были бы описаны особенности применения медиаконтента на уроках музыки в общеобразовательной школе. Тем не менее, сегодня актуальной проблемой является модернизация современной образовательной системы, обновление содержания и организационных форм обучения и воспитания, что является важнейшим фактором интеграции инновационных технологий, направленных на повышение результативности обучения, а именно широкое использование медиаконтента на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Таким образом, целью статьи является рассмотрение теоретических аспектов использования медиаконтента на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Изложение основного материала статьи. Современное информационное общество требует от субъектов образовательного процесса значительно больше усилий, направленных на непрерывное совершенствование информационных и здоровьесберегающих компетентностей. Основным признаком информационного общества является массовое производство и распространение информации, превращение ее в главную ценность человека.

В Указе Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» для формирования информационного пространства знаний необходимо обеспечить формирование безопасной информационной среды на основе популяризации информационных ресурсов, способствующих распространению традиционных российских духовно-нравственных ценностей; проводить мероприятия по сохранению культуры и общероссийской идентичности народов Российской Федерации; реализовать просветительские проекты, направленные на обеспечение доступа к знаниям, достижениям современной науки и культуры, используя отечественный медиаконтент.

В этой связи, О.Н. Астафьева, Е.В. Никонорова и О.В. Шлыкова, осуществляя анализ научных проектов, нормативно-правовых документов, некоторых прогнозов и сценариев развития цифровой экономики и ее социальных последствий, прослеживают отражение связи цифровой экономики с культурой и искусством, выявляют пути, отражающие их включенность в программы развития цифровой экономики. Идеи авторов концентрируются вокруг поиска оснований трансформационных изменений, происходящих в научных исследованиях, образовательных и культурных практиках, обладающих потенциалом для формирования устойчивого культурного контекста цифровой цивилизации, который будет поддерживаться с целью предотвращения давления техногенных процессов, ведущих к «дегуманизации» развития. Исследователи раскрывают один из аспектов «цифровой культуры» – ее способность насыщать сетевые мультимедийные пространства смыслами и ценностями. Это повышает требования к качеству информации на открытых национальных ресурсах культуры [1].

В настоящее время искусство занимает значительное место в цифровом пространстве и становится важным инструментом для формирования культурной личности. Так, Л.Н. Нагорная в своей работе изучает новые форматы коммуникаций, появившихся на рубеже XX и XXI веков, стимулирующие поиски форм взаимодействия науки, научно-технологических достижений, влияющих на появление и развитие современных видов искусства, социокультурных практик цифровой цивилизации. Автор рассматривает примеры научного искусства – «Электронная поэма» Э. Вареза, «Пение птиц» Э. Денисова, произведения, прозвучавшие на фестивале ScienceArtFest, открывшие «Небесную (облачную) арфу» Николаса

Ривза, фестивале трансцендентных фортепиано, которые стали предвестниками современных инсталляций, новых типов искусства, основанных, в том числе, и на технологиях искусственного интеллекта [5].

В работе Е.Н. Шапинской рассматривается влияние на произведения искусства современных процессов в культуре, связанных с информатизацией и использованием идей искусственного интеллекта. Автор анализирует концепцию ауратичности искусства и влияния на него массового воспроизводства, разработанную немецким ученым В.Беньямином применительно к цифровому способу тиражирования, доминирующему в наши дни. На примере оцифровки произведений классической музыки исследуются положительные и отрицательные стороны этого процесса [10].

Наряду с этим, Г.Р. Тараева освещает теоретические проблемы развития музыкального языка в связи с появлением компьютерных программ в процессе создания музыки. Как отмечает автор, разработчики креативных программ освоили имитации классических композиций вычленением языковых структур музыкальных стилей. Многочисленные эксперты критически оценивают эти опыты, упрекают машинную музыку в «механистичности», «бездуховности». Но тайна шедевра находится за пределами «тела» музыки – в сфере представлений человека, психологии понимания смысла музыки [8].

Исходя из этого, важно понимать, что цифровизация музыкального наследия занимает весомое место в медиaprостранстве. Соответственно, является основой для новых, инновационных подходов к осознанию музыкального наследия и становится одним из источников альтернативных взглядов на традиционное восприятие музыкальных произведений. Это в свою очередь открывает возможности использования новых ресурсов при организации образовательного и воспитательного процесса на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Концепция внедрения медиаконтента в образовательный процесс подразумевает умение выражать себя и общаться с помощью медиасредств, успешно приобретать необходимую информацию, сознательно воспринимать и критически толковать информацию, полученную из различных медиа, отделять реальность от нереальности, сконструированной медиасточниками, осмысливать собственное отношение, цели и типы контроля, которые они культивируют.

С.С. Титова, изучая разнообразие педагогических подходов к применению медиаконтента и мультимедиа технологий в процессе музыкального образования, опирается на различные методики в области междисциплинарного образования, так называемые «гибридно-синтетические» варианты подходов, изначально не педагогической области знаний, которые возможно внедрять при изучении музыкально-теоретических дисциплин. Так, автор предлагает использовать функционально-инструментальный подход для создания методического обеспечения дисциплины, описания материально-технического обеспечения учебного процесса [9]. Адаптивно-гносеологический подход, по мнению автора, необходим для анализа особенностей применения программного обеспечения по созданию и преобразованию информации электронных форматов (видео-аудио), уровня сложности информации в зависимости от возрастных особенностей обучающихся, а также познавательной активности обучающихся в работе с данным материалом. Такой подход, по ее мнению, позволяет отследить соотношение задач и целей музыкального образования и качества используемого материала, а также возможности получения адаптированных знаний учащихся к современной реальности. Модульно-когнитивный подход направлен на оценку познавательных интересов обучающихся и их чувственно-эмоциональное развитие в процессе изучения музыкальных дисциплин с использованием медиаконтента. Приведенные подходы использования медиаконтента и мультимедиа технологий в процессе изучения цикла музыкально-теоретических дисциплин, призваны повысить эффективность музыкального образования подрастающего поколения [9].

Е.В. Обухов в своей работе рассматривает медиаконтенты, содержащие современные игры, которые доступны для общего пользования, благодаря которым учащиеся младшего школьного возраста самостоятельно смогут развиваться в музыкальной среде. Автор проводит психолого-педагогический анализ музыкальных игр, размещенных на популярных сайтах в Интернете, а также раскрывает проблемы и вопросы качественного музыкального развития учащихся младшего школьного возраста средствами информационных и коммуникационных технологий [7].

Рассматривая воспитательный потенциал современного музыкального медиаконтента, О.А. Немова и И.А. Карташева высказывают опасения по поводу его качества, т.к. в современном обществе преобладает западный музыкальный медиаконтент, исследователи акцентируют внимание на его, возможном негативном влиянии на духовно-нравственное развитие подрастающего поколения. При этом, применение его в воспитательном процессе, однако авторы приходят к выводам, что особое внимание важно уделять качеству используемого музыкального медиаконтента в воспитательном процессе детей и подростков [6].

Изучению восприятия подростками медиаконтента и их предпочтениям в медиа пространстве, посвящены работы А.В. Аменицкого и Л.А. Аменицкой. По результатам их исследований, подростки осознают негативное влияние средств массовой информации, однако не готовы отказаться от его использования. В связи с этим, авторы настаивают на необходимости разработки стратегии снижения возможных негативных действий и повышения уровня сознательного и критического мышления старшеклассников. Это возможно при взаимодействии семьи и школы, а также разработки специализированной медиа-системы для защиты подрастающего поколения от негативного влияния медиа [1]. У школьников появляется все больше возможностей и самостоятельности в информационной сфере, поэтому уже около двух десятилетий активно используется понятие «медиа социализация», которым обозначают процесс развития личности под влиянием медиа (кино, телевидение, интернет). Именно из медиа школьник сегодня имеет возможность впитывать образцы общения, сценарии и нормы социального поведения. Наука только начинает разбираться с последствиями медиа социализации, но можно выделить риск некритического усвоения в детстве множества образов. Так, хорошо известно, что обучающиеся еще не умеют самостоятельно моделировать свое поведение и планировать свои поступки. Их поведение в социуме – это подражание увиденному и услышанному.

Известно, что современные дети проводят много времени за мониторами компьютеров, перед планшетами или с мобильным телефоном в руках. При планировании урока с использованием медиаконтента необходимо это учитывать. Ведь чрезмерное использование техники провоцирует ухудшение памяти и внимания человека. Наблюдается и общее снижение уровня культуры и моральных качеств учащихся из-за деструктивного контента, который есть в общем доступе в Интернете. Чтение полноценных текстов заменяется экстрактами информации, ребенок привыкает к формату коротких сообщений и с трудом воспринимает большее. Лексика становится проще, часто пренебрегаются правила орфографии и пунктуации, используются жаргонизмы. Словарный запас сужается, слова иногда заменяются символами. Отбрасываются правила этикета. Очевиден риск переноса такого стиля общения и в реальную жизнь.

Аналогичное беспокойство выражают современные педагоги, отмечая негативные последствия медиаконтентов низкого качества. Так, А.Ю. Губанова в статье подробно рассматривает необходимость и важность использования медиаконтента для детей в образовательном процессе. Исследовательница определяет медиаконтент, как важный современный инструмент, способствующий развитию познавательных и творческих способностей человека. Автор выделяет пять групп интернет-ресурсов для детей, к которым относит: развлекательные, учебные, справочные, научно-популярные и досуговые. При этом она приводит аргументы несоответствия содержания детских интернет-ресурсов

интересам детей и подростков и определяет критерии, способствующие привлечению внимания данной целевой аудитории для усовершенствования образовательного процесса [3].

О негативном влиянии медиаконтента говорит и Л.А. Дмитриева, по мнению которой, проблема заключается в отсутствии умений подростков критически отбирать качественную информацию, модели поведения, грамотного и корректного изложения событий и пр. Автор считает, что основными недостатками современного медиаконтента является перенасыщенность информации, которая ставит под сомнение ее правдивость, что вызывает у подростков утрату доверия, и человек оказывается, как бы в информационном вакууме. Второй проблемой исследовательница называет способ подачи информации, который приобретает характер шоу и приводит к искаженному восприятию информации. Третьим недостатком современного медиаконтента, по ее мнению, является преобладание визуализации информации над коммуникацией, что негативно влияет на способность человека образно и творчески мыслить. Еще одним негативным последствием воздействия медиаконтента автор выделяет стирание грани между реальным и виртуальным миром, которое происходит в сознании человека. С целью решения данных проблем, Л.А. Дмитриева предлагает использовать воспитательный потенциал медиаконтента, который базируется на таких ориентирах, как:

- ориентир критической автономии (критическое мышление, которое включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку информации);
- ориентир эстетической рефлексии (использование художественного и жизненного опыта индивида в процессе восприятия информации);
- ориентир семиотического диалога [4].

Итак, исходя из вышеизложенного, можем выделить две тенденции, имеющие место при использовании современного медиаконтента на уроках музыки в общеобразовательных школах. К положительной тенденции относим формирование критического мышления учащихся, умение ориентироваться в потоках информации, противостоять медийным манипуляциям, использовать информационно-коммуникационные технологии для создания собственного контента. К негативной – снижение культуры общения, возможность манипуляции сознанием, упрощение внутреннего мира ученика, «цифровая наркомания», ухудшение памяти и внимания, общие проблемы со здоровьем, вызванные чрезмерным количеством времени, которое ученик проводит перед монитором компьютера.

При этом всегда есть определенные риски, с которыми могут встретиться ученики в ходе работы с медиаконтентом. Это, прежде всего, ухудшение памяти и внимания учащихся, общее снижение культуры и моральных качеств. Поэтому учителю нужно быть крайне осторожным при отборе информации и технических средств работы с ней. Мышление учеников не развивается, если они просто получают шквал ответов на вопросы, которых еще не задавали. Именно поэтому приоритетом современного музыкального образования должна стать медиаграмотность, то есть способность учеников критически воспринимать информацию, полученную из различных медиа, отделять реальность от манипуляций.

В этой связи многие исследователи рассматривают необходимость формирования медиакомпетентности учителей музыки в процессе профессиональной подготовки. Медиакомпетентность в данном контексте рассматривается, как умение педагога использовать цифровые технологии для поиска нужной музыкально-теоретической и иной информации, ее накопления, проверки и упорядочения. И именно современный медиаконтент может быть эффективным инструментом развития возможностей учителя музыки в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Учитель музыки общеобразовательной школы имеет возможность пользоваться разработками уроков с элементами использования традиционного медиаконтента. Что касается современного медиаконтента, то здесь возможности учителя значительно шире. В условиях информационного общества и медийных манипуляций, учитель музыки – именно тот человек, который должен формировать адекватное восприятие учеником действительности.

Содержание мультимедийного материала должно соответствовать требованиям учебных программ. Внедрение мультимедиа в процесс обучения является важной задачей для педагогов. Решение проблемы интеграции учебных дисциплин требует модернизации преподавания, формирования у учащихся современной информационной картины мира, формирования творческой личности, развитие у учащихся теоретического мышления, памяти, воображения, воспитание у подрастающего поколения высоких общественных и моральных качеств, изучение учебных предметов с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, проведение внеклассных, кружковых и факультативных занятий, экспериментальных занятий, мероприятия по вопросам изучения и внедрения в практику работы педагогов.

С целью повышения эффективности учебно-познавательной деятельности учеников, поиска рациональных методов и путей решения задач учебно-воспитательного процесса целесообразно использование медиаконтента на всех типах занятий, особенно занятий изучения нового материала, обобщения и систематизации знаний, контроля знаний.

Медиаконтент, как средство обучения является основным или дополнительным источником знаний и представлений. Учитель должен учесть конкретные условия учебной работы, возрастные особенности, уровень знаний учеников, их жизненный опыт и технические возможности оборудования аудитории ИКТ. Мультимедийное сопровождение должно содержать богатый фактический и иллюстративный материал, который может быть использован в учебных целях, иметь четкое дидактическое значение, педагогическую направленность, адекватно соответствовать учебной программе и легко активизироваться на компьютере. Учебная информация, представленная через мультимедийные средства, не должна содержать научных ошибок. Упрощение допустимо лишь в той мере, в которой оно не влияет ни на одну из сущностей того, что описывается. Система понятий должна подаваться на логической, научной основе.

Выводы. Таким образом, рассмотрев образовательные и воспитательные возможности качественного современного медиаконтента на уроках музыки в общеобразовательной школе, можем говорить о его неоспоримой пользе для развития критического мышления учащихся. Современный медиаконтент является тем инструментом, который позволяет значительно расширить границы традиционного урока. При этом учитель музыки должен владеть всеми тонкостями правильного отбора, используемого медиаконтента и быть медиакомпетентным специалистом, чтобы грамотно внедрять в образовательный процесс необходимую информацию и обеспечивать безопасную информационную среду.

Литература:

1. Аменицкий, А.В. Восприятие и предпочтения подростков к медиаконтенту и их восприятие доминирующих ценностных ориентаций в медиа-пространстве / А.В. Аменицкий, Л.А. Аменицкая // Студент года 2023: сборник статей XXVI Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 05 апреля 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 223-230
2. Астафьева, О.Н. Культура в цифровой цивилизации: новый этап осмысления стратегии будущего для устойчивого развития / О.Н. Астафьева, Е.В. Никонорова, О.В. Шлыкова // Обсерватория культуры. – 2018. – Т. 15. – № 5. – С. 516-531
3. Губанова, А.Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса / А.Ю. Губанова // Медиаобразование. – 2017. – № 2. – С. 152-169
4. Дмитриева, Л.А. Ориентиры педагогического влияния на развитие ценностных ориентаций старшеклассников в условиях медиаконтента / Л.А. Дмитриева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия:

Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 36(212). – С. 145-149

5. Музыкальное образование в цифровую эпоху: технологии и инновации // BEATSPHERE. – URL: <https://beatsphere.ru/muzykalnoe-obrazovanie-v-cifrovuyu-epohu-tehnologii-i-innovaczii-2>

6. Немова, О.А. Воспитательный потенциал современного музыкального медиаконтента / О.А. Немова, И.А. Карташева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 2(23). – С. 132-136

7. Обухов, Е.В. Анализ интернет-контента для музыкального развития детей младшего школьного возраста / Е.В. Обухов // Воспитание будущего учителя-исследователя: Сборник материалов по итогам научной сессии студентов, Глазов, 15-30 апреля 2020 года. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, 2020. – С. 355-360

8. Тараева, Г.Р. Компьютерная музыка и теоретические проблемы музыкального языка / Г.Р. Тараева // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2019. – № 4. – С. 92-98

9. Титова, С.С. Разнообразие педагогических подходов к применению медиаконтента и мультимедиа технологий в художественном образовании / С.С. Титова // Мир культуры: искусство, наука, образование: Сборник научных статей и творческих работ. – Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского, 2019. – № 8. – С. 117-126

10. Шапинская, Е.Н. Произведение искусства в эпоху его цифровой воспроизводимости / Е.Н. Шапинская // Человек. Культура. Образование. – 2015. – № 2(16). – С. 161-179

Педагогика

УДК 37.378.14

преподаватель кафедры гражданского права и процесса Гогурчунов Арсланали Пахрутдинович
Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (г. Махачкала)

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ХОДЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Автор статьи рассматривает теоретическую базу последних лет в сфере правовой подготовки будущих педагогов в вузе. По итогам анализа существующих исследований автор пришел к выводу, что в педагогической науке прослеживается нехватка единого педагогического решения, адаптируемого под меняющиеся условия в сфере образования. В качестве такого решения автор предлагает модель формирования правовой компетенции будущего педагога в вузе и раскрывает ее структуру. На основе обоснования каждого блока модели удалось выявить возможность адаптации существующих теоретических решений в структуру предлагаемой модели. Данная модель обладает признаками устойчивого инструмента преподавателя вуза, в том числе с учетом ожидаемой модернизации высшего образования.

Ключевые слова: модель, правовая компетенция, педагог, правовая подготовка, вуз, высшее образование, педагогическая наука.

Annotation. The author of the article examines the theoretical basis of recent years in the field of legal training of future teachers at the university. Based on the results of the analysis of existing research, the author came to the conclusion that in pedagogical science there is a lack of a single pedagogical solution that adapts to changing conditions in the field of education. As such a solution, the author suggests a model for the formation of the legal competence of a future university teacher and reveals its structure. Based on the justification of each block of the model, it was possible to identify the possibility of adapting existing theoretical solutions to the structure of the proposed model. This model has the characteristics of a sustainable university teacher's tool, including taking into account the expected modernization of higher education.

Key words: model, legal competence, teacher, legal training, university, higher education, pedagogical science.

Введение. Правовая подготовка будущего педагога предусмотрена действующим законодательством по многим причинам. К примеру, в ст.48 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, охватывающего образовательную деятельность в совокупности, в перечне требований к педагогу указана необходимость соблюдения норм правового характера [6]. При этом характер соблюдения Законом уточнен изначально в отношении воспитательной работы, так как педагог обязан обучить основам правопорядка.

В профессиональном стандарте, относящегося к педагогическому образованию, правовая подготовка отражена в обязанности разработки проектов образовательной направленности на основе действующего законодательства [5]. Дополнительно в стандарте обозначены важными компетенции педагога, связанные с осуществлением профессиональной активности с соблюдением правовых норм. Таким образом, актуальность правовой подготовки педагога охватывает несколько направлений его деятельности в учебном заведении и при его взаимодействии с обучаемыми, которые невозможно игнорировать в структуре педагогического образования.

В связи с этим, целесообразно разработать для вузов модель правовой подготовки педагогов вне зависимости от их профиля обучения.

Изложение основного материала статьи. В целях разработки модели формирования готовности будущих педагогов реализовать правовую компетенцию на практике необходимо исследовать имеющуюся теоретическую базу. Общий анализ научных работ педагогов по данному направлению показывает, что проблема развития правовой компетенции в отношении будущих педагогов существует. Только за последние пять лет педагоги предприняли неоднократные попытки разработать механизм адаптации образовательных мероприятий в учебный процесс.

Проблема адаптации во многом связана с высокой загруженностью образовательного процесса будущих педагогов. В научной работе С.А. Слепнева правовая подготовка рассматривается как процесс формирования компетенции конкурентоспособности в правовом значении для педагога. Упомянутый автор выделяет лишь одну сторону необходимости правовой подготовки педагогов, которая связана с оказанием помощи детям и защитой их интересов. Единственное решение, которое предлагает данный автор, фокусируется на внедрении правовой дисциплины [7].

Специалист в сфере электронного образования А.А. Трифонов склонен рассматривать правовую подготовку будущих педагогов как разновидность компетентности в сфере правового обеспечения педагогической активности [8]. Автор разъясняет, что деятельность педагога в современных реалиях тесно сопряжена с разными факторами риска, однако с учетом его высокой загруженности в практике необходимо обеспечить цифровыми решениями в сфере правового обеспечения. Логика А.А. Трифонова сводится к тому, что правовую компетенцию на сегодняшний день имеет смысл объединить с цифровой компетенцией. Для преподавателя вуза это означает не только консолидацию двух указанных

компетенций, но в большей степени дополнение к ним третьей познавательной. В методическом отношении правовая подготовка при помощи цифровых решений подразумевает разработку программы или модели такой подготовки, которую данный автор по объективным причинам не предложил.

Заслуживает внимания исследование Д.В. Грака, в котором предложена модифицированная методика В.Г. Маралова, затрагивающая самообразование будущего педагога в правовом направлении [1]. Однако и в случае рассматриваемого исследования, правовую подготовку студентов педагогических направлений невозможно осуществить без участия преподавателя вуза. Фактически автор предлагает методику для самих студентов, при этом механизм участия находится в компетенции вуза. Педагог М.В. Лялин разработал достаточно инновационный подход на основе используемых в сфере образования моделей правовой подготовки будущих учителей, которые могут быть классифицированы и систематизированы в зависимости от регулируемых правовых задач на данный момент времени. Таким образом, автор предлагаемого решения исходит из встречающихся проблем в практике педагога и адаптирует такие ситуации под применяемые в вузах модели. Сущность решения состоит в том, чтобы правовая компетенция будущих педагогов совершенствовалась на основе реальных проблемных ситуаций, с которыми он может столкнуться на практике [3].

Тем не менее, несмотря на инновационность подхода М.В. Лялина, приходится констатировать, что в настоящее время преподаватели вуза нуждаются в единой модели правовой подготовки студентов по причине высокой загруженности образовательного процесса. Хотя предложенное упомянутым автором решение может быть пригодно в рамках единой модели правовой подготовки будущих педагогов.

В целом многие исследователи рассматривают проблему подготовки будущих учителей преимущественно, исходя из разбора конкретизированных проблем, при взаимодействии с обучаемыми. К примеру, подобного ракурса исследований придерживаются, в том числе Е.В. Моисеева и С.В. Рослякова, а также Е.С. Жаворонко, Т.В. Коротовских, А.А. Ниязова и др. [2, 4]. Соответственно, разработка единого педагогического подхода подтверждается научной тенденцией в педагогике, представители которой признают целесообразность урегулирования образовательного процесса в сфере правовой подготовки студентов.

В настоящее время на базе ФГБОУ ВО ДГПУ осуществляется исследовательская работа по разработке модели формирования правовой компетенции будущего педагога в вузе. Обозначенная модель включает ряд блоков: целеполагающий, содержательный, компетентностный и диагностический. Блоки разработанной модели обладают повышенной функциональностью по ряду причин. К примеру, целеполагающий блок позволяет ориентироваться на запрос со стороны государства по отношению к педагогу в сфере правового просвещения. В действительности определяются единые цель и задачи, которые тесно связаны с педагогическим стандартом федерального уровня. Содержательный блок включает в себя всю необходимую информацию для преподавателя вуза, затрагивающую формирование необходимых методологических подходов и ориентацию на существующие научные достижения в сфере правовой подготовки.

Компетентностный блок относится к наиболее ориентированному на практику составляющим разработанной модели ввиду того, что в нем содержатся инструменты развития правового сознания и правовой грамотности. Уникальностью компонента выступает добавление таких инструментов, которые позволят развить в будущем педагоге поведенческие реакции, приводящие к безопасности в образовательной среде. Диагностический блок включает в себя проведение тестирования и анкетирования студентов, которые в рамках проводимого исследования на базе рассматриваемого вуза были отобраны в целях апробации предлагаемой модели. Таким образом, на Рисунке 1 представлены причинно-следственные связи между блоками разработанной модели и ориентацией на педагогический результат при реализации правовой подготовки студентов в вузе.

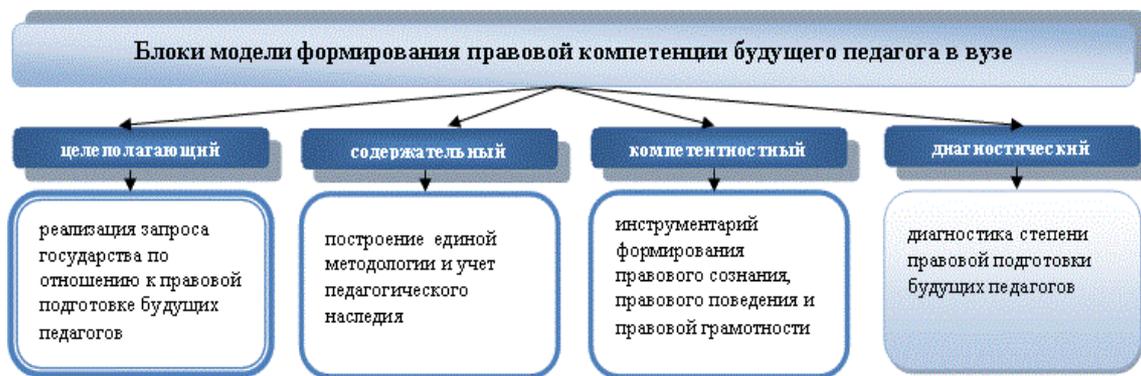


Рисунок 1. Причинно-следственная взаимосвязь между компонентами модели формирования правовой компетенции будущих педагогов в вузе и педагогическими результатами

Исходя из Рисунка 1, прослеживается взаимосвязь между целеполагающим и диагностическим, а также между содержательным и компетентностным блоками. Целеполагающий блок отвечает за базис модели, а диагностический – за динамику достижения ожиданий государства при подготовке будущих педагогов. Таким образом, связь между целеполагающим и диагностическим блоками построена на основе ориентации базиса и его оценки. При этом оценка подлежит своевременной коррекции, к примеру, при помощи, последовательного проведения тестирования на разных этапах апробации и реализации модели в образовательном процессе.

Взаимосвязь между содержательным и компетентностным блоками состоит в ориентации на практику, так как методология предполагает применение преподавателем вуза способов и методов правовой подготовки, которые в совокупности определяют правовое поведение самого преподавателя. Ориентация на практику компетентностного блока очевидна за счет инструментария формирования в будущих педагогах ожидаемого сознательного отношения, умения ориентироваться в правовом образовательном поле и склонность корректировать педагогическое поведение в рамках действующего законодательства.

Таким образом, целеполагающий блок относится к базису модели, содержательный и компетентностный блоки – к ядру модели, а диагностический – к надстройке модели. Ценность разработанного решения состоит в том, что базис и надстройка остаются постоянными компонентами модели, в то время как ядро может меняться в условиях совершенствования педагогического арсенала, связанного с методологией и инструментарием.

Высокая вероятность длительной актуальности предлагаемой модели состоит в том, что ее структура не может быть

нарушена путем дополнения или сокращения блоков, при этом изменение содержательной части может осуществляться в соответствии с приоритетами в сфере образования на данный момент времени. Существует предположение о том, что целеполагающий блок и его содержательная часть в структуре правовой подготовки будущих педагогов как базис останутся без изменений в дальнейшем, в том числе при условии уточнения приоритетов со стороны Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Диагностический блок по своему содержанию может неоднократно меняться, однако функция данного блока и применяемые методы остаются постоянными в долгосрочной перспективе. Обозначенное убеждение построено на специфике действующего законодательства, разрабатываемого на долгосрочную перспективу.

Для сферы образования не характерна регулярная перемена фундаментальной части подготовки будущих специалистов. С учетом современных тенденций профильного ведомства по отношению к будущим педагогам и вузам следует отметить, что концептуально правовая подготовка и ее важность будут еще более выражены в системе образования. В то время как содержательная часть стандартов и разделение процесса подготовки будущих специалистов на профессиональный и социально-гуманитарный блоки в рамках каждой дисциплины сформируют тенденцию к апробации новых оценочных методов.

Ядро модели, в качестве которого выступают содержательный и компетентностный блоки, в дальнейшем могут содержательно неоднократно меняться, однако к ожидаемым переменам в сфере правовой подготовки будущих педагогов следует относиться с оптимизмом. Компоненты ядра модели в условиях совершенствования сферы высшего образования с высокой вероятностью будут уточнены для педагогов-предметников. Следует ожидать увеличение программной нагрузки при подготовке будущих педагогов, которые в рамках правовой подготовки станут изучать право в образовательной среде в целом и право применительно к их специализации.

В настоящее время активно обсуждается вероятность увеличения профилей при подготовке педагогов, которые в дальнейшем будут в состоянии обучать в общеобразовательных организациях трех предметам. Соответственно, содержательный и компетентностный блоки правовой подготовки будут либо увеличены, либо углублены. Если исходить из последовательности реализации разработанной модели на базе рассматриваемых образовательных организаций, то следует отметить специфику логики при формировании правового поведения и грамотности среди будущих педагогов. На основе предлагаемой модели становится очевидным, что последовательность правовой подготовки в структуре сознания каждого студента педагогического вуза базируется на трансформации его восприятия и мыслительных операций при обработке получаемой информации путем поэтапного ответа на такие вопросы, как:

- для чего мне необходима правовая подготовка;
- какие ресурсы я могу использовать в педагогической деятельности с учетом демонстрации правового поведения;
- какие методики с учетом действующего законодательства мне позволят урегулировать конфликтную ситуацию в образовательном процессе, создать учебный продукт в контексте правового поля или сформировать отношения в коллективе на основе взаимного уважения прав и законных интересов;
- по каким оценочным параметрам я могу диагностировать неправомерное поведение или неправомерные тенденции, препятствующие реализации образовательного процесса?

Возвращаясь к имеющейся теоретической базе в сфере правовой подготовки будущих педагогов следует отметить возможность дополнения предлагаемой модели решениями педагогического сообщества. К примеру, оказание правовой помощи детям и защита их законных интересов, изученные С.А. Слипневым, может стать отдельным образовательным модулем одновременно в содержательном и компетентностном блоках. При этом в базе модели возможно предусмотреть данные направления как одну из целей правовой подготовки, а в диагностическом блоке – разработать оценочный механизм на предмет выявления степени готовности педагога защищать интересы детей.

Предложенный А.А. Трифоновым подход к правовой подготовке будущих педагогов при помощи использования ими цифровых решений также не противоречит рассматриваемой модели и призван помочь преподавателям вуза с выбором способа донесения правовой информации. Результаты исследования Д.В. Грака в контексте самостоятельной подготовки будущего педагога в правовом направлении возможно адаптировать в диагностическом блоке посредством предоставления студентам методов самодиагностики для использования в дальнейшей педагогической деятельности.

Инновационное решение М.В. Лялина призвано существенно дополнить содержательную часть компетентностного блока типовыми задачами из практики при условии классификации таких задач на этапе реализации содержательного блока. Соответственно, разбор конкретизированных проблем при взаимодействии с обучаемыми, выделенный рядом авторов как главное направление правовой подготовки студентов, также подлежит адаптации в компетентностном блоке после классификации на этапе реализации содержательного блока модели.

Выводы. Таким образом, в соответствии с действующим законодательством правовую подготовку будущих педагогов в настоящее время целесообразно реализовать при помощи единой модели формирования у них рассматриваемых компетенций. Ожидаемые перемены в сфере высшего образования не противоречат структуре предложенной модели. Ценность анализируемого решения также состоит в том, что в структуру модели можно добавить любую содержательную часть правового характера согласно запросам государства.

Литература:

1. Грак, Д.В. Самообразование педагога общеобразовательной организации в условиях развития правовой компетентности / Д.В. Грак // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – № 2(55). – С. 203-218
2. Жаворонко, Е.С. Применение цифровых методических конструкторов в профессиональной подготовке будущего педагога к реализации инклюзивного образования / Е.С. Жаворонко, Т.В. Коротовских, А.А. Ниязова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 11. – С. 1124-1131
3. Лялин, М.В. Реализация комплекса практико-ориентированных задач в процессе формирования правовой компетенции будущего педагога / М.В. Лялин // Инсайт. – 2021. – № 3(6). – С. 31-42
4. Моисеева, Е.В. Социально-правовая подготовка студентов к работе с конфликтами в профессиональной деятельности / Е.В. Моисеева, С.В. Рослякова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 2(34). – С. 77-84
5. Официальный портал компании «КонсультантПлюс». – 2025. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m7hlm3kh3f971142466 (дата обращения: 23.02.2025)
6. Правовая система «Гарант»: сайт. – 2025. – URL: <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m7hlmzpb1tf951727820> (дата обращения: 23.02.2025)
7. Слепнев, С.А. О правовой компетентности педагогов-психологов в контексте их профессиональной подготовки в вузах / С.А. Слепнев // Достижения науки и образования. – 2021. – № 5(77). – С. 42-44
8. Трифонов, А.А. Нормативно-правовые основы подготовки педагогов к работе в цифровой образовательной среде / А.А. Трифонов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 3(65). – С. 30-39

УДК 37.035.2:004

доктор педагогических наук, профессор Гордненко Татьяна Петровна

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

соискатель Кучерова Арина Николаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИЭКСТРЕМИСТСКОГО СОЗНАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Экстремизм в молодежной среде представляет серьезную угрозу социальной стабильности и безопасности, особенно среди обучающихся в организациях среднего специального образования, которые уязвимы из-за возрастных психологических особенностей, стремления к самоидентификации и протестным настроениям, в связи с этим цель данной статьи – исследовать методы формирования антиэкстремистского сознания у студентов средних специальных учебных заведений. В ходе исследования проанализированы факторы распространения экстремизма среди молодежи, изучены педагогические принципы профилактики экстремизма, предложены стратегии интеграции антиэкстремистских программ в образовательный процесс. Новизна работы заключается в акценте на специфике среднего специального образования и предложении подходов к интеграции воспитательных программ, предложенные рекомендации затрагивают: развитие цифровой грамотности, повышение квалификации педагогов, вовлечение обучающихся в социально значимую деятельность, сотрудничество с родителями и внешними социальными структурами. Сделан вывод о потребности в подходе к профилактике экстремизма, который сочетает образовательные, психологические и социальные меры для воспитания устойчивого антиэкстремистского сознания у молодежи.

Ключевые слова: антиэкстремистское сознание, молодежь, среднее специальное образование, экстремизм, профилактика, педагогические методы.

Annotation. Extremism among young people poses a serious threat to social stability and security, especially among students in secondary specialized educational institutions who are vulnerable due to age-related psychological characteristics, the desire for self-identification and protest sentiments. In this regard, the purpose of this article is to study the methods of forming anti-extremist consciousness in students of secondary specialized educational institutions. The study analyzed the factors of the spread of extremism among young people, studied the pedagogical principles of preventing extremism, and proposed strategies for integrating anti-extremist programs into the educational process. The novelty of the work lies in the emphasis on the specifics of secondary specialized education and the proposal of approaches to the integration of educational programs. The proposed recommendations affect: the development of digital literacy, advanced training of teachers, the involvement of students in socially significant activities, cooperation with parents and external social structures. The author concludes that there is a need for an approach to preventing extremism that combines educational, psychological and social measures to foster a sustainable anti-extremist consciousness in young people.

Key words: anti-extremist consciousness, young people, secondary specialized education, extremism, prevention, pedagogical methods.

Введение. Экстремизм в современном обществе представляет серьезную угрозу социальной стабильности и безопасности, молодежь, особенно обучающаяся в организациях среднего специального образования, находится в уязвимом положении из-за особенностей возрастной психологии, поиска самоидентификации и стремления к протесту против существующего порядка. Экстремистские группы используют эти особенности для распространения своих радикальных идеологий, часто через цифровые платформы и социальные сети. В связи с этим формирование антиэкстремистского сознания у обучающихся становится одной из приоритетных задач системы образования и социальной политики государства.

Цель данной статьи – исследовать методы к формированию антиэкстремистского сознания у студентов в организациях среднего специального образования.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

- 1) Анализ факторов распространения экстремизма среди молодежи;
- 2) Исследование педагогических принципов профилактики экстремизма;
- 3) Предложение рекомендаций для интеграции антиэкстремистских программ в учебный процесс.

Новизна данной работы заключается в рассмотрении проблемы формирования антиэкстремистского сознания с акцентом на специфике среднего специального образования, в статье объединены современные исследования и практики, учитывающие влияние цифровой среды на распространение экстремистских идей. Предложены инновационные подходы к интеграции воспитательных программ в образовательный процесс, стратегии взаимодействия педагогов, родителей и внешних социальных структур для создания устойчивой антиэкстремистской среды.

Изложение основного материала статьи. Экстремизм, как феномен, это нарушение норм общественного порядка, сопряженное с насилием, радикальными взглядами и неприятием иных социальных норм; экстремистские проявления в молодежной среде часто принимают формы идеологического или религиозного насилия, стремления к подрыву основ конституционного строя.

Образование антиэкстремистского сознания в образовательных учреждениях – одна из приоритетных задач профилактики экстремизма, например, согласно исследованиям Р.Р. Вафина и Я.М. Злоченко [2], образовательные учреждения в первую очередь воспитывают чувство толерантности и критического отношения к деструктивным идеологиям. Но, с другой стороны, отметим, что успешная профилактика возможна только при интеграции воспитательных программ в учебный процесс, а это включает: регулярные беседы, участие молодежи в общественно полезной деятельности, создание безопасной и толерантной образовательной среды. В российских вузах антиэкстремистское воспитание студентов рассматривается как элемент социальной политики, которая направлена на снижение рисков вовлечения молодежи в радикальные группы [8].

Многие деструктивно ориентированные общественные объединения используют психологические особенности возраста с целью пропаганды экстремистских, религиозных, антиобщественных идей, формируя антиобщественные настроения, способствуя увеличению количества правонарушений и преступлений, сопряженных с асоциальными действиями против личности и общества (хулиганство, вандализм). Стремление подростков к построению собственной идентичности, активное межличностное взаимодействие, эмансипационные настроения являются подходящим

фундаментом для распространения экстремистских настроений. Поэтому психолого-педагогические принципы формирования антиэкстремистского сознания фокусируются на развитии способности к самостоятельному анализу информации и воспитанию нравственных ценностей у студентов. Например, В.Л. Назаров пишет, что воспитательные программы с ориентиром на противодействие экстремизму, должны брать в расчет особенности психологии подростков и молодежи, которая находится на стадии формирования идентичности и часто ищет способы самореализации через радикальные формы активности [10].

Сейчас же особую роль и актуальность в формировании антиэкстремистского сознания играет цифровая грамотность, поскольку экстремистские идеи по большей части распространяются через социальные сети и интернет [9].

Борьба с экстремизмом опирается на комплекс международных и национальных нормативных документов. На международном уровне важнейшим актом является Международный пакт о гражданских и политических правах (1966), который в ст. 20 запрещает пропаганду войны и разжигание ненависти. Существенным вкладом в борьбу с экстремизмом являются решения ООН, в частности, резолюции, которые направлены на противодействие насильственному экстремизму и радикализации молодежи, например, резолюция 2242 Совета Безопасности ООН (о правах женщин, мире и безопасности).

На национальном уровне правовая база борьбы с экстремизмом в России определяется Конституцией РФ и Федеральным законом от 25 июля 2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»; в Уголовном кодексе РФ главными статьями для борьбы с экстремизмом являются ст. 205.2 (призывы к терроризму), ст. 280 (призывы к экстремистской деятельности) и ст. 282 (разжигание ненависти или вражды), которые ориентируются на защиту основ конституционного строя, прав и свобод граждан от угроз экстремизма, в том числе в образовательных учреждениях [4].

Российское государство развивает политику профилактики экстремизма среди молодежи и признает её одной из наиболее уязвимых категорий населения для влияния радикальных идей. В рамках этой политики ведется работа по повышению уровня правовой грамотности молодежи, развитию критического мышления и воспитанию устойчивости к идеологии экстремизма. Используются информационно-просветительские кампании для предотвращения вербовки молодежи в экстремистские организации, программы по развитию гражданской ответственности и правовой культуры. Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» закрепляет полномочия государственных органов в сфере профилактики экстремизма, предусматривая меры как на уровне образовательных учреждений, так и в социальной среде, в том числе программы по повышению правовой грамотности и работе с молодежью, организуемые совместно с образовательными и правоохранительными структурами [3].

Образовательные учреждения среднего специального образования также занимаются формированием правовой грамотности среди учащихся, учреждения обязаны организовывать профилактические мероприятия с разъяснением правовых аспектов экстремистской деятельности, знакомить обучающихся с правами и обязанностями граждан с точки зрения борьбы с экстремизмом. Еще одним из главных направлений является включение в учебные программы специальных курсов или модулей, которые посвящены правовому регулированию экстремистской деятельности, гражданским правам и обязанностям, механизму защиты от влияния радикальных идеологий.

Ведь согласно исследованию Л.Р. Темирязевой, молодежь наиболее подвержена воздействию экстремистских идей в силу особенностей возрастной психологии, таких как поиск самоидентификации и стремление к протесту против существующего порядка, а в условиях роста межэтнических и межкультурных противоречий, социокультурная среда может стать причиной радикализации молодежи, если в ней отсутствуют позитивные механизмы для решения конфликтов и взаимодействия между различными группами населения [11]. В этом смысле образовательная система, должна создавать условия для развития у молодежи устойчивых гражданских и правовых установок для толерантного восприятия окружающего мира.

Так, по мнению Е.В. Долгушева и его коллег, обязательным элементом образовательных программ является предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», который обучает подростков основам гуманизма и гражданской ответственности. В ходе уроков используются примеры экстремистских проявлений и их последствия, чтобы развить эмоциональную устойчивость и умение распознавать пропаганду радикальных идей [5].

Другой наиболее известной формой работы в рамках профилактики является вовлечение учащихся в коллективные активности, например, в общественные организации, культурные мероприятия или кружки по интересам, так как данные мероприятия помогают подросткам находить позитивные способы самореализации (снижает их уязвимость перед радикальными группировками).

Что касается медиапространства и цифровых технологий, то они используются как для распространения радикальных идей, так и для образования антиэкстремистского сознания, например, одной из актуальных форм работы является внедрение в образовательный процесс программ по медиаграмотности, которые помогают учащимся развивать навыки анализа информации, распознавания фейковых новостей, пропаганды. Использование социальных сетей и цифровых технологий для распространения позитивного контента и проведения образовательных вебинаров помогает устойчивости к манипуляциям и развитию способности противостоять идеям насилия и ненависти [6].

Далее, воспитанием толерантного и правосознательного поведения обучающихся занимается педагогический коллектив, ведь учителя – пример для учеников, который показывает им позитивные социальные установки. В исследовании, посвященном профилактике экстремизма в образовательных учреждениях, говорится о том, что первостепенную роль выполняют учителя в формировании нравственных и гражданских ценностей, таких как уважение к культурным и религиозным особенностям других народов, правовое сознание, и чувство ответственности за свои поступки [7]. Педагоги должны помогать в процессе приобретения навыков критического мышления для того, чтобы позволить молодежи осознанно воспринимать социальную информацию и противостоять негативным влияниям экстремистских идеологий.

Эффективная профилактика экстремизма требует вовлечения родителей и внешних социальных структур, так например, родители должны участвовать в процессе профилактической работы, получать консультации и информацию о признаках экстремистских настроений у подростков и способах реагирования на них, а индивидуальная работа с семьями смягчает негативные факторы, такие как семейные конфликты, которые часто приводят к радикализации молодежи.

С точки зрения проблем формирования антиэкстремистского сознания у обучающихся, одной из главных является недостаточная правовая и информационная грамотность молодежи – это делает ее уязвимой социальной группой к деструктивному влиянию экстремистских идеологий.

Еще одной проблемой является влияние неблагоприятной социальной среды на развитие экстремистских настроений, педагогические исследования, в частности, работа К.В. Булаха и Н.Ю. Демченко, показывают, что образовательные организации, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях, сталкиваются с особыми трудностями. Студенты, выросшие в таких условиях, чаще демонстрируют склонность к агрессивному поведению и это повышает их уязвимость к влиянию радикальных группировок. В связи с этим особое внимание следует уделять созданию индивидуализированных программ профилактики экстремизма, которые учитывают социально-психологические особенности студентов и ориентированы на коррекцию их девиантного поведения [1].

Выводы. Проведенный анализ показал, что молодежь наиболее подвержена влиянию экстремистских идеологий из-за психологических особенностей возраста, стремления к самоидентификации, протесту против существующих социальных норм, поэтому экстремистские группы используют цифровые технологии и социальные сети для пропаганды своих идей, и это усложняет задачу противодействия их влиянию.

Определили, что основными проблемами в воспитании антиэкстремистского сознания являются: недостаточная правовая и информационная грамотность (многие обучающиеся не обладают достаточными знаниями о правовых последствиях экстремистской деятельности и не умеют критически оценивать информацию из различных источников), неблагоприятная социальная среда (условия, в которых растут и обучаются некоторые студенты), недостаточное внимание к интеграции профилактических программ в учебный процесс и недостаток квалификации педагогов в этой области.

Профилактика экстремизма требует подхода, который включал бы образовательные, психологические и социальные меры, то есть нужно не только информировать обучающихся о рисках экстремизма, но и создавать условия для их позитивной самореализации и развития правовой культуры. Для этого предлагаются следующие рекомендации:

1) Интеграция антиэкстремистского образования в учебный процесс. Использовать в учебных программах специальные модули и курсы по правовому просвещению, основам толерантности и межкультурного взаимодействия, также предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» для обсуждения актуальных проблем экстремизма и терроризма.

2) Развитие цифровой грамотности. Проводить занятия по медиаграмотности, которые обучают навыки анализа информации и распознавания экстремистской пропаганды в интернете, создавать и распространять позитивный контент в цифровой среде для популяризации ценностей толерантности и уважения.

3) Повышение квалификации педагогов. Организовать обучение и тренинги для преподавателей по методикам профилактики экстремизма и радикализации молодежи, сформировать у педагогов навыки раннего выявления признаков экстремистских настроений у обучающихся.

4) Вовлечение обучающихся в социально значимую деятельность. Содействовать участию студентов в волонтерских проектах, культурных и спортивных мероприятиях, которые развивают позитивные социальные связи. Далее, поддерживать инициативы обучающихся для укрепления гражданской ответственности и правовой культуры.

5) Сотрудничество с родителями и семьями. Проводить просветительские мероприятия для родителей по вопросам профилактики экстремизма и воспитания толерантности, далее, установить систему обратной связи с семьями для своевременного реагирования на возможные проблемы.

6) Наладить сотрудничество с правоохранительными органами, общественными организациями, экспертами в области профилактики экстремизма; организовывать совместные мероприятия, семинары, тренинги для обмена опытом.

7) Создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, то есть внедрить политику нулевой толерантности к проявлениям дискриминации, агрессии и экстремизма внутри учебного заведения.

8) Разработать программы индивидуальной поддержки для студентов, находящихся в неблагоприятных социальных условиях или проявляющих признаки радикализации, подключать психологов и социальных работников в работу с такими обучающимися.

9) Проводить регулярный анализ состояния антиэкстремистского сознания среди обучающихся и в дальнейшем корректировать стратегии и программы на основе полученных данных и актуальных проблем.

Литература:

1. Концептуальные основы организации педагогической профилактики проявлений экстремизма и терроризма в образовательной среде вуза / К.В. Булах, Н.Ю. Демченко, Е.Н. Сёмкина, И.А. Глушенко, В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – № 3(263). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-organizatsii-pedagogicheskoy-profilaktiki-proyavleniy-ekstremizma-i-terrorizma-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 10.10.2024)

2. Вафин, Р.Р. Проблемы современного молодежного экстремизма и основные направления противодействия / [Р.Р. Вафин, Я.М. Злоченко]; под общ. ред. В.Н. Ильченко // Право и личность: история, теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., проведенной в рамках IX Международного форума «Юридическая неделя на Урале». – Екатеринбург, 2017. – С. 24-29

3. Горячев, Ю.А. Профилактика идеологии экстремизма, радикализма и ксенофобии в образовательной организации: обзор нормативной базы / Ю.А. Горячев, В.Ф. Захаров // Этнодиалоги. – 2018. – № 1(55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-ideologii-ekstremizma-radikalizma-i-ksenofobii-v-obrazovatelnoy-organizatsii-obzor-normativnoy-bazy> (дата обращения: 12.10.2024)

4. Гринько, С.Д. Организационно-правовые основы противодействия экстремизму / С.Д. Гринько // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pravovye-osnovy-protivodeystviya-ekstremizmu> (дата обращения: 11.10.2024)

5. Долгушев, Е.В. Направления работы по профилактике экстремизма и терроризма в современной школе / Е.В. Долгушев, Н.А. Рачковская, В.Н. Ефименко // МНКО. – 2021. – № 1(86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-raboty-po-profilaktike-ekstremizma-i-terrorizma-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 09.10.2024)

6. Донской, А.Г. Педагогические технологии формирования основ антиэкстремистского поведения обучающихся в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / А.Г. Донской, И.Д. Борченко // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-formirovaniya-osnov-antiekstremistskogo-povedeniya-obuchayuschih-sya-v-shkolah-funktsioniruyuschih-v> (дата обращения: 12.10.2024)

7. Зайцев, М.К. Социальная профилактика экстремизма в молодежной среде / М.К. Зайцев // Материалы XV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2023. – URL: <https://scienceforum.ru/2023/article/2018034706> (дата обращения: 09.10.2024)

8. Кулягин, И.В. Создание воспитательной антиэкстремистской антитеррористической среды в современном вузе / И.В. Кулягин // Вестник Национального антитеррористического комитета. – 2016. – № 1(14). – С. 8-19

9. Курашинова, А.Х. Сетевые факторы формирования экстремистских установок у молодежи / А.Х. Курашинова // Проблемы в российской законодательстве. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-factory-formirovaniya-ekstremistskih-ustanovok-u-molodezhi> (дата обращения: 12.10.2024)

10. Назаров, В.Л. Профилактика экстремизма в молодежной среде: учебное пособие / В.Л. Назаров, П.Е. Сулонов // Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета. – 2018. – 204 с.

11. Темирязова, Л.Р. Молодежный экстремизм: социальный-педагогический аспект / Л.Р. Темирязова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnyy-ekstremizm-sotsialno-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 11.10.2024)

УДК 371

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры
естественнонаучных дисциплин Джалалов Рафаэль Казиханович

ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства (г. Махачкала);

кандидат физико-математических наук, доцент Келбиханов Руслан Келбиханович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» (г. Махачкала);

ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);

старший преподаватель Джелилов Галим Курбанмагомедович

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» (г. Махачкала)

ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Исследуются некоторые возможности, существующие сегодня для повышения учебной мотивации студентов современного вуза в ходе занятий по физике посредством образовательных технологий, функционирующих на основе искусственного интеллекта (ИИ). Для этого определяется роль, которую вышеуказанное качество играет в успешном освоении будущими высококвалифицированными профессионалами соответствующих образовательных программ. Далее, проанализировав современную научно-методическую литературу, авторы выделяют шесть организационно-педагогических условий. Демонстрируется, что их корректная практическая реализация с определённой вероятностью будет способствовать интенсификации формирования учебной мотивации. Приводится определение термина «искусственный интеллект», наиболее релевантное с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи. Кроме того, рассмотрению подвергаются также примеры некоторых основанных на ИИ технологий, могущих быть при этом использованными.

Ключевые слова: учебная мотивация, развитие учебной мотивации, преподавание физики в вузе, искусственный интеллект, интеллектуальные системы, студент, преподаватель.

Annotation. The article explores some opportunities that exist today to increase the educational motivation of the modern university students during physics classes through educational technologies based on artificial intelligence (AI). For this purpose, the role that the above quality plays in the successful development of relevant educational programs by future highly qualified professionals is determined. Further, after analyzing the modern scientific and methodological literature, the authors identify six organizational and pedagogical conditions. It is demonstrated that their correct practical implementation with a certain probability will contribute to the intensification of the educational motivation formation. The term «artificial intelligence» definition is given, which is most relevant to revealing the topic of this article. In addition, examples of some AI-based technologies that could be used in this process are also being considered.

Key words: educational motivation, development of educational motivation, teaching physics at a university, artificial intelligence, intelligent systems, student, teacher.

Введение. Сегодня технологии на базе искусственного интеллекта (ИИ) широко используются в целом ряде отраслей. Это неудивительно, ведь их интеграция в информационные системы, используемые государственными, коммерческими и общественными структурами, делает таковые более «умными» и адаптивными [7]. Подобная ситуация, в свою очередь, закономерно ведёт к повышению эффективности их работы, а, значит, и росту конкурентоспособности организаций, реализующих преимущества ИИ в собственной деятельности [8].

Какие же конкретно сферы могут быть оптимизированы путём расширения использования преимуществ интеллектуальных систем? Анализ литературы (Д.В. Агальцова, Б.Д. Паштаев, Ф.Э. Эсетов), а также повседневной практики ряда российских и зарубежных компаний показывает: спектр таковых чрезвычайно широк и в обозримом будущем будет только увеличиваться. Приведём лишь некоторые примеры (Табл. 1).

Таблица 1

Примеры сфер деятельности, совершенствованию которых способствует применение средств ИИ

№ п/п	Наименование сферы деятельности	Преимущества, достигаемые в случае корректного применения интеллектуальных систем
1	Транспорт, логистика	Оптимизация маршрутов, анализ данных о трафике и погодных условиях (Е.В. Везетиу, Е.В. Гулынина, Э.А. Игнатьева, А.О. Келдибекова, А.Д. Омарова, Н.Б. Ромаева)
2	Финансы и кредит	Оценка кредитоспособности клиентов, сравнение курсов валют, анализ кредитоспособности заёмщиков [2]
3	Безопасность	Выявление и предотвращение кибератак, анализ поведения пользователей, обнаружение подозрительных действий, совершаемых в том числе в сети Интернет
4	Информационные системы	Автоматизация рутинных процессов, благодаря ей – высвобождение времени и сил операторов для выполнения более важных задач (Ю.А. Беляева, Т.С. Бочкарева, Ю. Ван, М.Г. Воинова, К.Н. Зайцева, А.В. Морозов, Т.С. Фещенко)
5	Образование	Персонализация обучения и воспитания, автоматизированная оценка образовательных достижений школьников и студентов [1]
6	Производство	Создание новых, всё более сложных и «умных» продуктов

В связи с вышеизложенным не должны вызывать удивления прогнозы, согласно которым, к концу 2020-х гг. оборот на мировом рынке искусственного интеллекта достигнет почти двухсот миллиардов долларов (М.Н. Булаева, Ю.Е. Валькова, М.Г. Воинова, С.А. Зиновьева, Н.А. Кулибеков). Это будет означать ещё большее усиление влияния их возможностей на самые различные отрасли жизни общества ближайшего будущего.

И, естественно, интеллектуальные системы не могут не оказывать влияния на ту сферу человеческой деятельности, основной задачей которой является подготовка кадров для всех остальных, – на вузовское образование [2]. Сказанное в числе прочего касается процесса преподавания студентам физики.

Данная дисциплина характеризуется определённой спецификой, оказывающей заметное влияние на её усвоение. Предлагаемый студентам на занятиях по соответствующему предмету материал невозможно просто выучить. Объективные закономерности окружающего мира, представления о которых формируются у студентов по ходу учебной и внеучебной деятельности в рамках соответствующего курса, с необходимостью должны быть поняты, в том числе в смысле возможностей, существующих для их применения при анализе объективных явлений и процессов [7].

Особенно рельефно данные особенности физики проступают сегодня. Ведь именно в последние годы осуществляется смена самой концепции педагогической деятельности. Наблюдается переход от её понимания как активности, ориентированной на трансляцию предметных знаний, к трактовке как целостной системы, главная цель функционирования которой – формирование взаимосвязанных профессиональных и надпрофессиональных компетенций, базирующихся на общественном и личностном опыте обучаемых. При этом на уровне содержательной стороны происходит ограничение удельного веса предметного знания и увеличение роли других его видов (Т.С. Бочкарева, А.О. Келдибекова, А.Д. Омарова, Н.Б. Ромаева).

Таким образом, в современных условиях успешное завершение процесса освоения соответствующей образовательной программы подразумевает активизацию всех аспектов умственной деятельности обучающихся. В частности, необходимо повышенное внимание к развитию у них мотивации учения [5]. Сказанное обуславливает необходимость пересмотра методики преподавания.

В свою очередь, её совершенствование представляется невозможным без обращения к объективным преимуществам, присущим современным технологиям (Д.В. Агальцова, М.Н. Булаева, Ю.Е. Валькова, Е.В. Везетиу, С.А. Зиновьева, Н.Б. Ромаева). Если же мы примем во внимание рост значения систем, базирующихся на технологии искусственного интеллекта, описанный выше, то естественным образом возникнет вопрос о том, как присущий им потенциал может быть реализован в ходе развития учебной мотивации будущих профессионалов на занятиях по физике. Частичному ответу на него будет посвящено настоящее исследование.

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа доступной на сегодняшний день научной и методической литературы (Ю.А. Беляева, Т.С. Бочкарева, Ю. Ван, Е.В. Гулынина, Э.А. Игнатьева, А.О. Келдибекова, А.Д. Омарова) позволяют нам сделать несколько утверждений относительно формирования мотивации обучающихся на занятиях по физике.

Прежде всего, в последние годы те или иные проблемы, связанные с её формированием, приобрели определённую популярность. Это можно связать с упомянутыми во Введении к нашей статье метаморфозами в сфере высшего образования. Действительно, сегодня, в эпоху практически бесконечных информационных потоков, ценность готовых знаний демонстрирует тенденцию к редукции [1]. В таких условиях преподаватели должны сосредоточиться не столько на трансляции таковых будущим профессионалам, сколько на указании им путей к скорейшему и безопасному самостоятельному формированию соответствующих компетенций (М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева, Т.С. Фещенко). Это, в свою очередь, подразумевает необходимость развития у студентов ряда качеств, одним из которых является мотивация учения.

Далее, на текущей стадии изученности возможностей, существующих для её формирования можно говорить об определённом плюрализме в части решения вопросов, касающихся интеграции в образовательный процесс инновационных форм и методов развития соответствующей характеристики (Е.В. Гулынина, Э.А. Игнатьева, А.О. Келдибекова, А.Д. Омарова). Вместе с тем, предлагая широкий спектр методик, разные авторы сходятся на том, что приемлемый уровень сформированности рассматриваемой характеристики подразумевает обеспечение всестороннего развития каждого обучаемого как личности и высококвалифицированного специалиста.

При этом нередко встречаются положения о том, что подходы и методы реализации педагогической деятельности, характерные для предшествующих этапов развития отечественной и мировой педагогической науки и практики, до сих пор не утратили своего значения в плане развития у специалистов, бакалавров и магистров учебной мотивации (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, Е.В. Гулынина, А.О. Келдибекова, А.Д. Омарова, Т.С. Фещенко). Однако, считают авторы (Е.В. Гулынина, А.О. Келдибекова, Н.Б. Ромаева), сегодня такие методики уже не позволяют в полной мере учитывать особенности современного контингента учащихся и изменившиеся требования, выдвигаемые социумом.

По этой причине в работах, посвящённых формированию у студентов указанного выше качества в ходе занятий физикой, большое внимание уделяется проблемам рецепции передового педагогического опыта (Е.В. Везетиу, Е.В. Гулынина, Э.А. Игнатьева, А.О. Келдибекова, Н.Б. Ромаева). Рассмотрению подвергаются концепции, наиболее применимые в практике реализации деятельности, направленных на развитие этого качества на текущей стадии существования российской и мировой систем ВО.

При этом, вне зависимости от конкретных выводов, которые исследователи и практики делают, изучая инновационный педагогический опыт, большинство из них сходятся на мнении, что сегодня каждый педагог, реализующий образовательные программы по физике со студентами вуза, с необходимостью должен применять комплексный подход к такой деятельности. Только это позволит надеяться на обеспечение максимально возможного уровня учебной мотивации. При этом, подбирая те или иные подходы, педагогический работник, по мнению современных авторов (Ю.Е. Валькова, Е.В. Гулынина, К.Н. Зайцева, А.О. Келдибекова), с необходимостью должен ориентироваться на следующие факторы:

- особенности вверенного ему студенческого контингента (начальный уровень обученности, социальная принадлежность, личностные качества);
- текущее состояние разработанности образовательных стратегий в части формирования мотивации учения;
- возможности, существующие для их применения, в стенах конкретной ОО.

Проанализировав наиболее распространённые среди современных авторов точки зрения на различные аспекты развития мотивации учения у современных студентов, мы можем выделить ряд требований, соблюдение которых с определённой вероятностью будет способствовать её формированию. В их число входят:

- обеспечение учащимся возможности для самостоятельного принятия решений, развития чувства ответственности за ход и результаты их реализации (Ю.Е. Валькова, Е.В. Гулынина, А.О. Келдибекова);
- создание в образовательном пространстве вуза обстановки, максимально комфортной в плане реализации студентами различных форм аудиторной и внеаудиторной работы по физике [4];
- содействие осознанию обучающимися факта существования прямой связи между поставленными перед ними учебными задачами с одной стороны, различными аспектами реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности в ближайшем будущем – с другой;
- обеспечение эффективной обратной связи между субъектами образовательных отношений [6];
- связанная с ней дополнительная мотивационная «подпитка» будущих высококвалифицированных профессионалов со стороны, выражающаяся как в одобрении их действий, направленных на изучение физики, так и в корректировке таковых;
- предоставление учащимся возможностей для самоконтроля на предмет соответствия заданным ранее параметрам [8].

Теперь необходимо рассмотреть, каким образом применение средств ИИ может помочь в деле соблюдения приведенных выше требований во время реализации образовательной деятельности по интересующей нас академической дисциплине. Но непосредственно перед этим следует дать сущностную характеристику соответствующего термина.

Относительная новизна и структурная сложность данного феномена позволили учёным и практикам вывести целый ряд его определений (Т.С. Бочкарева, М.Н. Булаева, Ю. Ван, М.Г. Воинова, К.Н. Зайцева, А.В. Морозов, Н.А. Шобонов). Однако с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи наиболее релевантным представляется следующее: ИИ – это свойство аппаратного и программного обеспечения, заключающееся в возможности адаптации к новым ситуациям, решении различных задач при учёте их особенностей, планировании предстоящей деятельности на основе имеющихся данных и выполнении иных функций, требующих уровня развития интеллекта, ранее считавшегося присущим исключительно человеческим существам (Т.С. Бочкарева, Ю. Ван, М.Г. Воинова, К.Н. Зайцева, А.О. Келдибекова).

Осваивая физику, современный студент проходит весь цикл научного познания: факты – модель – следствия – эксперимент. Причём последний в идеале должен представлять собой не столько проверку сведений, полученных в ходе освоения теоретической части, сколько процесс реализации сформированной системы компетенций в ходе практической деятельности [4]. Так будущий профессионал сможет лучше понять принципы функционирования устройств и механизмов, с которыми ему, возможно, придётся столкнуться при реализации обязанностей в ближайшем будущем. Это позволит не просто усвоить основные закономерности их работы, но осознать их динамику, возможность или невозможность применения к другим, более совершенным машинам, что особенно важно сегодня, в эпоху ускорения научно-технического прогресса [2].

В свою очередь, экспериментальная работа вполне может быть оптимизирована за счёт расширения использования интеллектуальных систем. В данном случае перспективным представляется создание на базе организаций ВО так называемых интеллектуальных классов. Данная технология базируется на обработке средствами ИИ естественного языка, а, значит, сокращении количества ручных операций при анализе моделируемых физических процессов [6]. Важно, что при корректном использовании такой технологии появляется возможность осуществлять точную классификацию наблюдаемых процессов и проводить их мониторинг в режиме реального времени (Ю.Е. Валькова, Ю.Ван, Е.В. Везетиу). Таким образом могут быть реализованы следующие условия развития учебной мотивации: обеспечение учащимся возможности для самостоятельного принятия решений, развития чувства ответственности за ход и результаты их реализации (Ю.Е. Валькова, Е.В. Гулынина, Э.А. Игнатъева, А.О. Келдибекова); содействие осознанию ими взаимосвязи между поставленными учебными задачами с одной стороны, различными аспектами реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности в ближайшем будущем – с другой; предоставление студентам возможностей для самоконтроля на предмет соответствия заданным ранее параметрам [8].

Далее, важным в плане развития мотивации может стать вовлекающий контент. Современные возможности ИИ позволяют использовать основанные на нём сервисы для генерации такой информации. В данном качестве могут широко использоваться такие сетевые сервисы, как YandexGPT-2 или GigaChat [3]. Их возможности позволяют предложить учащимся такие учебные материалы, особенности которых будут способствовать активному включению каждого студента в деятельность, направленную на освоение соответствующей программы. Современные авторы (М.Г. Воинова, Е.В. Гулынина, К.Н. Зайцева, А.В. Морозов, А.Д. Омарова, Н.А. Шобонов) подчёркивают степень развития соответствующих технологий, вполне достаточную для создания такого контента, как например, схемы, иллюстрации, текст или формулы. Такие данные могут быть с успехом применены при реализации следующих условий:

- создание в образовательном пространстве вуза обстановки, максимально комфортной в плане реализации учащимися различных форм аудиторной и внеаудиторной работы по физике [4];

- содействие осознанию обучающимися факта существования прямой связи между поставленными перед ними учебными задачами с одной стороны, различными аспектами реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности в ближайшем будущем – с другой;

- обеспечение эффективной обратной связи между субъектами образовательных отношений [6].

С другой стороны, при сравнении объектов, сгенерированных человеком и нейросетью, всё ещё представляется возможным провести между ними чёткую грань. Главными причинами этого выступают примитивность большей части контента, сгенерированного средствами ИИ, а также факт наличия неточностей и ошибок (Е.В. Гулынина, К.Н. Зайцева, С.А. Зиновьева, А.В. Морозов, А.Д. Омарова).

Вышеописанный недостаток интеллектуальных систем также может быть использован при формировании у студентов мотивации на занятиях по физике. Он позволяет создавать во время аудиторной и внеаудиторной работы условия для обсуждения и проверки достоверности информации. Например, по ходу освоения темы «Кинематика материальной точки» можно предложить будущим профессионалам проверить правильность решения какой-либо относящейся к данной теме задачи российской нейросетью GigaChat [5]. Давая задания, связанные с проведением подобного анализа, преподаватель ориентируется на планируемые результаты освоения программы по физике, действующие Стандарты и иные нормативно-правовые акты [3]. Подобная организация активности участников образовательных отношений позволит соблюсти следующие организационно-педагогические условия формирования у студентов учебной мотивации:

- обеспечение возможности для самостоятельного принятия решений, развития чувства ответственности за ход и результаты их реализации (Ю.Е. Валькова, Е.В. Гулынина, А.О. Келдибекова);

- создание в образовательном пространстве вуза обстановки, максимально комфортной в плане реализации учащимися различных форм аудиторной и внеаудиторной работы по физике [4];

- обеспечение эффективной обратной связи между субъектами образовательных отношений [6];

- связанная с ней дополнительная мотивационная «подпитка» будущих высококвалифицированных профессионалов со стороны, выражающаяся как в одобрении их действий, направленных на изучение физики, так и в корректировке таковых.

Выводы. Таким образом, повышение учебной мотивации студентов современного вуза в ходе занятий по физике подразумевает реализацию ряда организационно-педагогических условий, рассмотренных в тексте настоящей статьи. Их практическое воплощение требует обращения к передовым образовательным технологиям.

В свою очередь, в их ряду можно отметить те, в основе которых лежит искусственный интеллект (ИИ). Последний мы на протяжении своего исследования трактовали как свойство аппаратного и программного обеспечения, заключающееся в возможности адаптации к новым ситуациям, решении различных задач при учёте их особенностей, планировании предстоящей деятельности на основе имеющихся данных и выполнении иных функций, требующих уровня развития интеллекта, ранее считавшегося присущим исключительно человеческим существам.

В плане развития мотивации учения студентов на занятиях по физике из числа базирующихся на нём может быть использована технология интеллектуальных классов. Особенно полезной она будет при осуществлении экспериментальной работы. Кроме того, реализации соответствующих условий с определённой вероятностью будут способствовать

возможности нейросетей YandexGPT-2 и GigaChat. При правильном применении даже недочёты в работе соответствующих сервисов позволят эффективно мотивировать студентов к изучению соответствующей академической дисциплины.

Литература:

1. Агальцова, Д.В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 5-7
2. Везетиу, Е.В. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений / Е.В. Везетиу, Н.Б. Ромаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 73-77
3. Гулынина, Е.В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики / Е.В. Гулынина, А.Д. Омарова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 82-92
4. Игнатъева, Э.А. Педагогические подходы, основанные на применении искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза / Э.А. Игнатъева, А.О. Келдибекова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2024. – № 2(123). – С. 118-126
5. Кулибеков, Н.А. Методические аспекты применения искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной практике высшей школы / Н.А. Кулибеков, Ф.Э. Эсетов, Б.Д. Паштаев // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 150-153
6. Педагогические инновации «Образования 4.0» в контексте развития технологий / Ю. Ван, Ю.А. Беляева, Т.С. Бочкарева [и др.] // Современный ученый. – 2023. – № 1. – С. 186-191
7. Фещенко, Т.С. Потенциал использования технологии искусственного интеллекта при обучении физике в школе / Т.С. Фещенко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 7. – С. 50-65
8. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 288-290

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Дикова Татьяна Владимировна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г.о. Коломна);
кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Елена Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г.о. Коломна);
кандидат педагогических наук, доцент Будникова Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются результаты анализа проблемы повышения конфликтологической компетентности участников образовательного процесса. Конфликты между разными участниками образовательного процесса характеризуются своеобразием и особенностями протекания. В настоящее время актуальным является изучение и систематизация вопросов педагогического управления конфликтами в образовательных учреждениях высшего образования, поскольку это направлено на более эффективное решение педагогических и социальных задач. Педагогическое управление конфликтами позволит более эффективно формировать конфликтологическую компетентность участников образовательного процесса. В статье педагогическое управление конфликтами представлено в качестве целостного системного процесса, которые включает в себя особые структурные компоненты, связанные между собой. С точки зрения целостности деятельности, формирование конфликтологической компетентности участников образовательного процесса вуза даёт возможность осуществлять как функции управления, так и преобразования. Одним из условий успешного педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования должна являться научно обоснованная модель управления конфликтами, включающая организацию поэтапной деятельности, которая лежит в основе разработки соответствующих программ и технологий. Показана необходимость внедрения в практику работы вузов специальной программы по повышению конфликтологической компетентности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, педагогический конфликт, управление конфликтом, субъекты образовательного процесса.

Annotation. This article examines the results of an analysis of the problem of increasing the conflictological competence of participants in the educational process. Conflicts between different participants in the educational process are characterized by their originality and peculiarities. Currently, it is relevant to study and systematize the issues of pedagogical conflict management in educational institutions of higher education, as this is aimed at more effective solution of pedagogical and social tasks. Pedagogical conflict management will make it possible to more effectively form the conflictological competence of participants in the educational process. The article presents pedagogical conflict management as an integrated system process that includes special structural components that are interconnected. From the point of view of expediency of activity, the formation of conflictological competence of participants in the educational process of the university makes it possible to carry out both management and transformation functions. One of the conditions for successful pedagogical conflict management in an educational institution of higher education should be a scientifically based conflict management model, including the organization of step-by-step activities that underlie the development of appropriate programs and technologies. The necessity of introducing into the practice of universities a special program to improve the conflictological competence of participants in the educational process is shown.

Key words: conflict, conflictological competence, pedagogical conflict, conflict management, subjects of the educational process.

Введение. В современном обществе особое внимание уделяется исследованиям разнообразных аспектов образования и воспитания, в том числе и проблемам оптимизации образовательного процесса на разных ступенях обучения.

Вопросы управления деятельностью в образовательных учреждениях высшего образования рассматривались Г.В. Гутником, И.И. Калиной, Е.И. Михайловой, П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой, С.С. Учайдзе и другими научными деятелями. Исследователи отмечали целесообразность разработки новых методов и форм управления образовательной

деятельностью в вузах, которые оказали бы влияние на оптимизацию всей системы высшего образования с учетом требования современности. Одним из условий оптимизации системы управления высшим образованием выступает повышение конфликтологической компетентности участников образовательного процесса [3, 18].

Вопросами обоснования сущности, структуры и видов конфликта занимались такие авторы, как А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.С. Гусева А.И. Шипилов и другие [18]. Они обосновали и широкое понимание конфликта как социологического феномена, и рассмотрели также его отдельные, узкие аспекты, в том числе относящиеся к конфликтам, характерным для определенного вида деятельности. В профессиональной деятельности у людей складывается определенные установки и ожидания в плане взаимодействия, ценности, касающиеся норм общения. Закономерно, что при этом могут возникать разного рода конфликтные ситуации.

Между тем, исследования и анализ практики свидетельствуют о том, что многие преподаватели оказываются неготовыми к решению задач, связанных с преодолением конфликтов в образовательном учреждении.

На настоящий момент вопросы управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования изучены недостаточно. Поэтому важно продолжать систематическую работу в данном направлении, что позволит в дальнейшем более эффективно решать педагогические и социальные задачи.

Опираясь на данные теорий социального и педагогического управления, изложенные в работах В.Г. Афанасьева, Р. Блейка, М. Мескона, С. Янга и других, подчеркнем, что управление конфликтами должно быть представлено в качестве гибкой системы, согласующейся с постоянно изменяющимися социокультурными условиями.

Изложение основного материала статьи. Конструктивное преодоление конфликтов в образовательной деятельности предполагает адекватное и поэтапное управление ими. Это полагается смыслом основных детерминант возникновения конфликтов, социально-психологических, экономических и прочих факторов, влияющих на поведение в конфликтах, изучение механизмов преодоления трудностей разных участников педагогического процесса [2].

Вслед за В.Г. Афанасьевым, Е.П. Белозерцевой, И.Ф. Исаевой, В.А. Сластённым, П.Ф. Талызиной и другими учеными, мы приходим к выводу, что управление конфликтами в вузе может быть представлено как решение педагогических задач, требующее научно обоснованных подходов.

Условия эффективности работы в обозначенном направлении до сих пор четко не определены. Следовательно, на настоящий момент актуальным является изучение вопросов педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования.

Полагаем, что решение проблемы педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования возможно при разработке научно обоснованной модели педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования, и соответствующей комплексной программы.

Поставленная цель определила ведущие методы исследования такие как: анализ, синтез, обобщение литературы и передового педагогического опыта в области высшего образования, систематизация научных и эмпирических данных фактов.

Анализ результатов исследования, проведенного в рамках заявленной проблемы, дает основание утверждать, что конфликт представляет собой столкновение противоположных целей и интересов субъектов. Чаще всего конфликты возникают между разными людьми в ходе их психологического и социального взаимодействия [5].

В отечественной науке прослеживается междисциплинарный характер при изучении конфликтов, объединяющий социологический и собственно психолого-педагогический подходы. Объединим факторы возникновения конфликтов в большие блоки: социально-психологические; культурно-этнические; экономические.

В числе факторов, провоцирующих конфликтные ситуации, могут быть такие, как: острые эмоциональные переживания, особенности интерпретации ситуации и другие [1].

Педагогический конфликт представляет собой обострение противоречий между субъектами, которое возникает в ходе профессионального и межличностного взаимодействия участников образовательного процесса, и вызывает у них негативные эмоции и переживания.

Анализируя педагогические конфликты выделим следующие их виды: конфликты ожиданий; межличностные конфликты; организационные/структурные конфликты.

Отдельным видом педагогического конфликта является так называемый организационный или структурный конфликт. Он возникает по причине проблем, связанных с организацией образовательного процессе на разных его ступенях [7]. Распространены конфликты между преподавателями и руководством (в том числе по причине ошибок в кадровой политике), преподавателями и администрацией из-за графика работы, условий труда, заработной платы.

Повышение эффективности педагогической деятельности в вузах становится возможным, если организовать работу по формированию конфликтологической компетентности участников педагогического процесса. В данном случае предполагается совершенствование умений анализировать разные виды и проявления конфликтов, находить конструктивные способы их разрешения, выстраивать отношения сотрудничества [6, 17].

Анализ исследований по формированию конфликтологической компетентности участников педагогического процесса вуза дает основание для разработки модели педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования. В данной модели предполагается организация деятельности по педагогическому управлению конфликтами в учреждении высшего образования и применение наиболее эффективных технологий и способов работы, предусматривающих внешние и внутренние действия субъектов по поэтапному разрешению конфликтов.

Этапами и видами деятельности в рамках модели по педагогическому управлению конфликтами в учреждении высшего образования могут быть: ориентировочно-организационный и диагностический этап: изучение текущей ситуации, диагностика субъектов, определение возможных направлений деятельности решения конфликтов; целевой этап работы: определение целей и задач, разработка критериев оценки эффективности; основной этап: реализация программы по формированию конфликтологической компетентности участников педагогического процесса вуза; итоговый, оценочный этап: подведение итогов, оценка динамики изменений, анализ и при необходимости корректировка дальнейшей работы.

Данная модель имеет универсальный характер, применимый в разных учреждениях высшего образования. На ее основе каждый вуз может реализовать с учетом специфики своей деятельности и имеющихся возможностей комплексно-целевую программу педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении.

Комплексно-целевая программа педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования составляется на основе всестороннего анализа и прогнозирования последствий управленческих решений, данных диагностики конфликтологической компетентности субъектов, изучения объективных характеристик образовательного процесса вуза, возможностей участников в плане распространения передового опыта преодоления конфликтов и использования во взаимодействии тех или иных технологий, помогающих справиться с конфликтами [4, 8, 9, 11, 15].

В рамках программы педагогического управления конфликтами в ВУЗе могут быть использованы самые разные формы работы. Так, О.Е. Никуленкова предлагает организацию семинаров-лекториев и практикумов, организованных при участии преподавателей кафедры психологии. Ученый также отмечает эффективность непосредственной работы с конкретными конфликтными ситуациями (разбор случаев). Кроме этого, большое внимание уделяется информационно-просветительским наглядным материалам [13].

В работе С.А. Осипова отмечается целесообразность работы по формированию мотивации руководства в направлении работы с педагогическими конфликтами в коллективе, повышение квалификации администрации в этом аспекте. Исследовать подчеркивает эффективность мероприятий на сплочение коллектива и командообразование, а также тренингов конфликтологической компетентности [16].

Сознательное управление педагогическим конфликтом, конструктивные действия по его урегулированию связаны с учетом особенностей его участников (различий в социальных статусах, в возрасте и жизненном опыте, в степени ответственности при его разрешении и т.д.) [7].

В педагогическом управлении конфликтами в вузе, технология медиации становится ключевой. Медиация предполагает участие нейтрального и беспристрастного медиатора, который помогает сторонам конфликта найти конструктивные решения и компромисс [17]. Н.М. Лаврова и В.В. Лавров отмечают, что существуют различные модели медиаторства, которые могут применяться в различных сферах жизни, в том числе, и в процессе педагогического управления конфликтами в вузе [10].

Медиация на настоящий момент выступает как технология, позволяющая разрешать разные виды конфликтов в образовательной организации. Технология соотносится с требованиями гуманизма и субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе, поскольку предполагает сохранение позиций равноправных партнеров и участников в преодолении сложности [12].

Результатами работы в рамках соответствующей программы будут определенные сдвиги в плане мотивационно-ценностного, интеллектуально-познавательного, действенно-практического и эмоционально-волевого компонентов конфликтологической компетентности участников образовательного процесса.

Выводы. В ходе изучения проблемы педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования была сформирована модель поэтапной деятельности, которая может стать основой для разработки программ и соответствующих технологий.

Анализ исследований по формированию конфликтологической компетентности участников педагогического процесса вуза дает основание заключить, что модель педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования предполагает открытую структуру, способную подстраиваться под новые цели и наполняться перспективными предложениями решения конфликтов. В рамках модели педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении высшего образования рекомендуется использование разнообразных технологий, методов и форм работы.

Литература:

1. Бородкин, Ф.М. Внимание: конфликт / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 2009. – 54 с.
2. Вербицкий, А.А. Конфликтологическая культура личности. Формирование в контекстной образовательной среде: монография / А.А. Вербицкий, О.И. Щербакова // Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 437 с.
3. Гутник, Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе диссертация. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гутник Галина Васильевна. – Екатеринбург, 2000 – 260 с.
4. Давлетшина, В.А. Стратегия поведения в конфликтной ситуации / В.А. Давлетшина, В.Р. Бильданова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 3. – 41 с.
5. Ефимова, Н.С. Социальная психология: учебное пособие для вузов / Н.С. Ефимова. – Москва: ИД «ФОРУМ»: ИНФРАМ, 2013. – 120 с.
6. Казначеева, С.Н. К вопросу об управлении конфликтами в организации / С.Н. Казначеева, Н.В. Быстрова, Д.А. Казначеев // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 6. – С. 36-42
7. Клименских, М.В. Педагогические конфликты в школе: учеб. пособие / М.В. Клименских, И.А. Ершова. – М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015. – 76 с.
8. Котова, О.В. О методах разрешения конфликтных ситуаций в организации / О.В. Котова // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 62-65
9. Курочкина, И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – 229 с.
10. Лаврова, Н.М. Медиация. Принятие ответственных решений / Н.М. Лавров, В.В. Лавров. – Москва: Владос, 2013. – 144 с.
11. Легатова, В.В. Совершенствование системы профилактики межличностных конфликтов в организации / В.В. Легатова // Образование в России и за рубежом. – 2020. – № 2. – С. 6-10
12. Микляева, А.В. Школьная медиация: теоретические и методические основы / А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Е.Н. Туманова. – Москва: СВИТ, 2016. – 144 с.
13. Никуленкова, О.Е. Гендерные особенности внутри личностных конфликтов в студенческом возрасте и их предупреждение: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Никуленкова Ольга Евгеньевна. – Пятигорск, 2009. – 25 с.
14. Оборотова, С.А. Технология медиации в урегулировании школьных конфликтов и формировании профессиональной культуры современного учителя / С.А. Оборотова // Мир науки, культуры и образования. – 2014. – № 3. – С. 2-6
15. Очилдиева, Д.Ш. Психолого-педагогическая рекомендация по формированию Межличностных отношений в учебно-воспитательном процессе вуза / Д.Ш. Очилдиева // Молодой учёный. – 2016. – № 3. – С. 888-890
16. Осипов, С.А. Педагогическая профилактика межличностных конфликтов в курсантских подразделениях первого года обучения в вузах внутренних войск МВД России: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Осипов Сергей Анатольевич. – Санкт Петербург, 2006. – 26 с.
17. Романов, С.В. Формирование конфликтологической компетентности будущего учителя технологии в учебно-воспитательном процессе вуза / С.В. Романов // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Гранипознания». – 2012. – № 5(19). – С. 57-61
18. Учайдзе, С.С. Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении: диссертация доктора пед. наук 13.00.01 / Учайдзе Семен Семенович. – Сочи, 2010. – 410 с.

УДК 377.5

преподаватель кафедры технологического образования Жаворонков Александр Николаевич
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
 «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
технологического образования Сулейманов Ришат Ибраимович
 Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
 «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация. Представленная статья посвящена анализу уровня цифровизации в организациях среднего профессионального образования Республики Крым. В ходе исследования были определены ключевые факторы цифровизации организаций среднего профессионального образования. Был произведен математический анализ исследуемых факторов. Полученные результаты позволили определить индекс цифровизации организаций среднего профессионального образования на основе формулы нахождения среднего геометрического значения. Полученные в рамках данной работы результаты позволяют определить вектор развития цифровизации в организациях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, педагогика, цифровизации, образовательные программы, образование, материально-техническое оснащение, информационные технологии.

Annotation. The presented article is devoted to the analysis of the level of digitalization in organizations of secondary vocational education in the Republic of Crimea. In the course of the study, the key factors of digitalization of secondary vocational education organizations were identified. A mathematical analysis of the studied factors was performed. The results obtained made it possible to determine the digitalization index of secondary vocational education organizations based on the formula for finding the geometric mean. The results obtained in the framework of this work allow us to determine the vector of digitalization development in secondary vocational education organizations.

Key words: secondary vocational education, pedagogy, digitalization, educational programs, education, material and technical equipment, information technology.

Введение. В современном мире, в условиях стремительного развития технологий и изменения требований к квалификации сотрудников, организации среднего профессионального образования (далее – СПО) пересматривают образовательное планирование программ и методов обучения, чтобы соответствовать реалиям рынка труда. Цифровизация охватывает все сферы жизни, включая образовательный процесс, и становится важным фактором в определении качества подготовленных специалистов, которые могут работать в условиях быстро меняющейся экономики.

Адаптация учреждений профессионального образования к требованиям рынка труда является не только ответом на вызовы времени, но и стратегической необходимостью для обеспечения конкурентоспособности выпускников. Современные работодатели ищут не только специалистов со специфическими знаниями, но и сотрудников с гибкими навыками, способных быстро обучаться и адаптироваться к новым условиям. В связи с этим возникает вопрос: как образовательные учреждения могут эффективно реагировать на изменения рыночного спроса и какие инновационные методы можно внедрить в учебный процесс. Цифровизация образования открыла новое видение организации образовательного процесса. Внедрение самых современных технологий, таких как онлайн-обучение, интерактивные платформы и симуляторы, может не только повысить качество образования, но и сделать его более доступным. Но для того, чтобы успешно внедрить эти технологии в образовательный процесс, необходимо учитывать специфику профессии, по которой проходит подготовку специалист, и требования работодателя.

В контексте исследования функционирования организаций среднего профессионального образования в условиях цифровизации в наукометрической базе РИНЦ выявлено 161 научных работ. Среди выявленных трудов была проведена выборка 30 наиболее актуальных работ по исследуемой направленности. Облако тегов, выраженное 119 ключевым словом, позволило обозначить перечень связей, визуализация которых представлена в программе VOSviewer (рисунок 1).

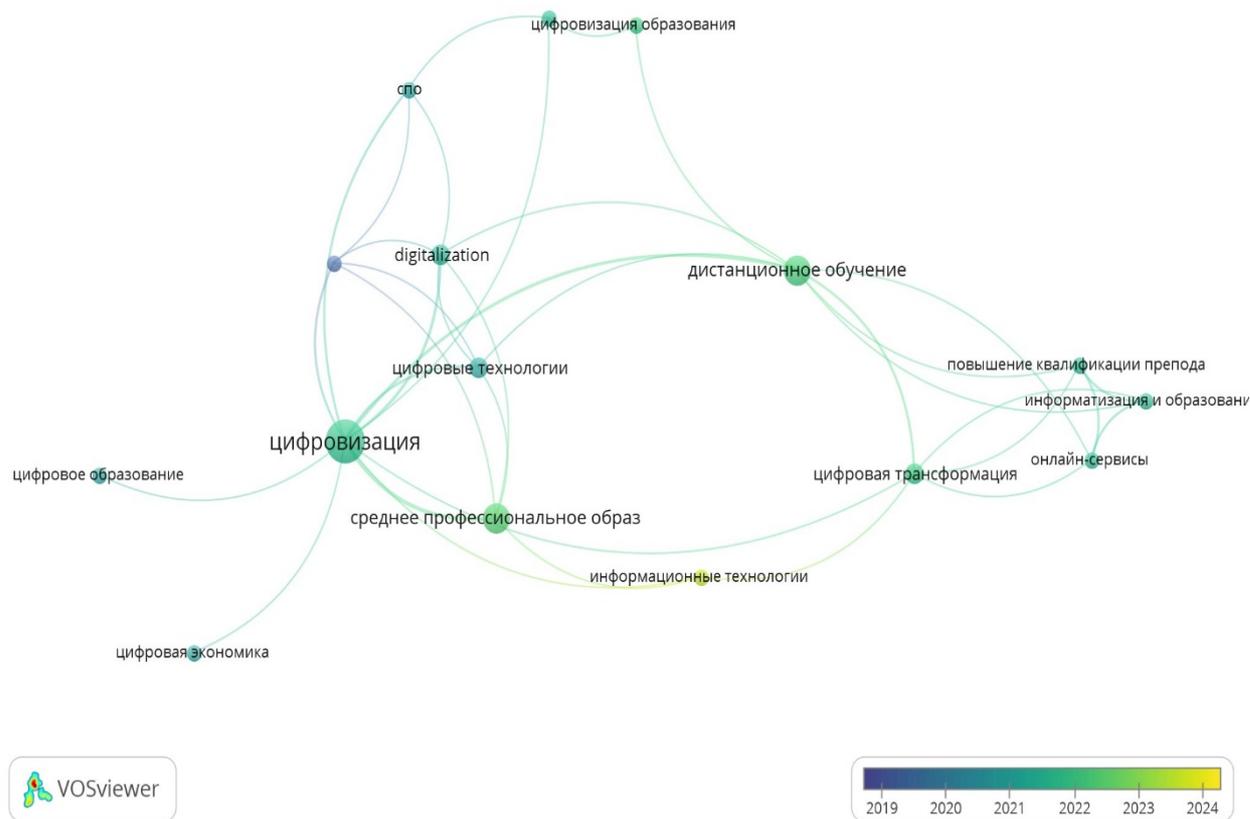


Рисунок 1. Граф облака тегов, посвященных функционированию организаций среднего профессионального образования в условиях цифровизации, извлеченной из базы РИНЦ

Источник: собственные исследования

Согласно проведенному анализу, стоит отметить, что наибольшее количество исследований в области цифровизации в организациях среднего профессионального образования приходится на 2021-2022 гг, что указывает на необходимость актуализации информации в условиях стремительного развития цифровых технологий.

Стоит также выделить наиболее актуальные работы таких авторов, как Белоусова Н.А. [1], Гарифуллина Л.И. [3], Бобровникова И.М. [2], Наумченко С.А. [5]. В своих работах авторы рассматривают вопросы внедрения информационно-коммуникационных систем в образовательный процесс, а также вопросы, связанные с изменениями, происходящими в сфере СПО на основе использования цифровых технологий в образовательном процессе. Однако вопросы оценки уровня цифровизации в организациях среднего профессионального образования остаются без должного внимания, что определяет актуальность выбранной тематики.

Цель работы – произвести оценку уровня цифровизации в организациях среднего профессионального образования Республики Крым.

Изложение основного материала статьи. Существующие в настоящее время механизмы оценки уровня цифровизации, предлагаемые исключительно в виде показателей, основанных на экспертных оценках, которые указывают на субъективность полученных результатов, являются наиболее распространенными показателями цифровизации на глобальном уровне [7]:

- развития информационно-коммуникационных технологий;
- цифровой экономики и общества;
- мировой цифровой конкурентоспособности;
- цифровой эволюции;
- цифровизации экономики;
- сетевой готовности;
- электронного участия;
- глобального подключения;
- глобальный индекс инноваций.

Эти показатели в основном представляют собой зарубежные тренды, которые не адаптированы к ситуации в России. В российской практике механизм оценки уровня цифровизации разработан Московской школой менеджмента Сколково [4]. Механизм расчета результирующих значений для всех индексов схож. При этом оценки формируются из собственных показателей, учитывающих развитие цифровой экономики. В данной работе в качестве показателей для оценки будут выступать непосредственно факторы цифровизации в организациях среднего профессионального образования. Среди таких факторов можно выделить:

- материально-техническая оснащенность;
- специализированные кадры;
- образовательные программы на основе цифровых технологий.

Расчет индекса цифровизации организаций среднего профессионального образования будет осуществляться на основании классической формулы среднего геометрического значения показателей, характеризующих различные факторы (формула 1).

$$I_t = \sqrt[n]{x_1 * x_2 * \dots * x_n} \quad (1)$$

где данном случае:

- I_t = индекс цифровизации конкретного периода (t);
- n = количество факторов;
- x = конкретный исследуемый фактор.

Расчет факторов организаций среднего профессионального образования представлен в таблицах 1-3. Расчет каждого показателя производился путем нахождения частного между показателя, относящегося к цифровому развитию к общему значению по рассматриваемому аспекту.

Таблица 1

Расчет фактора материально-технической оснащенности организаций среднего профессионального образования

Период, (год)	Общее количество персональных компьютеров и информационного оборудования, (ед.)	Из них используемые в учебных целях, (ед.)	Расчет фактора
2019	4661	2591	0,56
2020	5230	3151	0,6
2021	6767	4397	0,65
2022	7389	4912	0,66
2023	7367	5054	0,69

Источник: составлено автором на основе [6]

Расчет фактора материально-технического оснащения демонстрирует положительную динамику. Однако несмотря на рост специализированного технического оснащения весомая часть оборудования не используется в учебных целях, что свидетельствует о нерациональности распределения персональных компьютеров и информационного оборудования в организациях среднего профессионального образования.

Таблица 2

Расчет фактора специализированные кадры организаций среднего профессионального образования

Период, (год)	Общее количество работников, (чел.)	Численность работников, имеющих свидетельство Союза «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia), (чел.)	Расчет фактора
2019	4439	138	0,03
2020	4429	232	0,05
2021	4323	287	0,07
2022	4193	340	0,08
2023	4096	122	0,03

Источник: составлено автором на основе [6]

В качестве специализированных кадров согласно таблице 2 были обозначены сотрудники, имеющие свидетельство Worldskills Russia, которое непосредственно и связано с цифровизацией, развитием технологий и подготовкой специализированных кадров [8]. Результаты расчета кадрового показателя демонстрируют крайне низкое значение сотрудников, имеющих соответствующие цифровые навыки, что не может не отразиться на организации образовательного процесса.

Таблица 3

Расчет фактора образовательные программы на основе цифровых технологий организаций среднего профессионального образования

Период, (год)	Общее количество образовательных программ, (ед.)	Из них программы с электронным обучением и дистанционными технологиями, (ед.)	Расчет фактора
2019	173	86	0,5
2020	200	53	0,27
2021	208	46	0,22
2022	237	47	0,2
2023	269	55	0,2

Источник: составлено автором на основе [6]

Результаты расчета фактора образовательных программ демонстрируют отрицательную динамику таким образом, что количество программ с применением электронным обучением и дистанционных технологий с 2019 года сократились более чем вдвое. Подобная тенденция также имеет непосредственную связь и с малой долей специализированных кадров. Таким образом, чем меньше сотрудников имеют цифровые навыки, тем меньшим количеством специализированных образовательных программ обладают организации среднего профессионального образования.

Результаты расчета индекса цифровизации организаций среднего профессионального образования представлены в таблице 4.

Градации интерпретации оценки индекса имеет следующий вид [7]:

- $0 < I_t < 0,250$ – неудовлетворительно, требуется внедрение цифровых компонентов в образовательный процесс;
- $0,251 < I_t < 0,500$ – удовлетворительно, требуется наращивание цифровых компетенций;
- $0,500 < I_t < 0,750$ – хорошо, однако требуется работа над программой повышения уровня цифровизации образовательной среды;
- $0,750 < I_t < 1$ – высокий уровень, однако требуется работа над программой сохранения условий существующего достигнутого уровня цифровых образовательных организаций.

Таблица 4

Индекс цифровизации организаций среднего профессионального образования

Год	Оценка			
	$0 < I_t < 0,250$	$0,251 < I_t < 0,500$	$0,500 < I_t < 0,750$	$0,750 < I_t < 1$
	неудовлетворительно	удовлетворительно	хорошо	отлично
2019	0,203	-	-	-
2020	0,201	-	-	-
2021	0,215	-	-	-
2022	0,22	-	-	-
2023	0,16	-	-	-

Источник: составлено автором

Таким образом согласно произведенным расчетом индекс цифровизации организаций среднего профессионального образования находится на крайне низком уровне и демонстрирует отрицательную динамику несмотря на рост специализированного материально-технического оснащения. Подобная динамика связана с первую очередь со снижением количества специализированных кадров и, как следствие, снижением числа соответствующих образовательных программ.

Выводы. В ходе проведенного исследования было определено, что наиболее положительную динамику развития в организациях среднего профессионального образования имеет фактор материально-технического оснащения. Однако такие факторы, как специализированные кадры и наличие соответствующих образовательных программ продемонстрировали крайне низкие результаты. Расчет общего индекса цифровизации продемонстрировал неудовлетворительные результаты, что в первую очередь связано с низким числом специализированного кадрового обеспечения, поскольку в условиях отсутствия соответствующих сотрудников возникают трудности в реализации специализированных образовательных программ. В данных реалиях организациям среднего профессионального образования Республики Крым требуется незамедлительно требуется внедрение соответствующих цифровых компонентов в образовательный процесс.

Литература:

1. Белоусова, Н.А. Цифровизация процесса обучения в системе СПО и работа в условиях пандемии / Н.А. Белоусова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 5 – (56). – С. 176-178
2. Бобровникова, И.М. Особенности учебного процесса СПО в условиях цифровизации образования / И.М. Бобровникова // Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. – 2022. – С. 86-92
3. Гарифуллина, Л.И. Цифровизация образования в СПО / Л.И. Гарифуллина, С.Р. Хазиахметова // Вестник Научных Конференций. – 2022. – № 1-2 (77). – С. 44-46
4. Индекс «Цифровая Россия»: сайт. – 2024. – URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/indeks-cifrovaya-rossiya/> (дата обращения: 29.09.2024)
5. Наумченко, С.А. Совершенствование цифровых компетенций педагогических работников как необходимое условие цифровизации системы СПО / С.А. Наумченко // Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: В 2 ч., Москва, 21-25 января 2023 года. Том Ч. 2. – Москва: 5 за знания, 2023. – С. 144-147
6. Росстат – Образование: сайт. – 2024. – URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 30.09.2024)
7. Plotnikova, E.V. Comprehensive evaluation of the leading universities' digitalization level in the Russian Federation / E.V. Plotnikova, M.O. Efremova, O.V. Zaborovskaia // Comprehensive evaluation of the leading universities' digitalization level in the Russian Federation // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – Т. 2. – № 9. – С. 98-108
8. WORLDSKILLS: новый взгляд на образование и профподготовку в России – РИА Новости: сайт. – 26.12.2017. – URL: <https://ria.ru/20171226/1510749424.html> (дата обращения: 30.09.2024)

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Жеребятникова Галина Владимировна

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

студент факультета естественных наук, математики и технологий**направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование****Профиль «Биологическое образование» Мартюшова Татьяна Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. Статья посвящена системе подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности, рассмотрены методы и технологии обучения будущих педагогов (вожатых), приведены примеры использования образовательных технологий в период прохождения производственной практики (вожатской). На основе анализа теоретических источников и собственного опыта использования образовательных технологий в процессе подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности, авторы приходят к выводу о том, что использование образовательных технологий в учебном процессе педагогического вуза способствует развитию у будущих педагогов (вожатых) интереса к вожатской деятельности, повышает уровень их профессиональной компетентности, происходит развитие творческих, коммуникативных и организаторских способностей необходимых для осуществления вожатской деятельности.

Ключевые слова: образовательные технологии, геймификация, нестандартные методы обучения, мастер-класс, педагогическая мастерская, деловая игра, моделирование педагогических ситуаций, образовательный квест, кейс-технология (метод).

Annotation. The article is devoted to the system of training future teachers for leadership activities, examines the methods and technologies of training future teachers (counselors), provides examples of the use of educational technologies during the internship (counselor). Based on the analysis of theoretical sources and their own experience of using educational technologies in the process of preparing future teachers for leadership activities, the authors conclude that the use of educational technologies in the educational process of a pedagogical university contributes to the development of future teachers (counselors) interest in leadership activities, increases their professional competence, and develops creative, communicative skills. and the organizational skills necessary to carry out leadership activities.

Key words: educational technologies, gamification, non-standard teaching methods, master class, pedagogical workshop, business game, modeling of pedagogical situations, educational quest, case technology (method).

Введение. В настоящее время в Российской системе образования пристальное внимание обращено к направлению изменения в области летнего детского отдыха, следовательно актуализируется и проблема подготовки кадров, обладающих основными компетенциями для осуществления инновационной педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. В федеральном законодательстве наблюдается положительная тенденция в области регламентации летнего отдыха детей, что подтверждается рядом нормативных документов, принятых в последние годы: Федеральная целевая программа развития образования на 2021-2025 годы, Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, Методические рекомендации по подготовке и организации летнего отдыха и оздоровления детей, Приказ Минтруда России № 59н «Об утверждении профессионального стандарта по работе с молодежью» и другие. Данные нормативные акты свидетельствуют о возрастающем внимании государства к проблеме профилактики негативных явлений в детской и юношеской среде, как в период обучения, так и во время летнего отдыха. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года представлен огромный перечень задач, которые способен выполнить только высоко квалифицированный, современный профессионал (вожатый) [9]. Также стоит отметить, что основным приоритетом в области организации детского отдыха является подготовка квалифицированных и конкурентоспособных вожатых и педагогов дополнительного образования.

В связи с вышеперечисленными задачами, считаем необходимым обратить внимание на главный документ, Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)», определяющий требования к уровню подготовки профессионала, занимающегося организацией деятельности временного детского коллектива, в котором представлен комплекс компетенций, необходимы будущему специалисту (вожатому) [1, С. 206].

Изучив и проанализировав исследования таких ученых, как И.И. Фришман [12, С. 18], В.П. Бедерхановой [3, С. 40], С.В. Тетерский, [11, С. 30] и др., считаем необходимым отметить, что авторы фокусируют внимание на проблемы мастерства и рассматривают пути подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров в области отдыха и оздоровления детей с применением современных технологий.

Представим краткую характеристику востребованных педагогами методов, при использовании которых будущий вожатый занимает инициативную, активную позицию [6, С. 98]. В процессе обучения используются такие методы, как «кейс-стадии», метод составления портфолио, «Карты интеллекта», метод «6 шляп мышления», технология образовательного квеста и др. [5, С. 58], а также включение в образовательный процесс игровых элементов для решения неигровых задач – геймификация [2, С. 8].

Согласимся с мнением И.И. Шульги, о том, что в настоящее время большое значение отводится комплексу инновационных элементов, которые активно используется в организации летнего детского отдыха, – геймификация [13, С. 44]. Геймификацию в педагогическом процессе ученые рассматривали как использование игровых технологий, которые способствуют моделированию ситуаций и имеют «высокую значимость в процессе подготовки будущих вожатых в сфере детского отдыха» [2, С. 75]. Использование нестандартных методов обучения, например включение кейсов в изучение нормативно-правовой документации о деятельности детского лагеря, помогает будущим вожатым лучше ориентироваться в большом потоке правовой информации.

Для решения задачи кадрового обеспечения организации летнего отдыха обучающихся на базе ФГБОУ ВО «Забайкальского государственного университета» в рамках образовательного процесса по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) реализуется курс дисциплины «Основы вожатской деятельности», где обучающиеся находятся в активной позиции. Планирование и разработка практических занятий осуществляется при использовании интерактивных методов: мастер-классов, педагогических мастерских [4, С. 98], деловая игра, моделирование педагогических ситуаций, [10, С. 23], кейс-стадии

[14, С. 12], образовательных квестов [6, С. 235] и т.д. Представим опыт использования некоторых вышеперечисленных методов.

Кейс-метод представляет собой подход к образованию, основанный на применении фактических или придуманных случаев для совершенствования навыков и качеств учащихся. Его основной целью является – научить студентов определять проблемные ситуации и находить оптимальные решения [5, С. 10].

В контексте нашего исследования приведем несколько кейсов, которые предлагалось решить обучающимся (будущим вожатым) как в индивидуальной, так и групповой работе. Вариант задания: для решения кейса необходимо заполнить таблицу, ответив на представленные вопросы. (Таблица 1).

Таблица 1

Кейспокинофильму «Добро пожаловать или посторонним вход воспрещен», 1964 г. (режиссер Элем Климов)

№	Содержание заданий	Вариант выполненного задания
1.	Представьте описание географического положения, инфраструктуру, профиль, тип лагеря, укажите дату происходящих событий	
2.	Представьте характеристику персонажей, указанных в тексте: Костя Иночкин, директор лагеря Дынин, вожатая Валя и др. Укажите их возрастные категории. Проанализируйте их взаимоотношения как со сверстниками, и педагогическим коллективом	
3.	Система воспитательной деятельности в лагере: опишите воспитательные события, проведенные в течение фильма, определите цели, задачи и ролевую позицию детей и дайте оценку их эффективности	
4.	Безопасность жизни и здоровья детей: представьте перечень мер безопасности определенных в лагере, опишите несоблюдение правил героями, указав причины	
5.	Детская система самоорганизации (самоуправления): описать механизм самоуправления, разработанный в лагере (роли органов самоуправления, наличие юных руководителей, характер взаимодействия внутри группы и так далее)	
6.	Изложите примеры противоречий в структуре взаимоотношений между ребенком и воспитателем, ребенком и руководителем лагеря, ребенком и детской группой, а также между самими детьми (противостояние интересов и способы их урегулирования, точки зрения участников конфликтов и их эффективность, пути решения, анализ действий вожатых и так далее)	
7.	Итог: охарактеризуйте Ваш эмоциональный статус (эмоции, сочувствие персонажам и каким, по какой причине); порекомендовали бы Вы картину для просмотра будущим руководителям лагеря (вожатым) и какую бы Вы определили задачу?	

Таким образом, считаем, что применение данного метода совместно с грамотным, точным педагогическим управлением в процессе подготовки будущих вожатых, будет способствовать развитию самостоятельности, инициативности, креативности, командности и рефлексивности. Также не менее эффективной формой организации деятельности детей в летнем оздоровительном лагере (центре) будет использование квест-технологии, которая способствует развитию творческих способностей у подрастающего поколения, стимулирует интеллектуальный уровень ребёнка через включение в выполнение захватывающих заданий, а также активное формирование новых социальных контактов с учетом индивидуальных предпочтений и потребностей участников [6, С. 232].

Приведем пример из опыта работы студента-вожатого в период прохождения производственной практики (вожатской). В летнем оздоровительном лагере «Солнышко лучистое» на базе МБОУ СОШ № 78 г. Владивостока, был разработан и реализован образовательный квест спортивно-оздоровительной направленности на тему: «Мы со спортом крепко дружим, спорт всегда нам очень нужен», который представлен в формате технологической карты [7, С. 131] (Таблица 2).

Таблица 2

Технологическая карта образовательного квеста

Элементы структуры квеста	Требования к разработке
Название квеста	«Мы со спортом крепко дружим, спорт всегда нам очень нужен»
Направленность квеста	Спортивно-оздоровительное
Цель и задачи	Цель: формирование личностной и социальной мотивации на сохранение и укрепление здоровья. Задачи: – популяризация здорового образа жизни, приобретение новых знаний по ЗОЖ через игровые формы; – содействие развитию коммуникативных качеств личности обучающихся, навыков работы в команде; – содействие приобретению умений использования современных гаджетов и приложений; – побуждение к познавательно-исследовательской деятельности, выявлению индивидуальных способностей обучающихся, и привитие интереса к физическому самосовершенствованию, через погружение в различные игровые ситуации.
Продолжительность	60 мин
Возраст учащихся / целевая группа	7-10 лет
Легенда	В одном маленьком городе, который назывался «Спортивный», проживали

Элементы структуры квеста	Требования к разработке
	необычные личности: мяч и девочка по имени Разминка. Эти жители отличались тем, что были настоящими поклонниками физической активности. Спорт для них был не просто хобби, а образом жизни, ведь занятия спортом способствуют укреплению здоровья, дают силу и наполняют энергией
Основное задание /основная идея	учащиеся на шести локациях, отгадывали загадки, отвечали на вопросы, угадывали мелодии, проходили спортивные испытания
Сюжет	Участники квеста разделившись, и получив маршрутные листы, приступают к выполнению заданий каждой локации, результатом выступает приобретение QR кода для продвижения в игре. Команда, выполнившая быстрее всех задания локаций и заполнившая маршрутный лист – считается победителем
Задания / (препятствия) для продвижения по сюжету	Участники делятся на команды. Им предлагается разгадать первый QR код, для продвижения к следующей локации. Детям предлагается разгадать кроссворд и ребусы о спорте. На каждой локации ребята выполняют разнообразные задания и заполняют маршрутный лист и двигаются дальше
Квест-герои	
Навигаторы	
Ресурсы квеста	Ноутбук, планшет, проектор для просмотра видео материала, заданий-загадок. Листы с заданиями. QR код, маршрутные листы для команд, фигуры с незаконченными предложениями.
Итог квеста / результат	Каждая команда квеста, проходят по локациям и заполняют маршрутный лист, собирая баллы. Каждый участник получил общекомандную фотографию и памятный сувенир.

Дидактический материал к проведению квеста.

Приложение 1.

Задание для локации «Путь к рекордам».

Разделение на команды мы проводили, используя, игру «Молекулы и атомы», затем ребята должны придумать название. Далее участники получают первое задание – код-подсказка, который определяет дальнейший путь к следующей локации. На одной стороне листа расположен QR-код с заданием (вопросы по здоровому образу жизни), а на другой – шаблон кроссворда и ребусов (Приложение 2). Необходимо разгадать первый код, чтобы выяснить, где находится следующая локация.



Таблица 3

Маршрутный лист

			
Маршрутный лист			
Название команды _____			
№	Название станции	Место проведения	Количество баллов
1	Инструктажная -разгадка		
2	Интеллектуальная (кроссворд+ребусы)		
3	Медицинская		
4	Спортивная		
5	Музыкальная		
6	Здоровьецветик		
Общее количество баллов:			

Приложение 2.

Задание для локации «Эрудит». Ответственный за эту локацию предоставляет участникам лист с заданием. После успешного заполнения кроссворда учащиеся получают слово-подсказку (ЗДОРОВЬЕ), которое указывает на место следующей локации (Приложение 3).

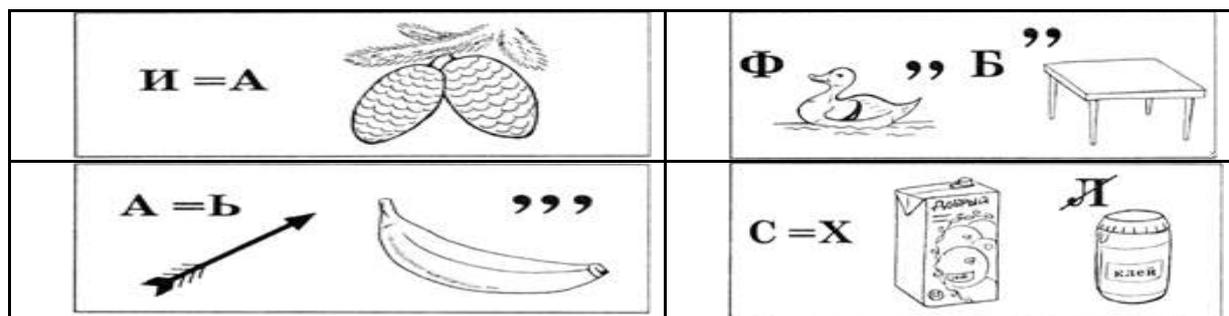


Рисунок 1. Задание для локации «Эрудит»

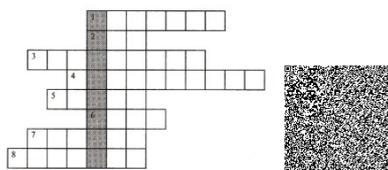


Рисунок 2. Ответы: шашки, футбол, стрельба, хоккей

Приложение 3.

Задание для локации «Здоровье». Игроки занимаются поиском QR-кода. После его нахождения происходит процесс расшифровки. Код содержит перечень лекарственных растений, расположенных в определенном порядке. Учащиеся получают карточки с названиями растений и должны создать последовательность, заменяя название растения на название болезни, от которой оно помогает. Для выполнения задания участникам потребуется дополнительное оборудование, такое как магнитная доска и карточки. За игроками наблюдает куратор, который определяет правильность ответов и разрешает переход к следующей локации.

Таблица 4

Задание для локации «Спортивный зал»

Больное горло
Повышенная температура
Порезы, ссадины
Кашель
Радикулит
Кожные заболевания
Грипп
Болезни глаз
Нервное расстройство
Насморк



Для того чтобы попасть в зал, нужно выполнить задание: девочки должны прыгнуть на скакалке 60 раз, а мальчики – сделать 30 приседаний. После этого учащиеся должны найти код-подсказку, которая спрятана на одном из мячей в зале. В этом QR коде зашифрована мелодия для пианино. Участники должны понять, что следующая локация – это «Первая помощь».



Рисунок 3. Задание для локации «Первая помощь»

Код с заданием скрыт на инструменте, упомянутом в предыдущей подсказке. Участники в локации «Первая помощь» должны расшифровать его, чтобы получить визуальное задание. В зашифрованном виде представлена картинка (поврежденная рука) (см. Приложение 6). Игроки должны определить, какая травма изображена на картинке, и продемонстрировать, как оказать первую медицинскую помощь при этой травме. Теоретическая часть задания включает в себя перечисление лекарственных средств из аптечки и указание их назначения. После выполнения задания участники продолжают движение к следующей локации.

Приложение 6.

В этой локации необходимо самостоятельно найти код-подсказку и выполнить задание: собрать цветок здоровья с основными принципами здорового образа жизни (см. Приложение 7). Подходящие лепестки находятся в перемешку с неправильными.



Рисунок 4. Приложение 7

В завершении нашего квеста ребятам были предложено выполнение следующих заданий, для получения обратной связи, чтобы мы могли проанализировать и скорректировать, обозначенные моменты, которые выявятся при выполнении следующих приемов:

Прием 1: «Современный здоровый школьник». На доске силуэт школьника. Перед обучающимися стоит задача – дорисовать предметы, с которыми ассоциируются факторы здоровья, задаваемые учителем.

Прием 2: «Продолжи фразу».

Дети вытягивают листочки с неполными фразами: «Мне понравилось...», «На следующем занятии я хочу...», «Мы узнали и поняли, что...», «Возникли трудности...».

Выводы. Таким образом резюмируя, вышеизложенное стоит обратить внимание, на то, что владение инновационными методами и технологиями на сегодняшний момент должно стать неотъемлемой частью работы всех специалистов образовательной сферы, так как с их помощью представляется возможным решение таких задач как социальное и интеллектуальное развитие формирование нравственных ценностей, патриотического воспитания [8, С. 232], развития личности воспитанников, так же повышается возможность улучшить качество образования, и более рационально и грамотно использовать учебное время, которое должно носить характер высокоэффективного, воспитывающего, развивающего и содействовать активизации познавательной деятельности, формированию самореализации, развитию креативных способностей, к определению ценностных личностных установок.

Литература:

1. Алеева, Ю.В. Подготовка профессионального вожатого в парадигме современного стандарта специалиста / Ю.В. Алеева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 205-207
2. Байкалова, А.Ю. Геймификация как педагогический инструмент подготовки вожатского отряда к работе в лагере / А.Ю. Байкалова. // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 4(52). – С. 71-76
3. Бедерханова, В.П. Личностно ориентированное образование в летнем лагере / В.П. Бедерханова // Новые ценности образования. – 1998. – № 8. – С. 38-44
4. Жеребятникова, Г.В. Характеристика созидательной активности будущего социального педагога / Г.В. Жеребятникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 97-99
5. Кругликова, Г.Г. Теория и методика работы вожатого в детском лагере: учебно-методическое пособие / Г.Г. Кругликова, Г.Р. Линкер. – Нижневартовск: Изд-во НВГУ. – 2023. – 100 с.
6. Потехина, Н.В. Квест-технология как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках биологии в условиях современной школы. / Н.В. Потехина, Г.В. Жеребятникова, А.А. Ломова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(4). – С. 231-236
7. Радецкая, И.В. Квест-технология в деятельности детских общественных организаций и объединений: учеб. пособие / И.В. Радецкая, Е.А. Игумнова. – Забайкал. гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ, 2019. – 145 с.
8. Радецкая, И.В. К вопросу о воспитании патриотических чувств обучающихся в детских объединениях и организациях: на примере школьного лесничества / И.В. Радецкая, Г.В. Жеребятникова, М.В. Баславяк // В сборнике: Записки Забайкальского отделения Русского географического общества. Сборник статей конференции. – Чита, 2021. – С. 84-100
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). – URL: <http://home.garant.ru> (дата обращения: 15.11.2024)
10. Соболева, Е.В. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования / Е.В. Соболева, А.Н. Соколова, Н.И. Исупова, Т.Н. Суворова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 7-25
11. Тетерский, С.В. Детский оздоровительный лагерь: воспитаие, обучение, развитие: практическое пособие / С.В. Тетерский, И.И. Фришман. – Москва: АРКТИ, 2007. – 104 с.
12. Фришман, И.И. Игровое взаимодействие в детских объединениях: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Фришман Ирина Игоревна. – Ярославль, 2001. – 36 с.
13. Шульга, И.И. Развитие профессионального образования организаторов детского досуга в теории и практике педагогической анимации / И.И. Шульга // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 43-49
14. John, C. Comprehensive Leadership Education Model to Train, Teach, and Develop Leadership in youth / C. John, R. Ricketts, D.A. Rudd // Journal of Career and Technical Education. – 2002. – P. 7-17

УДК 371

аспирант **Жирнова Мария Александровна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор **Филимонюк Людмила Андреевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. Изучаются возможности, существующие сегодня для реализации деятельности, направленной на личностно-профессиональное развитие учителя-дефектолога с использованием средств педагогического дизайна. Во Введении демонстрируются некоторые особенности текущей ситуации в системе образования и обществе в целом. На основе их рассмотрения выявляется необходимость постоянного совершенствования профессиональных и личностных компетенций таких учителей как одного из условий, соблюдение которых позволит обеспечить российской школе дальнейшее поступательное развитие. Данному феномену затем даётся сущностная характеристика. Далее понятие «педагогический дизайн» также подвергается всестороннему исследованию. По его завершении демонстрируются преимущества двух соответствующих его положениям форм деятельности в реализации процесса, который был вынесен нами в заглавие статьи.

Ключевые слова: школьное образование, учитель-дефектолог, профессиональное развитие педагога, личностное развитие педагога, педагогический дизайн.

Annotation. The possibilities that exist today for the implementation of activities aimed at a teacher-defectologist personal and professional development using the instructional design design means are being studied at the given article pages. The Introduction to it demonstrates some features of the current situation in the Russian and world education system and human society as a whole. Based on their consideration, the need for continuous improvement of such teachers professional and personal competencies is revealed as the condition that will ensure Russian school further progressive development. This phenomenon is then given an essential characteristic. Further, the concept of «instructional design design» is also subjected to a comprehensive study. Upon its completion, the advantages of two activity forms corresponding to its provisions in the process that we have included in the article title implementation are demonstrated.

Key words: school education, teacher-defectologist, professional development of a teacher, personal development of a teacher, pedagogical design.

Введение. Фиксирующиеся на протяжении трёх последних десятилетий объективные тенденции в развитии России и мира во многом обусловлены переходом человеческого общества на постиндустриальную ступень в своём развитии. Масштабные изменения в области средств производства и удалённой коммуникации, оказавшие влияние практически на все отрасли, не могли не затронуть ту, что ответственна за подготовку для них специалистов, отвечающих современным требованиям, то есть образование (М.А. Болгарова, Н.С. Кожанова, А.А. Ниязова, Ю.Н. Рюмина, О.Н. Симоненко).

В развитии такого влияния трендов постиндустриального общества прослеживается, главным образом в интенсификации интеграционных процессов и вводе в широкий оборот принципиально новых форм организации педагогической деятельности. Смысловое и ценностно-содержательное наполнения также модифицируются (Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова).

Разумеется, в новых условиях социум выдвигает несколько модифицированные требования к набору профессиональных и личностных качеств занятых в ней кадров (О.Л. Беляева, Ю.А. Подлунный, Т.А. Шкерина, М.Б. Шодмонова). Сказанное справедливо по отношению к педагогам любого профиля, в том числе к дефектологам.

Новые запросы общества, касающиеся лиц, избравших для себя данную специальность, во многом обусловлены спецификой их деятельности. Действительно, таким педагогам приходится взаимодействовать с обучающимися, которые характеризуются наличием двигательных, сенсорных и/или интеллектуальных расстройств. Реализуя такую деятельность, учитель-дефектолог использует достаточно широкий спектр форм её организации, подходов, приёмов и методов. Более того, устанавливаемые по ходу такого образовательного процесса субъект-субъектные отношения также более сложны, чем в случае с учителями и преподавателями, завершившим обучение по иным профилям (Е.В. Абызова, Т.П. Айсувакова, З.Г. Джамалудинова, Е.Э. Магомедова, А.А. Ниязова, Е.И. Рубанова, Ю.Н. Рюмина).

Из вышеизложенного следует, что судить о степени готовности того или иного выпускника, освоившего интересующий нас профиль, соответствии его профессионального портрета требованиям современного общества можно по степени выраженности личностного, операционного и информационного компонентов (Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова, Н.С. Кожанова, А.А. Ниязова, Ю.А. Подлунный, Ю.Н. Рюмина). Именно их сформированность определяет успешность реализации дефектологом следующих трудовых функций:

- консультирование родителей (попечителей, опекунов) детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также других педагогов по вопросам эффективного целевого использования специальных методов, приёмов, средств оказания помощи таким детям;
- обследование учащихся (воспитанников) в целях определения структуры и степени выраженности у них различных дефектов [2];
- планирование и проведение индивидуальных и групповых занятий, имеющих целью исправление таковых;
- соответствующая достижениям современной педагогики, а равно положениям действующих нормативно-правовых актов реализация коррекционных образовательных программ;
- непрерывное совершенствование собственной системы профессиональных и личностных компетенций на всём протяжении карьеры [7].

Соответственно, на настоящем этапе развития образовательной системы в нашей стране особую важность приобретает личностно-профессиональное развитие учителя-дефектолога как одна из главных его профессиональных функций и залог соответствия непредсказуемым в своей динамике потребностям современных государства и общества [4]. При этом перспективным представляется обращение к средствам технологий педагогического дизайна. Некоторые вопросы, связанные с их реализацией в данном аспекте, будут рассмотрены ниже.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, необходимо определиться со смысловым наполнением двух основополагающих для настоящей статьи понятий. В начале рассмотрим термин «Личностно-профессиональное развитие учителя-дефектолога».

Большинство современных педагогов (Ю.А. Подлубный, О.Н. Симоненко, М.Б. Шодмонова) согласны в его трактовке как одного из важных аспектов профессиональной деятельности своих коллег. Приемлемый уровень активности при занятиях такого рода деятельностью позволяет работникам соответствующей сферы совершенствовать собственные знания, умения и навыки на системной основе. Кроме того, улучшаются качественные характеристики их методической и организационной работы, оптимизируется взаимодействие с учащимися [4].

Далее, одним из перспективных путей реализации личностно-профессионального развития учителей-дефектологов нам представляется реализация технологий педагогического дизайна. Термин «Педагогический дизайн» (англ. – instructional design) служит для обозначения научно-практической отрасли педагогического знания, интегрирующей элементы проектирования, применения и оценки образовательных ситуаций, характерных для них условий, а также учебных материалов, могущих быть при этом использованными [1]. Особенно актуальной данная отрасль является сегодня, когда осуществляется переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, а равно связанные с ним интенсификация и информатизация учебно-воспитательного процесса (Е.В. Абызова, М.А. Болгарова, З.Г. Джамалудинова, Е.Э. Магомедова, Ю.Н. Рюмина).

Рассматриваемая категория была введена в научный и практический оборот сравнительно недавно (Е.В. Абызова, Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова). И в этой связи естественным образом встаёт вопрос, в какой степени она, вообще применима в современных отечественных теории и методике образования, в т.ч. коррекционного? Ответ на него не должен составить для нас большой сложности, если мы примем во внимание тот факт, что сегодня успешная реализация педагогического процесса предполагает определённую степень свободы его участников в выборе подходов, организационных форм, методов, приёмов и средств [5].

Из вышеизложенного следует, что на текущем этапе существования российской и мировой систем инклюзивного образования соответствующий феномен представляет собой мощный инструмент, который может быть использован в повседневной педагогической практике. Его применение позволит добиться оптимальной организации процесса личностно-профессионального развития специалистов соответствующего профиля, а, значит, и разработать оптимальную стратегию соответствующего процесса. Таким образом можно будет надеяться на то, что развитие учителей не останется просто знакомством их с актуальными требованиями и возможными путями реализации таковых. Новые профессиональные и личностные компетенции, скорее всего, будут эффективно усвоены, а в последствии – с успехом применены в ходе повседневной практики [1].

Достижению соответствующих результатов в ещё большей степени будет способствовать тот факт, что с «педагогическим дизайном» тесно связан ещё один термин, – «обучающий опыт». Данная дефиниция интегрирует практически всё, что в той или иной степени имеет отношение к процессу, вынесенному в заголовок настоящей статьи [5]. Она охватывает следующие аспекты:

- цели, которые должны быть достигнуты в результате совершенствования профессиональных и личностных качеств;
- выбор платформ, наиболее релевантных этим целям;
- создание и размещение на её базе необходимых материалов;
- выбор шкалы и методики оценки достигнутых результатов [3].

Таким образом, обращение к категории обучающего опыта позволяет рассматривать интересующий нас процесс как комплексный феномен. Оценивая же его с таких позиций, мы можем заключить, что действенным средством формирования необходимых профессиональных и личностных компетенций у практикующих педагогов-дефектологов является деятельность, направленная на реализацию социокультурных и педагогических инноваций [4].

При этом инновации, могущие быть отнесёнными к первой категории, позволяют генерировать благоприятную образовательную среду, внутри которой каждый учитель-дефектолог как личность и профессионал получит возможность в полной мере проявить соответствующие качества и, в случае необходимости, скорректировать процесс их становления (О.Л. Беляева, М.А. Болгарова, Н.С. Кожанова, А.А. Ниязова, Ю.Н. Рюмина, Т.А. Шкерина). Как же конкретно могут быть реализованы прогрессивные новшества, относящиеся к данной группе, в условиях современной организации, реализующей программы инклюзивного образования?

Их применение при оптимизации профессионального и личностного роста педагога-дефектолога подразумевает обращение к различным методам и практикам. Они, в свою очередь, характеризуются одной общей чертой, а именно, в той или иной степени способствуют улучшению коммуникации как между учителем и учащимися, так и в среде последних. Например, привлечение детей с ОВЗ к работе над групповыми проектами, а равно и вовлечение в иные формы организации коллективного творчества, помогают и им, и учителю развивать коммуникативные навыки, учиться работать в команде и принимать решения (в т.ч. нестандартные), исходя из анализа текущей ситуации [2].

Не менее важным средством развития работников, относящихся к рассматриваемой категории, являются инновации педагогические [5]. Их реализация связана с расширением использования новаторских подходов, приёмов, форм и методов при планировании и организации процесса взаимодействия с детьми, характеризующимися наличием ОВЗ. От современного учителя-дефектолога, таким образом, требуется реализация активного поиска в областях методологии и инструментальной базы, позволяющих сделать соответствующую активность более интерактивной и увлекательной для таких учащихся. В перспективе это будет способствовать активизации их участия, повышению учебной мотивации.

Педагогические инновации также включают внедрение новых подходов к оцениванию достижений школьников. Предпочтение в данном случае должно отдаваться методикам, подразумевающим обращение к возможностям современных информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [8].

Далее, на современной стадии изученности рассматриваемых нами вопросов (Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова, Ю.Н. Рюмина, Т.А. Шкерина) представляется возможным говорить о двух источниках новаторских идей. К ним относятся следующие:

- факт периодического появления новых подходов, приёмов и методов работы с учащимися, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья;
- диссонанс между практическими действиями участников педагогического процесса и истинными мотивами их поведения.

В целом, личностно-профессиональное развитие учителей-дефектологов посредством социокультурных и педагогических инноваций позволяет реализовывать организационно-педагогические условия, необходимые в плане эффективного развития творческого потенциала у данной категории педагогических работников, их личностного и профессионального роста (З.Г. Джамалудинова, Ю.А. Подлубный, Ю.Н. Рюмина). Оно способствует повышению эффективности работы с каждым учащимся. По этой причине интеграцию такого рода инноваций в инклюзивную образовательную практику необходимо рассматривать как одну из приоритетных задач в процессе её дальнейшего совершенствования.

Готовность педагога-дефектолога к такого рода деятельности будет способствовать развитию у него системы качеств. Их можно условно разделить на специальные и личностные (Табл. 1).

Таблица 1

Специальные и личностные качества учителя-дефектолога, получающие развитие в ходе занятий инновационной деятельностью

Специальные качества
Умения и навыки проектной деятельности
Осведомлённость о новых технологиях в сфере коррекционной педагогики
Владение такими технологиями на достаточном уровне (Е.В. Абызова, Э.М. Ахмедова, О.Л. Беляева, М.А. Болгарова, О.Н. Симоненко, М.Б. Шодмонова)
Готовность к непрерывному совершенствованию хода и результатов собственной деятельности как совокупность компетенций, обеспечивающих их улучшение [8]
Умение выявлять и устранять причины недостатков, допущенных в работе
Личностные качества
Принципиальная открытость прогрессивным тенденциям в профессиональной и иных видах социально значимой деятельности, даже если соответствующие концепции сильно отличаются от собственных представлений педагога (Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, О.Л. Беляева, О.Н. Симоненко, Т.А. Шкерина)
Стрессоустойчивость
Готовность к активной творческой деятельности [6]
Способность к созданию новых идей и представлений, моделированию и проектированию их, а равно и воплощению в практических формах

Средства, предоставляемые педагогическим дизайном, позволяют нам заключить, что личностно-профессиональному развитию учителей-дефектологов может способствовать также организация деятельности, направленной на повышение их квалификации. Подобного рода деятельность должна осуществляться совокупными усилиями как организаций, занимающихся повышением квалификации, переподготовкой педагогических работников, так и самой системы школьного образования [3]. Соответствующие усилия с необходимостью должны быть сосредоточены на процессе достижения ряда важных результатов:

- расширение использования в ходе реализации программ дополнительного профессионального образования проблемных заданий и кейсов, моделирующих сложные педагогические ситуации, связанные с сопровождением детей с ОВЗ, взаимодействием с их семьями, другими педагогами, а равно и выходом из конфликтных ситуаций, могущих возникнуть по ходу соответствующей деятельности [7];
- превращение практикующих учителей-дефектологов в полифункциональных профессионалов, что, в свою очередь, связано с обучением их широкому использованию междисциплинарного подхода в своей деятельности;
- формирование у них системы компетенций, имеющих отношение к духовному и нравственному развитию обучающихся [6].

Соответствующий процесс целесообразно организовать по трём этапам (Табл. 2).

Таблица 2

Этапы личностно-профессионального развития педагогов дефектологов, реализуемого посредством дополнительного профессионального образования

Этап	Краткое описание
Познавательный	Как следует из названия, на нём осуществляется ознакомление дефектологов с передовыми теориями, концепциями, технологиями в своей области (Т.П. Айсувакова, О.Л. Беляева, Н.В. Горбунова)
Мотивационный	У слушателей формируется эмоционально устойчивое восприятие проблем, разобранных в ходе предыдущего этапа, а равно и начальные представления о возможностях их использования при взаимодействии с прочими участниками образовательных отношений [5]
Деятельностный	Реализуется комплекс мероприятий практического характера, направленных на интеграцию освоенных педагогических новаций в повседневную деятельность слушателей

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что личностно-профессиональное развитие учителей-дефектологов является в настоящее время важным аспектом дальнейшего совершенствования отечественной образовательной системы. При этом целесообразным представляется подход к соответствующему процессу, основанный на положениях педагогического дизайна.

В соответствии с ними, оптимизация наличной у практикующих педагогов системы компетенций может осуществляться путём привлечения их к инновационной деятельности. В связи с темой нашего исследования, можно выделить два направления таковой: на реализацию социокультурных инноваций и педагогических.

Кроме того, педагогический дизайн может быть использован для рационализации процесса освоения такими педагогами программ дополнительного профессионального образования. Приемлемым в данном случае представляется его организация по этапам, рассмотренным в тексте статьи.

Литература:

1. Абызова, Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории / Е.В. Абызова // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – Т. 3. – № 3. – С. 12-16
2. Беляева, О.Л. Дефициты подготовки бакалавров-дефектологов к сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / О.Л. Беляева, Т.А. Шкерина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 3(53). – С. 84-92

3. Кожанова, Н.С. Аксиологический компонент профессиональной компетентности педагога как фактор формирования инклюзивной культуры / Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109) – С. 95-99
4. Подлубный, Ю.А. Личностно-профессиональное развитие учителей средствами социокультурных и педагогических инноваций / Ю.А. Подлубный // Вестник науки. – 2024. – № 7(64). – С. 45-51
5. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях / Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова [и др.]. – Москва: Институт деловой карьеры, 2021. – 164 с.
6. Рюмина, Ю.Н. Рефлексивная компетентность как компонент инклюзивной компетентности педагога / Ю.Н. Рюмина, А.А. Ниязова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107) – С. 132-134
7. Симоненко, О.Н. Формирование готовности учителя к реализации программ инклюзивного образования / О.Н. Симоненко // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 225-227
8. Шодмонова, М.Б. Личностно-профессиональное развитие учителя в процессе повышения квалификации / М.Б. Шодмонова // Вестник науки и образования. – 2021. – № 9-1(112). – С. 63-67

Педагогика

УДК 372.878

кандидат педагогических наук **Жукова Анна Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент **Прокофьева Ирина Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена изучению роли инструментального музицирования в общей музыкально-образовательной практике в контексте истории становления отечественной системы музыкального образования. В ней описано, что любительское инструментальное (преимущественно на фортепиано) и вокально-хоровое музицирование с XVIII века до начала XX века являлись основой обучения детей и подростков. При этом указано, что музицирование на инструменте оставалось привилегированным видом музыкальной деятельности. Отмечено, что постепенно хоровое пение и слушание музыки легли в основу школьного урока музыки как формы общего образования. Обучение музицированию на фортепиано перешло в зону ответственности ДШИ, приобретая статус предпрофессиональной подготовки с иными целями и подходами. Приводятся сведения о том, что инструментальное музицирование на уроке музыки в школе не отрицается методической наукой, но реализуется ситуационно. Проанализированы причины этого явления. Они обусловлены как материально-техническими основаниями, так и историческими предпосылками с приоритетом последних. Отмечено и проиллюстрировано в исторической ретроспективе то, что хоровое музицирование имеет более долгие традиции в отечественной музыкальной педагогике. Именно это и стало основой подхода «каждый класс – хор» (Д.Б. Кабалевский) в практике общего образования.

Ключевые слова: инструментальное музицирование на уроке музыки в школе, любительское музицирование, слушание музыки, хоровое пение.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of instrumental music-making in general music-educational practice in the context of the history of the formation of the domestic system of music education. It describes that amateur instrumental (mainly piano) and vocal-choral music-making from the 18th century to the beginning of the 20th century was the basis for the education of children and adolescents. At the same time, it is indicated that playing music on an instrument remained a privileged type of musical activity. It is noted that gradually choral singing and listening to music formed the basis of school music lessons as a form of general education. Learning to play piano moved into the area of responsibility of the Children's Art School, acquiring the status of pre-professional training with other goals and approaches. Information is provided that instrumental music playing in a music lesson at school is not denied by methodological science, but is implemented situationally. The reasons for this phenomenon are analyzed. They are determined by both material and technical grounds and historical prerequisites, with priority given to the latter. It is noted and illustrated in a historical retrospective that choral music-making has a longer tradition in domestic music pedagogy. This is precisely what became the basis of the “every class is a choir” approach (D.B. Kabalevsky) in the practice of general education.

Key words: instrumental music playing in a music lesson at school, amateur music playing, listening to music, choral singing.

Введение. Хоровое пение и слушание музыки – основные виды музыкальной деятельности в отечественном общем музыкальном образовании. Любительское инструментальное музицирование на фортепиано, получившее распространение к середине XIX века, в процессе развития музыкально-образовательной практики ушло в плоскость профессионального обучения. С утверждением ФГОС НОО и ФГОС ООО, а также концепции модернизации общего музыкального образования (Н.А. Бергер) был актуализирован вопрос о необходимости организации любительского инструментального музицирования учащихся общеобразовательной школы. Идет поиск средств решения данного вопроса в опоре на исторический опыт развития музыкального образования.

Изложение основного материала статьи. Отечественная система общего музыкального образования, основной формой реализации которой является урок музыки в школе, ведущими видами деятельности учащихся определяет слушание музыки и хоровое пение. Инструментальное музицирование на уроке музыки в школе не исключается и является содержательной единицей базовых программах по музыкальному искусству, но фактически реализуется крайне редко и в форме группового элементарного музицирования.

Рассмотрим причины сложившейся модели общего музыкального образования с её приоритетом на слушательскую и вокально-хоровую деятельность. Эти причины имеют как исторические, так и организационно-методические основы.

Особенности эволюции отечественного музыкального искусства обозначили ориентацию отечественного музыкального образования на хоровое исполнительство. С принятием христианства в отечественной музыкальной культуре утвердилась традиция противопоставления богослужебного пения и музыки (Е.В. Николаева). Богослужебное пение – «ангелогласное», «ангелоподобное» – и «музыка», в соответствии с принятой на Руси точкой зрения, отнюдь не являлись синонимами. Пение выступало в качестве оппозиции по отношению к музыке светской. Такое понимание, принятое Шестым Вселенским Собором еще в конце VII века, именно в отечественной культуре получило свое глубокое выражение. Термин «музыка»,

греческого происхождения, в Древней Руси звучал как «мусикия» и редко «музыка». Содержание этого понятия было очерчено недостаточно, применялось по-разному. Мусикией называли то игру на струнных инструментах, то на струнных, ударных и духовых и лишь позднее стали применять к вокально-инструментальному музицированию. Именно поэтому, говоря о противопоставлении богослужебного пения и музыки, нужно иметь в виду противопоставление богослужебного пения, с одной стороны, и мирских песен, плясок и игр – с другой стороны. Постепенно, в последней трети XVII века, под западным влиянием, термин «мусикия» расширяется, он вбирает в себя как богослужебное пение, так мирское музицирование.

Специфика развития русского профессионального музыкального искусства до середины XVII века определила и специфику музыкально-образовательной практики, основой которой становится хоровое пение. Музыкальное образование этого периода концентрировалось на обучении певчих. В этом направлении развивается музыкальная педагогика и методика, создаются учебные пособия (певческие азбуки) и музыкально-образовательные учреждения. Уже в XII веке в Смоленске, Владимире, Пскове, Рязани, Чернигове, Новгороде и других городах существовали школы церковных певчих. В XVI на базе государственного хора открывается высшая школа певческого искусства. Данная специфическая черта развития отечественного музыкального искусства и музыкального образования и накопленный опыт в этом направлении предопределили первостепенность хорового музицирования в образовательной практике, которая сохраняется и на современном этапе.

Позднее со второй половины XVII века, после преодоления противопоставления богослужебного пения и музыки и развития светской ветви музыкального искусства и образования, практика музыкального обучения расширяется за счет инструментального музицирования. При этом обозначается иная особенность, препятствующая повсеместному внедрению игры на инструменте в учебные заведения – элитарность этого вида музицирования. Игра на инструменте хоть и становится в XVIII-XIX веках важной частью светского образования, является привилегированным занятием. Оно осуществлялось в семьях, которые имели возможность оплатить услуги иностранных педагогов, а позже в привилегированных учебных заведениях.

В этот период, существовала система элементарного образования, не предполагающая возможность получения высшего образования и система элитарного образования, реализующая все образовательные уровни. Особенно остро данная ситуация проявлялась в области музыкального образования. Музыка в учебных заведениях не являлась обязательным предметом, её присутствие в программе обучения зависело от финансовых возможностей учреждения и родителей обучающихся [11, С. 10-17].

В привилегированных учебных заведениях учащиеся получали широкий спектр музыкальных занятий, например, в институтах благородных девиц. Занятия по фортепиано и хору проводились на протяжении всего периода обучения. Ученицы играли гаммы, этюды, хоровые пьесы русских и западных композиторов. После завершения обучения они приобретали широкие знания в области музыкального искусства, навыки пения и свободного музицирования на фортепиано [11, С. 10-17].

Со второй трети XIX века инструментальное музицирование становится очень распространенным явлением в городской среде. С.М. Майкапар отмечает, что «изучение музыки везде настолько развито, что редко встретишь дом, где бы не брали уроков; занятие музыкой... считается чуть ли не обязательным для каждого семейства со средним и даже малым достатком» [8, С. 28].

В домашних музыкальных собраниях, концертах ведущая роль принадлежит музицированию на фортепиано. По словам В.В. Стасова, «в гостиных... царство пианизма, то есть игры на фортепиано и пения под аккомпанемент фортепиано» [11, С. 12]. Тем не менее, игра на фортепиано остается не всем доступной практикой музицирования.

Стоит обобщить, что на рубеже XVIII-XIX инструментальное музицирование становится частью отечественного музыкального образования, но его доступность определяется благосостоянием семьи ученика. Также значимо отметить, что основным видом инструментального музицирования в России становится игра на клавишных инструментах, в частности на фортепиано.

Неравные возможности в образовании побудили становление традиции «музыкального образования просветительского типа» во второй половине XIX века. Передовая музыкальная общественность выдвигает идею о всеобщем музыкальном образовании и направляет свои усилия на её осуществление. Одним из ярких проявлений этого факта является создание музыкально-образовательных учреждений на бесплатной основе с широким спектром музыкальной подготовки учащихся. Одним из первых учреждений данного типа была Бесплатная музыкальная школа в Петербурге. Она была открыта в 1862 году по инициативе М.А. Балакирева и Г.Я. Ломакина. Учащиеся школы изучали сольфеджио, одиночное пение, теорию музыки. Будущие учителя дополнительно осваивали игру на скрипке [11]. Средства существования школы формировались за счет концертной деятельности её преподавателей и учеников. Потенциальных учеников школы было огромное количество, об этом свидетельствуют слова графа Шереметьева: «точно в церковь валят», который оказал поддержку организаторам школы. Бесплатная музыкальная школа являлась не только центром музыкальной подготовки, но обществом музыкантов-единомышленников, поддерживающих развитие отечественной музыкальной культуры.

Еще одним учреждением, сыгравшим заметную роль в становлении музыкальной педагогики просветительского типа в России, является Московская народная консерватория. Её открытие состоялось в 1906 году, по инициативе С.И. Танеева, Б.Л. Яворского, Е.Э. Линева. Целью данного учреждения было – способствовать музыкально-эстетическому воспитанию детей и взрослых, формировать музыкальную культуру населения средствами общего музыкального образования. В Московской народной консерватории открылись два отделения – хоровые классы, осуществляющие общее музыкальное образование и сольные классы, реализующие специальное музыкальное образование. Несмотря на существование двух отделений, хоровые занятия являлись основой обучения в данном учреждении, их посещать были обязаны ученики как хоровых, так сольных классов. Хоровое пение рассматривалось основой изучения всего блока музыкально-теоретических дисциплин, а также базой для формирования исполнительского мастерства и дирижерско-хоровых навыков [12].

Становление системы музыкального воспитания просветительского типа укрепило традицию рассмотрения хорового пения в качестве основы общего музыкального образования. Обучение игре на инструменте уходит в плоскость профессионального отечественного музыкального образования, которое получает свое развитие благодаря открытию первой консерватории в Петербурге.

В XX веке хоровое пение как форма общедоступных музыкальных занятий еще более закрепляется. Урок музыки мыслится как урок пения. С переосмыслением урока пения связана деятельность Д.Б. Кабалевского, который опираясь на идеи Б.В. Асафьева и Б.Л. Яворского, расширяет границы общего музыкального образования. В его программе уроки пения стали называться уроками музыки. Д.Б. Кабалевский считал, что каждый класс – это отдельный хор. Но он также видел необходимость в расширении видов музыкальной деятельности на уроке музыки, через включение слушательской и творческой деятельности. До его преобразований хоровое пение являлось содержанием и основой урока музыки, после урок музыки становится уроком искусства [5].

При этом инструментальное музицирование так и не получило своего широкого распространения. Оно осуществляется либо во внеурочной деятельности (любительское музицирование), либо в системе дополнительного образования (профессиональное музицирование), куда вовлекаются только заинтересованные дети.

Любительское музицирование предполагает игру «для себя», когда ребенок способен исполнять музыку в кругу друзей, знакомых или семьи и получать от этого удовольствие. Игра на любительском уровне включает в себя исполнение несложного репертуара, подбор элементарных мелодий по слуху, создание упрощенных аранжировок.

Очевидно, что не каждая школа имеет достаточное материально-техническое оснащение, чтобы обеспечить каждого ребенка в классе музыкальным инструментом. Поэтому любительское музицирование на уроках музыки просто не представляется возможным, зато находит свое отражение во внеурочной деятельности или же в системе дополнительного образования по общеразвивающим программам, куда приходят мотивированные и заинтересованные дети, желающие научиться играть на музыкальных инструментах.

На современном этапе вновь поднимается вопрос о расширении границ общего музыкального образования и введение в урок музыки инструментального музицирования. Среди разработчиков этого подхода можно назвать Н.А. Бергер, И.М. Красильникова.

Н.А. Бергер, доцент Санкт-Петербургской консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова и кандидат искусствоведения разработала «Современную концепцию и методику обучения музыке» (модернизация общего образования). В данной концепции одним из оснований общего музыкального образования называется музицирование. Возможность его реализации на уроке связано с развитием электронных, дистанционных форм музыкального творчества. Автор предлагает без разрушения существующих отечественных традиций музыкального образования расширить границы урока музыки, в том числе средствами инструментального музицирования [3].

И.М. Красильников – композитор, педагог, автор программ по клавишному синтезатору на уроке музыки, также видит в применении музыкально-компьютерных технологий большие перспективы и возможности в работе учителей на уроках музыки. Музицирование на электронных инструментах дает возможность приобщать к новым формам музыкальной деятельности учащихся – самостоятельному инструментальному музицированию [6].

Нужно отметить, что практика инструментального музицирования в общем образовании имеет прочную методическую базу, разработанную и отечественными педагогами в начале XX века – Н.А. Метлов, Н.А. Ветлугина.

Н.А. Метлов провел значительную работу по конструированию и совершенствованию детских мелодических инструментов, на которых доступно исполнение разнообразных мелодий и описанию методики организации детского оркестра. В своих работах он приводит алгоритм обучения детей игре на детских музыкальных инструментах, предлагает инструментовки для детского оркестра. Н.А. Метлов считает наиболее доступным репертуаром для любительского музицирования детей и подростков образцы русской народной музыки [9].

Н.А. Ветлугина, разрабатывая технологию организации элементарного музицирования, формулирует нескольких базовых методических аспектов, среди них:

1. Эффективным способом обучения любительскому музицированию является игра по слуху.
2. Наиболее подходящим репертуаром для детского коллективного музицирования могут стать известные мелодии и песни.
3. Перед непосредственным разучиванием инструментальных аранжировок необходим этап их прослушивания, запоминания и если это возможно вокального исполнения.
4. Требуется систематическая работа над развитием музыкально-ритмического чувства и музыкального слуха у школьников в процессе группового инструментального музицирования.
5. Стоит применять разнообразные приемы разучивания партитур:
 - 1) с помощью нотной, ритмической записи;
 - 2) по ручным знакам-символам, заимствованным из системы относительной сольмизации;
 - 3) по слуху;
 - 4) через визуальное запоминание исполнения учителем [4].

Выводы. Исходя из приведенных исторических фактов, становится очевидным, что основной формой общего музыкального образования являются хоровое пение и слушание музыки. Становлению такого подхода способствовали как исторические, так и организационно-методические предпосылки. Инструментальное музицирование в России в сфере любительства развивалось преимущественно в форме игры на фортепиано, но из-за высоких затрат на обучение не могло стать основой общего музыкального образования, а ушло в плоскость профессионального обучения, о чем и свидетельствует описанный выше исторический опыт.

Литература:

1. Асафьев, Б.В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе / Б.В. Асафьев // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 75-77
2. Бергер, Н.А. Музицирование как форма возрождения культуры России (в ракурсе свободного владения фортепиано) / Н.А. Бергер. – Курск: Изд. Курск. гос. ун-та, 2016. – 227 с.
3. Бергер, Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке / Н.А. Бергер. – Санкт-Петербург: КАРО, 2004. – 368 с.
4. Ветлугина, Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, Л.Н. Комиссарова. – Москва: Просвещение, 1982. – 271 с.
5. Кабалевский, Д.Б. Идеи основы музыкального воспитания в Советском Союзе / Д.Б. Кабалевский // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 79-81
6. Красильников, И.М. Концепция интерактивной музыкальной деятельности школьников: Часть 2 [Электронный ресурс] / И.М. Красильников // Педагогика искусства. – 2016. – № 3. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (дата обращения 07.02.2025)
7. Красильников, И.М. Развитие музыкального восприятия школьников на основе продуктивной музыкальной деятельности [Электронный ресурс] / И.М. Красильников. – URL: <http://elibrary.ru> (дата обращения 07.02.2025)
8. Майкапар, С.М. Музыкальное исполнительство и педагогика / С.М. Майкапар. – Челябинск: МПИ, 2006. – 224 с.
9. Метлов, Н.А. Музыка – детям: Пособие для воспитателя и музыкального руководителя детского сада / Н.А. Метлов. – Москва: Просвещение, 1985. – 144 с.
10. Николаева, Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: монография / Е.В. Николаева. – Москва: Ритм, 2009. – 408 с.
11. Стасов, В.В. Двадцатилетие бесплатной музыкальной школы / [В.В. Стасов]; под ред. О.А. Апраксиной // Хрестоматия. Из истории музыкального воспитания. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 23-31

12. Шевлягина, В.Ф. Музыкально-просветительская деятельность С.И. Танеева в первой Народной консерватории в России / В.Ф. Шевлягина, О.А. Апраксина // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 31-38

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 Бочкарева Мария Руслановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса о логопедической работе с обучающимися начальных классов, имеющих дисграфию. Проблема исследования центрируется на детях, имеющих нарушения языкового анализа и синтеза. В статье доказывается целесообразность разработки и внедрения интерактивных игр в процесс психолого-педагогической и коррекционно – логопедической работы с такими детьми. В результате анализа теоретических источников по представленной проблеме выделены преимущества игровых технологий, включенных в многоаспектную коррекционную практику логопеда. В статье представлены результаты обследования состояния языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с целью установления и анализа специфических ошибок детей в устной и письменной речи. Особое внимание уделяется влиянию интерактивных игр на развитие ключевых навыков, необходимых для преодоления трудностей, связанных с представленной формой дисграфии на всех этапах коррекции. Доказано, что данное нарушение письма отрицательно сказывается как на успеваемости, так и на общей адаптации обучающихся в школе. Это было учтено при разработке программы развития интерактивной деятельности детей. В статье акцентируется внимание на важности связи речевых и познавательных процессов школьников, что усиливает их интерес к занятиям. Представлены результаты экспериментальной работы, проведенной с учащимися второго класса «Школы 800» г. Нижнего Новгорода, имеющих дисграфию, вызванную нарушениями языкового анализа и синтеза.

Ключевые слова: дисграфия, интерактивные игры, коррекция, языковой анализ, языковой синтез, логопедическая работа.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the issue of speech therapy with primary school students with dysgraphia. The research problem focuses on children with language analysis and synthesis disorders. The article proves the expediency of developing and implementing interactive games in the process of psychological, pedagogical and correctional speech therapy work with such children. As a result of the analysis of theoretical sources on the presented problem, the advantages of gaming technologies included in the multidimensional correctional practice of a speech therapist are highlighted. The article presents the results of a survey of the state of language analysis and synthesis among primary school students in order to identify and analyze specific errors of children in oral and written speech. Special attention is paid to the impact of interactive games on the development of key skills necessary to overcome the difficulties associated with the presented form of dysgraphia at all stages of correction. It has been proven that this writing disorder negatively affects both academic performance and the general adaptation of students at school. This was taken into account when developing a program for the development of interactive activities for children. The article focuses on the importance of connecting the speech and cognitive processes of schoolchildren, which increases their interest in classes. The results of experimental work conducted with second grade students of the Nizhny Novgorod School 800 who have dysgraphia caused by impairments in language analysis and synthesis are presented.

Key words: dysgraphia, interactive games, correction, language analysis, language synthesis, speech therapy.

Введение. Проблема дисграфии занимает важное место в современной педагогике и психологии, поскольку данное расстройство письменной речи встречается довольно часто среди школьников. Дисграфией считается частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью, возможно даже распадом психических функций, участвующих при построении письменной речи человека. Это специфическое нарушение письменной речи, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках при письме, несмотря на нормальный уровень интеллекта и отсутствие серьезных нарушений зрения или слуха. Современное представление о письме основывается на исследованиях П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой. По мнению ученых, одним из основных факторов, приводящих к возникновению данного дефекта, является нарушение процессов языкового анализа и синтеза. Ю.Е.Розова доказывает, что эти операции играют ключевую роль в формировании грамотного письма, позволяя человеку разбивать речевой поток на отдельные компоненты (звуки, слоги, слова) и снова объединять их в связный текст [9]. Для ребенка с такой формой дисграфии характерны следующие ошибки: обрыв слов, перестановка букв и слогов местами, пропуск букв в словах. Характерным также является явление контаминации – сочетание в одном слове слогов из других слов, повторение букв и (или) слогов в одном слове несколько раз, увеличение букв в слове (например, три «ooo» или «eee») слитное написание предлогов.

Многочисленные исследования, проведенные учеными-теоретиками и практиками, посвященные изучению симптомов и причин дисграфии, привели к разработке разнообразных подходов, предназначенных для профилактики, диагностики и коррекции этого расстройства. Эти методы охватывают аспекты проблемы, начиная с раннего определения предрасположенности к дисграфии и завершая комплексными программами коррекции, адаптированными к потребностям каждого обучающегося. Благодаря обширному опыту и научным поискам, в настоящее время доступны различные эффективные инструменты, которые помогают детям преодолеть дисграфию в рамках школьной программы. Среди российских учёных, внёвших значительный вклад в изучение нарушений письменной речи, следует отметить Р.И. Лалаеву, М.Е. Хватцева, Р.Е.Левину, Г.В. Чиркину, А.Н. Корнева. Их труды сыграли определяющую роль в выработке путей преодоления дисграфии как научного направления в логопедии.

Изложение основного материала статьи. Обзор теоретических источников, относящихся к данной проблематике, демонстрируют ее актуальность и сегодня. Доказано, что языковой анализ как важнейшая психическая операция включает в себя способность различать и идентифицировать отдельные звуки речи, определять их порядок в слове и соотносить их с соответствующими буквами [9]. В свою очередь синтез предполагает объединение этих компонентов в единое целое, что необходимо для правильного написания слов. Если эти процессы нарушены, то ребенок сталкивается с серьезными трудностями при обучении письму, что приводит к появлению характерных ошибок, таких как замена, пропуск или добавление букв, неправильное соединение слогов. Независимо от причин, последствия дисграфии могут оказывать значительное негативное влияние как на успеваемость ребенка в школе, так и на его социальную адаптацию в целом. Л.Н. Ефименкова отмечает, что некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми, вызванными личностными качествами учеников: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и т.п. Автор доказывает, что в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексикограмматической сторон речи [2]. В данном контексте целесообразно отметить важность родительского фактора в развитии личности младшего школьника, страдающего дисграфией. Исследователи доказывают, что данное нарушение в речевом развитии ребенка без помощи родителей может превратиться в трудную жизненную ситуацию. Участие в данном процессе родителей способствует разработке эффективных стратегий поддержки детей, профилактике соматического и психологического здоровья младших школьников в семье в процессе коррекционной работы по преодолению дисграфии [3; 8].

Основываясь на работах Р.И. Лалаевой, можно выделить следующие формы: артикуляционно-акустическую, аграмматическую, оптическую, акустическую, а также на почве нарушения языкового анализа и синтеза [6]. Чаще всего встречается смешанный вариант дефекта с преобладанием определенной категории. Развитие у учеников полноценных навыков в письменной речи представляет собой сложную и многогранную задачу, в которой важнейшую и необходимую роль играет совершенствование языкового анализа и синтеза на различных уровнях. В частности, изучение механизмов работы с предложениями и словосочетаниями является основополагающим условием для полного овладения грамотным написанием и пониманием текстов [5].

Таким образом, выше представленные положения демонстрируют важность разработки и проверки качественных способов коррекции дисграфии. Одним из современных подходов к решению данной проблемы у обучающихся начальных классов является использование интерактивных игр. Они представляют собой инновационный метод обучения, который сочетает в себе как игровые элементы, так и образовательное содержание. Этот подход основан на принципе активного вовлечения учащихся в учебный процесс через игру, что делает обучение более привлекательным и мотивирующим. Помимо этого, интерактивные игры помогают обучающимся осваивать сложные понятия и навыки в непринужденной и комфортной обстановке, что способствует повышению эффективности обучения в рамках логопедической коррекции.

Для данного исследования особую важность имеет использование интерактивных игр в рамках коррекции дисграфии вследствие нарушения языкового анализа и синтеза. Стоит отметить, что современные технологии предоставляют широкие возможности для создания разнообразных игровых сред, которые могут адаптироваться под индивидуальные потребности ребенка. Кроме того, интерактивные игры стимулируют параллельное развитие множества когнитивных функций, таких как внимание, память, логика и креативность, что непосредственно влияет последующий процесс улучшения навыков чтения и письма [5]. Помимо этого, игры способствуют формированию положительной мотивации к обучению, что особенно важно для учащихся младших классов. Именно они позволяют реализовывать системы обучения детей через интересные и разнообразные форматы, делая их более мобильными и продуктивными. По мнению многих ученых-практиков (О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской, Ю.Б. Зеленской, О.Е. Грибовой и др.) именно данная особенность является основой современной коррекционной логопедической работы.

Рассматривая компьютерные технологии как один из методов логопедической коррекции, необходимо отметить, что основным ее преимуществом является интерактивность. Известно, что у современных детей это вызывает не только эмоциональный интерес, но и акцентирует их внимание на информационных и технических возможностях реализации множества интересных заданий. Специалисты доказывают, что интерактивные технологии представляют собой достаточной большой дидактический потенциал и осуществляют реализацию разнообразных функций: коррекционных, рефлексивных, коммуникативных и воспитательных [4; 7]. Все эти достоинства могут быть успешно экстраполированы в процесс коррекции дисграфии на логопедических занятиях.

Известно, что в условиях современной организации образования все большее количество специалистов в дошкольных и в школьных учреждениях используют игровые технологии в работе. Такая повышенная распространённость данной технологии связана с тем, что для детей такой формат занятий особенно интересен, поэтому он значительно увеличивает эффективность усвоения разнообразного материала. Реализуя принципы наглядности, доступности, проблемности, системности и последовательности, интерактивные технологии позволяют учителям-логопедам проводить коррекцию путем вовлечения обучающихся в различные игровые ситуации, достигая при этом поставленных целей.

Важно отметить, что создание и разработка интерактивных игр являются достаточно трудоемким процессом. Для того чтобы реализовывать данный метод коррекции в своей работе, учителю-логопеду необходимо пройти следующие этапы: ориентировочный, информативный, технический, реализующий, рефлексивный. Для успешного выполнения всех этих этапов важно продуктивно развивать навыки, связанные с составлением сценариев и форматов дидактических заданий в рамках интерактивных презентаций. Естественно утверждать, что первоочередной задачей учителя-логопеда является подбор речевого материала для работы с обучающимися. Обратимся к практической работе.

Изучение эффективности интерактивных технологий в коррекции дисграфии у обучающихся второго класса было проведено на базе АНОО «Школа 800» г. Нижнего Новгорода. В эксперименте приняли участие 10 детей с нормой речевого развития и 10 обучающихся, которые имеют стойкие ошибки на письме. Для проведения первого этапа констатирующей диагностики использовались тексты, представленные в работах Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [6]. В данном направлении ученикам было необходимо: переписать печатный и рукописный текст, написать диктант и изложение. На этом этапе была проведена качественная и количественная оценка ошибок в целях выявления преобладающей формы дисграфии. Второй блок диагностического обследования был основан на изучении состояния языкового анализа и синтеза в устной речи по методике, представленной О.И. Азовой [1]. В рамках экспериментального исследования по изучению нарушений языкового анализа и синтеза были получены результаты, позволяющие составить общее представление об ошибках, которые встречаются среди детей с нормой речевого развития, и обучающихся со стойкими нарушениями письма. На основе проведенного обследования были сделаны следующие выводы:

1. У экспериментальной группы преобладает дисграфия, вызванная нарушениями языкового анализа и синтеза. Это подтверждается высокой частотой ошибок, связанных с пропусками, перестановками, добавлениями букв, слогов и слов, а также нарушениями границ предложений в письменных работах. Письмо под диктовку и изложение явились самыми сложными заданиями для обеих групп, но особенно для экспериментальной. Это связано с комплексным характером

заданий, требующих одновременной работы нескольких мыслительных процессов. Списывание печатного текста у экспериментальной группы вызвало большие трудности, чем переписывание рукописного текста, где ошибок было меньше. Было определено, что это связано с необходимостью преобразования графем при работе с печатным текстом.

2. В устной речи учащиеся экспериментальной группы также испытывали затруднения с языковым анализом и синтезом, особенно на уровне предложений и слогов. Задания на фонематический анализ и синтез, связанные с выделением звуков, оказались более успешными, однако ошибки всё же встречались, например, при определении количества звуков и их замене по звонкости/глухости. Среди детей контрольной группы похожих нарушений было минимальное количество.

Таким образом, проведенное исследование позволило констатировать, что ошибки на письме у детей с нормой речевого развития и у обучающихся с дисграфией, вызванной нарушениями языкового анализа и синтеза, имеют существенные отличия. Полученные результаты указывают на необходимость направленной и последовательной работы со второй группой над развитием операций языкового анализа и синтеза как в рамках устной, так и письменной речи. Анализируя полученные результаты, были выделены следующие задачи коррекционной логопедической работы по формированию навыков языкового анализа и синтеза посредством использования интерактивных игр:

1. Развивать и улучшать навык анализа структуры текста и предложения.
 2. Вырабатывать умения владеть слоговым анализом и синтезом.
 3. Формировать, развивать и совершенствовать навыки владения фонематическим анализом и синтезом.
- В соответствии с целями исследования были разработаны следующий алгоритм коррекционной работы:

1. Развитие анализа структуры предложения.

Логопедическая работа на данном этапе производится на уровне составов предложений. Путем интерпретации заданий в форму интерактивных презентаций происходит реализация целого блока заданий для коррекции. Изначально обучающимся предоставляются упражнения по выделению составов слов и их количества. Сложность этого этапа может быть обусловлена отсутствием дифференцированности в восприятии речевого потока и трудностями в осознании границ между словами, однако благодаря использованию технологий предоставления материала становится интереснее и нагляднее. Последующая работа должна быть связана с выполнением заданий на языковой анализ и синтез предложений и словосочетаний с использованием их схем в интерактивных презентациях. Данный способ является эффективным методическим приёмом, позволяющим визуализировать структурную организацию языковых единиц. В свою очередь, работа со схемами развивает абстрактное мышление, способствует усвоению синтаксических отношений и формирует понимание линейной организации предложения. Заключительным вариантом должны стать задания, которые включают в себя деформированные предложения, позволяющие закрепить полученные ранее навыки в корректируемых структурах. Деформированное предложение в рамках интерактивных игр представляет собой исходный набор слов, расположенных в неправильном порядке, из которых обучающиеся должны составить правильное и грамотно выстроенное предложение, соответствующее нормам и логическому смыслу. Это задание требует проведения комплексного анализа: определения синтаксических связей между словами, выявления главных и второстепенных членов предложения, установления семантических отношений.

2. Развитие слогового анализа и синтеза.

Процесс формирования у обучающихся полноценных навыков языкового анализа и синтеза на письме предполагает последовательное усвоение различных уровней слоговых структур. Работа над слоговыми функциями является неотъемлемым компонентом в рамках коррекции данной формы дисграфии. Изначально, используя анимированные презентации, обучающихся начальных классов знакомят с понятием «слог» и его видами. Дифференциация слогов по их структуре и интонации демонстрируется на слайдах с заданиями. Постепенное введение в лексический запас слов различной слоговой структуры, от односложных до многосложных, позволяет постепенно формировать необходимые навыки. Блок упражнений на слоговой синтез будет заключаться в составлении слов из слогов, представленных на слайдах, также как и коррекция слогового анализа через использование тех же наглядных средств. Выделение различных слогов как на фоне слов, так и их положения также является серией заданий, реализованных на данном этапе. Параллельно продолжается работа над переносом слов и сопоставлением их по схемам.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Данный этап самый объемный из всех представленных, так как включает в себя четыре раздела. Первый направлен на развитие навыка дифференцирования гласных и согласных звуков. После него реализуется второй блок заданий, направленных на выделение гласных, как первого, так и второго ряда в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Все это происходит в формате наглядных материалов, представленных на слайдах в виде схем и символов. Отдельное время отводится на третий раздел, включающий изучение и выполнение упражнений, связанных с мягким знаком и последующим звукобуквенным анализом. Заключительные задания четвертого этапа предполагаются уже для выделения согласных звуков на тех же уровнях. Именно здесь происходит дальнейшая тренировка и закрепление навыков в звуковом анализе и синтезе слов через интерактивные игры, а также определения места последовательно изучаемых букв и звуков во множестве слов.

Выводы. В результате проделанной исследовательской работы были сделаны следующие выводы:

1. Детская дисграфия, сформировавшаяся в результате нарушения языкового анализа и синтеза, является актуальной проблемой среди обучающихся начальных классов.

2. Основываясь на результатах проведенного экспериментального обследования, была разработана программа коррекции дисграфии вследствие нарушения языкового анализа и синтеза у детей через использование интерактивных игр. Данный метод помогает детям развивать навыки восприятия речи, анализировать звуковую структуру языка и улучшать процесс письма.

3. Интерактивные игры позволяют сделать коррекционный процесс увлекательным и мотивирующим ребенка к деятельности, создавая условия для вовлечения в образовательный процесс. Кроме того они способствуют развитию когнитивных функций, таких как внимание, память, мышление, речь.

Литература:

1. Азова, О.А. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5-10 лет / О.А. Азова. – М.: Сфера, 2022. – 48 с.
2. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 320 с.
3. Иванова, Н.В. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях как фактор развития личности младшего школьника: теоретико-экспериментальное исследование / Н.В. Иванова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 12 с.
4. Карпенко, Е.А. Интерактивные технологии в обучении. Педагогика нового времени / Е.А. Карпенко, О.И. Райс. – М.: «Издательские решения», 2020. – 80 с.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

6. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
7. Мазанова, Е.В. Ловец слов. Игра для профилактики и коррекции аграмматической дисграфии / Е.В. Мазанова. – Самара: Изд-во Кузнецовой, 2021. – 42 с.
8. Минаева, Е.В. Темы трудных жизненных ситуаций и копингов совладающего поведения младших школьников глазами родителей / Е.В. Минаева, Л.В. Лидак, В.А. Минаева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 14 с.
9. Розова, Ю.Е. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников: учеб.-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: Редкая птица, 2017. – 304 с.

Педагогика

УДК 378.881.1

старший преподаватель кафедры «Туризм и гостеприимство» Зудина Алена Игоревна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТА POSTCROSSING ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В процессе обучения в ВУЗе происходит формирование личности будущего специалиста. Но узкие рамки профессионального курса не позволяют подготовить высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, способного быстро адаптироваться к изменениям и требованиям современного рынка труда. В настоящее время в связи с развитием новых технологий, размытием границ государств и углублением взаимовлияния различных культур и религий наблюдается тенденция к интенсификации связей между народами и странами в экономической, политической, социальной, культурной и духовной сферах. Данные процессы ведут к возникновению необходимости осуществления межкультурной коммуникации, где особую роль играет иностранный язык. В современном мире английский язык – это lingua franca, язык глобализации. Под межкультурным общением понимается функционально-обусловленное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ (континентальных, религиозных, национальных, этнических), а также социальных субкультур. Таким образом, основной целью обучения иностранным языкам в современном мире становится обучение ему как средству межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности будущего специалиста. Изучение иностранного языка в неязыковом ВУЗе является обязательным компонентом профессиональной подготовки. Современная концепция обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе представляет собой профессионально-ориентированную систему подготовки, позволяющую специалисту успешно адаптироваться к стремительно меняющимся условиям профессиональной деятельности. Данная система предполагает практическое овладение профессионально-ориентированным иностранным языком в сочетании с лингвистическими знаниями и знаниями культурных особенностей страны изучаемого языка. Процесс обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе будет более эффективным и качественным при условии активного использования наряду с традиционными методиками и образовательными технологиями возможностей онлайн-проекта Postcrossing. Основной целью исследования является изучение теоретических основ и практических инструментов использования возможностей проекта Postcrossing для изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Проект Postcrossing демонстрирует значительный потенциал для интеграции в образовательный процесс неязыковых ВУЗов, сочетая инновационные цифровые технологии с традиционными формами коммуникации. Его использование способствует решению ключевых задач обучения иностранным языкам, таких как повышение мотивации, развитие межкультурной компетенции и практическое применение языковых навыков. Таким образом, Postcrossing выступает не только как инструмент изучения языка, но и как ресурс для формирования soft skills, необходимых современным специалистам в условиях глобализации. Его внедрение в неязыковые ВУЗы содействует созданию мотивирующей образовательной среды, где теоретические знания подкрепляются практикой реального межкультурного общения.

Ключевые слова: иностранный язык, изучение иностранного языка, профессиональная подготовка, неязыковой ВУЗ, проект Postcrossing, возможности проекта Postcrossing.

Annotation. In the process of training at the university, the personality of the future specialist is formed. But the narrow scope of the professional course does not allow us to train a highly qualified and competitive specialist who can quickly adapt to the changes and requirements of the modern labor market. Currently, in connection with the development of new technologies, the erosion of the borders of states and the deepening of the mutual influence of various cultures and religions, there is a tendency to intensify ties between peoples and countries in the economic, political, social, cultural and spiritual spheres. These processes lead to the need for intercultural communication, where a foreign language plays a special role. In the modern world, English is a lingua franca, the language of globalization. Intercultural communication refers to the functionally determined interaction of people who are carriers of different cultural communities (continental, religious, national, ethnic), as well as social subcultures. Thus, the main goal of teaching foreign languages in the modern world is to teach it as a means of intercultural communication in the field of professional activities of the future specialist. Learning a foreign language in a non-language university is a mandatory component of vocational training. The modern concept of teaching a foreign language in a non-language university is a professionally oriented training system that allows a specialist to successfully adapt to rapidly changing conditions of professional activity. This system involves practical mastery of a professionally oriented foreign language in combination with linguistic knowledge and knowledge of the cultural characteristics of the country of study. The process of teaching a foreign language in a non-language university will be more efficient, if along with traditional methods and educational technologies, the capabilities of the Postcrossing online project are actively used. The main goal of the study is to study the theoretical foundations and practical tools for using the capabilities of the Postcrossing project to study a foreign language in a non-language university. The Postcrossing project demonstrates significant potential for integration into the educational process of non-language universities, combining innovative digital technologies with traditional forms of communication. Its use contributes to solving key tasks of teaching foreign languages, such as increasing motivation, developing intercultural competence and practical application of language skills. Thus, Postcrossing acts not only as a language learning tool, but also as a resource for the formation of soft skills necessary for modern specialists in a globalized environment. Its introduction into non-linguistic universities contributes to the creation of a motivating educational environment where theoretical knowledge is supported by the practice of real intercultural communication.

Key words: foreign language, learning a foreign language, vocational training, non-language university, Postcrossing, Postcrossing capabilities.

Введение. В процессе обучения в ВУЗе происходит формирование личности будущего специалиста. Но узкие рамки профессионального курса не позволяют подготовить высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, обладающего способностью быстро адаптироваться к изменениям и требованиям современного сектора занятости.

В настоящее время ввиду развития новых технологий, размывания границ государств и углубления взаимовлияния разных культур и религий наблюдается тенденция к интенсификации связей между странами в экономической, политической, социальной, культурной и духовной сферах. Данные процессы ведут к возникновению необходимости осуществления межкультурной коммуникации, где особое место занимает иностранный язык. В современном мире английский язык – это *lingua franca*, язык глобализации [15].

Под межкультурным общением понимается функционально-обусловленное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ (континентальных, религиозных, национальных, этнических), а также социальных субкультур [10]. Таким образом, ключевой целью обучения иностранным языкам становится обучение ему как средству межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности будущего специалиста.

Изучение иностранного языка в неязыковом ВУЗе является обязательным компонентом профессиональной подготовки. Современная концепция обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе представляет собой профессионально-ориентированную систему подготовки, позволяющую выпускнику успешно приспосабливаться к стремительно меняющимся факторам профессиональной деятельности. Данная система предусматривает практическое овладение профессионально-ориентированным иностранным языком в сочетании с языковыми знаниями и знаниями национальных особенностей.

Как отмечается многими исследователями (Д.Х. Алиева [1], Г.М. Борщенко [3], А.В. Волкова [5], А.В. Галямова [6], Л.С. Ким [9] и др. [12-14]), процесс обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе будет более эффективным и качественным при условии активного использования наряду с традиционными методиками и образовательными технологиями возможностей онлайн-проекта Postcrossing. В настоящее время значительное количество научных исследований направлено на изучение данного вопроса, в том числе О.А. Бондарь [2], С. Галоян [5], Н.И. Капцевич [8], Е.В. Кошарской, И.В. Ревизовой, Е.Д. Кошарской [11].

Изложение основного материала статьи. Основной целью исследования является изучение теоретических основ и практических инструментов использования возможностей проекта Postcrossing в процессе обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе. Для достижения данной цели необходимо проанализировать суть проекта, а также рассмотреть особенности его использования в образовательных целях. В процессе исследования применяются методы изучения и анализа научных статей, которые отражают аспекты данного вопроса, обобщение личного опыта работы с проектом, систематизация полученной информации.

Postcrossing – международный онлайн-проект, благодаря которому участники получают возможность обмениваться почтовыми открытками с текстом, написанным от руки, с незнакомыми людьми из разных стран и городов мира. Проект был создан в 2005 году португальским студентом Пауло Магальяншем с целью объединить людей всего мира независимо от их местонахождения, пола, возраста, расы и мировоззрений. Уникальность данного проекта состоит в синтезе привычного для современных студентов способа общения через Интернет с традиционным способом общения через почтовые отправления.

Участие в проекте Postcrossing включает несколько этапов, каждый из которых способствует интенсивному формированию определенных языковых и речевых навыков.

На первом этапе студенты регистрируются на сайте проекта: <http://www.postcrossing.com>. Участники знакомятся с навигацией сайта и создают свой профайл с указанием личных данных и информации о своих хобби и увлечениях. На данном этапе формируются навыки письменной коммуникации, активизируются лексические единицы пассивного словарного запаса, вводится новая лексика. Примером может послужить текст следующего профайла: «Hello! My name's Alyona. I am from Nizhny Novgorod. I'm a second year student at the Institute of Food Technologies and Design. After graduating from the Institute I'll be a cooking and catering professional. I am crazy about cooking dishes, especially dishes of European cuisine. I am also interested in foreign languages, foreign countries customs and traditions. I do love travelling. I like to travel around Russia and abroad, taste new dishes of various cuisines. I'd like to collect postcards with unique places of our planet, different national dishes, or some uncommon postcards. Hope to get a postcard from you!» Более точные детали профайла позволяют другим пользователям подобрать для вас наиболее интересные сюжеты почтовых карточек. Пройдя регистрацию на сайте, пользователи получают несколько адресов, выбранных системой в случайном порядке.

На втором этапе участники знакомятся с профилями адресатов, предложенных сервисом. На практическом занятии студенты могут устно поделиться полученной информацией, таким образом развивая навыки разных видов чтения и устной коммуникации.

Третий этап включает в себя выбор открыток и марок согласно предпочтениям получателя, составление теста сообщения и отправление открыток. На текущем этапе уделяется внимание развитию письменной коммуникации: практикуется правильное оформление адреса получателя открытки, закрепляются шаблонные речевые клише и формулы вежливости, а также совершенствуются языковые навыки (грамматика, синтаксис). Студенты также могут обратиться за помощью к преподавателю относительно правильности оформления почтового сообщения. Следует отметить, что с каждой отправленной открыткой у студентов будет появляться все меньше сложностей с составлением теста сообщения и оформлением почтовых карточек.

Следующий этап заключается в получении обратной связи и регистрации на сайте идентификационного кода полученной открытки. Во время регистрации на сайте также следует поблагодарить адресанта. Между участниками проекта нередко устанавливается прямая коммуникация посредством электронной почты и различных мессенджеров. Этот этап ориентирован на активизацию и совершенствование целого комплекса языковых и речевых компетенций: интеграция новых лексико-грамматических структур, практика разнообразных видов чтения, а также развитие письменной речи как части коммуникативной компетенции.

Апробация проекта Postcrossing прошла в рамках внеаудиторной самостоятельной работы дисциплины «Иностранный язык (базовый)» среди студентов 1 курсов Института пищевых технологий и дизайна. За учебный год студенты отправили более 50 открыток в разные страны мира, получено было 45 почтовых карточек. Основными странами, с которыми осуществлялись самые частые контакты, стали Германия, Беларусь, Нидерланды, Китай и Тайвань. Самыми дальними странами, с которыми происходил обмен открытками, оказались Новая Зеландия, Бермудский острова, Багамы, Южноафриканская Республика, Остров Реюньон, Остров Мэн, США, Доминиканская Республика, Уругвай и Бразилия. По результатам участия в проекте был организован круглый стол, где студенты презентовали коллекции полученных почтовых карточек и раскрыли ключевую тематику, выделив наиболее интересные открытки и рассказав об их авторах, что явилось практикой для совершенствования устной коммуникации.

Анализ исследований, посвященных проекту Postcrossing, позволяет утверждать, что его использование в неязыковом ВУЗе эффективно для студентов с разным уровнем языковой подготовки и применимо на различных этапах обучения. Кроме того, проект служит инструментом не только лингвистического развития, но и профессионального становления.

Выводы. Сегодня владение иностранным языком – обязательный, а не дополнительный навык для специалиста вне зависимости от сферы деятельности. Процесс изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе будет более эффективным при условии активного использования возможностей онлайн-проекта Postcrossing.

Проект Postcrossing демонстрирует значительный потенциал для интеграции в образовательный процесс неязыковых ВУЗов, сочетая инновационные цифровые технологии с традиционными формами коммуникации. Его использование способствует решению ключевых задач обучения иностранным языкам, таких как повышение мотивации, развитие межкультурной компетенции и практическое применение языковых навыков. Таким образом, Postcrossing выступает не только как инструмент изучения языка, но и как ресурс для формирования soft skills, необходимых современным специалистам в условиях глобализации. Его внедрение в неязыковые ВУЗы содействует созданию мотивирующей образовательной среды, где теоретические знания подкрепляются практикой реального межкультурного общения.

Литература:

1. Алиева, Д.Х. Новые инновационные подходы и методы в обучении иностранному языку / Д.Х. Алиева // *NovalInfo.Ru*, 2020. – С. 70-71
2. Бондарь, О.А. Использование проекта Postcrossing для повышения мотивации к изучению английского языка / [О.А. Бондарь]; под ред. И.А. Артемьева, В.О. Белевцовой, Н.Д. Дудиной, М.Н. Бученковой // *Моделирование и конструирование в образовательной среде: сборник материалов IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической, методологической конференции для научно-педагогического сообщества*. – 2019. – С. 44-47
3. Борщенко, Г.М. Использование оригинального контента как мотивирующий фактор при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе / Г.М. Борщенко // *Гуманитарный форум в Политехническом: материалы I Всероссийской молодежной научно-практической конференции*, 2022. – С. 234-239
4. Волкова, А.В. Новые методы и технологии в обучении английскому языку / [А.В. Волкова]; ред. кол. А.И. Егоров (председатель), И.Ю. Первухина (зам. председателя) // *Современное государственное и муниципальное управление: в поисках ресурсов и технологий общественного развития: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции*. – Дзержинск, 2021. – С. 116-119
5. Галоян, С. Формирование межкультурной компетенции учащихся на уроках английского языка посредством международного проекта Postcrossing / С. Галоян // *XVI Кирилло-Мефодиевские чтения. Человек в пространстве православной культуры: межвузовский сборник научно-методических статей*, 2023. – С. 275-278
6. Галямова, А.В. Перспективы использования интенсивных методов обучения иностранному языку в эпоху новых образовательных вызовов / А.В. Галямова // *Язык и культура в современном мире: сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием*, 2022. – С. 433-438
7. Горохова, С.А. К вопросу о формировании и поддержании способностей, обеспечивающих успешное профессиональное общение / С.А. Горохова // *Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти С.Г. Стерлигова*. – Н. Новгород, 2021. – С. 61-62
8. Капцевич, Н.И. Развитие коммуникативной компетенции учащихся при изучении английского языка посредством проекта Postcrossing с применением технологии handmade cards / [Н.И. Капцевич]; под ред. И.А. Артемьева, В.О. Белевцовой, Н.Д. Дудиной, И.П. Родионовой // *Моделирование и конструирование в образовательной среде: сборник материалов V Всероссийской (с международным участием) научно-практической, методологической конференции для научно-педагогического сообщества*, 2020. – С. 179-183
9. Ким, Л.С. Методы активизации познавательной деятельности студентов в обучении иностранным языкам / Л.С. Ким // *Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы международной научной-практической конференции*. – Ростов-на-Дону, 2024. – С. 636-639
10. Копица, В.Н. Принципы обучения иностранному языку студентов I курса по программам подготовки специалистов среднего звена / В.Н. Копица // *Структурные преобразования экономики территорий: в поиске социального и экономического равновесия: сборник научных статей 5-й Всероссийской научно-практической конференции*. – Курск, 2022. – С. 148-152
11. Кошарская, Е.В. Преимущества участия в проекте Посткроссинг / [Е.В. Кошарская, И.В. Ревизова, Е.Д. Кошарская]; под общ. ред. В.В. Левченко // *Проблемы модернизации иноязычного образования в трансформационных условиях: материалы XXVIII международной научно-практической конференции*. – Самара, 2023. – С. 115-120
12. Кулаева, Ф.А. Новые тенденции, методы и стратегии обучения иностранным языкам / Ф.А. Кулаева, А.Р. Кулаев // *Дешериевские чтения – 2022: материалы Международной научной конференции*. – Грозный, 2022. – С. 123-126
13. Пикуль, К.И. Современные методики и средства обучения иностранному языку / К.И. Пикуль // *Экология языка: сборник материалов III Региональной научно-практической конференции*. – Краснодар, 2021. – С. 152-159
14. Сердюкова, Н.А. Использование инновационных приемов формирования социокультурной компетенции обучающихся на занятиях по английскому языку в системе СПО / Н.А. Сердюкова, Ю.В. Серикова // *Разработка и применение наукоемких технологий в целях модернизации современного общества: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции*, 2020. – С. 194-196
15. Смирнова, Н.Б. Пути повышения мотивации к изучению английского языка студентами неязыкового ВУЗа / Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 74(4). – С. 95-102

УДК 376.64

педагог дополнительного образования Иванова Мария Никитична

Государственное казенное образовательное учреждение республика Саха (Якутия)

«Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 VIII вида

для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Егорова Римма Игнатьевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье описывается воспитательно-образовательный процесс в школе-интернате, где обучаются дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей с нарушением интеллекта. Специфическая задача специальных (коррекционных) школ, наряду с коррекцией недостатков психофизического развития и отклонений в поведении воспитанников, – подготовка к трудовой деятельности на производстве и в быту. Трудовое воспитание решает задачу всестороннего развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Школа-интернат имеет многопрофильную трудовую подготовку, одним из профильных направлений является швейное дело. В статье авторы раскрывают подготовку к самостоятельной жизни умственно отсталых школьников посредством урока труда – швейного дела и производительного труда. Производительный труд, организованный в школе, способствует приобретению навыков практической деятельности на примере изготовления красивых, интересных и полезных изделий. В своем исследовании авторы рассматривают проблему формирования адекватного отношения воспитанников школы-интерната к социальным ценностям. Обобщают педагогический опыт работы с лицами, имеющими особые образовательные потребности.

Ключевые слова: школа-интернат, воспитанник, дети-сироты, трудовая деятельность, труд, социализация, студия мод «Сахарба», творческий труд.

Annotation. The article describes the educational process in a boarding school where orphans with intellectual disabilities are educated. The specific task of special (correctional) schools, along with the correction of deficiencies in psychophysical development and deviations in the behavior of pupils, is preparation for work in production and at home. Labor education solves the problem of the comprehensive development of students with disabilities. The boarding school has multidisciplinary labor training, one of the specialized areas is sewing. The authors in the article reveal the preparation for independent life of mentally retarded schoolchildren through a labor lesson – sewing and productive labor. Productive work organized at school contributes to the acquisition of practical skills through the example of making beautiful, interesting and useful products. In their study, the authors consider the problem of forming an adequate attitude of boarding school students to social values. Summarize pedagogical experience of working with persons with special educational needs.

Key words: Boarding school, pupil, orphans, labor activity, labor, socialization, fashion studio «Saharga», creative work.

Введение. Под влиянием философии ценности сформировалась концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями здоровья, где указывались идеи о социальной полезности человека и о том, что он должен своим трудом обеспечивать свое собственное существование.

Низкий уровень интеллекта, слабый интерес, как к общеобразовательным предметам, так и предметам трудового обучения у воспитанников школы-интерната VIII вида обусловлен нарушениями их психофизического развития: у них страдает познавательная деятельность и почти все психические процессы. Тем не менее профессионально-трудовая подготовка – это одно из условий их социальной адаптации и интеграции в современное общество, в этой связи общетрудовые навыки и умения складно пользоваться орудием труда позволяют им быть конкурентоспособным на рынке труда.

А.Н. Граборов отмечал, что труд умственно отсталых школьников способствует развитию их восприятия, мышления, играет большую роль в физическом, умственном, эстетическом и нравственном развитии, является основным средством коррекции, а также решает задачу профессиональной подготовки [2]. Г.М. Дульнев указывает на то, что включение ученика специальной (коррекционной) школы в различные ситуации является важным условием его социальной зрелости, они убеждаются на практике, что их успехи оцениваются, и авторитет повышается [3]. Придерживаясь идеи Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [1] и принципа педагогического оптимизма по Н.М. Назаровой [5] мы стараемся раскрывать потенциальные возможности воспитанников с особыми образовательными потребностями. При этом поддерживаем Наталью Михайловну Назарову, что по факту ценность специального образования заключается в приобщении обучающихся к общественному производительному труду путем коррекции и компенсации их дефекта.

Изложение основного материала статьи. Уроки профессионально трудового обучения в школе-интернате – это уроки подготовки воспитанников к будущей самостоятельной жизни. Этот школьный предмет дает воспитанникам необходимые навыки и умения, которые насущны им в каждый повседневный быт обывденной жизни. Каждый урок является этапом развития положительных качеств и эмоций. Тем не менее, для воспитанников с нарушением интеллекта недостаточно 45 минут для формирования трудовых знаний, умений и навыков. В той связи во внеурочное время в школе-интернате организуются занятия производительного труда.

На занятиях производительного труда создаётся отличительная от урока атмосфера для развития и совершенствования трудовых умений (выполнение ручных и машинных швов, последовательность выполнения технологических операций), выработки навыков швейного мастерства (составление эскизов, изготовление выкроек, выполнение примерок изделия; освоение новых технологий: бисер вышивка, бисероплетение, аппликационное гляширование, национальное шитьё) и регулирования своей деятельности при решении трудовых задач. Преемственность и последовательность программного материала позволяют расширить изготовления интересных и полезных изделий. От года к году позволяют разнообразить перечень изделий от простых до достаточно сложных, включая даже оригинальные комплекты одежды.

В производительный труд включены учащиеся 5-10 классов. Мотивация этой деятельности – изготовление для себя и одноклассников костюмов для различных праздников, выступлений танцевального и вокального коллективов школы, нарядных платьев для выпускного бала. Работа над изделиями начинается с создания и обсуждения готового эскиза, определяются цели и задачи работы. При этом учитываются мнения и предложения учащихся по фасону, деталям, цветовой колористике изделия. В систему работы входят беседы по особенностям костюма. Такое совместное обсуждение мотивирует воспитанников и активизирует их на дальнейшую работу, стимулируя их познавательную деятельность. Следующий этап работы – изготовление выкройки. Школьники анализируют готовые образцы выкроек. Аналогично этому анализу, который содержит определенный ряд операций и действий, строится самостоятельная работа воспитанников по

процессу изготовления этих выкроек. Это наиболее сложный и ответственный этап работы, поскольку требует от них конструкторских умений и навыков. На третьем этапе работы над изделием учащимся необходимо найти и соединить отдельные детали в единое целое, используя готовый образец. Следующим этапом работы становится примерка по образцу. Заключительный этап включает работу на швейной машинке. Больше внимания уделяется работе над украшениями костюма, которое нужно очень аккуратно выполнить, вырезать и симметрично пришить. Это кропотливая и скрупулезная работа, от которой зависит эстетический вид изделия и его качество. Практика показала, что такая кропотливая работа формирует эмоционально-волевую сферу у воспитанников.

В школе-интернате работает студия моды «Сахарџа» с 2011 года, которая содействует этическому и эстетическому развитию детей. Коллектив студии большой, посещают воспитанники со второго по десятый классы. В студии для участников открываются широкие возможности для совместных творческих поисков и коллективных решений всего задуманного. Студия моды – это образовательный комплекс, мотивирующий детей на кропотливую работу по созданию коллекций одежды. Целью, которой является – достижение максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации.

Задачи студии моды «Сахарџа»:

- воспитать чувство собственного достоинства;
- формировать адекватных форм социального поведения;
- содействовать коррекции и компенсации недостатка воспитанников через приобщение их к миру искусства и творчества.

Студия моды «Сахарџа» расширяет личный опыт воспитанника, учит их жить и приспосабливаться к окружающей среде, придерживаясь принципа «обучение через делание». При этом педагоги являются консультантами и помощниками, а методами получения знаний, умений и навыков значится метод проектов и выполнение практических заданий и упражнений. Педагогическое сопровождение воспитанники получают в виде беседы, консультации, обмена опытом в ходе совместной и индивидуальной деятельности.

Художественно-эстетическая направленность студии «Сахарџа» включает следующие Программы:

- «Изобразительное искусство»;
- «Сувенирное дело»;
- «Якутская национальная культура»;
- «Швейное дело»;
- «Математика».

Все Программы руководствуются принципа от простого к сложному. Начинают шить простейшие ручные швы, изучать простые виды отделки швейных изделий, знакомиться с пропорциями фигуры до создания сложных формообразующих элементов костюма, выполнения эскизных проектов и их реализации. Задача педагога заключается в формировании интереса к шитью у воспитанников, создавая эмоциональные переживания через студию «Сахарџа».

За время работы студии моды (с 2011 года) нами создано 12 коллекций: «Якутская традиционная одежда», «Русская мозаика», «Дети земли Олонхо», «Выпускной», «Вечерние грџзы», «Хомус», «Школьные этюды», «Северянка», «Вдохновение» и т.д.

В студии моды «Сахарџа» удачно реализуется метод проектов, является одним из эффективных методов работы студии. Воспитанники с интересом занимаются данной деятельностью. Здесь для участников открываются широкие возможности для совместных поисков и решений. Все костюмы участники создают своими руками, при изготовлении костюмов каждый ребенок вносит свой посильный вклад в разработку проекта, и претворении в жизнь общего замысла. Костюмы создаются с учетом характера, особенностей, интересов, желаний каждого участника студии «Сахарџа». При подготовке костюмов всех участников охватывает атмосфера коллективизма, которая создается вокруг общего дела. Каждый понимает, что успех зависит от общих усилий и ответственности.

Также мы создаем условия для развития эстетических и нравственных чувств, элементарных творческих способностей, моделируя с воспитанниками национальные и сценические костюмы, костюмов для тематических мероприятий, постановочных танцев и спектаклей, нарядных и повседневных платьев. В студии «Сахарџа» воспитанники расширяют свои знания, умения и вырабатывают навыки швейного мастерства, овладевают той или иной техникой шитья, учатся гармонизировать цветовую гамму и ткани по качеству, декорировать модели бисером, пайетками, стразами и другими материалами, формируют математические знания и навыки измерительных и вычислительных умений в практической деятельности. В студию «Сахарџа», воспитанники погружаются в атмосферу творческого труда. В процессе работы мы создаем условия, пробуждающие желание самостоятельно работать и мастерить. Большое значение придаем формированию и поддержке положительной мотивации воспитанников, для этого учитываем их интересы и предпочтения.

Психология ребенка такова, что у них проявляется интерес к чему либо, имеется свое любимое занятие и желание создавать, творить своими руками независимо от их здоровья и состояния. Период посещения студии «Сахарџа» приходится на переходный возраст. Именно в этот период у воспитанников школы-интерната проявляется осознанная потребность в творчестве, желание познать собственное «Я». Они стремятся самоутвердиться в жизни, проявляют интерес к будущей профессии, пробуют себя в различных областях созидательной деятельности.

Таким образом, совместная активная трудовая деятельность педагогов и воспитанников школы-интерната, творчество в моделировании и изготовлении презентуемых изделий и их демонстрация перед публикой обеспечивают ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него, а также дружеское единение его членов.

После коллективной работы над изготовлением костюмов участники студии моды под руководством учителя ритмики и танца готовят театрализованный показ своей работы. Подготовка к выступлению занимает продолжительное время. Учатся держать осанку и ходить по подиуму с музыкальным сопровождением. Тем самым педагог обучает детей восприятию музыки и выполнять движения под такт музыки. Кроме того, учитель помогает участникам раскрыть тот образ, который они создали в своих эскизах с руководителями студии «Сахарџа». Сотворчество, содействие работы педагога и воспитанника достигают хорошего результата уже во время подготовки к театрализованному представлению, где успех коллектива является успехом каждого его члена. Между всеми участниками музыкального театрализованного выступления устанавливается определенный стиль отношений, являющийся непременным условием обогащения нравственного опыта растущей личности. Стоящие перед коллективом перспективы, подготовка к общему делу объединяют детей и взрослых, развивая эмоциональную сферу, таких как радость, сопереживание, ожидание результата, восхищение ими. В процессе занятия в студии моды у воспитанников совершенствуются навыки социального общения, усвоение норм и правил поведения, тем самым они накапливают социальный опыт, необходимый адекватно воспринимать окружающую среду и обстоятельства. Приобретают знания и навыки по созданию, моделированию одежды, аксессуаров. Демонстрация костюмов требует от каждого участника ответственности, пластичности и эмоциональности в раскрытии образа, что формирует

личностные качества воспитанника в процессе подготовки к выступлениям. Эмоциональное чувство, пережитое в момент победы, в момент их признания, влияет на сознание, нравственные чувства, волю каждого участника студии моды и играет огромную роль в их жизни, наполняя их сердца гордостью за результат их коллективного труда.

Приоритетным направлением студии «Саһарҗа» является национальное шитье. Со дня создания студии (2011 г.) нами созданы 12 коллекций, насчитывающие около восьмидесяти национальных костюмов. В этой связи воспитанники приобщаются к национальным традициям и обычаям, пошиву национальных, стилизованных костюмов. С данными коллекциями воспитанники участвуют в различных конкурсах выставках, и удостоены высокого звания. Участие в работе студии оказывает непосредственное влияние на коррекцию эмоциональных чувств, развитие творчества и эстетического вкуса воспитанника студии моды.

Большую радость воспитанникам школы-интерната подарили две зарубежные поездки. В 2012 году на VI Международном фестивале-конкурсе «Вива, Италия!» (Римини, Италия), где студия моды стала лауреатом I степени, а также в 2014 году – на международном фестивале «Sanat Pirlantasi» (Анталья, Турция), наша «Саһарҗа» тоже была удостоена звания лауреата I степени. Воспитанники гордятся спецпризом I Евразийского конкурса высокой моды национального костюма «Этно-Эрато», который проводился в г. Якутске в 2013 году. А в 2018 г по приглашению депутата Госдумы по национальным вопросам Р.М. Канапьяновой, при поддержке Ил Дархана республики Саха (Якутия), Айсена Сергеевича Николаева, студия моды приняла участие в Гала – концерте Евразийского конкурса высокой моды национального костюма, с коллекцией «Северянка».

Поездки, пребывание за границей, экскурсионное приобщение к культурным ценностям других стран, проживание в детских международных центрах, знакомство и общение с детьми из других регионов, участие в конкурсах международного масштаба усиливают восприятие, расширяют кругозор воспитанников. У них повышается самооценка, чувствуют себя свободной, равной со своими сверстниками, без каких-либо ограничений и рамок.

Выводы. Таким образом, мотивированный школьной студией моды «Саһарҗа» производительный труд не только углубляет трудовые, профессиональные знания воспитанников, развивает творчество, эстетический вкус, но и помогает им адекватно воспринимать нормы поведения и общения; формирует такие личностные качества как трудолюбие, дисциплинированность, деловитость, инициативность, ответственность, исполнительность в результате чего накапливается социальный опыт, осмысление и усвоение жизненно важной информации. Достаточно высокий результат нашей коллективной деятельности достигается только при сотрудничестве и совместной работе воспитанников и педагогов, что, несомненно, способствует социализации воспитанника-сироты.

Ниже представим высокие достижения школьной студии моды «Саһарҗа».

- Победители республиканского фестиваля «Сияние Севера»;
- Финалисты городского фестиваля «Красная нить»;
- Победители I республиканского фестиваля – конкурсе «Бриллиантовые нотки»;
- Лауреаты I степени в номинации «Театр моды» в I Республиканском фестивале «Единение»;
- Лауреаты III степени на V Международном фестивале «Бриллиантовые нотки».

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 281 с.
2. Граборов, А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / А.Н. Граборов. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. – 197 с.
3. Дульнев, Г.М. Трудовое обучение и формирование эмоционально-волевых качеств учащихся вспомогательных школ / Г.М. Дульнев. – Москва: Академия педагогических наук СССР, 1968. – 28 с.
4. Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: Учебное пособие для вузов / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – «Академический проспект», 2019. – 303 с.
5. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений 4-е изд. / [Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Б.А. Белякова и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

Педагогика

УДК 37

**кандидат педагогических наук,
доцент Ильдуганова Гульнара Миншакировна**
Казанский федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Гилязова Ильнара Рустемовна
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);
старший преподаватель Вахитова Рузиля Ирекловна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к педагогической деятельности в высших учебных заведениях, направленные на удовлетворение разнообразных потребностей и ожиданий различных категорий обучающихся. Авторы подчеркивают, что в условиях глобализации и цифровизации образования важно учитывать индивидуальные особенности студентов, включая их культурный, социальный и образовательный фон. Статья анализирует традиционные методы обучения, которые часто не учитывают многообразие обучающихся. Авторами были предложены более гибкие и инклюзивные подходы, основанные на принципах дифференциации и персонализации. Рассматриваются такие методы, как проектное обучение, проблемное обучение и кооперативное обучение, которые способствуют активному вовлечению студентов в образовательный процесс и развитию их критического мышления. Одной из ключевых тем статьи является использование технологий в образовательном процессе. Авторы акцентируют внимание на цифровых инструментах, помогающих адаптировать обучение к потребностям различных категорий студентов, включая людей с ограниченными возможностями, иностранных учащихся и студентов с разными стилями обучения. Обсуждается важность создания поддерживающей и инклюзивной образовательной среды, где каждый студент чувствует себя комфортно и может раскрыть свой потенциал. Подчеркивается роль преподавателя, который не только передает знания, но и помогает студентам развивать навыки самообучения и критического анализа.

Ключевые слова: педагогическая работа, вузы, индивидуализация обучения, инклюзия, современные технологии, активные методы обучения, эмоциональный интеллект.

Annotation. The article examines modern approaches to teaching in higher education institutions aimed at meeting the diverse needs and expectations of different categories of students. The authors emphasize that in the context of globalization and digitalization of education, it is important to take into account the individual characteristics of students, including their cultural, social and educational background. The article analyzes traditional teaching methods, which often do not take into account the diversity of students. The authors proposed more flexible and inclusive approaches based on the principles of differentiation and personalization. Methods such as project-based learning, problem-based learning and cooperative learning are considered, which contribute to the active involvement of students in the educational process and the development of their critical thinking. One of the key topics of the article is the use of technology in the educational process. The authors focus on digital tools that help adapt learning to the needs of various categories of students, including people with disabilities, international students, and students with different learning styles. The importance of creating a supportive and inclusive educational environment where every student feels comfortable and can reach their potential is discussed. The role of the teacher is emphasized, who not only transmits knowledge, but also helps students develop self-study and critical analysis skills.

Key words: pedagogical work, universities, individualization of learning, inclusion, modern technologies, active teaching methods, emotional intelligence.

Введение. Современное образование в высших учебных заведениях сталкивается с множеством вызовов, связанных с разнообразием обучающихся. В последние десятилетия наблюдается значительное увеличение числа студентов, представляющих различные социальные, культурные и образовательные группы. Это разнообразие включает в себя иностранных студентов, людей с ограниченными возможностями здоровья, взрослых обучающихся и студентов из разных регионов с различным уровнем подготовки. Такой контекст требует от преподавателей гибкости, креативности и готовности к постоянному саморазвитию в области педагогических технологий и методов.

В условиях глобализации и стремительного развития информационных технологий традиционные подходы к обучению уже не могут удовлетворить потребности всех категорий студентов. Применение стандартных методик зачастую приводит к тому, что часть студентов оказывается вне образовательного процесса или не может достичь желаемых результатов. Поэтому актуальность индивидуализации и адаптации образовательных процессов становится особенно важной.

Изучением новых подходов в педагогической работе с различными категориями обучающихся в вузе занимались В.И. Лисенко [4], Д.М. Кошлаков [3], С.А. Останина [4] и другие.

Изложение основного материала статьи. В условиях современного высшего образования, где обучающиеся приходят с разнообразным опытом, предшествующими знаниями и стилями обучения, индивидуализация становится важным инструментом для повышения эффективности образовательного процесса. Основным принципом индивидуализации является учет разнообразия обучающихся. Каждый студент имеет свои уникальные предрасположенности, темпы усвоения материала и предпочтения в обучении. Индивидуализация подразумевает создание условий, при которых каждый студент может учиться в своем ритме и на своем уровне. Она может включать дифференциацию заданий, выбор тем для проектов или возможность выбирать формы оценивания.

Другой принцип включает в себя гибкость в обучении. Индивидуализированный подход предполагает гибкость в выборе методов и средств обучения. Преподаватели используют разные форматы – от традиционных лекций до интерактивных семинаров, онлайн-курсов и проектной работы, учитывая разные стили обучения: визуальный, аудиальный или кинестетический.

Индивидуализация обучения также включает развитие навыков самообучения у студентов. Преподаватели могут поощрять студентов к самостоятельному поиску информации, исследовательской деятельности и критическому мышлению. Это не только способствует более глубокому усвоению материала, но и формирует уверенность в своих силах и готовность к обучению на протяжении жизни.

Существует многообразие методов реализации индивидуализации. К примеру, дифференцированное обучение предполагающее адаптацию содержания, процессов и продуктов обучения в зависимости от уровня подготовки и интересов студентов. Преподаватель предлагает разные уровни сложности заданий или предоставляет выбор тем для исследования, где любой студент мог работать над тем, что ему интересно и доступно.

Современные технологии играют ключевую роль в индивидуализации обучения. Платформы для онлайн-обучения создают персонализированные учебные траектории, необходимые для прохождения курсов в удобном темпе, получая доступ к дополнительным материалам и взаимодействию с преподавателями и сверстниками.

Создание индивидуальных учебных планов – еще один способ реализации индивидуализации. Они включают конкретные цели, стратегии достижения этих целей и способы оценки результатов. Такой подход позволяет учитывать не только академические интересы студентов, но и их карьерные устремления.

Индивидуализированный подход позволяет студентам углубленно изучать те темы, которые их интересуют, способствуя наилучшему пониманию и запоминанию материала. Это особенно важно в контексте сложных дисциплин, где поверхностное знание может не привести к необходимым навыкам. Индивидуализация обучения развивает умение критически мыслить и аналитических навыков у студентов. Работая над проектами или исследованиями, им необходимо анализировать информацию, делать выводы и обосновывать решения.

Инклюзивное образование направлено на обеспечение равного доступа к образовательным возможностям для всех студентов, независимо от индивидуальных особенностей, способностей или ограничений. Этот подход учитывает разнообразие обучающихся и создает условия, в которых каждый может развиваться и достигать успеха. Инклюзивное образование становится особенно актуальным в контексте глобализации и многообразия, где важно учитывать потребности всех групп населения.

Инклюзивное образование основывается на принципе равенства. Это означает, что все студенты должны иметь равный доступ к образовательным ресурсам, вне зависимости от их физических, умственных или социальных характеристик. Условия обучения должны быть такими, чтобы обеспечить максимальную доступность для всех.

Инклюзивное образование признает и ценит различные категории студентов. Оно включает не только физические и умственные особенности, но и культурные, языковые и социальные различия. Вузам необходимо создавать среду, в которой все студенты чувствуют себя принятыми и уважаемыми. Инклюзия требует активного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса: преподавателями, студентами, родителями и специалистами (психологами и логопедами). Данное сотрудничество направлено на создание индивидуальных планов обучения и поддержку студентов с особыми потребностями.

Главным аспектом инклюзивного образования является модификация учебной программы для учета различных уровней подготовки и потребностей студентов. Они включают адаптацию материалов, изменение методов преподавания и

создание альтернативных форм оценивания. Современные технологии помогают преодолеть барьеры, связанные с доступом к информации и обучению. Например, использование специализированных программ и приложений облегчает процесс обучения студентов с ограниченными возможностями.

Для успешной реализации инклюзивного образования необходимо обучение преподавателей и сотрудников учебных заведений, включающие в себя развитие навыков работы с разнообразными группами студентов, а также понимание принципов инклюзии и методов поддержки обучающихся.

Активные методы обучения – подходы, вовлекающие студентов в процесс обучения, и способствуют их активному участию и взаимодействию с учебным материалом. Эти методы направлены на развитие критического мышления, творческих способностей и навыков сотрудничества, что делает обучение более эффективным и запоминающимся.

Студенты учатся решать реальные проблемы и применять теорию на практике, что способствует лучшему усвоению материала. Рассмотрим примеры активных методов обучения:

– групповые проекты позволяют студентам работать вместе над общими задачами. Они развивают навыки сотрудничества, коммуникации и управления временем. В работе над проектом студенты обмениваются идеями, делятся опытом и учатся друг у друга.

– организация дискуссий и дебатов развивает критическое мышление и аргументацию, которые способствуют формулировке своих мыслей, слушать мнения других и обосновывать свою точку зрения.

– ролевые игры погружают в различные ситуации и роли, способствуя наилучшему пониманию предмета. К примеру, студенты разыгрывают исторические события или участвуют в симуляциях бизнес-процессов.

– кейс-метод основан на анализе реальных ситуаций и проблем. Студенты изучают конкретные случаи, обсуждают возможные решения и принимают решения на основе полученных данных. Это помогает развивать аналитические навыки и способность к критическому мышлению.

С помощью активных методов, студенты лучше запоминают информацию, когда они активно участвуют в ее изучении. Практическое применение знаний способствует глубокому усвоению материала и его интеграции в личный опыт.

Преподаватели проводят онлайн занятия, используя специальные платформы для видеоконференций, вовлекая студентов в обсуждения и групповые проекты, даже если они находятся на расстоянии. Виртуальные классы позволяют использовать функции совместного экрана, чата и опросов, делая занятия более интерактивными.

Платформы, такие как Moodle, Google Classroom и Edmodo, предоставляют инструменты для организации учебного процесса. Преподаватели создают задания, проводят тесты и организуют дискуссии. Это может быть реализовано через создание образовательных игр, викторин или конкурсов, где студенты зарабатывают баллы за выполнение заданий. Платформы позволяют создавать интерактивные квесты и игры, которые делают процесс обучения более увлекательным.

Мобильные приложения позволяют студентам учиться в любое время и в любом месте. Эти приложения часто используют элементы геймификации и интерактивные задания, способствуя активному обучению и самоконтролю.

Эмоциональный интеллект – осознание, понимание и управление своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Для преподавателей эмоциональный интеллект помогает создать позитивную и продуктивную учебную среду.

В эмоциональный интеллект входят такие компоненты как самосознание, как способность осознания своих эмоций, понимание их влияния на поведение и принятие осознанных решений; саморегуляция как умение контролировать свои эмоции и импульсы, позволяющее оставаться спокойным и сосредоточенным в стрессовых ситуациях; социальные навыки как способность взаимодействовать с другими людьми, построение и поддержка отношений, а также эффективная работа в команде; эмпатия как умение понимать и чувствовать эмоции других людей, устанавливающая доверительные отношения и поддержка студентов в их потребностях, мотивация как внутреннее стремление к достижению целей и готовность преодолевать трудности.

С помощью эмоционального интеллекта преподаватель создает позитивной атмосферу, управляет конфликтами, поддерживает студентов, мотивирует и вдохновляет. А значит улучшает успеваемость, развивает социальные навыки, снижает уровень стресса.

Эмоциональный интеллект требует времени и усилий. Его развитие зависит от таких стратегий как саморефлексия. С помощью обратной связи от коллег и студентов, которая помогает преподавателям понять, как их поведение воспринимается другими. Участие в семинарах и тренингах по развитию эмоционального интеллекта может предоставить преподавателям полезные инструменты и техники. Преподаватели могут активно практиковать эмпатию, стараясь понять точку зрения своих студентов и учитывать их чувства при принятии решений.

Выводы. В условиях современного высшего образования, характеризующегося многообразием обучающихся, необходимость адаптации педагогических методов и подходов становится не просто актуальной, но и критически важной. Разные категории студентов – это не только вызов, но и уникальная возможность для создания более инклюзивной и продуктивной образовательной среды. Применение индивидуализированных подходов к обучению позволяет учитывать уникальные потребности каждого студента, способствуя глубокому усвоению знаний и развитию необходимых компетенций.

Новые подходы в педагогической работе с различными категориями обучающихся в вузе являются необходимостью в условиях современного образования. Индивидуализация, инклюзия, активные методы обучения, использование технологий и развитие эмоционального интеллекта преподавателей – все создает эффективную и поддерживающую образовательную среду. Важно продолжать исследовать и внедрять инновационные практики, чтобы обеспечить качественное образование для всех студентов вне зависимости от их исходных условий и возможностей.

Литература:

1. Викулина, М.А. Педагогические технологии в процессе формирования компетенций обучающихся в вузе / М.А. Викулина, Ю.А. Попова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23036> (дата обращения: 20.02.2025)
2. Зиннатова, Д.М. Целеполагание как условие жизненного самоопределения студента вуза / Д.М. Зиннатова, Е.В. Григорьева, Л.В. Хафизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(3). – С. 160-162
3. Кошлаков, Д.М. Проблема поиска новых подходов к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин в вузе / Д.М. Кошлаков // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-poiska-novyh-podhodov-k-prepodavaniyu-sotsialno-gumanitarnyh-distiplin-v-vuze> (дата обращения: 30.01.2025)
4. Лисенко, В.И. Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы / В.И. Лисенко // Молодой ученый. – 2017. – № 15(149). – С. 530-536. – URL: <https://moluch.ru/archive/149/42231/> (дата обращения: 22.03.2025)
5. Останина, С.А. Компетентностный подход к обучению студентов вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения / С.А. Останина, Е.В. Птицына // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PDMN519.pdf> (дата обращения: 12.03.2025)

УДК 378.2

аспирант **Исаев Виктор Иванович**

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор **Леванова Елена Александровна**

Гуманитарно-социальный институт (г. Москва)

**УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**

Аннотация. Статья посвящена исследованию условий эффективного формирования у учителя физической культуры ценностного отношения к здоровому образу жизни. Автор обосновывается актуальность и значимость темы исследования и постулируется о том, что формирование у учителя физической культуры ценностного отношения к здоровому образу жизни является актуальной задачей, которая требует комплексного подхода и постоянного анализа. Известно, что здоровые привычки играют ключевую роль в жизни каждого человека, начиная с раннего детства и на протяжении всей жизни. Формирование таких привычек часто начинается в семье, но образовательные учреждения также оказывают значительное влияние на этот процесс. В то же время, анализ педагогического опыта показывает, что в школах учителя играют важную роль в воспитании и поддержании здорового образа жизни среди учащихся. Учителя не только преподают детям основные предметы, но и являются образцом для подражания, задавая стандарты поведения и образа жизни. Учитель, осознающий ценность здорового образа жизни, становится активным пропагандистом этой идеи. Он не только учит своих учеников, но и подаёт им пример своим поведением. Автор подчеркивает, что для дальнейшего развития и более эффективного внедрения концепции здорового образа жизни необходимо регулярно обсуждать вопросы питания, психического здоровья и профилактики заболеваний.

Ключевые слова: учитель, учащийся, здоровье, физическая культура, ценностное отношение, здоровый образ жизни, профилактики заболеваний.

Annotation. The article is devoted to the study of the conditions for the effective formation of a value attitude to a healthy lifestyle in a physical education teacher. The author substantiates the relevance and significance of the research topic and postulates that the formation of a value attitude to a healthy lifestyle in a physical education teacher is an urgent task that requires an integrated approach and constant analysis. It is known that healthy habits play a key role in every person's life, starting from early childhood and throughout life. The formation of such habits often begins in the family, but educational institutions also have a significant impact on this process. At the same time, the analysis of pedagogical experience shows that in school conditions, teachers play an important role in educating and maintaining a healthy lifestyle among students. Teachers not only teach children the basic academic disciplines, but also serve as role models, setting standards of behavior and lifestyle. A teacher who has realized the value of a healthy lifestyle becomes an active conductor of the idea of health, directly inspiring students not only with teaching, but also with his own example. The author notes that for further development and more effective implementation of the concept of a healthy lifestyle, a stable discussion of nutrition and mental health issues, disease prevention is necessary.

Key words: teacher, student, physical education, value attitude, healthy lifestyle, disease prevention.

Введение. Как известно, физическое воспитание развивает навыки, знания, ценности и установки, необходимые для формирования активного и здорового образа жизни и получения удовольствия от него, а также укрепляет уверенность и их компетентность в решении сложных задач. Ещё, с древних времен физическое воспитание человечества считалось важной и неотъемлемой частью процесса формирования всесторонне развитой и гармоничной личности. Это подтверждается взглядами древних философов, таких как Платон, Аристотель и Сократ. Они считали, что правильное воспитание человека возможно лишь при гармоничном сочетании нравственного, умственного и физического развития, а также заботы о здоровье. Это очевидно из клятвы Гиппократ.

В современных условиях физическое воспитание, как социокультурный феномен, приобретает исключительную значимость. Стремительное развитие компьютерных технологий значительно улучшило коммуникационный процесс в обществе, а также создало некоторые нежелательные последствия для физического здоровья, в виде малоподвижного образа жизни. Это особенно актуально для детей и молодежи. Так, в современных школьных программах физическое воспитание тесно связано со здоровьем, и учитель играет ключевую роль в его внедрении и реализации, учитель является примером для своих учеников и непосредственно передает им ценности здоровья.

Стоит подчеркнуть, что их влияние особенно заметно в период начального и среднего образования, когда дети наиболее подвержены внешним воздействиям.

Изложение основного материала статьи. Пропаганда здорового образа жизни, является одной из ключевых задач современного образования. Различные исследования продемонстрировали эффективность образовательных мероприятий по укреплению здоровья учащихся. На уроках физической культуры, в том числе и во внеклассных мероприятиях учителя могут привносить знания о важности здоровья и демонстрировать ценности здорового образа жизни, такие как физическая активность, правильное питание, профилактика заболеваний и эмоциональное благополучие [1].

Безусловно, учитель, обладающий позитивным отношением к здоровому образу жизни, интегрирует эти ценности в учебный процесс. Это можно сделать через разнообразные методики, формы и приемы обучения, которые будут стимулировать учащихся не только заниматься спортом, но и понимать его значение для общего здоровья. Будучи привлекательным примером, учитель может вдохновлять учеников следовать его примеру, участвовать в спортивных мероприятиях и вести активный образ жизни [2].

Кроме того, важно создать среду, способствующую развитию культурного отношения к физической культуре и спорту. Это можно сделать путем организации спортивных мероприятий, внесения элементов соревнований, а также учета интересов и возможностей учеников. Учащиеся осознают, что физическая культура – это не только уроки в школе, но и важная часть их жизни, которая приносит радость, здоровье и новые знакомства.

Для эффективного формирования у учителя физической культуры ценностного отношения к здоровому образу жизни

можно рекомендовать несколько стратегий [3]. Прежде всего, важно обеспечить непрерывное профессиональное развитие. Повышение квалификации учителей физической культуры может происходить в различных форматах. Это могут быть семинары, тренинги и конференции, которые не только посвящены самим аспектам физической культуры, но и современным тенденциям в области здоровья и фитнеса. Современные дети, которые учатся в начальной и средней школе, требуют особого подхода к физическому воспитанию. Повышение квалификации учителей физической культуры поможет найти уникальные решения, которые будут подходить именно для этих детей.

Итак, цель повышения квалификации учителей физической культуры – обеспечить их передовыми образовательными инструментами и стратегиями. Это поможет педагогам проводить динамичные, инклюзивные и эффективные занятия физической культурой, что, в свою очередь, способствует формированию более здорового и активного поколения. Трудно переоценить важность постоянного обучения и профессионального роста для учителей физической культуры, особенно если они отвечают за здоровье и благополучие детей [4]. Профессиональное развитие в области физической культуры является важнейшим фактором, способствующим повышению уровня физической грамотности в образовательных учреждениях.

В наше время, когда у детей часто возникают проблемы со здоровьем, такие как ожирение, избыточное времяпровождение за экранами и малоподвижный образ жизни, учителя физической культуры внимательно следят за последними рекомендациями по охране здоровья и нормами физического воспитания. На самом деле, некоторые исследования показывают, что традиционные методы обучения физической культуре, которые ориентированы на учителя, уже не соответствуют современным требованиям и не могут удовлетворить потребности учеников [5].

Повышение квалификации предоставляет учителям физической культуры важную информацию и результаты исследований, позволяя им внедрять в преподавание научно обоснованные методы. Оставаясь в курсе событий, учителя физической культуры могут лучше показывать ученикам ценность физической активности и прививать им привычку заниматься спортом на протяжении всей жизни. Кроме того, курсы повышения квалификации для учителей физической культуры, посвященные адаптированному физическому воспитанию, открывают перед преподавателями новые горизонты для создания более толерантного и понимающего сообщества учеников. Ещё один важный аспект в повышении квалификации по физической культуре – нетворкинг. Эти встречи предоставляют учителям возможность общаться с коллегами и экспертами в своей области, обмениваться идеями, опытом и обсуждать актуальные проблемы и их решения. Подобное взаимодействие может способствовать совместным усилиям, направленным на совершенствование программ по физической культуре и образовательных стратегий в школьных округах. Вступление в сообщество учителей физической культуры может стать источником вдохновения и поддержки, необходимых для достижения новых высот в профессии [6].

Учителя, обладающие специальными знаниями, педагогическими навыками и компетенциями, могут существенно повлиять на опыт учащихся в области физической культуры. Это, в свою очередь, способствует повышению мотивации школьников к занятиям спортом. Помимо этого, способность педагога грамотно планировать свой рабочий график и досуг отражается и на его повседневной жизни. Именно поэтому, процесс повышения квалификации работников образования включает в себя множество специфических задач, и чтобы достичь баланса в своей профессии, учителю физической культуры необходимо умело совмещать несколько ролей и ожиданий [7-8]. Его задача – разрабатывать и проводить продуктивные занятия, поддерживать порядок, помогать учащимся с индивидуальными запросами, поддерживать связь с родителями, следить за поведением, осуществлять административные функции и отслеживать изменения в образовательном процессе. Стресс, связанный с этими требованиями, может быть очень сильным, поэтому учителям важно разработать стратегии эффективного управления стрессом. Таким образом, необходимый здоровый баланс между работой и личной жизнью и стремление к самореализации. В целом, это влияет на все аспекты профессиональной деятельности, и имеет важное значение для повышения качества обучения. Учитель создает благоприятную атмосферу для детей и поддерживает продуктивные отношения с ними. В результате обучение становится более эффективным и приносит больше пользы.

Важно понимать, что регулярная физическая активность полезна не только для физического, но и для психического здоровья. Упражнения способствуют выработке эндорфинов – естественных гормонов, улучшающих настроение, которые помогают справляться со стрессом и тревогой, часто возникающими в преподавательской деятельности [9]. Регулярные занятия спортом помогают улучшить качество сна и повысить уровень энергии, что особенно важно при работе в коллективе.

Комплексные программы физического воспитания являются важнейшим инструментом, способствующим повышению уровня физической активности школьников и их осознанному выбору в пользу здорового образа жизни. Используя различные виды физической активности, организуя спортивные мероприятия и реализуя оздоровительные инициативы, учителя могут существенно повлиять на общее состояние здоровья и благополучие учащихся. Преимущества этих программ имеют далеко идущие последствия, они способствуют не только укреплению физического здоровья, но и развитию необходимых жизненных навыков и повышению успеваемости [10].

Выводы. Таким образом, инвестиции в профессиональное развитие учителей физической культуры – лучшая стратегия для повышения эффективности обучения. Посещая правильные семинары по физической культуре, преподаватели могут быть в курсе последних стандартов в области здравоохранения, изучать новые и инклюзивные методы преподавания, укреплять профессиональные связи и, в конечном счёте, помогать ученикам развивать в себе любовь к активному образу жизни на всю жизнь.

Из вышесказанного следует, что физическая культура, благодаря своим традициям и предназначению, обладает потенциалом стать важнейшим инструментом укрепления здоровья. Однако несмотря на то, что роль физической культуры в улучшении здоровья не вызывает сомнений, до сих пор не существует единой концепции здоровья и физической активности, а также чётких методов, которые позволили бы достичь желаемых результатов.

Таким образом, формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у учителей физической культуры может осуществляться различными способами. Одним из них является личный пример. Также важно интегрировать теоретические знания о здоровье и фитнесе в учебный процесс. Учителя могут активно вовлекать учеников и их родителей в занятия физической культурой. Кроме того, необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки и знания. Такой подход не только улучшит качество образования, но и поможет создать здоровое общество, в котором молодое поколение будет осознанно относиться к своему здоровью и физическому развитию.

Литература:

1. Авалос, Б. Профессиональное развитие учителей в сфере преподавания и педагогического образования за десять лет. // Б. Авалос // Преподавание и педагогическое образование. – 2011 – № 27(1). – С. 10-20
2. Армор, К.М. Эффективное повышение квалификации учителей физической культуры: роль неформального совместного обучения / К.М. Армор, М.А. Йеллинг // Журнал «Преподавание физической культуры». – 2007. – № 26. – С. 177-200
3. Архипов, А.Б. Инклюзивное образование в рамках элективных курсов по физической культуре и спорту в вузе / А.Б. Архипов // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 64(4). – С. 12-14
4. Зиновьев, А.Д. Физкультурно-спортивная деятельность как средство оптимизации подготовки профессионально-

педагогических кадров / А.Д. Зиновьев // Молодежь и XXI век – 2024: Сборник научных статей 13-й Международной молодежной научной конференции. В 3-х томах, Курск, 15-16 февраля 2024 года. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2024. – С. 186-189

5. Макопулу, К. Профессиональное обучение учителей физкультуры на протяжении всей карьеры: индивидуальный подход / К. Макопулу, К. Армор // Спорт, образование и общество. – 2011. – № 16(5). – С. 571-592

6. Налобина, А.Н. От спорта адаптивного к спорту инклюзивному: успешный опыт перехода / А.Н. Налобина, Н.Т. Ульжекова, Е.С. Стоцкая // Адаптивная физическая культура. – 2022. – Т. 92. – № 4. – С. 39-40

7. Проблемы развития инклюзивного спорта как фактора социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Г. Стадник, Р.К. Тючкалов, О.С. Евсеева, Е.Ю. Сысоева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 11(201). – С. 426-432

8. Родионов, С.Б. Формирование интереса и положительных мотивов к учительской деятельности / С.Б. Родионов // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Рязань, 30 ноября 2021 года. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2021. – С. 106-110

9. Славинский, Н.В. Роль физической культуры в разрешении проблем здоровья человека / Н.В. Славинский, А.В. Служителев, А.Р. Брянцева. – 2021. – № 79(3). – С. 129-133

10. Хунук, Д. Модели взаимодействия учителей физкультуры в сообществе практиков / Д. Хунук, Д. Таннехилл, М.Л. Инс // Физическое воспитание и спортивная педагогика. – 2019. – № 24(3). – С. 301-317

Педагогика

УДК 378.147:378.162.33

кандидат педагогических наук, доцент **Калинина Лариса Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального становления будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля). В данной статье рассмотрены понятие «профессиональное становление». Особое внимание уделено работе студенческой лаборатории моды и творчества (СЛМиТ) «ИЛЕМ» кафедры информатики и технологий ЧГУУ им. И. Я. Яковлева. В работе определены цель и основные направления деятельности СЛМиТ «ИЛЕМ». Приведена целевая аудитория студенческой лаборатории. Проанализированы основные мероприятия, проводимые СЛМиТ для планомерного профессионального становления будущих педагогов с первых дней обучения в вузе. В статье отмечены основные признаки уникальности данной лаборатории. Определена роль СЛМиТ «ИЛЕМ» в профессиональном становлении будущих педагогов. Автор предлагает студенческую лабораторию в педагогическом вузе рассматривать как площадку развития профессиональных компетенций и профессионального становления. Статья может быть полезна руководителям студенческих кружков и лабораторий, а также будущим педагогам профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональное становление, педагогический вуз, педагог профессионального обучения, студенческая лаборатория, швейный профиль.

Annotation. The article is devoted to the problem of professional development of future teachers of vocational training (sewing profile). This article discusses the concept of «professional development». Special attention is paid to the work of the ILEM Student Laboratory of Fashion and Creativity (SLMiT) of the Department of Computer Science and Technology of the I. Ya. Yakovlev State Pedagogical University. The paper defines the purpose and main activities of SLMiT «ILEM». The target audience of the student laboratory is given. The main activities carried out by SLMiT for the systematic professional development of future teachers from the first days of their studies at the university are analyzed. The article highlights the main features of the uniqueness of this laboratory. The role of SLMiT «ILEM» in the professional development of future teachers is determined. The author suggests that the student laboratory at a pedagogical university should be considered as a platform for the development of professional competencies and professional development. The article may be useful to the heads of student circles and laboratories, as well as future teachers of vocational training.

Key words: professional development, pedagogical university, teacher of vocational training, student laboratory, sewing profile.

Введение. В настоящее время проблема профессионального становления студента педагогического вуза приобретает все большую актуальность, так как именно от успешности данного процесса во многом зависят качество профессиональной подготовки и уровень профессиональных компетенций будущего специалиста.

Сегодня процесс профессионального становления будущих педагогов рассматривается как деятельность, осуществляемая в контексте определенной образовательной модели профессии, которая соответствует их будущей профессиональной деятельности.

В ходе обучения в высшем учебном заведении профессиональное становление студентов осуществляется посредством формирования у них профессиональных компетенций и развития профессионально-ориентированного образа жизни.

Цель данного исследования заключается в выявлении значения роли студенческой лаборатории в профессиональном становлении будущих педагогов профессионального обучения (швейного профиля) в вузе.

Изложение основного материала статьи. Проблема профессионального становления личности является предметом многолетних исследований и вызывает значительный интерес у сообщества.

Вклад в её изучение внесли многие видные исследователи, среди которых Э.Ф. Зеер [1], В.И. Жуковский [2], Е.А. Климов [4], Н.В. Матольгина [5], Ю.П. Поваренков [6], Л.З. Тархан [7], Э.Р. Шарипова [8] и другие. Несмотря на разнообразие предложенных подходов и интерпретаций, единого, общепринятого определения понятия «профессиональное становление» пока не выработано. Это обусловлено сложным, многогранным характером феномена, включающего в себя множество взаимосвязанных факторов. Различные исследователи акцентируют своё внимание на различных аспектах этого процесса.

Ю.П. Поваренков [6] полагает, что профессиональное становление представляет собой область социальной практики, где тесно взаимодействуют интересы общества и отдельной личности. Он подчеркивает, что суть данного процесса заключается в трансформации индивида в профессионала, который способен выполнять не только свою профессиональную деятельность, но и активно участвовать в ее развитии, оказывая влияние на профессиональное сообщество в целом.

В трудах Э.Ф. Зеера [1] профессиональное становление личности определяется как процесс непрерывного развития под воздействием социальных факторов, профессиональной активности и осознанных усилий индивида, которые направлены на самосовершенствование и реализацию своего потенциала. Под этим процессом автор понимает развитие личности на всех этапах профессионального пути: от выбора профессии и получения соответствующего образования до продуктивной профессиональной деятельности.

Н.В. Матолыгина [5] утверждает, что профессиональное становление представляет собой динамичный процесс развития личности, обусловленный формированием и совершенствованием как личных, так и профессиональных качеств. Данный процесс предполагает осознанный выбор профессии и его влияние на профессиональную подготовку и последующую деятельность.

Профессиональное становление характеризуется непрерывной потребностью в самосовершенствовании и трансформации как собственной жизни, так и своей идентичности как личности.

Существуют различные формы профессионального становления будущих педагогов в высших учебных заведениях: практико-ориентированный подход в обучении; создание различных кружков и лабораторий; практическая подготовка в профессиональной сфере; проведение профессиональных проб и др.

В контексте нашего исследования рассматривается роль студенческой лаборатории, которая является отличным местом для поэтапного профессионального становления будущих педагогов (швейного профиля).

Хочется отметить, что в Чувашском государственном педагогическом университете имени И.Я. Яковлева ведется активная работа по созданию студенческих лабораторий разного направления. Эта форма объединений молодежи является весьма эффективной для организации научно-исследовательской, творческой, спортивной, волонтерской, общественной, информационной деятельности студентов во внеучебное время.

В сентябре 2023 года при кафедре информатики и технологий факультета физико-математического образования, информатики и технологий ЧГПУ имени И.Я. Яковлева по инициативе преподавателей и студентов создана студенческая лаборатория моды и творчества (СЛМиТ) «ИЛЕМ».

Целью создания СЛМиТ «ИЛЕМ» является профессиональное становление будущих педагогов профессионального обучения через развитие познавательного и профессионального интереса к национальной культуре чувашского народа, этническому костюму, предметам декоративно-прикладного искусства для творческого переосмысления национальных мотивов и художественного воплощения их в различные формы современной одежды в процессе обучения в университете.

Студенческая лаборатория моды и творчества «ИЛЕМ» имеет два взаимодополняющих друг друга направления деятельности:

1. Разработка моделей одежды различного ассортимента с использованием оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций (лазерно-гравировальный станок; промышленная вышивальная машина; 3D принтеры и др.).
2. Разработка изделий декоративно-прикладного творчества (головные уборы; сумки; аксессуары, украшения, ремни и т.д.).

Хочется отметить, что целевую аудиторию СЛМиТ «ИЛЕМ» составляют студенты направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профилей «Производство потребительских товаров» (4 курс); «Конструирование и технология швейных изделий» (1-2 курсы).

Для профессионального становления будущих педагогов профессионального обучения в СЛМиТ «ИЛЕМ» предусмотрены следующие мероприятия:

1. Проектирование коллекций моделей современной одежды с использованием культурного кода Чувашии.

Данная работа направлена на формирование компетенций в области проектирования современной одежды, в том числе и с использованием цифровых технологий. Изготовление коллекций развивает у будущих педагогов чувство стиля, фантазию, художественную интуицию, насмотренность, пробуждает творческий потенциал и позволяет приблизиться к профессиональной среде.

По мнению автора статьи, создание коллекции молодежной одежды с элементами народного орнамента требует творческого подхода, внимательного изучения культурных особенностей и умения сочетать традиции с современностью [3].

Значимым мероприятием для СЛМиТ «ИЛЕМ» стало проведение студенческой коллаборации на тему «Студенческая fashion-встреча: мода и языковая практика» между студентами разных профилей: «Конструирование и технология швейных изделий» и «Иностранный язык (английский), иностранный язык (немецкий)».

На данном мероприятии будущие педагоги профессионального обучения представили новую авторскую коллекцию молодежной одежды с элементами чувашского орнамента «Студенческий миг». За основу коллекции взят принцип взаимозаменяемости комплекта моделей одежды. Модели коллекции декорированы в технике «Машинная вышивка».

Данная коллекция разработана в ходе университетского конкурса социальных студенческих инициатив, организованного ЧГПУ имени И.Я. Яковлева. В процессе создания коллекции студенты использовали оборудование Технопарка универсальных педагогических компетенций, а именно промышленную вышивальную машину «VELLES».

Впервые в педагогическом вузе студенческая коллаборация проходила в двуязычном формате: русском и немецком и предоставила уникальную возможность студентам разных профилей погрузиться в будущую профессиональную среду.

2. Организация и участие в научно-практических конференциях, творческих конкурсах, выставках декоративно-прикладного творчества и др.

Данные мероприятия позволяют студентам получить опыт самостоятельной, творческой и исследовательской деятельности, определиться спецификой будущей профессии, получить опыт в оформлении выставочных экспозиций и презентаций и т.д.

Для будущих педагогов участие в профессиональных конкурсах и научно-практических конференциях помогает развить творческий потенциал, активную жизненную позицию, коммуникативные способности, стремление к постоянному самосовершенствованию; повысить интерес к предмету исследования и формировать конкурентоспособного, практико-ориентированного специалиста в области проектирования одежды и др.

Студенческая лаборатория моды и творчества «ИЛЕМ» активно принимает участие в научно-практических конференциях (Всероссийская конференция ученых, аспирантов и студентов с международным участием «Новации в процессах проектирования и производства изделий легкой промышленности») и творческих конкурсах (Всероссийские: конкурс «ВЕКТОРИАДА»; фестиваль современной моды и конкурса дизайнеров «Невские сезоны»; конкурс молодых дизайнеров «Осенний стиль»; конкурс молодых модельеров одежды «Волжская галерея моды»; Международный проект «ДИЗАЙН-ФОРМА»; Международная выставка-конкурс «ЛАЙФСТАЙЛ» и др.).

3. Проведение различных мастер-классов, в том числе с использованием оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Мастер-классы являются одним из методов практического обучения, позволяющие совершенствовать профессиональные компетенции в определенной сфере творческой деятельности. К основным особенностям мастер-классов

относятся: практический опыт, интерактивность, взаимодействие со специалистами и получения обратной связи, развитие коммуникативных навыков, умение работать в команде и др.

СЛМиТ «ИЛЕМ» активно принимает участие в профориентационной работе факультета с проведением различных мастер-классов: «Культурный код Чувашии в современной молодежной одежде»; «Визуализация применения культурного кода чувашей в цифровой среде (на примере Clo 3D)» и др.

4. Информационно-мотивационные встречи с представителями работодателя.

Для профессионального становления будущих педагогов встречи с представителями работодателя позволяют напрямую узнать об особенностях будущей профессии, содержания работы и ее условий; получить конкретные ответы на вопросы по трудоустройству, набору необходимых профессиональных компетенций и самореализации.

СЛМиТ «ИЛЕМ» поддерживает связи с представителями работодателя г. Чебоксары и г. Новочебоксарска: проводятся экскурсии на швейные предприятия различного ассортимента; встречи, совместные творческие конкурсы, мастер-классы от опытных специалистов и практические занятия, где студенты могут апробировать свои знания на практике. Эта возможность представляет собой ценный опыт для совершенствования как профессиональных компетенций, так и навыков взаимодействия в команде, творческого подхода к решению задач и практической реализации идей.

5. Вебинары, круглые столы с преподавателями вузов, колледжей и др.

Такие мероприятия позволяют будущим педагогам профессионального обучения сформировать важные навыки коммуникации и сотрудничества; развивать критическое мышление и умение прогнозировать; помогают выявлять художественно-конструкторские способности студентов. Участия в подобных мероприятиях дают возможность применить на практике изученный материал по спецдисциплинам швейного профиля, решать производственные ситуации, которые могут возникать в ходе будущей профессионально-педагогической деятельности.

СЛМиТ «ИЛЕМ» принимает участие в мероприятиях, проводимых образовательным центром конструирования и дизайна одежды (вебинар «Визуализация дизайна и моделирование одежды в Style3D»; бесплатный марафон «Первое платье в Style3D» и др.).

Для профессионального становления будущих педагогов (швейного профиля) на кафедре имеется хорошая материально-техническая база и программное обеспечение:

1. Швейная мастерская, оснащенная современным промышленным оборудованием.

2. Опытно-конструкторская лаборатория для разработки экспериментальных моделей одежды и аксессуаров.

3. Компьютерный класс для проектирования моделей одежды с использованием цифровых технологий (Компас; Corel Draw; Adobe Photoshop; Adobe Illustrator; САПР «Грация»; Clo 3D и др.).

4. Технопарк универсальных педагогических компетенций.

Отметим, что в СЛМиТ «ИЛЕМ» будущие педагоги профессионального обучения участвуют в различных проектах, создают коллекции одежды, проводят фотосъемки и показы мод. Здесь студенты изучают технологии изготовления швейных изделий различного ассортимента, дизайна одежды, моделирования и 3D визуализации. Они могут работать с профессиональным оборудованием и материалами, получая ценный опыт и навыки с первого курса.

Уникальность студенческой лаборатории моды и творчества «ИЛЕМ» заключается в следующем:

Во-первых, в Чувашской Республике только в ЧГПУ имени И.Я. Яковлева ведется профессиональная подготовка бакалавров по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профилю «Конструирование и технология швейных изделий».

Во-вторых, в вузе отсутствует студенческое сообщество, где на профессиональном уровне создаются студенческие коллекции современной одежды и аксессуары с культурным кодом Чувашии, а также логотипом вуза.

В-третьих, в студенческой лаборатории взаимосвязаны два направления деятельности: «мода и творчество» с использованием новых цифровых технологий и оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Таким образом, студенческая лаборатория моды и творчества «ИЛЕМ» предоставляет возможность студентам работать в команде, общаться с представителями работодателей, презентовать свои проекты как на уровне вуза, так и на Всероссийском, получать обратную связь от преподавателей и работодателей. Это помогает им выработать навыки осознанного применения теоретических знаний в практической деятельности, готовности к сотрудничеству, коммуникации, постепенному и планомерному профессиональному становлению и профессиональному развитию.

Выводы. В заключении необходимо отметить, что студенческая лаборатория играет важную роль в профессиональном становлении будущих педагогов профессионального обучения. Она способствует раскрытию потенциала студентов, развитию их талантов, определению профессиональных интересов, формированию профессиональных компетенций и подготовке к будущей профессионально-педагогической деятельности с первого курса.

Студенческую лабораторию можно рассматривать как площадку развития профессиональных компетенций и становления будущих специалистов.

Студенческие лаборатории в педагогическом вузе делают учебно-воспитательный процесс более эффективным, современным, интересным для студентов, способствуют значительному повышению качества образования и профессиональному становлению.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академия, 2006. – 239 с.

2. Жуковский, В.И. Профессиональное становление будущих специалистов отрасли искусства: системно-деятельностный подход / В.И. Жуковский, Л.Н. Жуковская // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5(2). – С. 200-202. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9972> (дата обращения: 14.02.2025)

3. Калинина, Л.Н. Особенности создания коллекции молодежной одежды с элементами чувашского орнамента / Л.Н. Калинина // Инновации и технологии к развитию теории современной моды «Мода (материалы. Одежда. Дизайн. Аксессуары)», посвященная Фёдору Максимовичу Пармону: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, 08-10 апреля 2024 года. – Москва: Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2024. – С. 41-44

4. Климов, Е.А. О нелинейности процесса профессионального становления / Е.А. Климов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2007. – № 3. – С. 102-108

5. Матольгина, Н.В. Профессиональное становление студентов на основе индивидуально-творческого подхода в условиях педагогического колледжа: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Матольгина. – Кемерово, 1999. – 23 с.

6. Поваренков, Ю.П. Профессиональное становление личности: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Ю.П. Поваренков. – URL: <https://www.disscat.com/content/professionalnoe-stanovlenie-lichnosti?ysclid=m2ox23yevg587191684> (дата обращения: 10.02.2025)

7. Тархан, Л.З. Теоретические и практические аспекты подготовки педагога профессионального обучения / Л.З. Тархан, Л.Ю. Усеинова, Э.Р. Шарипова. – Симферополь: Крымский инженерно-педагогический университет, 2022. – 168 с.

УДК 37.013

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Кириллова Ирина Игоревна

Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Сирица Екатерина Александровна

Институт филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос реализации проектной деятельности на занятиях по изучению английского языка со студентами неязыковых вузов. Особое внимание уделено личностно-ориентированному подходу в обучении. Описаны основные характеристики методов обучения, которые могут применяться на занятиях для формирования лексических компетенций у студентов. Сформулирован ряд причин возникновения запроса конвергентного специалиста, что доказывает необходимость готовить обучающихся со знанием английского языка в области профессиональной деятельности. Цель настоящего исследования в статье состоит в научно-практическом обосновании необходимости повышения качества профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку с учетом проектной деятельности, которая способствует саморазвитию. Обучающиеся учатся анализировать свой опыт, ставить новые цели и осознавать свои достижения. Это формирует способность к самоанализу, что крайне важно для обучающихся дальнейшей социализации и профессионального роста. Таким образом, на основании исследования, можно утверждать, что интеграция проектной деятельности в личностно-ориентированное обучение является эффективным способом подготовки обучающихся в изучении английского языка. Такой подход не только развивает необходимые навыки, но и способствует формированию конвергентного специалиста.

Ключевые слова: современный образовательный процесс, проектная деятельность, контекст, личностно-ориентированный подход, методы обучения, интеграция.

Annotation. This article discusses the implementation of project activities in English classes with students of non-linguistic universities. Particular attention is paid to the student-centered approach to teaching. The main characteristics of teaching methods that can be used in classes to develop lexical competencies in students are described. A number of reasons for the emergence of a convergent specialist's request are formulated, which proves the need to prepare students with knowledge of English in the field of professional activity. The purpose of this study in the article is to scientifically and practically substantiate the need to improve the quality of professional training of students of non-linguistic universities when teaching English, taking into account project activities that contribute to self-development. Students learn to analyze their experience, set new goals and be aware of their achievements. This forms the ability to self-analyze, which is extremely important for students' further socialization and professional growth. Thus, based on the study, it can be argued that the integration of project activities into student-centered teaching is an effective way to prepare students to study English. This approach not only develops the necessary skills, but also contributes to the formation of a convergent specialist.

Key words: modern educational process, project activities, context, personality-oriented approach, teaching methods, integration.

Введение. В рамках современного образовательного процесса реализация проектной деятельности является одним из приоритетных направлений в формировании общих универсальных компетенций обучающихся. Однако, стоит отметить, что реализация проектов, в процессе организации занятий может способствовать формированию новых современных навыков у обучающихся, что позволит акцентировать внимание педагога на интересах, потребностях и способностях каждого обучающегося.

Необходимо отметить, что существуют факторы, которые обуславливают интеграцию проектная работа в учебном образовательном процессе, с учетом индивидуального подхода [8].

Основным направлением реализации проекта является развитие критического мышления у обучающихся. Работая над проектами, обучающиеся сталкиваются с необходимостью анализа информации, формирования собственных мнений и принятия обоснованных решений. Это не просто помогает углубить понимание предмета, но и развивает навыки, которые будут востребованы в реальной жизни.

Также, данный подход ориентирован на индивидуализацию обучения. Каждый обучающийся имеет возможность выбрать проект, который соответствует его интересам и уровню подготовки. Это повышает мотивацию и увлеченность обучающихся, так как они работают над задачами, которые им действительно важны и интересны.

Работа над проектом также развивает коммуникативные навыки, поскольку требует позитивного взаимодействия в группе и команде. Навыки работы в команде становятся все более важными в современном мире, и работа над проектами – это идеальная среда для оттачивания этих навыков.

Существует также практическая значимость проектной деятельности, которая играет значимую роль в учебной деятельности. Обучающиеся имеют возможность применять свои теоретические знания для решения реальных задач, что делает обучение более значимым и целенаправленным.

Обозначим, что проект на сегодня, в рамках современных методов образования благотворно влияет на процесс саморазвития обучающихся. В ходе реализации проектов студенты приобретают навыки анализа собственного опыта, постановки новых целей и оценки достигнутых результатов. Такой подход способствует формированию у них способности к рефлексии, что играет ключевую роль в их успешной адаптации в обществе и профессиональной карьере [1].

Учитывая все изложенные выше моменты, можно сделать вывод о том, что интегрирование проектной деятельности в личностно-ориентированное обучение является действенным методом подготовки учащихся к вызовам современного мира

и требованиям, предъявляемым к специалисту с конвергентным мышлением [4]. Данный подход способствует не только развитию необходимых навыков, но и формированию активной и ответственной личности, готовой к жизни в условиях динамично меняющегося общества.

Таким образом, проводя исследования, в рамках применения проектной деятельности в контексте личностно-ориентированного обучения, мы можем сформулировать ряд причин, по которым обуславливается актуальность данной темы:

1. Критическое мышление. Проектная работа позволяет учащимся анализировать полученную информацию.
2. Индивидуализация. Личностно-ориентированный подход в обучении ставит во главу угла интересы и потребности каждого ученика. Проектная работа предоставляет возможность заниматься индивидуальными задачами, что в свою очередь стимулирует мотивацию и вовлеченность учащихся.
3. Коммуникация. Участие в проектах неизбежно предполагает взаимодействие и совместную работу с другими участниками, что в свою очередь способствует росту коммуникативных способностей и умению эффективно сотрудничать в команде.
4. Практика. Учебные проекты, как правило, основаны на реальных задачах и ситуациях, что дает учащимся возможность воплотить теоретические знания в практические действия.
5. Условия для саморазвития. Проектная работа направлена на саморефлексию и самооценку, позволяя учащимся осознавать собственные достижения и ставить цели.
6. Адаптация к современным требованиям. Современный формат трудоустройства требует от специалистов не только знаний, но и умений работать в команде, решать нестандартные задачи и адаптироваться к новым условиям. Проектная деятельность непосредственно отвечает этим требованиям.

Следовательно, интеграция работы над проектами дает возможность персонализировать задание и конкретизировать результат по его выполнению. Отметим, что в таких форматах личностно-ориентированное обучение представляет собой эффективный подход, способствующий гармоничному развитию учащихся и подготовке их к будущей профессиональной жизни.

Изложение основного материала статьи. В современном педагогическом контексте особую значимость приобретают историко-педагогические исследования, которые выявляют связь между научными традициями и новыми идеями, а также определяют научный потенциал педагогических теорий и концепций, созданных ранее. Характеристика понятия проектная деятельность может варьироваться в зависимости от автора и его подходов. Д. Дьюи утверждает, что учеба может проходить «посредством делания» [5]. Ученый констатировал, что организовать подобную деятельность можно, в частности, с помощью метода проектов. Этот метод предполагает обучение через организацию целевых актов. Дети, участвуя в учебной деятельности, разрабатывают план выполнения конкретной практической задачи, которая включает в себя и учебный процесс. В центре внимания автора лежит практический опыт и взаимодействие с окружающим пространством.

Л.С. Выготский утверждает, что одной из технологий, которая направлена на учащегося, является метод проектов. Этот подход не только способствует развитию личности, но и активизирует познавательную деятельность и творческую активность учащихся. [2]. Автор подчеркивает социализацию и взаимодействие в рамках проектной деятельности. Он считает, что совместная работа над проектами способствует развитию мышления и позволяет учащимся усваивать знания в процессе общения и совместного творчества.

А.В. Анненкова подчеркивает, что основная цель изучения английского языка заключается в обеспечении коммуникации в профессиональной среде и в разнообразных ситуационных взаимодействиях. Обучение английскому языку базируется на профессиональной направленности, межпредметности и коммуникативном подходе, чем и достигается введение профессионально направленной компетенции в образовательный процесс» [1]. Ученый рассматривает проектную деятельность как организованный процесс, при котором учащиеся целенаправленно ставят и решают задачи, используя различные ресурсы. Она подчеркивает, что данный процесс охватывает стадии планирования, выполнения и оценки результатов.

Как отмечает Л.А. Кокшарова, «профессиональная направленность образовательного процесса предполагает интеграцию иностранного языка с профильными предметами, а также тщательный выбор и содержание учебных материалов, а также новых методических пособий, учебников, в рамках изучения английского языка» [7]. В исследовании Л. В. Покушаловой подчеркивается, что развитие профессионально ориентированного образования связано с применением контекстного (профессионально направленного) подхода к изучению как профильных, так и непрофильных дисциплин [9].

Отметим, что все авторы выделяют проект как метод обучения в системе образования, что может являться средством интеграции знаний из разных областей. Он утверждает, что проекты способствуют интеграции теоретических знаний с практическими навыками, что значительно повышает эффективность обучения. Основное внимание уделяется тому, что проектная деятельность способствует личностному росту и развитию студентов, поскольку в ходе работы над проектами происходит самоорганизация, самообразование и формирование лидерских навыков. Каждый из авторов акцентирует внимание на различных аспектах проектной деятельности, однако все они единодушны в том, что этот метод обучения имеет значительное значение для развития учащихся и их подготовки к реальной жизни.

Таким образом, проектная деятельность рассматривается как метод обучения, основанный на создании проектов, который дает возможность учащимся применять свои знания на практике, генерировать идеи и решать актуальные проблемы. Этот подход подразумевает активное участие обучающихся в учебном процессе, что способствует развитию критического мышления, креативности и навыков сотрудничества. Учащиеся работают как индивидуально, так и в группах, что позволяет им взаимодействовать друг с другом, обмениваться мнениями и приобретать новый опыт [7].

Проекты могут иметь разнообразные формы: от научных исследований и технических разработок до художественных и социальных, прикладных инициатив. Работая над проектами, учащиеся обучаются не только предметам, но и важным жизненным навыкам, таким как, управление временем, решению конфликтов и самоорганизации, а также обогащают свой словарный запас.

Однако, в процессе освоения материала у обучающихся могут сформироваться ряд требований к индивидуализации обучения, что подразумевает адаптацию содержания и методов обучения к уникальным особенностям каждого ученика. Отметим, что в процессе занятий учащиеся свободно делятся своими мыслями и идеями, а также учитывают эмоциональных и социальных аспектов обучения, что способствует формированию положительного отношения к учебе.

Использование личностно-ориентированного подхода в ходе проектной деятельности может существенно увеличить интерес студентов и их активность в учебном процессе [8]. Вот несколько ключевых аспектов:

1. Учет интересов учащихся. При формировании проектных тем важно учитывать увлечения и интересы студентов, чтобы они могли выбрать направление, которое им действительно интересно.

2. Индивидуальные роли. В проектной деятельности ученикам можно предоставить возможность выбирать роли и задачи, которые соответствуют их сильным сторонам и предпочтениям, так как это способствует развитию их навыков и самореализации.

3. Компетенция. Уделение внимания развитию не только познавательных, но и социальных, коммуникационных и эмоциональных навыков способствует формированию у учеников значимых жизненных умений.

4. Рефлексия. Создание условий для регулярной обратной связи и анализа процесса работы над проектом помогает ученикам осознать свои достижения и области для улучшения.

5. Создание атмосферы сотрудничества. Стимулирование работы в группе, где каждый участник может внести свой вклад, способствует развитию командного духа и взаимодействия.

6. Открытость к экспериментам. Поощрение учеников к экспериментированию и поиску нестандартных решений, что развивает их креативность и способность к адаптации.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в проектной деятельности позволяет не только углубить знания, но и способствует комплексному развитию обучающихся, повышая их мотивацию и готовность к самостоятельной работе [3].

Представим развернутые характеристики проектов, которые помогут более подробно понять, какие навыки они развивают и как их можно реализовать в учебном процессе [6].

Видео-блог (Video Blog). Участники создают видеоролики, выбирая интересные темы. В процессе они учатся: составлять сценарии и планировать содержание, использовать английский язык для передачи информации, развивать навыки редактирования и презентации, что способствует уверенности в говорении на языке.

Культурный обмен (Cultural Exchange). Проект включает в себя создание материалов (текстов, презентаций) о культуре своей страны. В результате участники: исследуют и изучают культурные аспекты, используя английский язык, обучаются работе в команде при совместной работе над проектом, развивают навыки межкультурной коммуникации, обсуждая различия и сходства.

Сказка на английском (Fairy Tale in English). Учащиеся пишут и иллюстрируют сказку, что способствует: развитию навыков письменной речи, через создание интересного нарратива, повышению креативности и способности к самовыражению, упражнению в грамматике и лексике, проверяя свои тексты на ошибки.

Интервью с носителем языка (Interview with a Native Speaker). Проект включает общение с носителем языка, что дает возможность: практиковать спонтанную речь, улучшая навыки аудирования и говорения, получить представление о различных акцентах и диалектах, узнать о жизни и культуре носителя языка, что обогащает образовательный опыт.

Радиопередача или подкаст (Radio Show or Podcast). Создание аудио- или видеопрограммы помогает участникам: научиться работать с аудио- и видеоконтентом, а также редактировать звук, развить навыки публичных выступлений и ораторского мастерства, повысить уверенность в своих знаниях языка, общаясь с аудиторией.

Рекламная кампания (Advertising Campaign). Проект направлен на создание рекламы, что способствует: освоению специфической лексики в области маркетинга, развитию навыков написания текстов с акцентом на креативность и убеждение, участию в групповой работе, что улучшает командные навыки.

Мастерская по культуре (Culture Workshop). Участники демонстрируют свои умения в области кулинарии или искусства. Это помогает: практиковать устную речь, обучая других, развивать навыки работы с аудиторией и управления проектами, увеличивать культурный обмен и понимание среди участников.

Каждый из этих проектов создает уникальную возможность для погружения в языковую среду, увеличивает мотивацию и делает обучение интересным.

Также необходимо отметить, что применение проектной деятельности на занятиях английского языка включает в себя несколько ключевых аспектов [3]:

1. Целеполагание. Важно сформулировать четкие цели проекта, которые соответствуют образовательным стандартам и интересам учащихся. Например, проект может предусматривать изучение темы «Экология» с целью создания презентации о проблемах окружающей среды в англоговорящих странах.

2. Тематика проекта. Тематика должна быть актуальной и интересной для студентов. Это может быть как исследование культурных аспектов (например, традиции праздников), так и изучение современных явлений (например, влияние технологий на жизнь молодежи).

3. Методы. Для эффективного выполнения проекта рекомендуется применять различные методы, такие как групповые обсуждения, мозговые штурмы, ролевые игры и другие. Это помогает развивать критическое мышление и увеличивает вовлеченность студентов.

4. Языковая форма. Проектная деятельность позволяет ученикам использовать язык в различных контекстах. Например, при написании текстов, обсуждениях, создании диалогов, ведении презентаций учащиеся активно практикуют навыки чтения, письма, говорения и аудирования.

5. Технологии. В современном обучении важно использовать цифровые инструменты. Создание видеороликов, блогов, веб-презентаций или использование онлайн-платформ делает процесс более интерактивным и мотивирующим.

6. Оценка. Оценка проектной деятельности должна быть многогранной. Важно оценивать как конечный результат, так и процесс работы: участие, креативность, командную работу. Это можно сделать через рубрики, которые помогают четко обозначить критерии.

7. Презентация результатов. Презентация работ перед классом или на школьном мероприятии позволяет учащимся развивать навыки публичных выступлений и уверенности в своих силах. Это также стимулирует обмен опытом и мысли между участниками.

8. Обратная связь. После завершения проекта важно предоставить учащимся конструктивную обратную связь, что поможет им понять их сильные стороны и области для улучшения. Это может быть как устная, так и письменная форма оценки.

Проектная работа на уроках английского языка развивает не только языковые умения, но и такие важные навыки, как сотрудничество, креативность и критическое мышление.

Выводы. Проектная деятельность обеспечивает учет индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, что способствует более глубокому усвоению учебного материала и личностному развитию. Возможность выбора тем, представляющих личный интерес, повышает мотивацию к обучению. Реализация проектов предполагает развитие аналитических, оценочных и синтезирующих способностей. Командный характер выполнения проектов содействует развитию коммуникативных навыков, взаимодействия и совместной работы.

Проектная деятельность стимулирует креативность за счет поиска нестандартных решений и новых подходов к решению задач. Это формирует уверенность в собственных силах и готовность к экспериментам. Связь проектов с актуальными проблемами общества повышает значимость обучения, помогая обучающимся понять практическое применение полученных знаний. В процессе проектной деятельности осваиваются навыки планирования, организации,

анализа информации и самооценки, которые являются ценными для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Эмоциональная вовлеченность, присущая проектной работе, положительно влияет на учебную мотивацию и восприятие учебного процесса. Несение ответственности за выполнение задач и достижение результатов проекта способствует формированию личной ответственности и самостоятельности.

Таким образом, проектная деятельность в контексте личностно-ориентированного обучения создает благоприятные условия для всестороннего развития обучающихся, способствуя получению новых знаний, опыта и компетенций, необходимых для формирования современного специалиста.

Литература:

1. Анненкова, А.В. Понятие языка профессионального общения / А.В. Анненкова // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф., 11-12 мая 2012 г. – Курск, – 2012. – С. 12-15
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
3. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2-7
4. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование. – 2000. – 306 с.
5. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – С. 27-33
6. Дьячкова, М.А. Педагогические инновации как условие реализации ФГОС в образовательном процессе вуза / М.А. Дьячкова // European Social Science Journal. – 2014. – № 7-3(46). – С. 69-72
7. Кокшарова, О.А. Реализация проектной деятельности в ДОО с использованием современных цифровых технологий / О.А. Кокшарова, О.В. Травкина, Е.А. Гончарова [и др.]. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 49(496). – С. 158-160. – URL: <https://moluch.ru/archive/496/108822/> (дата обращения: 19.02.2025)
8. Пендюхова, Г.К. Проектно-исследовательская деятельность в личностно-ориентированном образовании / Г.К. Пендюхова, Л.И. Алибаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 3(2). – С. 325-327. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8731> (дата обращения: 12.02.2025)
9. Покушалова, Л.В. Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов технического вуза / Л.В. Покушалова // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – Т. 2. – С. 115-117
10. Томюк, О.Н. Концепции опыта в инструментализме Джона Дьюи / О.Н. Томюк // Эпистемы: сборник научных статей. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», – 2011. – № 6. – С. 28-34

Педагогика

УДК 37.013.77

аспирант, ассистент кафедры педагогики высшей школы Киртава Георгий Темуревич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В статье рассматривается организация исследовательски-ориентированного обучения как средства развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата. Подчеркивается необходимость трансформации исследовательской деятельности будущих учителей, отражающей трудовые функции согласно профессиональному стандарту «Педагог» – обучающую, воспитательную, развивающую. Эффективное развитие профессионального самосознания возможно, если в качестве формы реализации исследовательски-ориентированного обучения рассматривать междисциплинарный проект. Определены требования к реализации междисциплинарного исследовательского проекта, отражающего специфику педагогической деятельности. Предлагается авторская модель реализации междисциплинарного исследовательского проекта, отражающего структуру и этапы развития профессионального самосознания будущих педагогов, учитывая обучающую, воспитательную и развивающую трудовые функции.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное самосознание, профессионально-педагогическая деятельность, исследовательски-ориентированное обучение, исследовательская деятельность, исследовательский проект.

Annotation. The article considers the organization of research-oriented learning as a means of developing professional self-awareness of students of the pedagogical bachelor's degree. The need to transform the research activities of future teachers, reflecting the labor functions according to the professional standard «Teacher» – teaching, educational, developing - is emphasized. Effective development of professional self-awareness is possible if an interdisciplinary project is considered as a form of implementing research-oriented learning. The requirements for the implementation of an interdisciplinary research project reflecting the specifics of pedagogical activity are determined. The author's model for implementing an interdisciplinary research project reflecting the structure and stages of development of professional self-awareness of future teachers is proposed, taking into account the teaching, educational and developing labor functions.

Key words: self-awareness, professional self-awareness, professional and pedagogical activity, research-oriented learning, research activity, research project.

Введение. Актуальность развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата подчеркивается компетенцией, заданной «Федеральным государственным образовательным стандартом 44.03.01. Педагогическое образование», выраженной в готовности «осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)» [17].

На сегодняшний день исследования ученых показывают, что уровень профессионального самосознания у студентов педагогических специальностей не демонстрирует выраженной положительной динамики, а в отдельных случаях наблюдается тенденция к снижению, что подтверждается данными диагностических срезов. Исследования М.А. Головчина [2], Е.В. Неумовой-Колчendanцевой [14], Е.А. Опфер [15] показывают, что у большей части студентов наблюдается низкий уровень мотивации, профессиональных ценностей, рефлексии и идентификации себя с профессией педагога. Однако целенаправленному развитию профессионального самосознания будущего педагога не уделяется должного внимания, особенно учитывая возможности исследовательски-ориентированного обучения (Далее – ИОО). Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие между объективной потребностью в развитии

профессионального самосознания будущего педагога, потенциалом ИОО в развитии профессионального самосознания и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий реализации возможностей ИОО.

Изложение основного материала статьи. Наиболее содержательно понятие «профессиональное самосознание» раскрыто в работах А.К. Марковой [11], П.Л. Шавира [22], С.Т. Джанерьян [3]. Согласно ученым, профессиональное самосознание – это специфическая форма проявления самосознания личности, выражаемая осознанием себя как субъекта профессиональной деятельности, представлениями о себе как о профессионале. Рассматривая структуру профессионального самосознания, О.В. Москаленко и А.А. Деркач выделяют в ней следующие компоненты: когнитивный (самопознание), эмоциональный (самопонимание), мотивационный (самоактуализация), операциональный (саморегуляция) [1].

Согласно Е.В. Дьяченко, формирование профессионального самосознания отражает психологический профиль конкретной профессии, в связи с чем необходимо учитывать особенности профильной подготовки в процессе развития профессионального самосознания [4]. Особенности трудовой деятельности педагога прописаны в профессиональном стандарте «Педагог», согласно которому деятельность учителя представляет собой обучающую, воспитательную и развивающую трудовую деятельность [18]. В.В. Сериков считает, что главной ценностью, отражающей предъявляемые профессиональным стандартом трудовые функции педагогического сотрудника, является ориентация на ребенка, что требует усвоения им различных видов профессионального опыта – предметного, метапредметного и надпредметного [19]. Таким образом, организационно-педагогические условия ИОО должны быть направлены на формирование основных трудовых функций педагога – обучающей, развивающей и воспитательной с учетом специализации студентов.

Во многих исследованиях, посвященных ИОО, акцентировано внимание на придании исследовательской деятельности ярко выраженной личностной направленности. Рассматривая возможности ИОО, ученые отмечают различные аспекты его влияния на мотивы, ценностно-смысловые установки, что способствует профессиональному самоопределению и самореализации личности [6, 9, 10, 16].

Мы исходим из того, что ИОО в системе педагогического образования – это самостоятельная аудиторная и внеаудиторная учебно-познавательная деятельность обучающихся под руководством преподавателя, направленная на выполнение творческого междисциплинарного исследовательского проекта, предполагающего проектирование и реализацию исследовательских процедур [5]. Актуальность междисциплинарного подхода к реализации исследовательского проекта подчеркивается С.В. Косиковой, согласно которой студенты педагогических специальностей должны уметь проводить междисциплинарные исследования для решения профессиональных задач педагогической области знаний [8].

Определяя сущность и структуру ИОО, мы опираемся на структуру педагогического исследования, представленную Г.И. Ибрагимовым в двух разрезах: логическом и временном. Логическая структура педагогического исследования обозначает структурные элементы педагогического исследования и взаимосвязи между ними:

- 1) Методы исследования (теоретические и эмпирические);
- 2) Форма организации (индивидуальная и коллективная научная деятельность);
- 3) Средства организации (материальные, математические, информационные, логические, языковые).

Временная структура педагогического исследования – это организация процесса его проведения, включающая в себя следующие стадии:

- 1) Концептуальная стадия (Обоснование актуальности, постановка проблемы, определение объекта и предмета исследования, формулирование цели);
- 2) Стадия формулирования гипотезы;
- 3) Стадия конструирования (формулирование задач, определение методологических основ и методов исследования, разработка плана исследования);
- 4) Стадия технологической подготовки (подготовка исследовательского инструментария (анкеты и т.д.) и учебно-методических материалов) [5].

Несмотря на имеющиеся научные разработки по проблеме исследования, можно констатировать, что остается неразрешенной проблема организации ИОО, отражающей структуру профессионального самосознания, а также специфику профессионально-педагогической деятельности – обучающей, воспитательной, развивающей.

Разработанная модель ориентируется на системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Согласно системно-деятельностному подходу, мы рассматриваем ИОО и компоненты профессионального самосознания как связанные друг с другом системные феномены. Выбор личностно-ориентированного подхода позволяет выделить личностный аспект и учет устойчивых личностных свойств студентов. Согласно компетентностному подходу основополагающим является формирование профессиональных умений, необходимых для реализации трудовых функций, а также ценностное наполнение процесса обучения [5].

Согласно терминологическому анализу, понятие «модель» рассматривается как «система, которая мысленно представляется или материально реализуется и, отражая и воссоздавая объект исследования, способна замещать его таким образом, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [12]. Реализация разработанной модели направлена на решение следующих задач:

- 1) реализация междисциплинарного исследовательского проекта должна отражать его воздействие на компоненты профессионального самосознания;
- 2) реализация междисциплинарного исследовательского проекта должна способствовать познанию студентами обучающей, воспитательной, развивающей педагогической деятельности.

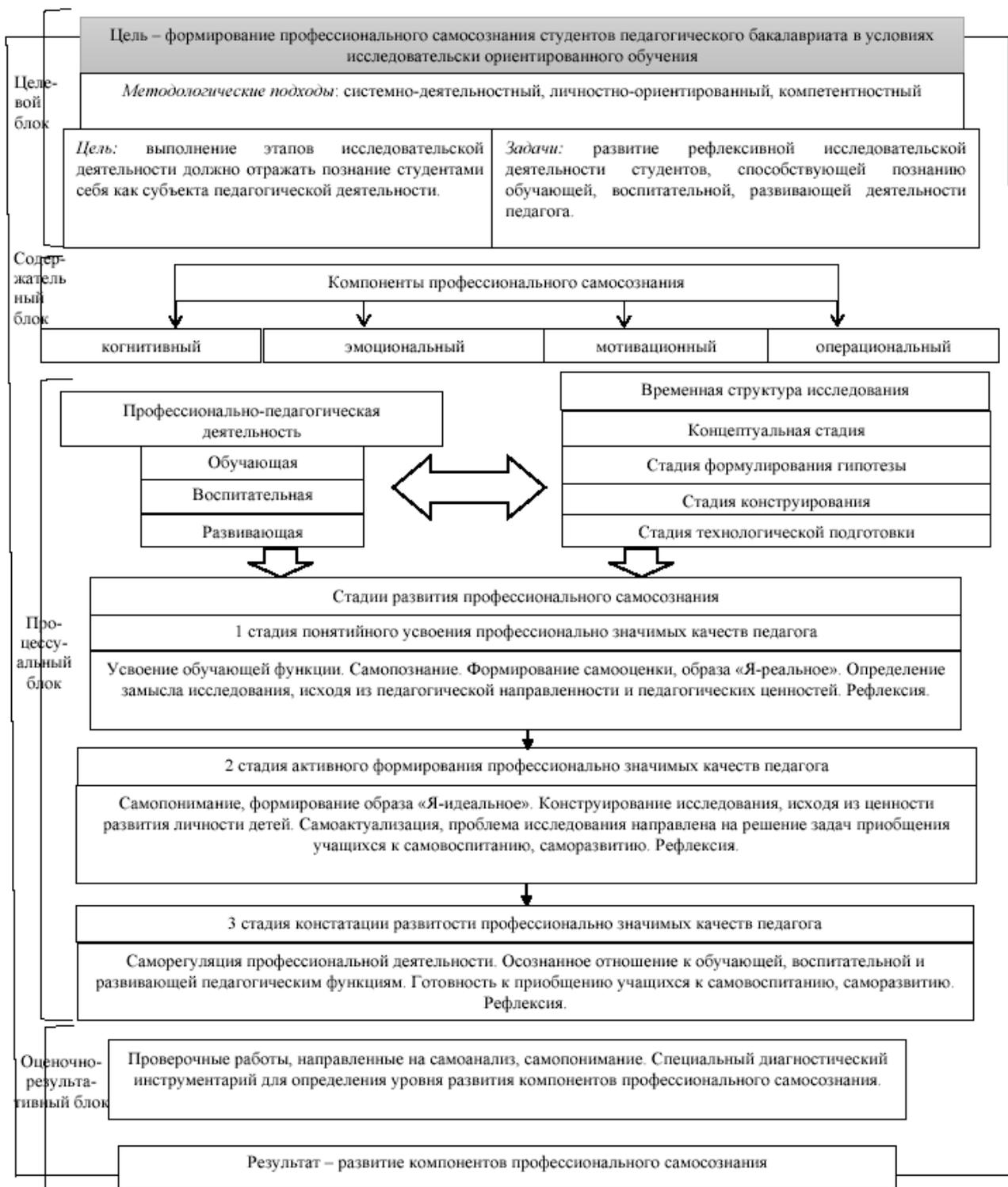


Рисунок 1. Модель педагогических условий исследовательски-ориентированного обучения как средства развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата

Содержательный блок модели раскрывает суть процесса развития профессионального самосознания педагога и включает в себя компоненты профессионального самосознания – когнитивный, эмоциональный, мотивационный, операциональный.

Развитие профессионального самосознания будущих педагогов осуществляется на основе формирования готовности к выполнению трех видов профессиональной педагогической деятельности:

- 1) обучение (владение своим предметом, разработка и реализация занятий, передача знаний с использованием образовательных технологий);
- 2) воспитание (формирование у учащихся личностных качеств с учетом индивидуальных особенностей, использование современных форм воспитательной работы);
- 3) развитие (формирование навыков самообразования, саморазвития учащихся) [18].

Когнитивный компонент выражается в самопознании. Согласно О.В. Москаленко [13] и А.И. Смоляр [20], процессу самопознания способствует познание человеком других людей, их внутреннего мира, их сознания. Познание ценностей и

смыслов других людей сквозь призму собственных ценностей формируют целостный «образ-Я». Поэтому познание другого способствует пониманию ребенка, пониманию сути воспитательной деятельности, и способствует развитию навыков приобщения студентов к самовоспитанию детей.

Эмоциональный компонент представлен самопониманием и выражается совокупностью чувств и эмоций, которые испытывает будущий педагог в связи с осознанием своей профессиональной принадлежности. Развитие самопонимания позволяет педагогу понимать не только себя, но и потребности и особенности учащихся, ориентироваться в межличностных ситуациях [7].

Мотивационный компонент выражается в самоактуализации. А.И. Смоляр, формированию мотивации способствует осознание педагогом значимости приобщения детей к самовоспитанию, осознание ценности воспитания [20].

Операциональный компонент представлен саморегуляцией. Выражается в регуляции педагогом профессиональной деятельности – осознании ценностей воспитательной и развивающей деятельности, овладение умениями самонаблюдения, самоанализа и самопонимания. Лишь самоорганизующаяся личность педагога способна приобщить обучающихся к самовоспитанию и самообразованию, способствовать всестороннему развитию личности ребенка, развитию его творческого потенциала [20].

Процессуальный блок модели раскрывает особенности реализации ИОО, включающего в себя требования к реализации междисциплинарного исследовательского проекта, отражающего познание обучающей, воспитательной, развивающей деятельности педагогической профессии. По мнению ученых, исследовательское обучение обуславливает эмоционально-ценностные свойства личности [10]. Благодаря своей структуре ИОО предоставляет возможность вариативного сочетания знаний из разных научных областей, что говорит о междисциплинарном подходе к реализации исследовательского проекта.

Для реализации междисциплинарного исследовательского проекта необходимо выполнение требований, отражающих специфику педагогической деятельности:

1) замысел исследования, исходя из профессионально и личностно значимых интересов студентов, должен быть ориентирован на реальную педагогическую практику;

2) актуальность исследования должна отражать комплексный подход к проблемам современного образования, воспитания нового поколения, способного к инициативной творческой деятельности, саморазвитию и самореализации [21];

3) проблемное поле исследования должно отражать решения конкретных задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием учащихся. Проблема исследования должна указывать на необходимость трансформации определенных аспектов образовательной практики, способствующих всестороннему развитию личности обучающихся;

4) гипотеза исследования должна опираться на предположение о применении инновационных методов, средств и форм организации педагогической деятельности, направленной на обучение, воспитание и развитие учащихся. Гипотеза должна затрагивать личностное развитие учащихся, формирования у них осознанного отношения к познанию;

5) задачи исследования должны быть направлены на обоснование педагогических условий, способствующих решению комплексных задач обучения, воспитания и всестороннего развития личности учащихся;

6) представление результатов исследования должно предусматривать самоанализ представлений о себе как о будущем педагоге, фиксации личностно-профессиональных изменений, произошедших в процессе выполнения проекта.

Выполнение каждого из этапов исследования происходит завершается рефлексией, в результате самонаблюдения и самоанализа студенты определяют формирование своей эмоциональной сферы, личностных приращений, мотивации и т.д.

Оценочно-результативный блок модели включает в себя два этапа:

1) оценка исходного уровня профессионального самосознания студентов «на входе»;

2) диагностику уровня профессионального самосознания после внедрения в образовательный процесс модели ИОО. Процесс диагностики развития компонентов профессионального самосознания студентов посредством реализации ИОО может быть организован с помощью следующих методик:

1) тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Панталева для диагностики когнитивного и эмоционального компонентов;

2) экспресс-диагностики ситуативной самоактуализации личности (ССЛ) Т.Д. Дубовицкой для диагностики мотивационного компонента;

3) опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой для диагностики операционального компонента. Рефлексия процесса реализации проведенного исследования является основой для последующей коррекции, при необходимости, учебного процесса.

Выводы. Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель ИОО как средства развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата включает в себя систему взаимосвязанных компонентов (целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного), направленных на единую цель – развитие профессионального самосознания, осознание студентами себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности. Реализация модели обеспечивается благодаря выполнению исследовательских процедур, отражающих структуру профессионального самосознания. (самопознание, самопонимание, самоактуализация и саморегуляция). Успешное развитие профессионального самосознания педагога осуществляется с помощью рефлексивного характера процесса реализации исследовательского проекта, направленного на определение формирования у студентов эмоциональной сферы и личностных приращений по отношению к ценностям развития личности воспитуемых, что способствует познанию и осмыслению обучающей, воспитательной и развивающей педагогических функций.

Литература:

1. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учебное пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева. – Астрахань: Издательство Астраханского государственного педагогического университета, 2000. – 328 с.

2. Головчин, М.А. Измерение профессиональной готовности к педагогической деятельности будущих учителей на основе критериально-уровневой оценки / М.А. Головчин // Russian Journal of Economics and Law. – 2023. – № 17(4). – С. 882-903

3. Джанерьян, С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: автореферат дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01 / Джанерьян Светлана Тиграновна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 47 с.

4. Дьяченко, Е.В. Самосознание в профессиональной жизни человека: монография / Е.В. Дьяченко. – Екатеринбург: Уральский ГМУ, 2020. – 260 с.

5. Ибрагимов, Г.И. Методология и методы педагогического исследования: учебник / Г.И. Ибрагимов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство КноРус», 2022. – 280 с.

6. Идиятов, И.Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Идиятов Ильяс Эльбрусевич. – Казань, 2016. – 22 с. – EDN ZQBQFMZ

7. Каяшева, О.И. Самопонимание как фактор успешной профессиональной деятельности преподавателя вуза в контексте экзистенциального подхода / О.И. Каяшева // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 4. – С. 59-62

8. Косикова, С.В. Междисциплинарные исследования в педагогических вузах: обоснование актуальности и целесообразности проведения / С.В. Косикова, Ю.Г. Жолобова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 12. – С. 150-168
9. Лебедева, О.В. Подготовка учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности учащихся: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Лебедева Ольга Васильевна. – Нижний Новгород, 2019. – 45 с.
10. Леонтович, А.В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы / А.В. Леонтович, А.С. Саввичев; под редакцией А.В. Леонтовича. – Москва: ВАКО, 2020. – 159 с.
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография / Д.П. Алимасова, Л.С. Анисимова, О.Ю. Горячук [и др.]; – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2016. – 300 с.
13. Москаленко, О.В. Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений: диссертация ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Ольга Валентиновна Москаленко. – Москва, 2000. – 506 с.
14. Неумоева-Колчеданцева, Е.В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как интегративная образовательная практика / Е.В. Неумоева-Колчеданцева. – Тюмень: ТюмГУ-Press, 2022. – 210 с.
15. Опфер, Е.А. Профессиональная самоидентификация студентов педагогического вуза (сравнительный анализ опроса студентов ВГСПУ 2008 и 2018 гг.) / Е.А. Опфер // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 9(142). – С. 50-54
16. Попович, А.Э. Самореализация студентов в научно-исследовательской деятельности как профессиональная потребность / А.Э. Попович // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 2. – С. 44-55
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» № 1426 [от 4 декабря 2015 г.]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/> (дата обращения 10.08.2024)
18. Профессиональный стандарт педагога и федеральные государственные образовательные стандарты: сравнительно-сопоставительный анализ / В.И. Токтарова, С.Н. Федорова, М.А. Мокосеева [и др.] // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – № 3(35). – С. 391-400
19. Сериков, В.В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2014. – № 6(91). – С. 8-13
20. Смоляр, А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Антонина Ивановна Смоляр. – Москва, 2005. – 500 с.
21. Степанова, Г.С. Особенности личности современного педагога: вызовы XXI века / Г.С. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66(4). – С. 353-357
22. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – Москва: Педагогика, 1981. – 96 с.

Педагогика

УДК 37.013.75

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Клюева Марина Игоревна

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

студент 5 курса Лобанова Зоя Игоревна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Согласно современному ФГОС главным результатом обучения иностранному языку в школе является практическое владение языком. В рамках постоянно изменяющихся социо-политических и экономических условий нашей страны владение иностранным языком стало необходимостью каждого образованного человека. Ответом на эти условия стала идея, связанная с обучением кросскультурному общению как цели и результату изучения иностранного языка в школе. Знания о культуре, особенностях менталитета, местных традициях и специфике языковых явлений страны изучаемого языка способствуют эффективному овладению иностранным языком, а также служат отличной возможностью для развития обучающегося как разносторонней и целостной личности с широким кругозором. Потребности современного общества были отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования. ФГОС СОО нацелен на формирование среды для развития и совершенствования коммуникативной иноязычной компетенции школьников, которая позволяет успешно социализироваться и самореализоваться в современном межкультурном и многонациональном мире. Можно сделать вывод, что без включения лингвострановедческого компонента в обучение иностранному языку общество не сможет достичь высокого уровня эффективности обучения практической стороне иностранного языка в школе. Аутентичные аудио- и видеоматериалы могут выступать как основа формирования лингвострановедческой компетенции при обучении иностранному языку. Видеоматериалы на иностранном языке дают возможность для реализации принципа визуализации в процессе обучения, позволяя обучающимся погрузиться в процесс межкультурной коммуникации и проанализировать культурные реалии, особенности поведения и быта людей в различных ситуациях межличностного общения. Аутентичные аудиозаписи на иностранном языке являются материалом для развития и отработки навыков и умений аудирования на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, аутентичные аудиоматериалы, коммуникативная компетенция, лингвострановедческая компетенция, межкультурная коммуникация, коммуникация на иностранном языке, методика обучения иностранному языку.

Annotation. According to the modern Federal State Educational Standard, the main result of teaching a foreign language at school is practical language proficiency. Proficiency in a foreign language has become a necessity for every educated person within the framework of the constantly changing socio-political and economic conditions of our country. The answer to these conditions

was the idea of teaching cross-cultural communication as the goal and result of learning a foreign language at school. Knowledge about culture, peculiarities of mentality, local traditions and language contribute to effective mastery of a foreign language, and also serve as an excellent opportunity for development, teaching as a versatile and holistic person with a broad outlook. The needs of modern society were reflected in the Federal State Educational Standard of Secondary General Education. The Federal State Educational Standard is aimed at creating an environment for the development and improvement of the communicative foreign language competence of schoolchildren, which allows them to successfully socialize and self-actualize in the modern intercultural and multinational world. It can be concluded that without the inclusion of a linguistic component in foreign language teaching, society will not be able to achieve a high level of effectiveness in teaching the practical side of a foreign language at school. Authentic audio and video materials can act as the basis for the formation of linguistic competence in teaching a foreign language. Video materials in a foreign language provide an opportunity to implement the principle of visualization in the learning process, allowing students to immerse themselves in the process of intercultural communication and analyze cultural realities, behaviors and everyday life of people in various situations of interpersonal communication. Authentic audio recordings in a foreign language are the material for developing and practicing listening skills in a foreign language lesson.

Key words: authentic video materials, authentic audio materials, communicative competence, linguistic competence, intercultural communication, communication in a foreign language, methods of teaching a foreign language.

Введение. Основой целью занятий английским языком в рамках основной образовательной школы является создание условий для формирования у обучающихся умение коммуницировать на иностранном языке в ситуациях живого общения, согласно ФГОС. Под развитием коммуникативной компетенции подразумевают не только глубокое понимание грамматических конструкций и структур, а также широкий лексический запас, но и необходимую способность успешно коммуницировать и взаимодействовать с другими людьми в условиях иноязычной среды. Рецептивные (аудирование и чтение) и продуктивные (письмо и говорение) виды речевой деятельности являются составляющими частями коммуникативной компетенции. Эти навыки дают возможность обучающимся уверенно выражать свои мысли, передавать сложные идеи и понимать собеседников в различных ситуациях речевого общения на иностранном языке.

Изложение основного материала статьи. Главенствующую роль в развитии коммуникации на иностранном языке играют языковая и социокультурная компетенции, которые включают в себя многогранные знания о культуре, традициях, нормах общественного порядка и образе жизни людей в стране изучаемого языка. Знания, приобретённые в рамках данной компетенции, позволяют школьникам не только лучше понимать и контекст иноязычного общения, но и легко ориентироваться в нём, при этом успешно избегая вероятных культурных недопониманий, возникающих в рамках реальных речевых ситуаций на иностранном языке. Таким образом, языковая и межкультурная компетенции позволяют способствовать более глубокому и детальному восприятию иностранного языка, который является важным средством кросскультурного общения и взаимопонимания.

Адекватная и содержательная коммуникация с носителем иностранного языка достигается за счёт фундаментальной роли лингвистической и социокультурной компетенций. Обладая хорошо развитой системой национально-кодифицированных фоновых знаний, обучающиеся могут точно интерпретировать сложную информацию на иностранном языке, а также выразить свои мысли при учёте всех культурных особенностей страны и точки зрения своего оппонента. Повышенное понимание и осознание даёт основу для взаимного уважения и более глубокого взаимопонимания между представителями разных культур. В быстроразвивающемся современном мире этот аспект становится всё более важным для реализации успешного сотрудничества и взаимодействия в рамках международных политических, торговых и экономических отношений [2].

Всесторонне обучение, которое подробно раскрывает сложные особенности культуры страны, её исторического развития, социальных обычаев и традиционных практик как родной страны, так и страны изучаемого языка, достигается по средствам эффективного формирования навыков и умений языковой и межкультурной компетенции. Крайне важно, чтобы обучающиеся не только овладевали техническими аспектами языка, но и глубоко погружались в культурный контекст, что позволяет им лучше понимать и искренне ценить тонкие различия и глубинные сходства между разными культурами. Знания о культуре страны изучаемого языка, а также умение рассказать об истории и культуре своей страны в ситуации речевого общения на иностранном языке является особо ценным навыком в современном мире. Такое динамичное взаимодействие двух иноязычных культур помогает развивать навыки критического мышления, анализа, синтеза и совершенствовать умения, которые являются основополагающими аспектами успешного изучения иностранных языков.

Осмысленное взаимодействие с похожими и отличающимися способами восприятия и обстоятельствами, характерными для другой культуры способствует наиболее глубокому пониманию родной культуры. В рамках изучения иностранного языка обучающиеся сталкиваются с новыми культурными и языковыми реалиями, а также знакомятся с различными точками зрения, что способствует более глубокому пониманию уникальности и необычности своего культурного, национального и исторического наследия и одновременно обучающиеся могут найти общие черты с иноязычными культурами. Этот преобразующий процесс в значительной степени способствует формированию культурной открытости и подлинной толерантности, которые становятся всё более важными в современном быстро глобализирующемся мире, где межкультурное взаимодействие и взаимопонимание стали неотъемлемыми составляющими повседневной жизни.

Под лингвострановедческой компетенцией понимается всестороннее понимание национальных обычаев, традиционных и культурных реалий страны, в которой говорят на изучаемом языке, а также развитую способность извлекать из различных языковых единиц релевантную региональную информацию так же, как это делают носители языка, и эффективно использовать эти знания для полноценной и осмысленной коммуникации. Лингвострановедческие знания не только расширяют словарный запас на иностранном языке и понимание культурных и языковых реалий страны изучаемого языка, но и способствуют улучшению ориентирования в сложных деталях коммуникативного контекста, что является абсолютной необходимостью для успешной и содержательной коммуникации с носителем иностранного языка в различных ситуациях речевого общения.

Использование аутентичных материалов на занятиях по английскому языку значительно повышает развитие навыков и умений языковой и социокультурной компетенций. Тщательно подобранные аутентичные материалы на иностранном языке содержат достоверную и подробную информацию о культурных и национальных особенностях носителей иностранного языка, что позволяет более эффективно и осмысленно понимать, и использовать языковые и культурные реалии страны изучаемого языка в рамках иноязычной речевой ситуации. Крайне необходимо, чтобы обе стороны коммуникации демонстрировали глубокое знание и понимание национальных и культурных норм и обычаев, которые присущи носителям страны изучаемого языка.

Аудио- и видеоматериалы на английском языке способны значительно увеличить эффективность обучения, поскольку данный методический материал является образцом аутентичного языкового общения, который помогает воссоздать на

уроке атмосферу аутентичной языковой коммуникации и создаёт естественные речевые ситуации на иностранном языке, что позволяет сделать процесс обучения английскому языку живым, натуральным, приближенным к речи носителя языка, увлекательным, а также позволяет повысить интерес и эмоциональную вовлечённость обучающихся за счёт современной проблемы, затрагиваемой в данном видеоматериале [1].

Урок английского языка с использованием аутентичных аудио- и видеоматериалов состоит из трёх основных этапов: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

На первом этапе урока учитель организует предварительное обсуждение, в рамках которого тщательно семантизируются и прорабатываются новые лексические единицы и грамматические конструкции. Этот этап подразумевает под собой мотивацию обучающихся и создание эмоциональной вовлечённости. Педагогу целесообразно использовать разные педагогические методы, чтобы учащиеся могли предсказать содержание видеоматериала, смоделировать проблемную ситуацию и предложить возможные решения, связанные с обсуждаемой темой. Эти warm-up и lead-in задания служат для актуализации имеющихся знаний и способствуют лучшему пониманию аутентичного материала.

На этапе демонстрации учащиеся проверяют правильность своих предположений, выполняют задания, направленные на общее и детальное понимание содержания аутентичного материала, а также поиск, выделение, фиксацию и преобразование конкретного языкового материала в процессе повторного просмотра видео, как по частям, так и целиком. Систематическая работа с отдельными фрагментами аутентичного аудио- или видеоматериала способствует развитию базовых навыков декодирования текста. Сегментарный подход даёт возможность провести детальный анализ текста, изучив его лингвистические нюансы [6].

На последедемонстрационном этапе аудио- и видеоматериал на иностранном языке служит основой для развития навыков и умений как в устной, так и в письменной речи на иностранном языке. На данном этапе происходит обобщение результатов обучения на предыдущих этапах и закрепление полученных знаний.

Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов на уровне основного общего образования, когда формирование базового уровня владения языком завершается, учащиеся демонстрируют способность эффективно строить фразы и с большей компетентностью ориентироваться в простых текстах, имеет свои методические рекомендации. Следовательно, в дополнение к традиционным упражнениям, становится педагогически целесообразным использовать видеоматериалы, специально разработанные для ознакомления учащихся с социокультурными явлениями страны изучаемого языка. Для этой образовательной цели подходят различные категории фильмов, особенно те, которые знакомят с традициями и обычаями страны, а также отражают языковые реалии.

В научной и методической литературе выделяются следующие основные критерии для систематического отбора подлинных видеоматериалов:

1. Последовательность и согласованность, реализуемые в содержании программ и учебников [5]. Аутентичные материалы должны сохранять педагогическую целостность процесса обучения. Интеграция аутентичных видеоматериалов должна составлять неотъемлемую часть урока, органично вписываясь в концептуальную структуру конкретного учебно-методического комплекса, конкретной темы или ситуации и демонстрируя их межкультурные параметры.

2. Новизна по отношению к предметным знаниям, включение намеренно сложной информации, которая способствует когнитивному развитию учащихся.

3. Значимость межкультурной и образовательной ценности выбранного контента.

4. Близость к современной региональной и культурной информации [4]. Важно прояснить взаимосвязь и значение этих критериев. Например, «современность», в отличие от «актуальности», подразумевает, что аутентичный материал должен эффективно отражать современную реальность страны изучаемого языка: текущие события, политические изменения и культурные проявления. «Актуальность» определяется как уместность и значимость информации для конкретной группы студентов.

5. Практическая полезность для развития навыков и умений коммуникации на иностранном языке.

Тщательное рассмотрение этих критериев гарантирует, что отобранные аутентичные видеоматериалы будут эффективно способствовать развитию социокультурных компетенций при сохранении академической строгости и педагогической эффективности. Систематическое применение этих критериев отбора способствует созданию комплексной учебной среды, которая способствует как развитию языковых навыков, так и повышению культурной осведомлённости обучающихся [3].

Аутентичные аудио- и видеоматериалы на уроке английского языка позволяют отработать и закрепить фонетический, лексический и грамматический материал. Сверх того, аудио- и видеоматериал на иностранном языке позволяет отработать навыки и закрепить умения аудирования как одного из самых сложных видов речевой деятельности, а также служит основой для формирования навыков и развития умений устной и письменного общения [5].

Неоспоримо такое преимущество аудио- и видеоматериалов как наглядность. Аутентичные аудио- и видеоматериалы как наглядный дидактический материал обеспечивают разнообразие учебного процесса и повышают мотивацию обучающихся за счёт интересных и современных тем и проблем для обсуждения. Вследствие этого активность обучающихся повышается на уроке, а ситуации общения, затрагиваемые на уроке, позволяют преобразить абстрактный язык в живое средство общения. Рассмотрим ряд ситуаций в учебном процессе, когда аутентичные видеоматериалы могут повысить эффективность обучения иностранному языку:

- аудио дорожка и видеоролик на английском языке представляет собой законченный языковой контекст;
- в видеоролике на английском языке осуществляется демонстрация коммуникативной стороны языка с помощью невербальных средств общения (мимика, жесты, интонация и т.д.);
- совершенствование навыков аудирования по средствам естественной речевой ситуации;
- стимулирование общения или дискуссии приближенных к естественной речевой ситуации;
- создание ситуации речевого общения на основе проблемы, затронутой в видеоматериале [7].

Отметим, что демонстрация аутентичного англоязычного видеоматериала даёт основу для совместной познавательной деятельности обучающихся, которая развивает их память, внимание, логику, критическое мышление по средствам комплекса упражнений. Учащиеся прикладывают определённые усилия для того, чтобы понять содержание видеоматериала, в это время их непроизвольное внимание переходит в произвольное, а процесс запоминания улучшается.

Согласно научной точке зрения Г.Д. Томахина, в методике преподавания культуры в контексте изучения иностранного языка можно выделить два основных подхода: социально-научный и филологический [4]. Социально-научный подход прочно укоренён в изучении регионов страны изучаемого языка, которое традиционно неразрывно связано с изучением иностранных языков. Этот комплексный подход подчёркивает фундаментальную важность гармоничной интеграции изучения языка с обширными знаниями о стране, язык которой изучается. Напротив, филологический подход способствует систематическому извлечению культурной информации из языковых единиц, позиционируя культуру как основной объект академического исследования.

Выводы. В пределах реализации социологического подхода стоит обратить особое внимание на репрезентацию языковых единиц в рамках образов, находящих глубокий отклик в культуре и традициях носителей языка. Целенаправленное изучение семантических аспектов языковых единиц способствует лучшему запоминанию и пониманию изучающего иностранный язык, что в свою очередь помогает достичь полноты понимания информации, когда обучающийся сталкивается с этими языковыми реалиями в ситуациях живого общения с носителем иностранного языка. Иностранный язык занимает приоритетное положение при рассмотрении сложной взаимосвязи между семантикой и национально-культурным компонентом значения, в то время как лингвистическая и социокультурная компетенции служат основой для развития коммуникативной, которая остаётся главной целью обучения иностранному языку в основной образовательной школе. Такой комплексный подход гарантирует, что обучающиеся не только овладеют техническими аспектами владения иностранным языком, но и научатся понимать и анализировать культурный контекст, в котором существует иностранный язык, что позволит им более эффективно и грамотно использовать эти знания, умения и навыки при общении на иностранном языке.

Литература:

1. Быстрова, Е.Н. Методическая система подготовки будущих учителей английского языка на основе комплекса подходов / Е.Н. Быстрова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-3-3
2. Мильруд, Р.П. Обучение культуре и культура обучения языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5.
3. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2(43). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-2-5
4. Томахин, Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в школе, 1980. – № 4. – 85 с.
5. Шамов, А.Н. Методика обучения иностранными языками: практикум / А.Н. Шамов. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 269 с.
6. Шамов, А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках немецкого языка / А.Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 56-62
7. Baddock, M. Using Films in the English Classroom / M. Baddock. – London, 1996. – 312 p.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

НА ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ К СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье описываются барьеры социальной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Такие факторы инклюзивного образования, как психологические особенности самого ребенка с ОВЗ, трудности его принятия нормативно развивающимися сверстниками и их родителями создают препятствия для взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного пространства. Целью исследования является выявление содержания трудностей в социальной интеграции ребенка с ОВЗ и изучение характеристик взаимодействия основных субъектов образовательных отношений инклюзивных организаций через опрос педагогов, воспитателей дошкольных образовательных организаций и родителей обучающихся с ОВЗ разного возраста. В результате проведенного исследования выявилось, что основным барьером является недостаточность навыков коммуникации ребенка с ОВЗ, а негативные установки в сознании таких представителей образовательных организаций, как нормативно развивающиеся сверстники и их родители, встречаются не так часто. Резюмируя, автор отмечает, что положительный результат социальной интеграции обучающемуся с ОВЗ может обеспечить его собственная готовность к взаимодействию со сверстниками и педагогами в условиях инклюзивного обучения, а также совершенствование инклюзивной компетентности педагога и прежде всего ее социально-психологического компонента.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, инклюзивное образование, социальная интеграция, образовательная инклюзия, «концепция преодоления барьеров», инклюзивные процессы.

Annotation. The article describes the barriers to the social integration of students with disabilities. Such factors of inclusive education as the psychological characteristics of the child with disabilities himself, the difficulties of his acceptance by his normatively developing peers and their parents create obstacles to the interaction of subjects of the inclusive educational space. The purpose of the study is to identify the content of difficulties in the social integration of a child with disabilities and to study the characteristics of interaction between the main subjects of educational relations of inclusive organizations through a survey of teachers, preschool educators and parents of students with disabilities of different ages. As a result of the conducted research, it was revealed that the main barrier is the lack of communication skills of a child with disabilities, and negative attitudes in the minds of such representatives of educational organizations as normatively developing peers and their parents are not so common. In summary, the author notes that a positive result of social integration for a student with disabilities can be provided by his own willingness to interact with peers and teachers in an inclusive learning environment, as well as improving the teacher's inclusive competence and, above all, its socio-psychological component.

Key words: students with disabilities, inclusive education, social integration, educational inclusion, «the concept of overcoming barriers», inclusive processes.

Введение. Начиная с 90-х гг. XX в. В Российской Федерации не прекращаются процессы развития практик как образовательной инклюзии, так и социальной интеграции лиц с ОВЗ. Длительность преодоления препятствий на пути принятия инноваций в образовательных организациях обусловлена сложившейся десятилетиями системой, недостаточным принятием ценностей нового подхода и трудностями преодоления стигм в отношении лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Наличие предрассудков и стигм в отношении этой категории обучающихся «была заложена в российском обществе достаточно давно и является отражением медицинской модели инвалидности, предполагающей создание образа инвалида: большого, беспомощного, изолированного и зависимого» [3]. И.А. Шаповал отмечает: «Стереотипные представления об инвалидах – упрощенные негативные убеждения об их личностных качествах как группы...во многом связаны с

неоправданным распространением медицинских знаний (иногда в до неузнаваемости искаженном популярными изданиями виде) среди населения» [5, С. 66].

Эти стереотипы, а также трудности методических, организационных и других изменений делают процесс развития инклюзивных практик долгим и болезненным [4], требуя преодоления барьеров через системный подход и реализацию «стратегии на государственном, региональном и муниципальном уровнях, анализа ресурсной обеспеченности, выявления механизмов устранения и/или нивелирования экономических, социально-психологических и иных барьеров на пути к действительно индивидуализированному образованию...» [5, С. 43].

Как отмечают Т. Бут и М. Эйнскоу «концепция преодоления барьеров на пути обучения и полноценного участия в школьной жизни» [1, С. 171] ложится в основу инклюзивного образования.

Значительные различия в когнитивном, эмоциональном и социальном развитии обучающихся одного инклюзивного класса определяют потребность в целенаправленном создании условий для развития каждого ребенка, их общения друг с другом, участия их в социальной жизни. Характерные личностные особенности обучающихся с ОВЗ (недостаточность коммуникативных навыков, неустойчивость мотивов, снижение способности к адаптации и др.) затрудняют их социальную интеграцию.

Ориентация на эффективность инклюзивных процессов акцентирует внимание исследователей на выявлении содержания барьеров социальной интеграции, совершенствовании содержания и алгоритмов взаимодействия субъектов образовательных отношений в условиях инклюзивного пространства.

Изложение основного материала статьи. Цель настоящего исследования – это выявление барьеров социальной интеграции детей с ОВЗ через оценку качества взаимодействия основных субъектов образовательных отношений: обучающихся с ОВЗ со сверстниками и педагогами. Для реализации цели исследования к опросу были привлечены педагоги и воспитатели (n=193), а также родители обучающихся с ОВЗ разных возрастных групп (n=214). Вопросы, включенные в анкету, были как открытого, так и закрытого типов. Список вопросов разным группам респондентов имел незначительные отличия, связанные с ролью респондентов и с возрастом обучающихся с ОВЗ.

Мнение трех групп респондентов о трудностях включения ребенка с ОВЗ и инвалидностью в коллектив сверстников представлены на Рисунке 1.

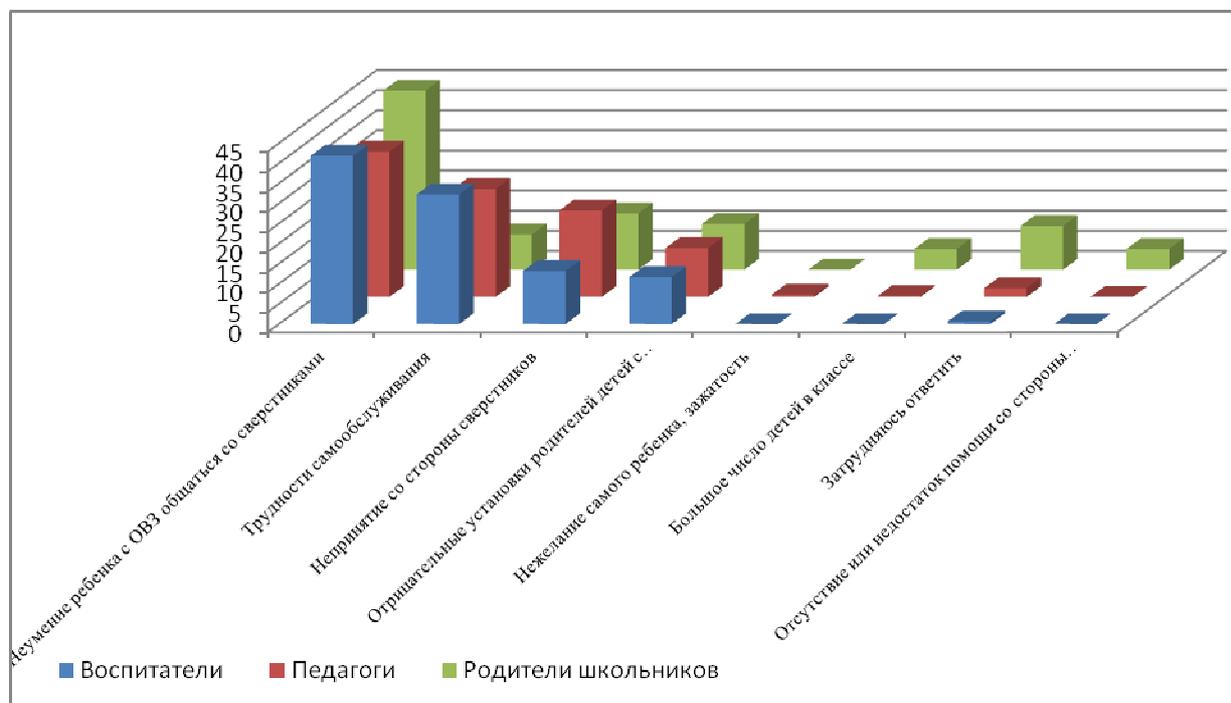


Рисунок 1. Анализ проблем включения ребенка с ОВЗ в коллектив сверстников

Значительное число представителей всех групп (от 36,2% до 44,6%) выделили такую проблему на пути к социальной интеграции как «неумение ребенка с ОВЗ общаться со сверстниками», причинами этого могут быть и недостаточность речевого развития, и трудности контроля своего поведения, и отсутствие достаточного опыта взаимодействия, и снижение способности поддерживать взаимоотношения. Непринятие со стороны сверстников и отрицательные установки к инклюзии родителей обучающихся с нормативным развитием встречаются значительно реже.

Трудности при самообслуживании ребенка с ОВЗ, как возможную причину проблем включения ребенка с ОВЗ в коллектив сверстников, выделяют только 8,8% родителей, в 3 раза чаще это подтверждают педагоги школ и в 4 раза чаще – воспитатели дошкольных групп. Такие расхождения в результатах обусловлены склонностью родителей переоценивать возможности своих детей, наличием не вполне адекватных представлений об их навыках.

В качестве подтверждения негативных установок к инклюзивным процессам родителей обучающихся с нормативным развитием обратимся к анализу ответов педагогов о принятии идей и ценности инклюзивного образования (Рисунок 2).

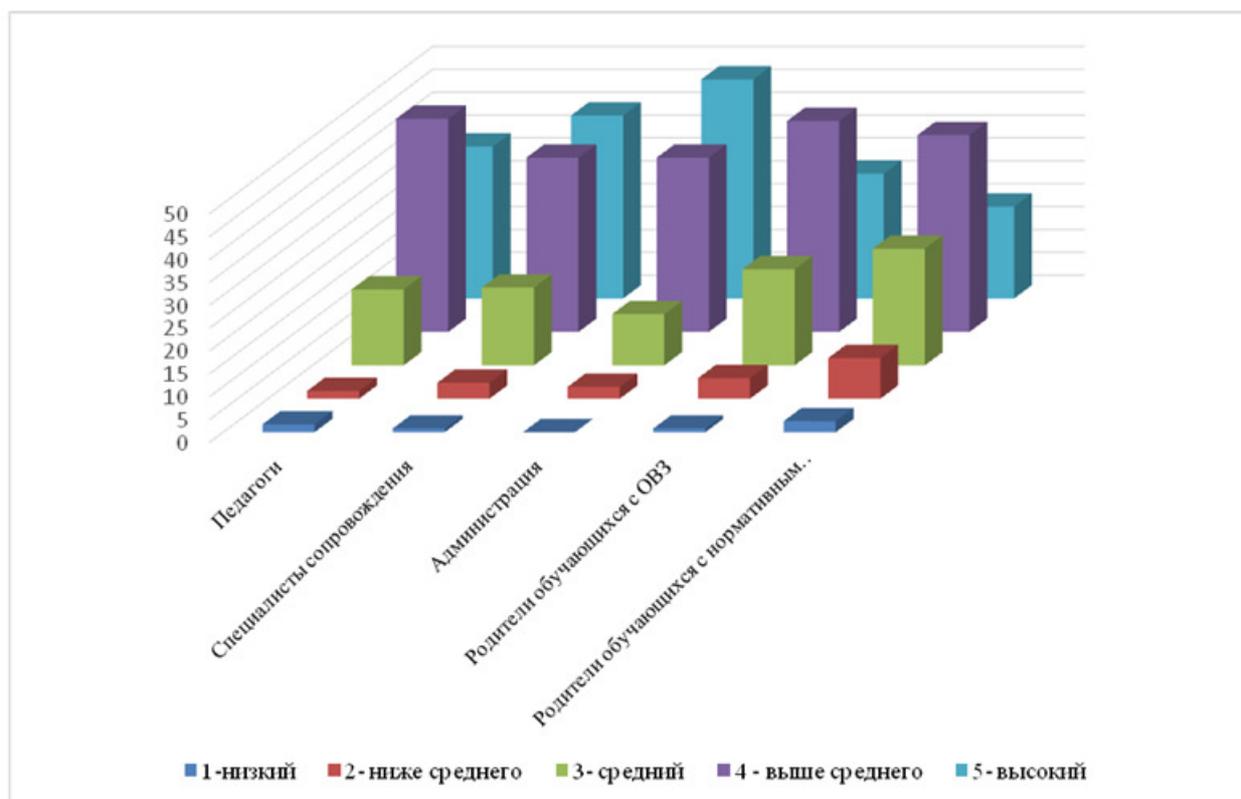


Рисунок 2. Результаты оценки степени принятия идей и ценности инклюзивного образования (в %)

Анализ ответов педагогов показал, что степень принятия идей и ценности инклюзивного образования связана прежде всего с профессиональными функциями педагогических работников, поэтому они имеют наиболее высокие значения этого показателя, а менее всего готовы принимать их родители обучающихся с нормативным развитием, что может быть обусловлено рядом причин: отсутствием знаний и недостатком информации об особенностях лиц с ОВЗ и инвалидностью, сложившимися в обществе стереотипами, тревогой за безопасность своего ребенка и высокие требования к качеству его образования.

С проблемой непринятия ребенка с ОВЗ со стороны сверстников чаще сталкиваются педагоги инклюзивных школ, а вот отрицательные установки родителей, имеющих детей с нормативным развитием, в одинаковой степени подчеркиваются респондентами всех трех групп.

Родители дошкольников с ОВЗ отвечали на похожий вопрос, позволяющий обнаружить социальные барьеры на пути инклюзии дошкольников.

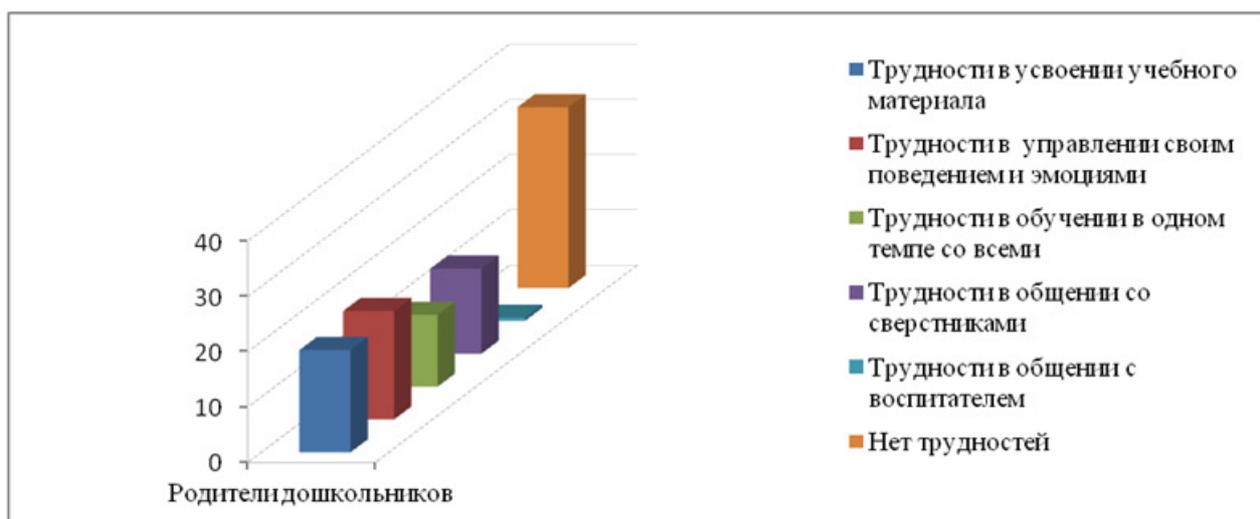


Рисунок 3. Анализ трудностей дошкольника с ОВЗ на пути к образовательной инклюзии и социальной интеграции

Родители дошкольников с ОВЗ подчеркивают нарушение предпосылок к социальной интеграции (трудности в управлении поведением и эмоциями) и отмечают наличие трудностей в общении со сверстниками. Проблемы в общении с воспитателями, по их же мнению, практически отсутствуют.

Анализ данных по вопросу о характере межличностных отношений субъектов инклюзивного образовательного пространства позволяет убедиться в том, что большинство педагогов и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ,

положительно оценивают взаимоотношения в диаде «педагог-обучающийся с ОВЗ», а безразличие со стороны педагогов и конфликтный фон отношений отмечает только около 10% респондентов.

Отношения между обучающимися в классе большинство родителей детей с ОВЗ считают доброжелательными и уважительными, однако есть и альтернативные точки зрения о конфликтных или равнодушных отношениях, которые выражают 11,4% родителей обучающихся с ОВЗ.

Так как наибольшие трудности во взаимодействии ребенка с ОВЗ с другими участниками образовательного процесса обнаружены именно на этапе школьного обучения, проведем анализ ответов родителей обучающихся инклюзивных классов на вопрос открытого типа: «Что необходимо сделать для оптимизации инклюзивного образования в образовательных организациях»? Опрос показал большую вариативность ответов, однако их классификация позволяет выделить лишь небольшую долю ответов, относящихся к характеристикам взаимодействия обучающегося с ОВЗ с другими субъектами образовательных отношений.

Всего 6,2% родителей указали на необходимость улучшения качества общения в классном коллективе, а 13,5% респондентов озадачены вопросами профессионального взаимодействия педагогов с обучающимися, выделяя в качестве дефицита такие характеристики, как внимание, лояльность, терпимость, ориентированность на индивидуальные потребности ребенка с ОВЗ. Анализ других ответов родителей показывает, что наиболее частыми ответами являются те, которые характеризуют: кадровые условия – наличие специалистов (тьюторы, дефектологи, логопеды; педагоги, имеющие повышение квалификации в области работы с детьми с ОВЗ) и занятий с ними – 19,7%; недостатки материально-технической базы и потребности в создании доступной среды (пандусы, классы на 1 этаже и др.) – 16,6%.

Кроме того, 5,2% родителей обучающихся с ОВЗ предложили уменьшить число детей в классах, 3,1% – ввести больше развивающих кружков и секций, а 2% – снизить нагрузку на детей. 17,7% родителей затруднились дать ответ на вопрос, а 15,6% респондентов полностью удовлетворены инклюзивными процессами.

Выводы. Современная образовательная практика по-прежнему нуждается в реализации «концепции преодоления барьеров» с целью социальной интеграции обучающихся с ОВЗ. Основными барьерами на пути социальной интеграции является «неумение ребенка с ОВЗ общаться со сверстниками», реже – непринятие со стороны сверстников и отрицательные установки к инклюзии родителей обучающихся с нормативным развитием. Важнейшие условия, определяющие результативность социальной интеграции ребенка с ОВЗ, это готовность самих обучающихся с ОВЗ к процессу интеграции, а также инклюзивная компетентность педагога [2]. Одним из основных направлений работы является совершенствование компетентности педагога с акцентом на развитии ее социально-психологического компонента: конфликтологической компетенции, способности выстраивать конструктивные отношения с обучающимися и их родителями, готовности педагогов к педагогическому просвещению родителей.

Литература:

1. АLEXИНА, С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебник для вузов / С.В. АLEXИНА, А.Ю. ШЕМАНОВ. – М.: ЮРАЙТ, 2025. – 268 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/568692>
2. Королева, Ю.А. Инклюзивная компетентность современных педагогов / Ю.А. Королева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(3). – С. 142-144
3. Королева, Ю.А. Трудоустройство выпускников с инвалидностью: возможности, риски, перспективы / Ю.А. Королева // Личность. Профессия. Карьера: сб. науч. трудов психолого-педагогического профориентационного форума с международным участием 18-20 февраля 2020 г. – Оренбург. – 2020. – С. 33-38
4. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: методическое пособие / под ред. С.В. АLEXИНОЙ, Е.В. САМСОНОВОЙ. – М.: МГППУ, 2022. – 77 с.
5. Степанова, О.А. Социальная и педагогическая интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: Российский вектор развития / О.А. Степанова // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 12. – С. 35-45
6. Шаповал, И.А. Российская ментальность в аспекте интеграции инвалидов / И.А. Шаповал // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10-1(48). – С. 63-66

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Кони́к Оксана Геннадиевна**

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

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики применения легио-технологий для творческого развития личности ребенка; анализу ключевых понятий. Рассмотрены особенности использования ЛЕГО-технологии в образовательном пространстве начальной школы. Проанализированы положительные аспекты применения инновационных технологий в учебном процессе. В процессе исследования было обнаружено, что применение ЛЕГО-конструкторов дает положительные результаты при усвоении учебного материала, помогает достигать целей и задач учебной деятельности, способствует усвоению способов решения проблем творческого и поискового характера. Определено, что использование ЛЕГО на уроках в начальных классах является важным элементом учебного процесса, с помощью которого можно помочь ученикам развить умственные и физические способности: внимание, моторику, память, речь.

Ключевые слова: творческое развитие, ЛЕГО-конструктор, творческая активность, конструирование, ЛЕГО-технологии, начальная школа, образовательное пространство.

Annotation. The article is devoted to the study of the specifics of the use of LEGO technologies in the creative development of a child's personality; analysis of key concepts. The features of using LEGO technology in the educational space of primary schools are considered. The positive aspects of the application of innovative technologies in the educational process are analyzed. In the course of the research it was found that the use of LEGO-bricks gives positive results in mastering educational material, helps to master the ability to accept and keep the goals and objectives of educational activities, finding ways to implement them, promotes learning creative and exploratory problems. It is determined that the use of LEGO in lessons in primary school is an important element of the learning process, through which you can help students develop mental and physical abilities: attention, motor skills, memory, speech.

Key words: creative development, LEGO-constructor, creative activity, construction, LEGO-technologies, primary school, educational space.

Введение. Важнейшая задача начальной школы заключается в обеспечении всестороннего развития обучающегося. При этом, подчеркнем, что всестороннее развитие ребенка это не только развитие его познавательной сферы, но также физическое и социальное развитие, развитие креативности, эмоциональности и т.д. В этой связи исследование особенностей использования инновационных технологий в образовательном пространстве приобретает особое значение и актуальность.

Среди зарубежных и российских ученых, которые изучали проблемы использования инновационных технологий в процессе обучения были Дж. Гудвин, Л. Калинина, В. Рогова, М. Шевцова. Отдавая должное наработкам известных ученых, следует заметить, что отдельные вопросы данной проблемы требуют дальнейшего исследования. Так, например, недостаточно раскрытой и актуальной на сегодняшний день остается тема внедрения LEGO-технологий в учебный процесс начальной школы, поскольку эта концепция в РФ появилась сравнительно недавно. Именно в этом возрасте происходит формирование детского творческого потенциала и творческой активности, чему способствует применение LEGO.

Изложение основного материала статьи. Игра считается одним из основных видов деятельности в младшем школьном возрасте. Ребенок посредством игры знакомится с окружающим миром, учится общаться с другими людьми, воспринимает информацию и пытается усвоить ее, проанализировать. Одним из таких элементов игровой деятельности выступает LEGO-конструирование.

«LEGO» – это самая известная на данный момент фирма, которая производит товары для детей, в т.ч. конструкторы. «LEGO» происходит от слов: «leg» и «godt» (в переводе с датского leg – нога, godt – хорошо). В сочетании эти два слова переводятся буквально как «играть хорошо». От каждого слова взято по две буквы и образовалось новое: LEGO. «LEGO» – в переводе с латыни означает «я сделал», «я собрал». Под LEGO-конструированием понимается моделирующая творческо-продуктивная деятельность с применением наборов цветных деталей, которые соединяются между собой.

Рассмотрим подробнее, в чем заключаются положительные стороны внедрения LEGO-конструирования. LEGO конструкторы вошли в нашу жизнь сравнительно недавно и уже успели стать любимым развлечением детей разного возраста. Из частей конструктора легко конструировать как отдельные фигуры, так и целые города, строительные площадки, жилые дома. Конструктор LEGO имеет важное значение для интеллектуального развития школьников. Дети учатся играть самостоятельно, формируется уверенность в своих силах. Собирая конструктор развивает самодисциплину и самоорганизацию; ребенок учится быть терпеливым, спокойно реагировать на неудачи и быть настойчивым на пути к достижению цели. И хотя LEGO-конструирование не умоляет важность занятий по рисованию красками, лепке из пластилина и других видов детского творчества, однако, наряду с ними, игра с конструктором способствует достижению еще больших творческих успехов.

Под творчеством подразумевается процесс создания оригинального нового продукта и именно младший школьный возраст является наиболее синзитивным для развития детской творческой активности. Конструирование дает обучающемуся возможность непосредственно воплощать свои идеи, создавать и оценивать получившийся результат.

Обучающийся начальной школы может многому научиться, работая с LEGO-конструктором. Такая форма работы знакомит его с окружающим миром, расширяет кругозор, позволяет экспериментировать, исследовать; учит размышлять, анализировать, доказывать собственную точку зрения, участвовать в диалоге.

Применение LEGO-конструктоов у учебной деятельности ставит перед педагогами следующие задачи: формировать умение действовать в соответствии с заданной целью; доводить начатое дело до конца; оценивать; анализировать; развивать конструктивное мышление, репродуктивное и творческое воображение, память; формировать настойчивость и целеустремленность; обогащать словарный запас и формировать навыки общения; обучать ребенка основным приемам конструирования; расширять элементарные знания в таких науках, как физика, математика, механика.

Наборы LEGO можно использовать для занятий по математике, игр и физкультминуток, интегрированного обучения, исследовательской проектной деятельности, литературного чтения. Но наиболее положительная сторона использования этой технологии заключается в том, что с помощью наборов можно эффективно развивать оперативную память детей. Таким образом, применение LEGO-технологии способствует всестороннему развитию обучающихся и имеет много преимуществ, таких как: инженерное мышление, ранее математическое развитие, познавательное, эмоциональное и социальное развитие. Кроме того, LEGO-конструирование помогает развивать внимание, зрительную память, умение находить общие черты, видеть ошибки и устранять их; способность предугадать результаты определенных действий; логическое мышление, пространственное восприятие (сначала ребенку нужно представить определенное сооружение у себя в голове), воображение, чувство вкуса, фантазию.

Особенность учебного конструктора LEGO заключается в том, что он предоставляет возможность для создания самых разнообразных проектов детьми, которые при этом действуют в соответствии со своей идеей и в личном темпе; сами создают продукт, с которым в последствии можно еще и играть.

Есть несколько приемов обучения с LEGO:

- первый – сборка макета в соответствии с образцом, по рекомендациям;
- второй – конструирование по модели. Ученику предлагается задание самостоятельно собрать детали, построить конструкцию;
- третий – сборка по теме. Предлагается только тема, и школьник сам воплощает в жизнь те знания, которые получил до этого;
- четвертый – конструирование в соответствии с определенным условием. При этом ребенку нужно сосредоточиться на функциональности модели;
- пятый – самый важный: конструирование в соответствии с собственным замыслом. Когда у ребенка есть идея и он может реализовать ее. Для этого школьнику необходимо сначала проанализировать идею, затем спланировать последовательность действий, и после этого воплотить ее. Это учит ребенка достигать целей.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что успех обучения зависит от желания ребенка познавать новое. Именно поэтому задача каждого учителя – привить интерес к получению знаний, сформировать способность получать такие знания из повседневной жизни, опираясь на увлекательный и одновременно содержательный материал. LEGO-технология в образовательной практике вызывает особый интерес в связи с тем, что в ней интегрируются элементы игровой и экспериментальной деятельности. Основная цель применения на уроках LEGO заключается в улучшении качества работы учителя, увеличении активности детей во время учебного процесса, повышении успеваемости.

Российскими учеными разработаны большое количество примеров применения технологии LEGO. Так, к примеру, во время проведения уроков математики в начальной школе внедрение LEGO-технологий может осуществляться в нескольких направлениях. Детали LEGO могут быть использованы для подсчета, вместо привычных палочек и т.д.

На уроках русского языка конструктор может выступать помощником при изучении звуков и букв. Так, школьники могут из LEGO конструировать схемы звуков, отмечая их различными цветами. Зеленым цветом – гласные звуки, синим – твердые согласные, красным – мягкие согласные. При проведении уроков литературы конструкторы можно применять для пересказа сказок или иллюстрирования истории с помощью разнообразных конструкций. Обучающийся может сделать

собственного сказочного персонажа и наделить своего героя теми качествами, которыми он захочет. Игры театрализации, с созданными LEGO-персонажами вызывают положительные эмоции у обучающихся и благотворно влияют на общее развитие.

Необходимо внедрять организацию деятельности по LEGO-конструированию не только во время уроков, но и во внеурочной деятельности, которая зачастую доставляет ученикам настоящую радость и позволяет проявить себя. Задатки творческой личности присутствуют у каждого обучающегося. Педагогу необходимо, используя различные формы и приемы работы во внеурочной деятельности, выявить их, и способствовать формированию неповторимой творческой личности каждого ученика. Такой подход позволит повысить мотивацию учащихся к обучению.

Кроме того, как положительное отметим также, что специалисты в области логопедии говорят о том, что применение LEGO в определенных формах работы помогает детям избавляться от заикания. Также LEGO учит ребенка самостоятельно творить руками, без помощи компьютерных программ, что особенно важно в век активной компьютеризации. Это способствует уменьшению риска возникновения зависимости ребенка от монитора.

Итак, LEGO соответствует интересам и потребностям детей, дает им возможность воплощать в жизнь свои идеи, фантазировать и строить, увлеченно работать и видеть конечный результат своего труда. Применение LEGO-технологии развивает творческие и интеллектуальные способности. Если с детства хочет познавать новое – это перейдет в умение учиться конструировать целенаправленно и воспринимать новое с огромным любопытством.

Образовательные конструкторы дают возможность обучающимся в игровой форме познавать новое, запоминать важные данные и развивают необходимые в жизни навыки творческой, общественно активной личности, способной принимать нестандартные решения, выдвигать новые идеи. Использование данной технологии также повышает уровень коммуникативной компетентности детей, формирует их отношение к той или иной проблемной ситуации, способствует навыкам активного и творческого коллективного взаимодействия, повышению уровня их социальной адаптации. Каждому обучающемуся предоставляется свобода для развития, что благотворно влияет на достижение хороших результатов в любой сфере в дальнейшей жизни. Уроки с использованием конструкторов делают учебный процесс более разнообразным и занимательным для ребенка. Они проходят без нервного напряжения, что положительно сказывается на качестве усвоения материала.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что LEGO-технология, которая объединяет в себе игру и экспериментальную деятельность, может быть применена для решения огромного спектра задач. В младших классах с помощью этой технологий можно помочь обучающемуся развивать умственные и физические способности: память, внимание, моторику, речь. Работая с конструктором, дети учатся взаимодействовать с одноклассниками, помогать друг другу, обмениваться информацией, принимать решения, общаться. Кроме того, технологии обучения с применением LEGO способны повысить желание учиться и лучше усваивать материал.

Литература:

1. Абсалямова, А.Г. Проблема формирования культуры творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста / А.Г. Абсалямова, О.Ф. Николаева // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 9. – С. 30-33
2. Абульханова-Славская, К.А. Проблема активности личности: Методология и стратегия исследования / К.А. Абульханова-Славская // Активность и жизненная позиция личности. – Москва: ИП АН, 1988. – С. 4-19
3. Алиева, Е.Г. Творческая одаренность и условия ее развития / Е.Г. Алиева. – Москва: ИП РАН, 2001. – 154 с.
4. Бабич, О.М. Развитие творческих способностей у старших дошкольников / О.М. Бабич, Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар // Психолог в детском саду. – 2004. – № 3. – С. 33-51
5. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 274 с.
6. Комарова, Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений объектов реального мира средствами конструктора LEGO): методическое пособие / Л.Г. Комарова – Москва: Линка-Пресс, 2001. – 88 с.
7. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества: Книга для педагогов дошкольных учреждений / Т.С. Комарова. – Москва: Мнемозина, 2005. – 160 с.
8. Коноваленко, С.В. Развитие конструктивной деятельности у дошкольников / С.В. Коноваленко. – Москва: Детство-Пресс, 2012. – 112 с.
9. Куцакова, Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду: Программа и конспекты занятий / Л.В. Куцакова. – Москва: ТЦ Сфера, 2014. – 240 с.
10. Лазурский, А.Ф. Общая и экспериментальная психология / А.Ф. Лазурский. – Москва: Юрайт, 2016. – 245 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ

Аннотация. Основы безопасности и защиты Родины играют особую роль в развитии креативных способностей, так как социум сталкивается с рядом сложностей, связанных с обеспечением безопасности жизнедеятельности и, зачастую, решением проблем, требующих нестандартных подходов, использование подручных материалов во время чрезвычайных ситуаций для минимизации негативных последствий здоровью, оказанию первой помощи без привычного оборудования. Целью исследования стало изучение влияния внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины на развитие креативных способностей обучающихся. Для достижения поставленной цели была проанализирована литература по теме исследования, изучено своеобразие креативных способностей и особенности их развития у обучающихся, а также разработан и апробирован цикл занятий для внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины, направленных на развитие креативных способностей обучающихся 8 класса.

Ключевые слова: образовательный процесс, внеурочная деятельность, основы безопасности и защиты Родины, креативные способности.

Annotation. The basics of safety and homeland protection play a special role in the development of creative abilities, as society faces a number of difficulties related to ensuring the safety of life and often solving problems that require non-standard solutions from others, using improvised materials during emergencies to minimize negative health consequences, providing first aid without

the usual equipment. The purpose of the study was to study the impact of extracurricular activities on the basics of homeland security and protection on the development of students' creative abilities. To achieve this goal, the literature on the research topic was analyzed, the uniqueness of creative abilities and the peculiarities of their development among students were studied, a cycle of extracurricular activities on the basics of security and protection of the Homeland aimed at developing the creative abilities of 8th grade students was developed and tested.

Key words: educational process, extracurricular activities, fundamentals of homeland security and protection, creative abilities.

Введение. Современная школа ставит перед собой задачу развития не только интеллектуальных способностей учащихся, но и их творческого потенциала, так как с 2021 года креативное мышление вошло в список компонентов функциональной грамотности. Таким образом, в требованиях федерального государственного образовательного стандарта развитие креативного мышления у учащихся является неотъемлемой частью педагогического процесса. Уроки, проводимые в рамках обязательной программы, зачастую не охватывают полностью возможности развития креативности учащихся. В связи с чем, внеурочная деятельность становится незаменимым инструментом для раскрытия творческих способностей обучающихся, так как она включает в себя большое количество видов деятельности и форм проведения занятий, которые способны в полной мере повысить уровень креативного мышления школьников [6].

Проблема развития креативного мышления в аспекте изучения школьных предметов рассматривается в работах таких исследователей, как Г.С. Альтшуллер, Т.А. Барышева, И.П. Волков, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, Е.К. Лютова и др. [2, 3]. Однако, тема формирования креативных способностей обучающихся во внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины развита недостаточно глубоко.

Изначально проявление креативности и творчества подразумевает репродуктивный характер, то есть школьник достоверно копирует результаты чужих-то творческих трудов. Затем он начинает создавать что-то свое, добавляя при этом элементы, заимствованные в чужих творческих объектах. По мере развития творческих способностей школьник начинает придумывать и воплощать в жизнь оригинальные идеи, смотреть иначе на повседневные предметы и процессы. Таким образом, творческое воображение заключается в создании нового путем применения усвоенного ранее опыта, а значит человек не просто копирует чужую идею, а привносит в нее элементы своей фантазии и индивидуальности [7].

Задача педагога заключается в том, чтобы создавать такие проблемные ситуации, решение которых подразумевает нестандартный взгляд на решение стандартных задач. В связи с этим важно при организации внеурочных мероприятий для учащихся стимулировать их к нестандартному мышлению, поощрять самостоятельные инициативы, поддерживать разнообразные исследовательские проекты и помогать им осознать свои способности и потенциал. Для раскрытия креативного потенциала учащихся во внеурочное время образовательные учреждения активно применяют кружковую деятельность. Внеурочная деятельность помогает детям развивать понимание окружающего мира и формировать ценностное отношение к протекающим в нем процессам, особенно это касается природной среды. Успешность развития креативных способностей во внеурочной деятельности во многом зависит от организационных навыков педагога, а также от его умения применять различные методы и средства обучения [5].

Исследования, посвященные развитию креативных способностей школьников во внеурочной деятельности показывают, что грамотно выстроенные занятия способствуют эффективному достижению образовательных и воспитательных задач: воспитать эмоционально-эстетическое отношение учащихся к предметам и явлениям окружающей действительности; развить творческие способности каждого ученика, исходя из его индивидуальных особенностей; обучить грамотно передавать особенности формы, строения, пространства, цвета изображаемых объектов; сформировать умение работать самостоятельно; воспитать стремление использовать полученные знания, умения, навыки в общественно полезной работе» [1].

Изложение основного материала статьи. В ходе работы с литературными источниками изучались понятие креативности, способы развития креативных способностей обучающихся, особенности использования креативности в образовательном процессе по ОБЗР. Эксперимент заключался в разработке, теоретическом обосновании и реализации в ходе внеурочной работы по ОБЗР цикла занятий, а также выявление его влияния на уровень креативности у обучающихся 8 класса. Для определения уровня креативности использовалась методика Д. Джонсона [4].

Педагогический эксперимент проводился на базе Академического лицея ОмГПУ с сентября по декабрь 2024 года, участие принимали обучающиеся 8 класса в количестве 22 человек. Изучение и развитие креативных способностей у учащихся во внеурочной деятельности по ОБЗР проходило в два этапа:

1. Развитие креативных способностей посредством внеурочной деятельности, используя различный дидактический материал, приёмы и методы.

2. Диагностика уровня развития креативных способностей (на констатирующем и формирующем этапе эксперимента).

В ходе педагогического эксперимента было разработано и проведено 6 внеурочных занятий, на которых мы изучили динамику развития креативных способностей обучающихся 8 класса по методике Д. Джонсона.

Занятие № 1 «Выходим за рамки обычного».

В начале занятия в рамках исследования обучающимся было предложено ответить на вопросы опросника по методике Д. Джонсона для диагностики уровня креативности личности на констатирующем этапе.

На этапе изучения нового, с обучающимися была проведена беседа о важности соблюдения правил поведения в лесу и последовательности действий если потерялся в лесу. После теоретической части занятия учащимся предлагалось выполнить творческие задания на тему «Как выйти из леса?», которые показаны на рисунке 1 и направлены на развитие таких креативных способностей как: оригинальность и гибкость. Учащимся был предоставлен раздаточный материал и следующее задание: Витя, гуляя по лесу заблудился, помоги ему вернуться домой, для этого необходимо пройти лес используя только 3 шага (1 шаг равен одной линии), необходимо пройти через каждое дерево (точки). Соедини все точки тремя линиями, и тогда Витя сможет попасть домой. Витя находится у точки А. Далее задача усложняется и учащиеся помогают Вите найти дорогу домой соединив девять точек четырьмя линиями.

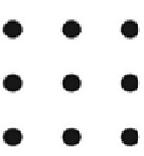
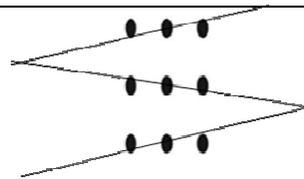
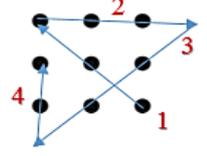
			
Расположение точек в задании 1	Правильное решение задания 1	Расположение точек в задании 2	Правильное решение задания 2

Рисунок 1. Содержание практической работы занятия «Выходим за рамки обычного»

Данный вид заданий позволяет развивать у обучающихся креативное мышление, школьники учатся мыслить нестандартно, выходить за рамки обычного, самостоятельно выбирать способ решения проблемы.

Занятие № 2 «А чем заменить?».

В начале занятия вместе с учащимися было сформулировано понятие автономного выживания. Ученики выразили мнение о важности навыков выживания в современном мире, а также определили, что знания полученные на уроках физики, географии, биологии, химии, технологии и ОБЗР значительно влияют на положительный исход выживания с минимальными потерями для здоровья. В основной части занятия учащиеся были ознакомлены с первичными правилами выживания. Ученикам в практической части занятия было предложено провести соревнование, в котором каждый участник должен был назвать как можно больше альтернатив предметов, необходимых при походе, но отсутствующих при автономном выживании. Пример выполнения задания представлен на рисунке 2. Во второй части соревнований, учащиеся плели верёвки из волокон крапивы и конопли и проверяли их на прочность. Таким образом они получили полезный навык, который смогут применить при необходимости в повседневной жизни.

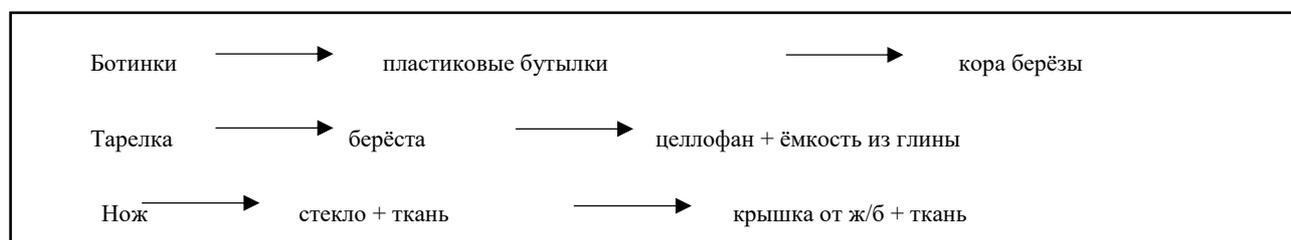


Рисунок 2. Альтернатива предметам, необходимым при походе

Данный вид заданий позволяет развивать беглость и оригинальность в креативном мышлении. Школьники учатся находить альтернативу тем или иным предметам, что немаловажно в повседневной жизни. Ученики пробуют генерировать нестандартные идеи, которые позволят решить задачу с лёгкостью. Важным аспектом также является увеличения предложенных идей за ограниченное время, так как это способствует увеличению мозговой активности, а форма проведения – соревнования способствуют данному аспекту, так как появляется соревновательный стимул.

Занятие № 3 «А ты какая шляпа?».

В начале занятия, обучающимся было предложено ознакомиться со способами переработки вторсырья. Школьники узнали, что существуют различные виды вторичной переработки, которые позволяют увеличить спектр применения вторичного сырья в производстве. С обучающимися была проведена дискуссия на тему переработки вторсырья в г. Омске с использованием метода «шесть шляп мышления». Учащиеся смогли с разных сторон рассмотреть данную проблему и найти способы её решения при помощи различных источников информации, в том числе интернет ресурсов. Во время работы им были представлены омские организации по переработке вторсырья, а также выявлены положительные и отрицательные последствия деятельности данных организаций на территории г. Омска. Ученики также искали альтернативные способы решения проблемы с уменьшением негативных последствий.

Данный вид заданий позволяет рассмотреть проблему с разных сторон и найти верное решение с минимальными негативными последствиями, при этом каждый участник может высказать свою точку зрения.

Занятие № 4 «Автомат ли это?».

В начале занятия учащимся был проведён инструктаж по работе с АК – 74 и АК – 47. Были подготовлены рабочие места с соблюдением техники безопасности. На этапе изучения нового обучающимся было представлено из каких деталей состоит АК – 74 и АК – 47 (Рисунок 3).



Рисунок 3. Детали для неполной сборки и разборки АК – 74

После показан алгоритм неполной сборки и разборки автомата АК – 74 и АК – 47. Обучающиеся самостоятельно собирали и разбирали автоматы под контролем педагога на время, соблюдая правила техники безопасности. По окончании работы были выявлены победители в личном первенстве. Во второй части соревнований школьникам необходимо было придумать за установленное время различное предназначение отдельных деталей автомата, которое отличается от его прямого назначения. Каждый ученик самостоятельно выбирал себе одну из деталей и генерировал различные идеи по использованию той или иной детали. Пример выполнения задания представлен на рисунке 4.



Рисунок 4. Бытовое применение крышки ствольной коробки АК – 74

Данный вид задания способствует креативному развитию обучающихся, так как оно направлено на генерирование нестандартных идей, отступая от общепринятых. Учащиеся исходя из собственного опыта проводили взаимосвязь между различными сферами жизни и находили нестандартное применение деталям автомата.

Занятие № 5 «А что подарил Прометей?».

На мотивационно-целевом этапе учащиеся в ходе беседы определили название «подарка» Прометея людям и его применение. На этапе изучения нового обучающиеся, применив знания полученные на уроках физики, сформулировали понятие, причины возникновения и последствия пожара. Совместно с учителем школьники построили алгоритм действий при пожаре в доме. В заключении ученикам было предложено составить интеллектуальную карту на тему «Пожар в доме» (Рисунок 5).



Рисунок 5. Интеллектуальная карта на тему «Пожар в доме»

Данный вид задания позволяет углубиться в изучаемый материал, представить его в структурированном виде для лучшего усвоения знаний, способствует выявлению полного спектра характеристик объекта (предмета), в большей степени погрузиться в проблему, что в дальнейшем будет способствовать её решению. Таким образом, кругозор обучающихся становится шире и сложнее в восприятии мира.

Занятие № 6 «Проблема не проблема».

В начале занятия, учащиеся определили важность укрытия в лесу. Обучающиеся в основной части урока были ознакомлены с различными видами укрытия в лесу (рис. 6), способами их строительства, плюсами и минусами. Для закрепления материала учащимся было предложено разделить на 5 групп и оформить мини проект «Как построить временное укрытие в лесу?». Данный вид задания выполняется в произвольной форме на ватмане, что позволяет в полной мере раскрыть творческие способности обучающихся, без ограничения в представлении информации, что придаёт оригинальность и уникальность каждой работе. Учащиеся во время работы могут коммуницировать между собой, что приводит к высокому уровню социализации учеников.

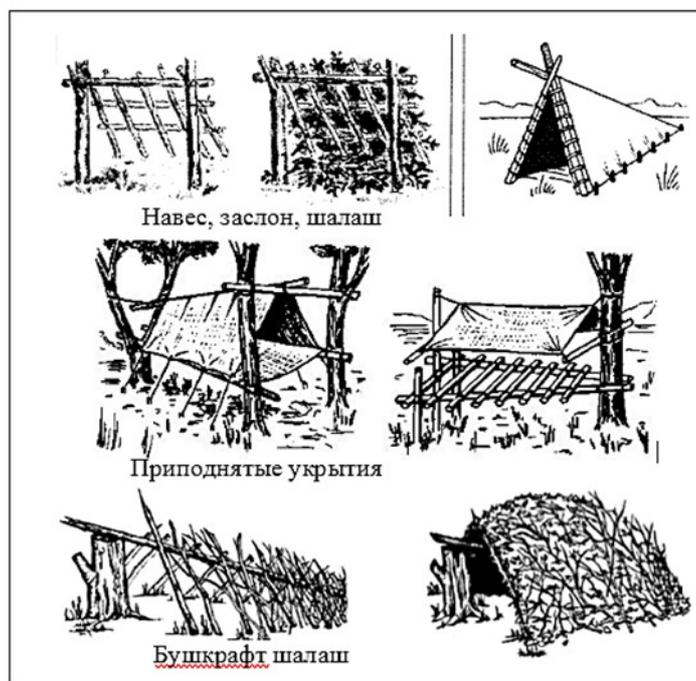


Рисунок 6. Виды временного укрытия в лесу

Все задания, направленные на развитие креативных способностей во внеурочной деятельности по курсу основы безопасности и защиты Родины, являются оригинальными и нестандартными в использовании при проведении занятий и, тем самым, вызывают познавательный интерес обучающихся и способствуют более углублённому изучению материала.

Для выявления эффективности применения разработанных занятий во внеурочной деятельности по ОБЗР проводилось определение уровня развития креативности личности у обучающихся 8 класса на этапах эксперимента. По методике Д. Джонсона определялись структурные компоненты креативности: беглость, гибкость, разработанность, оригинальность. Результаты диагностики креативности личности показаны на Рисунке 7.



Рисунок 7. Динамика развития креативности личности учащихся 8 класса

Анализируя полученные данные можно выявить, что количество обучающихся с нормальным / средним уровнем развития креативности личности увеличилось на 11%, с высоким уровнем – на 1%, а количество обучающихся с низким уровнем развития креативности личности уменьшилось на 12%.

Результаты опросника «Креативность личности» (Рисунок 8) позволили определить следующую динамику: на формирующем этапе на 13% увеличился показатель креативности – беглость (иногда) на 13%, гибкость (часто) – на 4%,

разработанность (часто) – на 5%, оригинальность (иногда) – на 8%. В свою очередь «редкость» употребления беглости и оригинальности снизилось на 13 и 8% соответственно.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что уровень развития креативных способностей обучающихся 8 класса Академического лицея ОмГПУ вырос благодаря правильно выстроенным занятиям внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины.

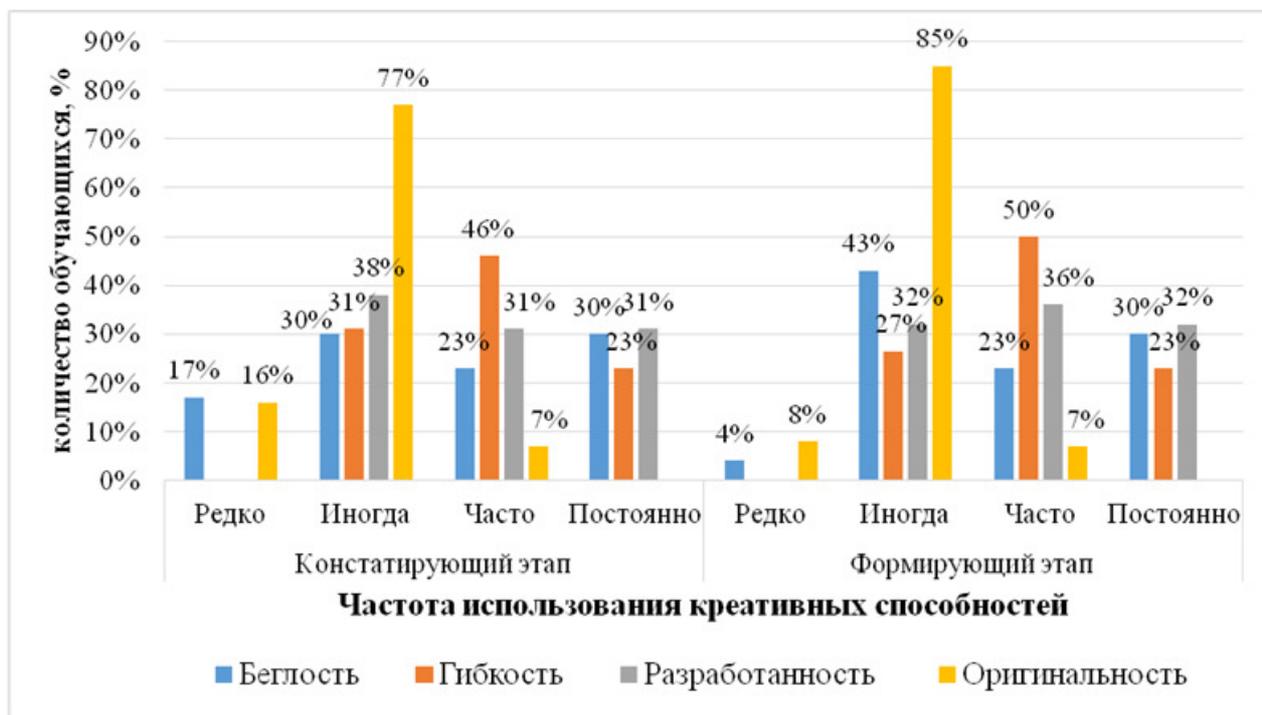


Рисунок 8. Динамика частоты использования креативных способностей обучающимися 8 класса на этапах эксперимента

Выводы. Внеурочная деятельность по основам безопасности и защиты Родины благодаря формам, отличным от классно-урочной системы обучения, позволяет в полной мере осуществлять процесс развития креативных способностей у обучающихся. Основными видами креативных способностей обучающихся являются: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, которые развиваются при использовании разных форм организации занятий. В ходе экспериментальной работы было разработано и апробировано 6 внеурочных занятий по ОБЗР, направленных на развитие креативных способностей у обучающихся 8 класса Академического лицея ОмГПУ. Результаты эксперимента показали, что развитие креативных способностей через внеурочную деятельность по ОБЗР у обучающихся привело к улучшению показателя креативности личности (по Д. Джонсону): так количество обучающихся со средним уровнем креативности личности выросло на 11%, с высоким уровнем креативности личности – на 1%, а количество обучающихся с низким уровнем развития креативности личности снизилось на 12%. Таким образом, педагогический эксперимент показал положительное влияние внеурочной деятельности на развитие креативных способностей обучающихся в рамках предмета ОБЗР, так как разнообразные формы занятий повышают интерес к предмету, процессу обучения в целом, развивают самостоятельность и творчество. Также, внеурочная деятельность расширяет кругозор, формирует полезные практические навыки и умения.

Литература:

1. Баранова, А.В. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся / А.В. Баранова, А.В. Кисляков – М.: Просвещение, 2023. – 96 с.
2. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учеб. пособие. / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб.: СПГУТД, 2022. – 205 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2019. – 390 с.
4. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / под ред. Т.А. Барышева, В.А. Шекалова. – Р-н/Д.: Феникс, 2022. – 416 с.
5. Попова, И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС / И.Н. Попова // Народное образование. – 2023. – № 1. – С. 219-226
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 24.11.2023)
7. Шульга, Е.П. Структура креативных способностей: критерии, показатели, уровни / Е.П. Шульга // Вестник университета (ГУУ). – 2019. – № 6. – С. 131-134

УДК 37.02

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 Круподерова Климентина Руслановна

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

студент Бойко Анастасия Владимировна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. Сегодня очень важной является задача формирования цифровой грамотности школьников, освоение ими перспективных цифровых технологий. Большая роль в этом вопросе отводится предмету «Информатика». В статье рассмотрены возможности освоения обучающимися сквозных цифровых технологий в рамках урочной и внеурочной деятельности по информатике. Представлены варианты знакомства школьников с искусственным интеллектом, виртуальной и дополненной реальностью, интернетом вещей. Проанализированы учебник по информатике, элективные курсы. Рассмотрен контент для освоения обучающимися сквозных цифровых технологий на отечественных образовательных платформах, образовательных сайтах. Много материалов по искусственному интеллекту можно найти на сайте проекта «Урок цифры». Для разработки приложений на основе ИИ, создания AR/VR приложений следует использовать возможности проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Приведены примеры научно-исследовательских работ обучающихся. При отсутствии в школе необходимого оборудования хорошим решением может быть сотрудничество школы с педагогическим вузом, проведение занятий на базе университетских технопарков.

Ключевые слова: сквозные цифровые технологии, искусственный интеллект, виртуальная реальность, дополненная реальность, элективный курс.

Annotation. Today, the task of developing digital literacy in schoolchildren and mastering promising digital technologies is very important. A major role in this issue is given to the subject «Computer Science». The article considers the possibilities of students mastering end-to-end digital technologies within the framework of class and extracurricular activities in computer science. Options for introducing schoolchildren to artificial intelligence, virtual and augmented reality, the Internet of things are presented. A textbook on computer science, elective courses are analyzed. The content for students to master end-to-end digital technologies on domestic educational platforms and educational sites is considered. Many materials on artificial intelligence can be found on the website of the Digital Lesson project. To develop applications based on AI, create AR/VR applications, it is necessary to use the capabilities of project-based research activities of students. Examples of research work of students are given. If the school does not have the necessary equipment, a good solution may be cooperation between the school and a pedagogical university, holding classes on the basis of university technology parks.

Key words: end-to-end digital technologies, artificial intelligence, virtual reality, augmented reality, elective course.

Введение. Сегодня в нашей стране происходит цифровая трансформация образования. В Распоряжении Минпросвещения России [14] названы сквозные цифровые технологии (СЦТ), которые должны внедряться в образование (блокчейн, искусственный интеллект, технологии виртуальной и дополненной реальности, интернет вещей, робототехника). Освоению этих технологий в рамках школьного предмета «Информатика» посвящены публикации [6, 9, 15], возможностям внеурочной деятельности по информатике посвящены статьи [1, 7]. Сегодня разработаны федеральные рабочие программы для изучения искусственного интеллекта в рамках элективных курсов по информатике [11, 12]. Цифровой контент, посвященный изучению СЦТ, сегодня представлен на ряде отечественных образовательных платформ, прежде всего, в ФГИС «Моя школа».

Знакомство школьников с искусственным интеллектом может осуществляться с помощью материалов на сайтах Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту и всероссийского образовательного проекта «Уроки цифры».

Цель статьи – рассмотреть возможности организации изучения сквозных цифровых технологий в рамках учебной и внеучебной деятельности по информатике в 10-11 классах. Выполним анализ УМК по информатике, программ внеурочной деятельности, контента по СЦТ на различных цифровых платформах, а также рассмотрим возможности организации проектной деятельности школьников в области СЦТ.

Изложение основного материала статьи. Одной из наиболее быстро развивающихся технологий в образовании является искусственный интеллект (ИИ). Его использованию посвящены публикации [2,13]. Авторы утверждают, что искусственный интеллект играет ключевую роль в реализации идеи персонализированного обучения, адаптируя содержание, темп и методы обучения к индивидуальным потребностям каждого обучающегося.

Например образовательные игры, использующие элементы ИИ, могут создавать увлекательные сценарии, которые способствуют активному обучению и развитию различных навыков у обучающихся таких как, самостоятельность, креативность, инициативность, творческий потенциал, логическое и критическое мышление, технологическая и цифровая грамотность, адаптивность и т.д. Достоинства и недостатки, виды и возможности применения ИИ в образовании подробно описаны на ментальной карте <https://clck.ru/3B2otP>.

Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности подробно описаны в статье [5]. Сегодня многие российские компании разрабатывают VR-приложения для образования: VR Concept, DreamPor, Zarnitsa, VR-Professionals, Yode, PraxisVR. Интересный образовательный VR-контент предлагает центр НТИ Дальневосточного федерального университета.

Сегодня сквозные цифровые технологии становятся объектом изучения в курсе информатики. Возможности СЦТ для изучения информатики рассматриваются в ряде публикаций. Например, в статье [4] авторы описывают возможность создания «умного класса» для проведения урока информатики. Суть заключается в создании среды, которая объединит реальные объекты (учитель, ученик, компьютер), так и виртуальные. Такая система умного класса может также автоматически анализировать данные о процессе обучения, такие как активность учеников, их успеваемость, уровень вовлеченности и т. д. на основе которых будет происходить предоставление персонализированных рекомендаций и поддержки для каждого ученика. Кроме того, умный класс может предоставлять доступ к различным образовательным

ресурсам и платформам, таким как онлайн-курсы, интерактивные уроки, образовательные игры и т.д. Это позволит ученикам продолжать обучение и получать новые знания и навыки даже вне классной комнаты.

Возможность включения технологии виртуальной и дополненной реальности в обучение информатике рассматривается в статье [6]. Существуют несколько подходов, первый подход основывается на создании виртуальной модели, компоненты которой отображаются на реальном объекте, через техническое устройство. Такой принцип используется в основном при проведении лабораторных работ, например, сборке системного блока ПК. Второй подход, направлен на создание виртуального информационного слоя, который появляется на реальном объекте, посредством наведения на него устройства дополнительной реальности (планшет, телефон). Такой подход больше подходит для изучения составных частей или характеристик реального объекта, визуальная информация хорошо запоминается и фиксируется в памяти обучающихся.

Тема СЦТ достаточно подробно рассматривается в учебнике по информатике [10]. Например, в главе «Моделирование» присутствует тема «Модели мышления», включающая такие вопросы, как понятие ИИ, нейронные сети, машинное обучение и большие данные. В главе «Базы данных» присутствует параграф «Экспертные системы». Рассмотрена структура экспертной системы, приводятся примеры систем.

Больше возможностей по изучению ИИ имеется у элективных курсов [11, 12]. В статье [7] представлена авторская программа «Разработка приложений виртуальной и дополненной реальности».

Рассмотрим цифровые ресурсы для освоения сквозных цифровых технологий. Например, цифровой образовательный контент «Моя школа» содержит урок 67 «Средства искусственного интеллекта». На платформе РЭШ присутствует урок 16 «Средства искусственного интеллекта». Обучающиеся узнают о различных типах программ, таких как голосовые помощники и компьютерные переводчики. В интерактивных схемах подробно рассматриваются алгоритмы машинного перевода, включая классический, статистический и гибридный подходы. Также внимание уделяется различным системам онлайн-перевода текста, таким как АBBYY Lingvo, Google Translate и другие.

Отличные материалы для освоения ИИ, больших данных, Интернета вещей представлены на сайте проекта «Урок цифры» (<https://урокцифры.рф>). Данный проект направлен на формирование у школьников представлений о современных цифровых технологиях, их применении в различных сферах и профессиональной деятельности. Проект охватывает учеников с 1 по 11 классы и проводится ежегодно, охватывая все школы России.

Например, урок «Большие данные», нацелен на формирование у школьников понимания того, что такое большие данные, как они собираются, обрабатываются и анализируются. Школьники узнают о трех основных характеристиках больших данных: объеме, скорости и разнообразии. В ходе урока также рассматриваются такие аспекты, как достоверность и ценность данных. Практическая часть уроков включает задания на анализ данных, использование тренажеров, моделирующих реальные задачи, и работу с инструментами для обработки данных. В результате урока обучающиеся узнают, как большие данные могут использоваться для улучшения различных сфер жизни, таких как: медицина, транспорт, образование и безопасность.

На уроке «Искусственный интеллект в отраслях» обучающиеся изучают, как изменяются отрасли экономики под воздействием искусственного интеллекта. Освоение нового материала происходит с помощью видеолекции. На этапе закрепления нового материала используется онлайн-тренажер. В других уроках обучающиеся проходят через этапы разработки стартапа с использованием ИИ, начиная от идеи и заканчивая реализацией продукта. Они учатся анализировать проблемы, находить решения с помощью технологий ИИ, разрабатывать прототипы и презентовать их. Практическая часть уроков включает выполнение заданий на разработку и тестирование простых ИИ-приложений посредством онлайн-тренажера.

Интернет вещей также является важной темой в рамках проекта «Урок цифры». Уроки, посвященные IoT, помогают школьникам понять, как различные устройства могут взаимодействовать друг с другом через Интернет, как собираются и обрабатываются данные с таких устройств и как эти данные могут использоваться для улучшения различных аспектов жизни. Практические задания на уроках по IoT могут включать работу с сенсорами и другими устройствами. Робототехника является еще одной важной составляющей «Уроков цифры». В рамках уроков по робототехнике школьники изучают основы создания и программирования роботов, их применения в различных сферах жизни.

Также в сети Интернет существует большое количество MOOK, посвященных тематике сквозных цифровых технологий. Эти курсы предоставляют возможность освоить фундаментальные и прикладные аспекты передовых технологий, включая ИИ, анализ больших данных, интернет вещей, робототехнику, AR/VR.

Одним из примеров таких образовательных программ является курс «Программирование роботов» Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Данный курс охватывает широкий спектр тем, начиная с базовых принципов конструирования и программирования роботов и заканчивая продвинутыми методами взаимодействия роботов посредством технологий связи. В ходе обучения обучающиеся изучают структуру и синтаксис языка RobotC, учатся структурировать программы и создавать собственные блоки и функции для управления роботами. Курс включает практические задания по созданию и программированию механических передач, захвату и перемещению предметов, а также программированию взаимодействия роботов и решению игровых задач. Финальные модули курса посвящены локализации робота на карте и реализации удаленного управления с использованием Bluetooth.

Для разработки приложений на основе ИИ, создания AR/VR приложений следует использовать возможности проектно-исследовательской деятельности обучающихся [8]. Например, под руководством авторов статей школьниками были подготовлены и представлены на конкурсы такие научно-исследовательские работы, как «Цифровой помощник классного руководителя», «Цифровой помощник ученика лицея», «Интеллектуальный чат-бот для помощи ученикам в освоении программирования», «Виртуальный музей вычислительной техники», «Виртуальная экскурсия по школе» и др.

Выводы. Сегодня очень важной является задача формирования цифровой грамотности школьников, освоение ими перспективных цифровых технологий. Большая роль в этом вопросе отводится предмету «Информатика». Мы рассмотрели возможности освоения обучающимися СЦТ в рамках урочной и внеурочной деятельности по предмету, в т.ч. с использованием контента на отечественных образовательных платформах, образовательных сайтах.

При отсутствии в образовательной организации необходимого аппаратного и программного обеспечения для освоения СЦТ можно рекомендовать взаимодействие с педагогическими вузами для использования потенциала технопарков универсальных педагогических компетенций [3].

Литература:

1. Богданова, А.Н. Элективный курс «Основы искусственного интеллекта» для учащихся старших классов / А.Н. Богданова // Информатика в школе. – 2021. – № 7. – С. 27-33
2. Быльева, Д.С. Коллективный и искусственный интеллект / Д.С. Быльева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – 13 с.
3. Галустов, А.Р. Технопарк универсальных педагогических компетенций в структуре подготовки будущих учителей / А.Р. Галустов, С.К. Карабахян // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 8(3). – С. 48-50

4. 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. – № 4(14). – С. 33-35
5. 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
6. 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
7. Круподерова, Е.П. Освоение сквозных цифровых технологий во внеурочной деятельности по информатике / Е.П. Круподерова, Н.С. Амосова, А.В. Бойко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-23. – С. 216-219
8. Круподерова, К.Р. Организация проектной деятельности по информатике в профильных классах / К.Р. Круподерова, Н.С. Амосова, А.В. Бойко // Педагогический вестник. – 2023. – № 29. – С. 44-47
9. 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
10. Поляков, К.Ю. Информатика. 11 класс. Часть 1 / К.Ю. Поляков, Е.А. Еремин. – М.: Бинوم. Лаборатория знаний, 2021. – 240 с.
11. Примерная рабочая программа «Искусственный интеллект (базовый уровень)» 7-9 классы. – URL: <https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-iskusstvennyi-intellekt-bazovyi-uroven-7-9-klassy>
12. Примерная рабочая программа «Искусственный интеллект (базовый уровень)» 10-11 классы. – URL: <https://fgosreestr.ru/oop/279> (дата обращения: 24.02.2025)
13. Пырнова, О.А. Технологии искусственного интеллекта в образовании / О.А. Пырнова, Р.С. Зарипова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 3. – С. 41-44
14. 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: 24.02.2025)
15. Самылкина, Н.Н. Обучение основам искусственного интеллекта и анализа данных в курсе информатики на уровне среднего общего образования: монография / Н.Н. Самылкина, А.А. Салахова. – М.: МПГУ, 2022. – 228 с.

УДК 378.2

магистрант 2-го года обучения Крутелева Анна Сергеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Горячева Ольга Александровна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ, КАК ОДНОГО ИЗ ПРИЁМОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МНЕМОТЕХНИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО БИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СПО

Аннотация. В статье рассмотрена возможность использования инфографики как эффективного средства образовательной мнемотехники в учебном процессе по биологии в системе среднего профессионального образования (СПО). Проводится анализ преимуществ использования инфографики для усвоения и запоминания биологических данных, обосновывая её эффективность на основе исследований. В статье также изложены конкретные рекомендации по созданию и использованию инфографики в учебном процессе, описаны практические примеры успешного применения данного метода обучения. Обосновывается значимость данного приёма в повышении мотивации к изучению предмета и, как следствие, повышение качества биологического образования. Для обоснования эффективности рассматриваемого приёма образовательной мнемотехники в работе представлены методические разработки, используемые в процессе преподавания биологии в системе СПО. Проводится анализ преимуществ использования инфографики для усвоения и запоминания биологических данных, обосновывая её эффективность на основе исследований. В статье также изложены конкретные рекомендации по созданию и использованию инфографики в учебном процессе, описаны практические примеры успешного применения данного метода обучения. В выводах указывается целесообразность применения инфографики на уроках закрепления или обобщения материала, а также на этапе рефлексии. Авторами выявлено, что данный приём может быть использован и на этапе открытия новых знаний в качестве рабочего листа. Это поможет студентам лучше усвоить информацию и запомнить ее, используя зрительные образы. Кроме того, инфографика позволяет стимулировать творческое мышление студентов, поощряя их создавать собственные графические схемы и карты по изучаемому материалу. Это способствует более глубокому пониманию темы и повышает интерес к предмету.

Ключевые слова: инфографика, мнемотехника, визуализация, критическое мышление, функциональная грамотность, читательская грамотность.

Annotation. The advantages of using infographics for assimilation and memorization of biological data are analyzed, justifying its effectiveness based on research. The article also provides specific recommendations on the creation and use of infographics in the educational process, describes practical examples of successful application of this teaching method. The conclusions indicate the expediency of using infographics in lessons to consolidate or summarize the material, as well as at the stage of reflection. The authors have revealed that this technique can also be used as a worksheet at the stage of discovering new knowledge. This will help students to better assimilate information and memorize it using visual images. In addition, infographics can stimulate students' creative thinking by encouraging them to create their own graphic schemes and maps based on the material being studied. This contributes to a deeper understanding of the topic and increases interest in the subject. The article considers the possibility of using infographics as an effective means of educational mnemonics in the educational process of biology in the system of secondary vocational education (SPE). The advantages of using infographics for assimilation and memorization of biological data are analyzed, justifying its effectiveness based on research. The article also provides specific recommendations on the creation and use of infographics in the educational process, describes practical examples of successful application of this teaching method. The author substantiates the importance of this technique in increasing motivation to study the subject and, as a result, improving the quality of biological education. To substantiate the effectiveness of the considered method of educational mnemonics, the paper presents methodological developments used in the process of teaching biology in the SPE system.

Key words: infographics, mnemonics, visualization, critical thinking, functional literacy, reading literacy.

Введение. Для эффективного усвоения биологического материала необходимо применять разнообразные методы работы с информацией, выходящие за рамки простого текстового описания. Традиционные методы, часто ориентированные на заучивание фактов, недостаточно эффективно формируют навыки, необходимые для успешной жизни в современном мире. Одной из ключевых задач на всех уровнях образования является формирование у обучающихся функциональной грамотности, характеризующейся способностью человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Функциональная грамотность, включающая в себя умение применять знания на практике, решать реальные задачи и адаптироваться к меняющимся условиям, требует принципиально нового подхода к обучению биологии [1].

Внедрение новых методов и технологий в образовательный процесс играет важнейшую роль в развитии функциональной грамотности учащихся. Развитие данных компетенций не заканчивается в пределах школы, а получает своё продолжение в учреждениях среднего профессионального и высшего образования. В современном информационном пространстве, перенасыщенном данными, важно научить студентов не только усваивать, но и эффективно работать с большими объемами информации. Ключевыми навыками являются умение выделять главное, структурировать и обобщать информацию, а также переводить ее из одной формы в другую (кодирование/декодирование). Современные образовательные стандарты (ФГОС) отражают эту потребность, делая акцент на развитии навыков работы с текстовой и графической информацией как ключевых универсальных учебных действий [6] [10].

Таким образом, тема данной работы представляет интерес и является актуальной.

Исходя из актуальности обозначенной темы цель работы заключается в разработке методического инструментария, направленного на формирование функциональной грамотности на уроках биологии с использованием приёмов образовательной мнемотехники в системе среднего профессионального образования (далее СПО).

На основании поставленной цели были определены следующие задачи:

- проанализировать содержание биологического образования в системе СПО;
- отобрать наиболее подходящие для формирования биологических понятий приёмы образовательной мнемотехники;
- разработать методический инструментарий, включающий приёмы образовательной мнемотехники, направленный на эффективное усвоение учебного материала по биологии.

Метод визуализации учебной информации, основанный на концепции визуальной грамотности, является одной из наиболее эффективных технологий. Он предполагает использование разнообразных визуальных инструментов для представления сложных биологических процессов и структур в наглядном, легко усваиваемом виде. Развитие цифровых технологий открывает новые возможности для применения визуализации, и преподаватели биологии должны активно интегрировать её в учебный процесс. Визуализация как способ представления информации по словам кандидата педагогических наук Федосовой О.А. позволяет «... значительно сократить словесное описание объекта, явления, процесса без утраты качества восприятия информации», а также активизирует визуальное мышление и помогает студентам лучше понять и запомнить сложные биологические концепции. [13] В естественнонаучных дисциплинах, к которым относится биология, визуализация всегда играла и продолжает играть ведущую роль, поэтому преподаватели должны активно использовать соответствующие приёмы и методы.

Мнемотехника – это специальные методы и приёмы, помогающие запоминать информацию более эффективно и быстро. Использование приёмов образовательной мнемотехники в образовательном процессе колледжа для изучения новых тем по биологии может значительно повысить эффективность запоминания и усвоения материала. Биология изобилует сложными терминами, классификациями и взаимосвязями, которые требуют от студентов значительных усилий для запоминания. Мнемотехника предлагает эффективные инструменты для решения этой задачи. Визуализация в виде схем, графиков, диаграмм способствует более полному и целостному представлению изучаемых процессов и понятий, что значительно повышает процент усвояемости материала.

Важность использования приёмов мнемотехники на уроках биологии неоспорима, так как:

1) развивается критическое мышление, которое является одной из компетенций функциональной грамотности [7]. Использование на уроках инфографик, фишбоунов, синквейнов, требующих дополнения материалами на месте пропусков или полноценного создания «с нуля» позволяет студентам искать и анализировать информацию, выдвигать гипотезы, критически оценивать доказательства и формулировать собственные выводы с последующей записью их в сокращённой форме без утраты основного смысла. [11] Поиск правильного ответа на проблемные вопросы тренирует необходимые навыки оценки информации из различных источников, анализа отобранных данных и принятия обоснованных решений;

2) формируется умение работать с информацией. В эпоху информационной перегрузки способность эффективно искать, анализировать и синтезировать информацию из различных источников (тексты, графики, видео, онлайн-ресурсы) является ключевым навыком. Для изложения учебного материала в графической форме необходимо прежде грамотно подобрать информацию, с чем могут помочь цифровые технологии, такие как интерактивные симуляции, онлайн-энциклопедии, онлайн-платформы, нейросети. Однако, на множествах сайтов, даже учебной направленности, можно обнаружить большое количество ошибок и неточностей, что обучающиеся обычно не замечают. Поэтому основной задачей преподавателя во время работы со студентами над созданием и заполнением графических схем является тщательное изучение материалов информационных источников, проверка их достоверности. После нескольких совместных проработок способов проверки информации и её отбора у обучающихся появляется хороший устойчивый навык обработки данных;

3) формируется умение принимать верные решения. Биологические задачи часто требуют комплексного подхода, умения анализировать проблему, выбирать стратегию решения и оценивать результаты [3]. Использование кейсов, моделирования, графического отображения объёмных учебных данных стимулирует развитие этих навыков. Подкрепление теоретических исследований практическими работами позволяет студентам более обширно изучить материал урока и применить полученные знания в жизненных ситуациях, где требуется скорое принятие решений;

4) развиваются коммуникативные навыки. При работе над созданием графического отображения изучаемого или уже пройденного материала, студенты, особенно в момент группового взаимодействия, больше общаются друг с другом и обмениваются креативными идеями. Это способствует развитию навыков общения, отстаивания собственной позиции, расширению кругозора и приводит к формированию главного умения – слушать и слышать собеседника;

5) формируются навыки цифровой грамотности. Использование цифровых инструментов и онлайн-ресурсов при создании графических отображений изучаемого материала, взамен рисования от руки, способствует развитию навыков работы с компьютером и различными программными приложениями, что является необходимым условием успешной жизни в современном обществе.

За основу наблюдений был взят процесс использования одного из приёмов образовательной мнемотехники – инфографики на уроках биологии [8, 9]. Ранее мной было доказано, что внедрение в образовательный процесс данного

графического способа для отображения усвоения изученного материала, несёт неоспоримо положительный характер. Студенты активнее и с большим интересом работают над созданием инфографик, чем над закреплением и обобщением материала в традиционной тестовой форме или устном подведении итогов. В процессе работы с данной технологией студенты прорабатывают все пункты пройденной темы, отбирают самое главное, стараются визуализировать в виде картинки смысл того или иного объекта или явления. Благодаря этому знания лучше усваиваются и сохраняются на длительное время, потому что легче запоминается та информация, которая тщательно анализировалась, подбиралась и структурировалась, и главное ко всему этому, производимая деятельность была мотивирована и выполнялась с энтузиазмом. Данный факт подтверждают слова преподавателя общеобразовательных дисциплин медицинского колледжа Смирновой Д.В. «использование инфографики при изучении биологии и другим естественно-научным предметам дает возможность студентам более основательно их осваивать, способствует сознательному и эффективному запоминанию материала, расширению эвристических возможностей познания. Внедрение инфографики позволяет проследить межпредметные связи, стимулировать познавательный интерес» [12].

Целесообразнее всего применять создание инфографики на уроках закрепления или обобщения материала, стадии рефлексии, как этапа урока. Однако, проведя небольшое исследование, было выявлено, что такой приём образовательной мнемотехники можно использовать во время этапа открытия новых знаний, например, в качестве рабочего листа [4]. Сразу следует учесть недостаток – не все темы в биологии можно переложить на графическое отображение, в некоторых случаях это сделать очень трудно, но не невозможно. Это лишь создаёт проблемную ситуацию, с которой студент, порой, должен сталкиваться, чтобы развивать свои практические креативные навыки работы со сложной информацией [2]. При использовании инфографики как рабочей карты на уроках биологии в колледже, преподаватель может визуально объяснить новый материал, выделяя основные понятия, связи между ними и примеры. Это поможет студентам лучше усвоить информацию и запомнить ее, используя зрительные образы. Кроме того, инфографика позволяет стимулировать творческое мышление студентов, поощряя их создавать собственные графические схемы и карты по изучаемому материалу [5]. Это способствует более глубокому пониманию темы и повышает интерес к предмету.

Рабочая карта сравнима с путеводителем по изучаемой теме, а значит она должна отвечать основным требованиям, которые полностью повторяют требования создания инфографики – структурированность, чёткость, последовательность, иллюстративность, информативность, современность. Все эти особенности, в первую очередь, должен учесть именно преподаватель, так как первичное создание данного приёма образовательной мнемотехники принадлежит ему. Например, рабочая карта на тему Органоиды эукариотической клетки, чтобы стать к концу урока полноценной инфографикой, должна содержать в себе по порядку:

1. Наименование какого-либо термина с оставлением пустого места для самостоятельного написания студентом краткого определения, равномерно расположенные по всему листу по мере изучения в определенной последовательности необходимой информации (эукариотическая клетка, органоиды, клеточная мембрана/стенка, ядро, митохондрии, пластиды, ЭПС, аппарат Гольджи, лизосомы, рибосомы, клеточный центр, цитоскелет);

2. Незаполненную схему классификации органоидов клетки по наличию или отсутствию мембраны;

3. Иллюстрации органоидов с отсутствием некоторых составных частей, которые студент сам должен дорисовать и в дальнейшем подписать. В случае с описанием пластид можно сделать рисунки-сравнения, в зависимости от их цвета (соответствующе раскрасить);

4. Ссылку на визуализацию. По мере объяснения материала, преподавателю следует вести не только монологическую или диалогическую речь, но и ввести в работу интерактивные элементы. Возможно, за отсутствием по каким-либо причинам микроскопов в учебной аудитории, их плохого увеличительного разрешения процесс изучения материала по данной теме может стать для студентов монотонным и непонятным. Поэтому необходима зрительная визуализация. Показать более профессиональные наблюдения за строением клетки могут обучающие видео, размещенные на видеосервисах Рутуб или VK Видео. Так же хорошо помогают файлы в формате GIF, которые можно скопировать и вставить в сопроводительную презентацию без потери качества и возможностью частичного редактирования. Чтобы студент самостоятельно поработал с видео-ресурсом как на уроке, так и дома, ссылку на видео лучше сделать в формате QR-кода. В таких ресурсах не обязательно располагать только тот материал, который несёт исключительно научных характер. Чтобы развить интерес к теме, можно найти видео с повествованием о интересных фактах, историях, опытах с изучаемыми объектами и процессами, происходящими в них. Показ видео-опытов может заменить настоящее проведение их в стенах аудитории, но, не разовьёт навыки практической работы. Однако, поможет понять суть проводимых манипуляций, но только если закрепить это на письме, а значит в рабочем листе рядом с QR-кодом должно быть пространство, где студент сможет кратко описать наблюдения, полученные в результате просмотра обучающего ролика;

5. Заключительные материалы, например, в виде сравнительной таблицы строения прокариотической и эукариотической клеток. Какие-либо ячейки таблицы уже могут быть изначально впечатаны преподавателем, остальное студенты заполняют сами.

В процессе оформления шаблона рабочей карты и последующего его заполнения преподаватель должен обозначить для себя и для обучающихся, что результатом работы должен стать не монотонный текст-лекция с использованием схем и таблиц, а творческая яркая работа с графическим отображением изучаемого. Поэтому накануне урока следует оповестить студентов о том, чтобы они принесли разноцветные карандаши и ручки, для красочного изображения иллюстраций. Заполнять рабочую карту следует каждому индивидуально, так как полученная в итоге инфографика будет считаться полноценным правдивым и информативным источником необходимых знаний по теме.

Выводы:

– нами было детально проанализировано содержание биологического образования в системе СПО и отобраны наиболее подходящие для формирования биологических понятий приёмы образовательной мнемотехники;

– разработан методический инструментарий, включающий приёмы образовательной мнемотехники, направленный на эффективное усвоение учебного материала по биологии;

– установлено, что использование инфографики как приёма образовательной мнемотехники на уроках биологии в колледже помогает сделать учебный процесс более интересным, понятным и эффективным для студентов.

Литература:

1. Боно, Э. Серьезное творческое мышление / [Э. Боно]; пер. с англ Д.Я Онацкая. – Минск, 2005. – 416 с.

2. Зиновкина, М.М. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ / М.М. Зиновкина, В.В. Утёмов // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 3. – С. 2841-2845

3. Интеграция естественно-математического и гуманитарного знания при формировании креативного мышления современных школьников / Г.Г. Ельчанинова, Т.Е. Рыманова, Н.А. Трубицина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2020. – № 4. – С. 57-69

4. Инфографика в школе. Способы применения и создания. – Текст: электронный // Центр развития талантов «Мега-Талант». – URL: https://uchportfolio.ru/public_files/717429727.pdf (дата обращения: 11.11.2024)
5. Ларина, О.М. Креативная образовательная среда как условие творческой самореализации обучающихся и педагогов школы / О.М. Ларина // Образование в современной школе. – 2020. – № 1-2. – С. 6-10
6. Лихачева, Е.С. Инфографика как средство активизации познавательной деятельности на уроках биологии / Е.С. Лихачева // ООО «Мультиуроки». – URL: <https://multiurok.ru/files/infografika-kak-sredstvo-aktivizatsii-poznavatelno.html> (дата обращения: 11.11.2024)
7. Министерство Просвещения РФ, письмо от 14 сентября 2021 года № 03-1510 «Об организации работы по повышению функциональной грамотности». – URL: <https://mitkerch.ru/wp-content/uploads/2021/11/Письмо-Минпросвещения-России-Об-организации-работы-по-повышению-функциональной-грамотности.pdf> (дата обращения: 11.11.2024)
8. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» / Н.А. Авдеев, М.Ю. Демидова, Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова, А.М. Михайлова, С.Г. Яковлева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – С. 124-145
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.08.2021 № 590 "Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, соответствующих современным условиям обучения, необходимых при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий, предусмотренных подпунктом "г" пункта 5 приложения № 3 к государственной программе Российской Федерации "Развитие образования" и подпунктом "б" пункта 8 приложения № 27 к государственной программе Российской Федерации "Развитие образования", критериев его формирования и требований к функциональному оснащению общеобразовательных организаций, а также определении норматива стоимости оснащения одного места обучающегося указанными средствами обучения и воспитания" [Зарегистрирован 27.10.2021 № 65586]
10. Святченко, М.А. Фишбуун на уроках биологии / М.А. Святченко // Международный педагогический портал «Солнечный свет». – URL: <https://solncesvet.ru/uploads/2021/post05/d866d76f2ef987fb3b248c6fbd39283f.pptx> (дата обращения: 11.11.2024)
11. Смирнова, Д.В. Визуализация учебной информации в преподавании биологии / Д.В. Смирнова // Всероссийское педагогическое издание «Учительский журнал». – URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/4/articles/3128> (дата обращения: 11.11.2024)
12. Федосова, О.А. О значении визуализации учебной информации / О.А. Федосова, Е.Н. Соколова // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachenii-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii> (дата обращения: 11.11.2024)

Педагогика

УДК 372. 811.1

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Алла Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Лаптева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей использования мобильных устройств на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе с целью повышения как мотивационной составляющей в изучении языка, так и с целью дополнительной отработки практических навыков в устной и, в особенности, письменной коммуникации. Дан анализ отличительных особенностей нового «сетового поколения» студентов, выросших в условиях цифрового общества, их отношения к окружающему миру. Проведен анализ особенностей и сложностей в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. Сделан акцент на важности использования межпредметного характера дисциплины «Иностранный язык» в данном процессе. Приведены примеры форм и методов аудиторной работы со студентами с использованием мобильных устройств, положительно зарекомендовавших себя в процессе обучения иностранному языку и позволяющих говорить о положительных тенденциях в отношении студентов к выполнению устных и письменных заданий. Подчеркнута важность систематичности такой работы для успешной реализации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: иностранный язык в вузе, устная коммуникация, письменная коммуникация, трудности письменной коммуникации, использование мобильных устройств, мотивационная составляющая, неязыковой вуз.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities of using mobile devices in foreign language classes at a non-linguistic university in order to increase both the motivational component in language learning and for the purpose of additional development of practical skills in oral and, in particular, written communication. It gives the analysis of the distinctive features of the new «Net generation» of students who grew up in a digital society and their attitude to the world around them. It also gives the analysis of the features and difficulties in teaching a foreign language to students at a non-linguistic university and emphasizes the importance of using the interdisciplinary nature of the discipline "Foreign Language" in this process. The article offers the examples of forms and methods of classroom work with the use of mobile devices that have proven themselves positively in the process of teaching a foreign language and allow us to talk about positive trends in the attitude of students to the implementation of oral and written assignments. Special attention is given to the importance of the systematic nature of such work in the successful implementation of the process of teaching a foreign language at a non-linguistic university.

Key words: foreign language at university, oral communication, written communication, difficulties in written communication, use of mobile devices, motivational component, non-linguistic university.

Введение. В настоящее время использование мобильных устройств стало неотъемлемой частью жизни людей. Они давно перестали быть исключительно средством связи, благодаря интернет соединению, и используются нами практически круглосуточно, например, для получения информации с государственных сервисов, банков, для совершения покупок или для общения с близкими людьми в различных мессенджерах. В то же время, использование мобильных устройств может стать причиной аварии или понизить качество выполняемой работы из-за некой зависимости людей от данных устройств. Во многих образовательных учреждениях даже ставятся запреты на использование гаджетов в учебных классах.

Студенческая аудитория не является исключением, а даже, наоборот, проявляет самую высокую активность в использовании гаджетов для удовлетворения своих повседневных интересов, а также для решения ряда учебных задач. Так, например, студенты пользуются гаджетами для поиска ответов на затруднительные вопросы по ряду предметов, объяснения ведущих преподавателей-практиков, образцы выполнения тех или иных действий и т.д. Однако, как и большая часть молодежи, они не всегда контролируют себя в использовании мобильных устройств, часто отвлекаясь на них на занятиях. В вузах нет жесткого указания на изъятие мобильных устройств на время занятий, поэтому в большинстве случаев гаджеты остаются у студентов, становясь часто причиной невнимательности и понижения качества усваиваемого материала. Понимая, что одними запретами трудно решить проблему, тем более в студенческой среде, встал вопрос о превращении данного устройства в средство, приносящее пользу, а не вред, следуя известному принципу «если процесс нельзя остановить, нужно его возглавить».

Основной целью данного исследования стал анализ возможностей применения гаджетов на занятиях по иностранному языку для повышения как мотивационной составляющей в изучении языка, так и с целью дополнительной отработки практических навыков в устной и письменной коммуникации. Исследование основывалось на анализе опыта работы преподавателей иностранного языка со студентами первых и вторых курсов технического вуза.

Изложение основного материала статьи. В работах современных отечественных и зарубежных авторов отмечается формирование нового поколения обучаемых, так называемого «Net Generation» («сетового поколения») и его основных отличительных особенностей, которым присущи такие аспекты как активный самостоятельный поиск и преобразование информации, эмоциональная открытость в онлайн коммуникации, продвинутость в использовании современных интернет технологий, возможность предоставления большого диапазона идей и мнений, ускорение всех процессов [9]. Оно отличается от предыдущих поколений студентов, для которых основным источником информации были бумажные носители (книги, учебники, записи лекций в тетради и т.д.), и, как правило, они более продвинуты в использовании интернет коммуникации, чем многие преподаватели. В данных условиях преподаватели не могут не учитывать эти особенности при организации учебных занятий и самостоятельной работы, чтобы сохранить интерес студентов к их предмету и повысить мотивацию к изучению отдельных его аспектов. Это требует от преподавателя поиска новых форм работы и подходов, в том числе с привлечением современных устройств/гаджетов, при организации учебного процесса на всех дисциплинах, в том числе дисциплины «Иностранный язык», используя её ярко выраженный межпредметный характер.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе необходимо принимать во внимание ряд условий, в которых проходит процесс обучения иностранному языку, а именно, недостаточная мотивация студентов к его изучению и их относительно невысокий уровень владения иностранным языком [6, 7]. Поэтому одной из задач преподавателя иностранного языка является поиск возможностей организации работы с использованием форм и методов, позволяющих повысить мотивацию, а вместе с ней и качество усвоения учебного материала, направленного на развитие всех четырех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма.

Современная психолого-педагогическая литература предлагает множество подходов к определению мотивации, а также к пониманию природы этого явления и ее структуры (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм и др.). Вопросы о роли и значении мотивации в процессе овладения иностранным языком нашли свое отражение в научных исследованиях отечественных и зарубежных ученых, в том числе и в контексте изучения иностранных языков (И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, С.Т. Григорян).

В работе Минсевой О.А. и Ляшенко М.С. дается подробный анализ типов и уровней мотивации студентов неязыковых вузов. Авторы исследования ставили своей целью определить уровень интереса студентов к иностранным языкам в целом и отношение к изучению английского языка в частности, ведущие мотивы (инструментальные / интегративные) учащихся, а также наличие сложностей, возникающих при изучении иностранного языка. Основываясь на сравнении и оценке, авторы статьи выяснили, что уровень инструментальной мотивации значительно выше, чем уровень интегративной мотивации, что свидетельствует о том, что для студентов в первую очередь важна практическая ценность изучения иностранного языка как средства межкультурного общения, а также как инструмента, позволяющего расширять возможности карьерного роста или получения престижной работы. Данный факт позволяет говорить о том, что инструментальная мотивация является важным мотивирующим фактором, воздействующем на процесс учебной деятельности студентов по изучению английского языка. Исследование позволило определить доминирующие мотивы инструментальной направленности: профессиональные, академические, узколичностные, коммуникативные. Аудирование и письмо диагностируются как самые сложные речевые умения в восприятии студентов [7].

В нашей работе мы исследовали возможности использования современных гаджетов на занятиях по иностранному языку со студентами первого и второго курса технического университета, уделяя особое внимание именно навыкам аудирования и письма.

Несомненно, что наличие гаджетов сыграло существенную роль в период вынужденного дистанционного обучения, сделав его доступным практически для каждого студента, тем более многие студенты в тот период оставались в общежитии, не имея домашнего компьютера или ноутбука. Онлайн связь с преподавателем позволила не прерывать учебный процесс и максимально приблизить его к условиям очного обучения. Подробнее об опыте онлайн обучения иностранному языку нами было описано ранее [1, 2, 5].

На первых этапах гаджеты использовались, в основном, для организации самостоятельной работы, предоставляя доступ, например, к необходимым материалам в электронных курсах, аудио или видео файлам.

Задачей же настоящего исследования является изучение возможностей использования мобильных устройств непосредственно в аудитории на занятиях.

Одним из важных коммуникационных навыков является письмо. Коммуникация в современном обществе носит телекоммуникационный характер, а деловое общение происходит в письменной электронной форме. Выпускник вуза должен владеть письменной иноязычной коммуникативной компетенцией, уметь письменно выразить свои намерения на иностранном языке в соответствии с ожиданиями адресата [8]. Письменная коммуникация предполагает передачу сообщения с намерением получить обратную связь. Как отмечает в своей работе З.М. Шадже, «письмо – это коммуникативное языковое действие, направленное на другого участника процесса в рамках письменного общения» [8, С. 97]. В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранному языку основой для отбора содержания являются типичные коммуникативные ситуации.

Как мы отметили выше, письменные задания для студентов являются наиболее сложными, особенно такие, где необходимо самостоятельно составлять предложения и выражать свои мысли. Поэтому на аудиторных занятиях большинство студентов в неязыковых вузах предпочитают устную форму работы, надеясь на ответы более сильных студентов в группе, оставаясь «в тени» и не участвуя в общей работе.

В то же время, уделять большую часть времени на письменные задания не является эффективным при недостаточном количестве аудиторного времени на дисциплину «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Поэтому есть смысл выполнения небольших письменных работ с участие всех студентов группы. И именно здесь мы видим возможность применения мобильных устройств непосредственно на аудиторном занятии, превратив их в инструмент отработки навыков письменной коммуникации.

Первое, и уже ставшее традиционным – это выполнение небольших онлайн тестов. Использование мобильных телефонов на занятии с этой целью помогает быстро и одновременно проверить уровень сформированности тех или иных умений и навыков, например, лексики на заданную тему. Это позволяет часто проводить различные мини-опросы. Чем чаще студент обращается к языку, при выполнении тех или иных заданий, тем лучше сформированность необходимых навыков.

На занятиях по иностранному языку мы также используем следующие задания. Например, при изучении структуры делового формального/неформального письма мы просим студентов непосредственно на занятии составить по образцу и отправить через любой мессенджер одногруппнику письмо. При этом задействованы все студенты группы, адресат может быть выбран самостоятельно или назначен преподавателем, например, по списку. Это может быть письмо-приглашение или письмо из воображаемого места с описанием событий и впечатлений. Такие задания решают сразу несколько задач: помимо учебных, а именно отработки навыка составления и написания письма, решается задача контроля. Понимая, что письмо пишется не формально, и кто-то действительно ждет его, в данном случае другой студент группы, обучающиеся стараются выполнить задание наилучшим образом. Одновременно решается и мотивационная задача, всегда приятно получать личные письма. Студентам так или иначе приходится несколько раз обращаться к образцу, подбирать нужные слова, так как они знают, что кто-то реально получит и будет читать это письмо.

Еще одним примером использования мобильных устройств на занятии может быть использование «форумов» или «блогов» в электронном курсе. Студенты кратко излагают своё мнение, например, выбор трех самых интересных мест в городе и причины такого выбора, и с телефонов впечатывают свой ответ в форму в электронном курсе. Ответы демонстрируются на большом экране и становятся темой устной дискуссии. Можно выбрать самое популярное место для отдыха или развлечения, занятия спортом или уголка природы. В этом случае опять же участвуют абсолютно все студенты. Зная, что их ответ будет виден всем, они стараются сделать его хорошо и правильно, что опять же становится дополнительным мотивирующим фактором.

Одним из важных и одновременно одним из самых сложных видов речевой деятельности является аудирование. Вместе с тем, умение воспринимать на слух информацию, имеющую как социально-бытовую, так и профессиональную направленность, становится одним из значимых условий подготовки выпускника технического университета.

Задание на аудирование, использующее прямые функции мобильного телефона – это совершение и приём звонков. При изучении темы Communication (Связь/ Общение) в подтеме On the phone (Разговор по телефону) мы предлагаем студентам подготовку реальных мини диалогов с использованием различных ситуаций, где нужно, например, дозвониться, пригласить к телефону, прервать и заново вернуться к разговору и т.д. При этом имитируются ситуации реального разговора, когда студент не видит собеседника и вынужден реагировать только на его речь. В таких условиях студенты убеждаются, как простые, на первый взгляд, диалоги становятся сложными и понимают, что типовые фразы требуют отработки.

Для отработки навыков аудирования в профессиональном контексте мы используем мобильные телефоны для проведения «технических само-диктантов». Для этого мы используем небольшие по объему тексты, которые звучат не более одной минуты. Каждый текст имеет законченный вид, что также делает их удобными для работы. Работа с такими текстами является отличным тренажером для отработки навыков аудирования на специальной лексической базе, а также подготовкой к восприятию более сложной и объемной информации по специальности [4].

В работе со студентами с низким уровнем владения английским языком мы рекомендуем поэтапную отработку данного навыка – от прослушивания и подстановки отдельных слов в предложения до написания полного скрипта текста без какой-либо зрительной опоры. Выполнение подобных заданий предполагает многократное прослушивание небольших по объему и законченных по содержанию текстов, что способствует наиболее эффективному достижению заявленных целей [4]. Использование мобильных устройств и наушников позволяет студентам выполнять задание в индивидуальном темпе и прослушивать текст необходимое количество раз.

Мобильные телефоны также могут быть использованы и для других видов работ, например, для моментального поиска информации при фронтальной работе с группой. Так, при отработке правильного чтения дат, мы просим студентов быстро назвать дату или год того или иного события. Это могут быть даты рождения знаменитых писателей, выдающихся инженеров, а также даты, связанные с историческими событиями в стране и мире. Студенты могут быстро найти ответ в интернете и озвучить дату. Такая работа способствует не только отработке произносительных навыков, но и несет в себе воспитательный аспект, акцентируя внимание студентов на важных исторических событиях, способствуя, в том числе, и патристическому воспитанию [3].

Как показывают наблюдения, систематичность выполнения данных видов работ на аудиторных занятиях ведет к совершенствованию указанных коммуникативных навыков, и, соответственно, способствует улучшению усвоения изучаемых аспектов языка.

Выводы. Таким образом, при грамотном методическом подходе возможно превратить мобильные устройства из средств, мешающих учебному процессу, в полезное средство отработки навыков устной и письменной коммуникации, усиливая при этом и мотивационную составляющую. Контролируемое использование мобильных устройств на занятии по иностранному языку позволяет превратить их в дополнительный тренажер для отработки основных коммуникационных навыков, решая одновременно задачи воспитательного характера, используя межпредметный характер дисциплины «Иностранный язык».

Литература:

1. Крылова, А.С. О перспективах онлайн обучения иностранному языку в вузе: уроки пандемии / А.С. Крылова, Е.Ю. Лаптева, Ж.И. Айтуганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(3). – С. 170-172. – EDN FAWOUT
2. Крылова, А.С. Организация языковой подготовки магистров технических направлений в условиях пандемии / А.С. Крылова // Вызовы и тренды мировой лингвистики: Казанский международный лингвистический саммит: труды и материалы, Казань, 16-20 ноября 2020 года. Том 2. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 374-377. – EDN OFIQMP

3. Крылова, А.С. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» в патриотическом воспитании студентов вуза / А.С. Крылова, Е.Ю. Лаптева, Ж.И. Айтуганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(3). – С. 166-168. – EDN ZUIUXT
4. Крылова, А.С. Формирование навыков аудирования в профессионально направленном обучении английскому языку в техническом университете / А.С. Крылова // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 4(21). – С. 119-126. – EDN XTHUDB
5. Лаптева, Е.Ю. Использование современных игровых приложений для организации онлайн занятий по иностранному языку в вузе в условиях пандемии / Е.Ю. Лаптева, А.С. Крылова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2022. – № 51(70). – С. 60-67. – EDN STVKUY
6. Лаптева, Е.Ю. Особенности формирования навыка рецептивного и продуктивного использования пассивных конструкций на занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Е.Ю. Лаптева, А.С. Крылова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2024. – № 213. – С. 63-73. – DOI 10.33910/1992-6464-2024-213-63-73. – EDN MFPAER
7. Минеева, О.А. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4(25). – С. 269-273. – EDN YTHOQP
8. Шадже, З.М. Обучение письменной иноязычной коммуникации в языковом вузе / З.М. Шадже // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – № 1(13). – С. 94-101. – DOI 10.47370/2078-1024-2021-13-1-94-101. – EDN CCCJUW
9. Digital and humanitarian trends of higher education in Russia / A. Gazizova, M. Siraeva, V. Panfilova, E. Tarabaeva // 16th International Technology, Education and Development Conference: Conference Proceedings, Valencia, 07-08 марта 2022 года. – Valencia: IATED Academy, 2022. – P. 137-144. – EDN TYBDSP

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Куваева Марина Михайловна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Мусин Шагит Ришатович

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Валеева Гузель Хусаиновна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа)

РОЛЬ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Понятийно-терминологический аппарат – это система понятий и терминов, которая используется в определенной области знаний или дисциплине для обозначения и описания понятийных структур и феноменов. Он представляет собой специальный язык, который позволяет учёным и специалистам обмениваться информацией и точно формулировать идеи. При переходе с начального общего уровня образования на среднее общее количество учебных предметов увеличивается, а их содержание усложняется. Одной из проблем в преподавании школьного предмета является проблема усвоения обучающимися специальных терминов и понятий, затруднения в их понимании и воспроизведение. По нашему мнению, причинами могут быть, например: большое количество терминов, предлагаемых для запоминания; отсутствие мотивации обучающихся; небольшой словарный запас обучающихся; термины использующие не так часто, чаще в последующих старших классах при подготовке к экзаменам; слишком сложная формулировка терминов; определения терминов без выделения ключевых слов, признаков и т.д.; непонимание значения термина [4]. Исходя из вышеизложенной актуальности и проблемы нами была сформулирована цель работы: изучить и обобщить научную и специальную литературу по дидактическим условиям формирования понятийно-терминологического аппарата на уроках труда (технологии) в 5 классе общеобразовательной организации.

Ключевые слова: уроки труда (технологии), понятийно-терминологический аппарат, термины, понятия, дидактические условия.

Annotation. A conceptual and terminological framework is a system of concepts and terms that is used in a particular field of knowledge or discipline to denote and describe conceptual structures and phenomena. It is a special language that allows scientists and specialists to exchange information and accurately formulate ideas. During the transition from the primary general level of education to secondary, the total number of subjects increases, and their content becomes more complex. One of the problems in teaching a school subject is the problem of students learning special terms and concepts, difficulties in understanding and reproducing them. In our opinion, the reasons may be, for example: a large number of terms offered for memorization; lack of motivation for students; a small vocabulary of students; terms used less often, more often in subsequent high school when preparing for exams; overly complex wording of terms; definitions of terms without highlighting keywords, signs, etc.; misunderstanding the meaning of the term [4]. Based on the above-mentioned relevance and problem, we formulated the purpose of the work: to study and summarize scientific and specialized literature on the didactic conditions for the formation of a conceptual and terminological apparatus in labor (technology) lessons in the 5th grade of a general education organization.

Key words: labor lessons (technologies), conceptual and terminological apparatus, terms, concepts, didactic conditions.

Введение. Современное обучение в общеобразовательной организации ориентировано на получение фундаментальных знаний и практических умений. Изучая любую предметную область у обучающихся должно складываться начальное представление о данной области путём понимания базовых терминов и понятий. Уроки труда (технологии) в 5 классе общеобразовательной организации играют важную роль в формировании у обучающихся базовых знаний и навыков, необходимых для понимания окружающего мира и практической деятельности. Одним из ключевых аспектов успешного

обучения является правильное использование терминов и понятий, которые помогают структурировать знания, развивать логическое мышление и способствуют эффективному усвоению материала.

По мнению П.В. Копнина «Понятие – это суждение предикатом которого является мысль о всеобщем в явлении» [3]. Философ А.И. Введенский утверждал «мысль о предмете, рассматриваемом со стороны его существенных признаков, или же о целой группе предметов, рассматриваемых со стороны их общих существенных признаков» [1].

Горский Д.П. утверждал «понятие определяется как мысль, в которой отражаются общие и существенные свойства и отношения предметов действительности. Иногда в определениях идёт речь лишь о свойствах и при этом, очевидно, предполагается, что отношения могут быть истолкованы как свойства» [2].

При изучении материальных, информационных, коммуникационных, когнитивных и социальных технологий обучающиеся 5 класса знакомятся с достаточно большим объемом новых терминов и понятий. Уроки труда (технологии) в общеобразовательной школе ограничены по часам и по времени, что приводит к недостаточному объяснению и поверхностному усвоению терминов и понятий. Кроме этого, на уроке труда (технологии) перед обучающимися 5 класса встает проблема не только запоминания и понимания смысла понятийно-терминологического аппарата, но и правильное применение терминов и понятий на практике.

Изложение основного материала статьи. Использование терминов на уроках труда (технологии) позволяет обучающимся ознакомиться с научной терминологией, что способствует формированию у них научного мышления и мировоззрения. Правильное применение терминологии способствует развитию у обучающихся интереса к предмету и служит важным инструментом коммуникации, унификации и стандартизации языка. Чем лучше обучающиеся будут понимать терминологию, тем увереннее они себя будут чувствовать, а это в свою очередь будет способствовать повышению мотивации изучаемого предмета. Использование терминов на уроках (технологии) также способствует ранней профориентации и развивает профессиональную лексику. Знания профессиональной терминологии помогает правильно формулировать мысли, описывать технологические процессы, свойства материалов и т.д.

В Таблице 1 мы представили перечень терминологии, изучаемой в 5 классе.

Таблица 1

Понятийно-терминологический аппарат программы «Труд (технология)»

№	Перечень модулей	Терминология
1	«Производство и технология»	Технология; потребность человека; преобразующая деятельность; продукт; производственная деятельность; материальный мир; свойства вещей; материалы, сырьё, естественные и искусственные материалы; материальные технологии; технологический процесс, производство; техника; когнитивные технологии; проект; проектная документация.
2	«Технология обработки материалов и пищевых продуктов»	Конструкционные материалы; проектирование; моделирование; конструирование; технологическая карта; бумага; древесина; виды и свойства древесины; пиломатериалы; способы обработки древесины; ручной и электрифицированный инструмент; разметка; пиление; сверление; зачистка; декорирование; промыслы; пищевые продукты; пища; рациональное и здоровое питание; пищевая пирамида; пищевая ценность; первичная обработка продуктов; тепловая обработка продуктов; виды и свойства круп; овощей; качества продуктов; интерьер кухни; посуда; инструменты; приспособления для обработки пищевых продуктов; этикет; утилизация бытовых и пищевых отходов; текстильные материалы; основы материаловедения; современные технологии производства тканей с разными свойствами; натуральные волокна растительного происхождения и животного происхождения; химические волокна; свойства тканей; швейное изделие; виды приводов швейной машины; регуляторы; виды стежков, ручных и машинных швов.
3	«Робототехника»	Робот; робототехника; автоматизация; роботизация; принципы работы робота; классификация и виды роботов; конструктор; роботизированная конструкция; робототехническая система; правила чтения схем; программирование; визуальный язык.
4	«Компьютерная графика. Черчение»	Графика; черчение; графическая информация; виды и области применения графической информации; графическая грамотность; графические материалы; графические инструменты; рисунок; диаграмма; графики; графы; эскиз; технический рисунок; чертёж; схема; карта; пиктограмма; точка; линия; контур; буквы; цифры; условные знаки; правила построения чертежей; рамка; основная надпись; масштаб.

Из выше указанной таблицы, мы видим, что каждая тема любого модуля состоит из огромного количества терминов и определений. И для их изучения требуется немало времени и усилий. Существуют огромное количество способов, как выучить тот или иной термин. Самый распространенный способ – это способ заучивания. С одной стороны, можно сказать, что способ рабочий, но в результате мы получим зазубренные слова и словосочетания без понимания смысла и значения. Для лучшего закрепления выученного термина рекомендуется применять словосочетание с действиями и примерами. Просто записать в тетрадь и выучить слово недостаточно, необходимо постоянно применять слово в действии и закреплять изученное примерами. Например: пассерование – это лёгкое обжаривание; сырьё – добытый или произведенный материал и т.д.

При запоминании терминов и понятий рекомендуется применять метод ассоциации при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями. Например: вязание (крючок, спицы, пряжа, одежда и т.д.), шитьё (ткань, одежда, игла, ножницы и т.д.).

Выводы. Как уже упоминалось выше, обучающимся 5 класса достаточно трудно адаптироваться к новым предметам и к новым условиям. В основе каждой предметной области заложен обязательный базовый набор терминов и понятий. В работах М.М. Куваевой, Ш.Р. Мусина, Г.Г. Валеевой отмечается, что по школьному предмету труд (технология) усилена интеграция знаний, особое внимание уделяется формированию навыков использования программных сервисов, цифровых, когнитивных инструментов и технологий в трудовой деятельности. А это в свою очередь, прибавляет определённо большой и сложный объем терминов и понятий [5].

Исходя из этого, мы можем сказать, что формирование научных понятий в общеобразовательной организации требует определённых дидактических условий. Рассмотрим некоторые из них:

1. Постепенность и систематичность.

Важно изучать термины начиная с простых, базовых и постепенно переходить к более сложным. Это придает обучающимся уверенность в освоении новых терминов в условиях большого потока информации. Материалы должны

излагаться в логической последовательности, чтобы обучающиеся могли видеть терминологическую связь. В целом, постепенность и систематичность в изучении терминологии помогают обучающимся лучше запоминать, осмысливать и применять новую лексику.

2. Наглядное обучение.

Обучающиеся, а особенно младшего школьного возраста, легче всего запоминают и усваивают материал с помощью наглядных методов обучения (демонстрация, иллюстрация, наблюдение). Здесь важно обратить внимания на модели визуализации (естественные, знаковые, динамические) и условные графические изображения (чертежи, схемы, таблицы, графики, диаграммы и т.д.).

3. Разъяснение на доступном языке с использование цифровых ресурсов.

Для понимания сложного понятийно-терминологического аппарата эффективно применять методы сравнения, метод семантики и этимологии. Но важно понимать, что содержание терминов и смысл не должны меняться, термины должны излагаться на научном языке. Учитель должен доступным для понимания языком объяснить, и чтобы при этом, основное содержание информации не изменялось. Разъяснения на доступном языке с использованием цифровых ресурсов (онлайн-словари, видео-уроки, интерактивные задания и т.п.) при изучении терминов может значительно облегчить процесс усвоения новой информации и помочь обучающимся лучше запомнить сложные понятия.

4. Интегративность обучения.

При изучении общих понятийных категорий или явлений обучение должно быть направлено на несколько учебных предметов, то есть посредством межпредметных связей: технология и информатика, технология и изобразительное искусство, технология и физика и т.д. Например, термины по электричеству могут быть объяснены через законы физики. Практика показывает, что такой подход способствует разностороннему развитию личности обучающегося, развивает креативное мышления.

5. Практическое применение терминов и понятий.

Помимо теоретического изучения понятий и терминов, стоит активно включать обучающихся в практическую деятельность, которая требует использования этих понятий. Например, на уроках труда (технологии) необходимо вести словарную работу, регулярно использую и проговаривая правильную терминологию с обучающимися (сметать либо стачать, конструктор либо конструкция, машина либо механизм, и т.д.). По мнению обучающихся это равные понятия, и они зачастую не замечают разницы в значение этих терминов. Применение терминологии помогает определить связь между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Например, при изучении темы «Обработка древесины» обучающиеся знакомятся с терминами «пиление», «строгание», «шлифование». Эти понятия не только описывают действия, но и помогают понять, какие инструменты и материалы используются для выполнения указанной операции.

Следовательно, рассмотренные дидактические условия, будут способствовать повышению эффективности процесса формирования понятийно-терминологического аппарата на уроках труда (технологии) в 5 классе общеобразовательной организации.

Понятийно-терминологический аппарат играет важную роль в образовательном процессе и помогает структурировать знания, развивать коммуникативные навыки, находить связь между теорией и практикой, при этом способствуют формированию научного мировоззрения и профориентации. Терминология является важным инструментом в проектной и исследовательской деятельности школьников. Правильное использование терминологии делает обучение осознанным и результативным, что в конечном итоге способствует всестороннему развитию обучающихся.

Литература:

1. Власов, Д.В. Понятие как форма мысли и проблема онтологического статуса признаков / Д.В. Власов // *Философия и общество*. – 2009. – № 2(54). – С. 156-170
2. Горский, Д.П. Вопросы абстракции и образование понятий / Д.П. Горский. – Москва. Издательство академии наук СССР, 1961 – 353 с.
3. Копнин, П.В. Формы мышления и их взаимосвязь / П.В. Копнин // *Вопросы философии*. – 1956. – № 3. – 45 с.
4. Куваева, М.М. Психолого-педагогические условия формирования терминологической культуры обучающихся / М.М. Куваева, Ю.Р. Харрасова // *Неделя науки – 2024: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Сибай, 24-25 апреля 2024 года*. – Сибай: Уфимский университет науки и технологий, 2024. – С. 513-515
5. Куваева, М.М. Формирование информационно-технологической компетенции в процессе профессиональной подготовки будущего учителя технологии и информатики: пути, принципы, условия / М.М. Куваева, Ш.Р. Мусин, Г.Х. Валеева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2024. – № 85(2).

Педагогика

УДК 378

кандидат исторических наук, доцент Кудинова Юлия Валерьевна

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

доктор педагогических наук, профессор Горбунова Наталья Владимировна

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущего педагога к организации профориентационной работы со школьниками. Рассмотрена современная нормативная база регулирования организации профориентации в образовательных организациях, в том числе действующий с 2023 года Профминимум. Приведены результаты опроса 124 студентов на тему организации профориентационной деятельности в школах и наличия у будущих педагогов готовности к реализации профминимума. Проанализировано «Ядро высшего педагогического образования» на наличие модулей и учебных дисциплин, направленных на подготовку будущих педагогов к организации профориентационной работы в образовательных организациях. Обобщен опыт подготовки будущих педагогов к организации профориентации Воронежского государственного педагогического университета. Сделан вывод о необходимости более глубокой и системной работы по указанному направлению.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональное самоопределение, будущий педагог, подготовка будущего педагога.

Annotation. The article is devoted to the urgent issue of the need to prepare a future teacher for the organization of career guidance work with schoolchildren. The article considers the modern regulatory framework for regulating the organization of career guidance in educational organizations, including the Professional Minimum in force since 2023. The results of a survey of 124 students on the organization of career guidance activities in schools and whether future teachers are ready to implement a professional minimum are presented. The "Core of higher pedagogical education" is analyzed for the availability of modules and academic disciplines aimed at preparing future teachers for career guidance in educational organizations. The experience of preparing future teachers for the organization of career guidance at Voronezh State Pedagogical University is summarized. The conclusion is made about the need for deeper and more systematic work in this area.

Key words: career guidance, professional self-determination, future teacher, future teacher training.

Введение. Современный мир характеризуют глобальные изменения во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Изменяется рынок труда. Быстрое развитие технологий и изменение потребностей работодателей создают новые профессии и трансформируют существующие. Требования к подготовке кадров претерпевают существенные изменения. При всей значимости профессиональной ориентации продолжительное время в образовательных организациях ей уделялось недостаточное внимание. В штате отсутствуют специалисты, курирующие данное направление деятельности. При этом профориентация является важной составляющей учебно-воспитательного процесса и занимает существенное место в формировании личности обучающихся.

Необходимость и организации деятельности по профессиональному самоопределению школьников продиктована рядом нормативно-правовых актов [4, 5, 7, 9, 10], одним из которых стало Письмо Министерства просвещения РФ от 17 августа 2023 г. № ДГ-1773/05 «О направлении информации», содержащее методические рекомендации по реализации профессионального минимума [4, 9].

Изложение основного материала статьи. Существенные изменения, связанные с организацией профориентации, произошли в 2023 году, когда во всех школах РФ обязательной стала единая модель профориентационной деятельности (профминимума), затронувшая учеников 6-11 классов, в том числе лиц с ОВЗ.

Отличие Профминимума от деятельности, которая проводилась в этой области ранее, связано с налаживанием системной работы по профессиональной ориентации обучающихся в учебной и воспитательной деятельности. Реализация Профориентационного минимума предусматривает три уровня: базовый, основной и продвинутый. Каждый из уровней связан с конкретными ресурсами отдельной образовательной организации.

Также методические рекомендации по внедрению профминимума обращают внимание на отсутствие системы целенаправленного обучения педагогов организации эффективной профориентационной работы. Поэтому важным, на наш взгляд, является разработка и внедрение РПД, направленных на формирование у будущих педагогов компетенций, связанных с сопровождением профессионального самоопределения обучающихся.

В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в числе трудовых функций определено «развитие у обучающихся способности к труду и жизни в условиях современного мира» [8].

Несмотря на то, что в науке в достаточной степени накоплен опыт изучения формирования готовности будущего педагога к организации профориентации, на практике мы сталкиваемся с отсутствием системного подхода в формировании профессиональных компетенций в этой области.

Вопросы организации профориентации изучали Е.А. Климов, С.Н. Никифоров, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, В.Д. Шадриков; проблемами готовности к профессиональной деятельности занимались М.И. Дьяченко, И.А. Колесникова, В.С. Мерлин, В.В. Сериков; специфику образовательного процесса вуза и подготовку будущих педагогов в системе непрерывного образования исследовали Н.М. Борытко, Б.М. Кедров, А.А. Люблинская, В.И. Сластенин; подготовке педагогов и обучающихся к профориентационной деятельности посвящены работы С.А. Боргоякова, А.Н. Пшеничникова, Т.Н. Сапожниковой, В.А. Селезнева и т.д.

В.А. Селезнев отмечает, что «готовность будущего учителя к профориентационной работе со школьниками характеризуется способностью прогнозировать и создавать условия для выбора учащимися индивидуальной траектории развития, его стимулирования, формирования и коррекции, сформированностью ЗУН и педагогической рефлексии личности, которые обеспечивают успешность в выполнении профориентационных функций» [11].

О.Ю. Чапытькова пишет о том, что система педагогического образования, нацеленная на подготовку будущих учителей к эффективной реализации профориентационной работы «требует учета современного уровня развития теории и практики профессионального самоопределения школьников, социально-экономических и культурно-исторических особенностей региона, в котором живет и развивается конкретный школьник» [13].

В работах Е.В. Декиной подчеркивается, что при подготовке будущих педагогов к профориентации важно принять во внимание системный анализ различных подходов к выбору профессии; изучить психологические аспекты выбора профессии современными школьниками; разработать концепцию организации профориентационных уроков для различных категорий школьников [3].

М.В. Антонова отмечает важность уровня подготовки педагога к организации профориентации, а также его желание совершенствовать свое профессиональное мастерство, развивать необходимые умения и навыки, проявлять заинтересованность в судьбе каждого обучающегося [1].

Нами был проведен опрос среди 124 студентов 4-5 курсов Воронежского государственного педагогического университета. 75% обучающихся отметили, что сами столкнулись со сложностями профессионального самоопределения во время обучения в школе. Более того, заметной становится тенденция, когда студенты переводятся в другие вузы, сохраняя предметную направленность, но исключая педагогическую. Это связано с отсутствием осознанного отношения к выбору педагогической профессии и приводит к тому, что абитуриенты, выбирая педагогический вуз не до конца понимают все сложности педагогической профессии и необходимые для данного вида деятельности личностные качества, способности и склонности. Решению упомянутой проблемы способствуют профильные психолого-педагогические кластеры, возрождение которых началось в 2021 году, когда была принята Концепция ПППК.

32% опрошенных оценили профориентационную деятельность своей школы как неудовлетворительную, 45% – удовлетворительную, 14% как хорошую и только 9% как отличную. В ходе оценки собственной готовности к реализации Профминимума никто из обучающихся не назвал ее высокой: около 35% сочли ее средней, остальные 65% – низкой. Несмотря на то, что в опросе принимали участие студенты старших курсов, которые изучали базовые дисциплины Ядра высшего педагогического образования и прошли ряд производственных практик на базе образовательных организаций, предусматривающих погружение в деятельность классного руководителя.

94% респондентов отметили необходимость усиления программы обучения дисциплинам, способствующим формированию компетенций, связанных с организацией профориентационной работы. Важно отметить, что 79% осознают значимость организации профориентационной работы с обучающимися и необходимость подготовки к ней. 51% опрошенных согласны, что при организации профориентации необходимо учитывать региональные особенности рынка труда и кадровые дефициты, при этом более 80% обучающихся с ними не знакомы. Региональные особенности рынка труда и кадровые дефициты играют важную роль в профориентации, поскольку они формируют спрос на определённые профессии и квалификации в зависимости от экономических, демографических и социальных условий конкретного региона. И изучение этих аспектов обязательно должно стать частью подготовки будущих педагогов к организации профориентационной деятельности.

Далее студентам был предложен вопрос, связанные с выбором эффективных, на их взгляд, форм профориентации. Ответ на вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответа. 86% отметили профпробу как наиболее эффективную форму, 80% респондентов выбрали игру (деловые и ролевые игры, квесты), 60% – встречи с интересными людьми – представителями разных профессий, 46% выбрали тренинги, 36% опрошенных отдали предпочтение массовым формам работы (ярмарки, презентации и т.д.). Самыми непопулярными ответами стали беседа (12%) и классный час (16%).

Таким образом, была выявлена необходимость в системной работе школы по сопровождению профессионального самоопределения школьников, с одной стороны, и недостаточным вниманием в программе подготовке будущих педагогов, с другой.

В 2021 году утверждено и с сентября 2022 года вступило в силу «Ядро высшего педагогического образования» [6]. Документ предусматривает требования к подготовке бакалавров педагогического образования и содержатся ключевые характеристики и основных профессиональных образовательных программ бакалавриата педагогических направлений подготовки по профилям, соответствующим предметным областям ФГОС [2]. «Ядро высшего педагогического образования» включает 7 основных модулей.

В рамках общепрофессиональной подготовки следующие модули и дисциплины направлены на формирование компетенций будущих педагогов, важных для реализации Профминимума:

- *социально-гуманитарный модуль* позволит изучить нормативно-правовую базу воспитательной работы в целом и организации профориентации в частности;
- *коммуникативно-цифровой модуль* дает возможность знакомства с современным цифровым инструментарием, применяемым в профориентационной работе;
- *здорьесберегающий модуль* позволит учитывать возрастные особенности школьников при организации профориентации;
- *модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности* позволяет сформировать готовность будущих педагогов к реализации профориентационных проектов.

В рамках профессиональной подготовки будущих педагогов на формирование компетенций, важных для реализации Профминимума, направлены следующие модули и дисциплины:

- *психолого-педагогический модуль* – базовая психолого-педагогическая подготовка к профессиональной деятельности будущих педагогов;
- *модуль воспитательной деятельности* включает дисциплину «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)», которая предусматривает знакомство с современными технологиями профориентации обучающихся, методами и приемами педагогического сопровождения профессиональной ориентации, основами проектирования профориентационных программ, спецификой уроков профориентации «Моя Россия – новые горизонты» [1].
- *предметно-методический модуль* должен учитывать профориентационные возможности урочной деятельности, которая является одним из направлений Профминимума.

Также обязательным элементом Ядра являются практики, которые подразделяются на учебные и производственные. В ходе практики студенты получают индивидуальные задания, направленные на отработку, полученных в ходе обучения знаний и умений. Так, в ходе практики по классному руководству, студенты могут получить задание – посетить занятие «Россия – мои горизонты», осуществить его анализ, а затем провести подобное занятие в соответствии с планом самостоятельно. Педагогическая вожатская практика осуществляется в летний период в детских лагерях и санаториях. Студенты в качестве задания могут разработать и провести профориентационное КТД для детей в отряде или профориентационный квест, направленный на знакомство с профессиями и т.д. Соответственно, необходимо при организации практик учесть задания, предусматривающие решения различных кейсов и ситуационных задач профориентационной направленности, проектирование мероприятий и профессиональных проб для проекта «Билет в будущее», анализ и разработку материалов для занятий «Россия – мои горизонты» и т.д.

При этом Ядро охватывает только 76% ОП, вузы самостоятельно разрабатывают 24%, принимая во внимание региональную и локальную специфику. Соответственно, уместным, на наш взгляд, является включение специальных дисциплин «Самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся» или «Основы профориентационной деятельности», которые способствуют развитию компетенций, связанных со школьной профориентацией.

Обширным потенциалом в формировании готовности будущих педагогов к организации профориентационной работы обладает волонтерская деятельность, которая дает возможность непосредственного участия в профессиональных пробах. Профессиональная проба – это технология полного или частичного погружения в реально смоделированные условия определенной профессиональной деятельности с целью получения профессионального опыта, ознакомления с профессией, с целью определения ее значимости для конкретного субъекта [12]. Волонтерская деятельность предоставляет студентам возможность применять теоретические знания на практике, помогает им развивать навыки общения, организации мероприятий и работы в команде. Участие в волонтерских проектах способствует формированию гражданской позиции и социальной ответственности, что является важным аспектом профессиональной подготовки педагогов. Также в рамках волонтерства будущие педагоги могут участвовать в профориентационных мероприятиях, помогая школьникам определиться с выбором профессии, что укрепляет их собственные навыки в этой области.

Воронежский государственный педагогический университет реализует различные проекты по допрофессиональной педагогической подготовке школьников, в которых обучающиеся ВГПУ принимают участие в качестве волонтеров:

- работа с профильными психолого-педагогическими классами по программе «На пути к педагогической профессии» (количество обучающихся в 2024-2025 учебном году – 1700): будущие педагоги проводят различные профориентационные мероприятия, направленные на знакомство с вузом и педагогической профессией, а также занятия по дисциплинам «Основы педагогики», «Основы психологии»; принимают участие в разработке научно-методического инструментария для ПППК; проектируют и проводят профессиональные пробы.
- событийное волонтерство (участие в проведении Дней открытых дверей, Зимних каникул в ВГПУ, психолого-педагогической олимпиады для школьников);

– участие в Федеральном проекте «Билет в будущее», который проходит на базе Педагогического кванториума им. П. Ф. Каптерева и Технопарка универсальных педагогических компетенций им. В.И. Логунова. В 2023-2024 учебном году зарегистрировано 28 направлений проведения профпроб, которые реализуют 14 кафедр ВГПУ;

– участие в выездных профориентационных мероприятиях в образовательных организациях Воронежской области, когда будущие педагоги проводят различные мастер-классы, тренинги, деловые игры, направленные на привлечение абитуриентов в педагогический вуз;

– образовательный центр «Орион» проводит профильные педагогические смены для школьников из образовательных организаций г. Воронеж и Воронежской области». Преподаватели и обучающиеся ВГПУ принимают участие в разработке и реализации серии мастер-классов (2023 год – «Учитель нашего времени: 12 навыков современного педагога», 2024 год – «Калейдоскоп педагогических профессий»), которые проходят на базе Центра по работе с высокомотивированными детьми «Солнышко»;

– в рамках проекта «Моя первая профессия – вожатый» обучающиеся ВГПУ проводят со школьниками игры, знакомят их с лагерными традициями, песенным и танцевальным творчеством.

Безусловно, волонтерская деятельность является добровольной для обучающихся, но кураторы студенческих академических групп стараются привлечь их к деятельности «Волонтерского корпуса ВГПУ», а участие в профориентационных мероприятиях для школьников дает возможность получения непосредственного опыта деятельности, применение на практике знаний, полученных в ходе теоретического обучения.

Значительным потенциалом в подготовке студентов к организации профориентационной деятельности обладают программы дополнительного образования и профессиональной переподготовки, которые позволяют расширить и углубить знания студентов. Так, в рамках дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» отдельная дисциплина «Организация профориентации и работы с профильными классами» входит в организационно-деятельностный модуль программы и посвящена формированию готовности к организации профориентационной работы с обучающимися в рамках образовательной организации. Дисциплина рассчитана на 14 часов и включает изучение следующих тем: «Реализация профминимума в образовательной организации», «Технология организации профессиональных проб», «Специфика работы с профильными классами (на примере ПППК)». В ходе изучения модуля студенты выполняют различные практика ориентированные задания: анализируют внеурочные профориентационные занятия «Россия – мои горизонты», проектируют профориентационные пробы, создают методические разработки профориентационных мероприятий.

Выводы. Таким образом, организация профориентационной работы в школе во многом зависит от уровня квалификации и профессионального мастерства педагога, следовательно, значимым представляется формирование готовности будущих педагогов к организации профориентации. Подготовка будущего педагога к организации профориентационной деятельности является важным аспектом, который не только обогащает образовательный процесс, но и способствует более гармоничному развитию личности учащегося. Для того, чтобы успешно осуществлять профориентацию, педагог должен знать цели, задачи, принципы, методы и этапы профориентационной работы, изучить психологические особенности профессионального самоопределения учащихся разных возрастных групп, познакомиться с современным рынком труда, развить навыки консультирования учащихся и их родителей по вопросам профессионального самоопределения, уметь находить необходимые информационные материалы и т.д. Подготовка педагога требует комплексного подхода, осуществляется как в учебной, так и во внеучебной деятельности, требует отработки полученных умений на практике и получения конкретного опыта деятельности и должна быть тесно связана с изменениями на рынке труда и потребностями региона.

Литература:

1. Антонова, М.В. Характеристика системы подготовки будущих педагогов к профориентационной деятельности в общем образовании / М.В. Антонова // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: сборник научных трудов. – Москва, 2024. – С. 217-226
2. Воронин, Д.М. Разработка образовательной программы согласно формированию «ядра высшего педагогического образования» и унификации образовательных программ высшего педагогического образования / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина, О.В. Короткое // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 68-70
3. Декина, Е.В. Подготовка будущих педагогов к проектированию профориентационных мероприятий с учащимися цифрового поколения/ Е.В. Декина // Перспективы развития высшей школы: материалы III Международной научно-практической конференции-2022: сборник научных трудов. В 2 томах. Т. 2 / отв. ред. Л.К. Иляшенко. – Тюмень: ТИУ, 2022. – 475 с
4. Министерство просвещения РФ: официальный сайт. – URL: https://edu.gov.ru/career_guidance?ysclid=lypknt03qo635773253 (дата обращения 14.01.2025)
5. Письмо Министерства просвещения РФ от 17 августа 2023 г. № ДГ-1773/05 «О направлении информации». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407447771/?ysclid=m77b51yj73361842342> (дата обращения 14.01.2025)
6. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/?ysclid=m77ba3avps33170080> (дата обращения 15.02.2025)
7. Постановление Правительства РФ от 27.08.1996 № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации». – URL: <https://legalacts.ru/doc/postanovlenie-mintruda-rf-ot-27091996-n-1/?ysclid=m77aj9pk22393155105> (дата обращения 14.01.2025)
8. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=m77b6zwphg530773172> (дата обращения 15.02.2025)
9. Распоряжение Минпросвещения России от 23.09.2019 № Р-97 «Об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта «Билет в будущее» в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка». – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-23092019-n-r-97-ob-utverzhdenii/?ysclid=m77b3eui8m56366190> (дата обращения 14.01.2025)
10. 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.]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 17.06.2024)

11. Селезнёв, В.А. Проблема подготовки будущих учителей к профориентационной работе со школьниками в условиях профилизации школы / В.А. Селезнёв // Известия ВГПУ. – 2009. – №01. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-proforientatsionnoy-rabote-so-shkolnikami-v-usloviyah-profilizatsii-shkoly> (дата обращения: 14.02.2025)

12. Титова, С.В. Нестандартная профориентационная работы в вузе / С.В. Титова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №2-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nestandartnaya-tehnologiya-proforientatsionnoy-raboty-vuza> (дата обращения: 24.01.2025)

13. Чаптыкова, О.Ю. Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников / О.Ю. Чаптыков // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschego-uchityela-k-pedagogicheskomu-soprovozhdeniyu-professionalnogo-samoopredeleniya-shkolnikov> (дата обращения: 14.02.2025)

УДК 372.4

кандидат педагогических наук Кудрявцева Екатерина Львовна

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

эйчар Баркова Дарья Вячеславовна

Рекрутинговое агентство Unicorn Search (г. Москва);

кандидат филологических наук, доцент Бубекова Лариса Борисовна

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

ПРОДИОСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ: КРІ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СУБЪЕКТОВ АНТРОПОЦЕНТРИЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛИННОЮ В ЖИЗНЬ

Аннотация. В статье рассматривается проблема мотивации старших школьников к образовательной деятельности. Авторы анализируют ситуацию, сложившуюся в системе образования, при которой цели учеников не связаны с саморазвитием, а заключаются в уходе от негативных оценок как триггеров, избегании наказания. В статье обосновывается необходимость перехода к системе SMART с использованием электронного дневника как доски отслеживания выполнения задач SCRUM в режиме «мотивационной карты». Проведена опытно-экспериментальная работа, в результате которой предлагается система мотиваторов для обучающихся к составлению своих вдохновляющих их измерителей в системе образования (КРІ).

Ключевые слова: ключевые показатели эффективности, мотивы, мотиваторы, теории мотивации, мотивационная парадигма, мотивационная карта обучающегося, КРІ (key performance indicators), SMART.

Annotation. The article discusses the problem of motivation of high school students for educational activities. The authors analyze the current situation in the education system, in which Students' goals are not related to self-development but revolve around avoiding negative assessments as triggers and evading punishment. The article substantiates the necessity of transition to the SMART system using an electronic diary as a tracking board for SCRUM tasks in a «motivational map» mode. Experimental work has been carried out, as a result of which a system of motivators is proposed for students to set their own inspiring metrics in the education system (KPIs).

Key words: motives, motivators, theories of motivation, motivational paradigm, learner's motivation map, KPI (Key Performance Indicators), SMART.

Введение. Система образования до настоящего времени, когда речь заходит о мотивах самого человека, обычно опирается на теории мотивации 1960х-1970х годов: теорию потребностей А. Маслоу, теорию мотивации Д. Макклелланда, двухфакторная теорию мотивации Ф. Герцберга. Однако эффективнее нам представляется теория ожиданий В. Врума, по которой мотивационный эффект есть мыслительный процесс по оценке человека реальности достижения поставленной цели или получения желаемого вознаграждения. Но оценка по обобществленным параметрам не отражает усилий конкретного обучающегося, а является усредненным и субъективируемым представлениями педагога показателем, не связанным с субъектностью обучающегося, поэтому существующие системы оценивания скорее демотивируют, чем мотивируют, учитывая также, что оценка рассматривается одновременно и как результат, и как награда, что не отвечает потребностям ребенка или подростка.

Оценки большим числом участников нашего опроса (127 обучающихся 5-9 классов) воспринимаются как «непонятные», «непрозрачные», «неадекватные усилиям» и пр. Те же проблемные зоны выявляет и комплексная процессуальная теория мотивации Портера-Лоулера (как компиляция теории справедливости и теории ожиданий) [2]. Оценка как вознаграждение не отвечает критериям личной удовлетворенности и ведет к депривации как успешных, так и неуспешных обучающихся из-за неучета их личностного развития и связанных с ним потребностей. «Тройка» или «пятерка» лишь фиксирует внешнее, ничем не объективированное для ученика мнение взрослых.

Следовательно, если не вместо, то вместе с оценкой должно существовать нечто эффективное и мотивирующее именно для обучающегося как развивающейся личности, индивида. Если оценка более похожа на промежуточный показатель успешности усилий ученика (и педагога), то нам важно сосредоточиться на этапе вознаграждения как мотивационного триггера для регулируемой реализации эффективного образовательного процесса. Необходимо выявить внешние мотиваторы, которые усилят внутренние мотивы большего количества обучающихся и помогут им подняться до осознания и реализации внутренних потребностей.

Изложение основного материала статьи. Для решения заявленной проблемы мы обратились к системе SMART, используемой в бизнесе в качестве ключевого параметра для выполнения задач, в которой присутствует внутренний мотив и внешний мотиватор.

S – конкретно, просто	L – долгосрочно
M – достижимо в обозримом будущем	(langfristig)
A – вдохновляюще, интересно всем	A – аутентично (authentisch)
R – ориентировано на измеряемый результат	R – реалистично (realistisch)
T – привязано к конкретным срокам	G – глобально (global)
	E – эргометрично (ergometrisch)

Рисунок 1. SMART-целеполагание для обучающегося, основанное на LARGE-целеполагании для педагога

Эффективность этой системы подтверждается и другими исследованиями. Например, Т.В. Степанова пишет: «Учебная мотивация представляет собой строгую иерархию мотивов. Мотивом же является прямое (не опосредованное - прим. наше) побуждение к деятельности» [4]. То есть обучающийся должен сам увидеть и вызов к улучшению или сохранению каких-то своих показателей и претворить этот вызов в свою цель деятельности. Однако авторы нередко смешивают внутренние мотивы и внешние мотиваторы, которые должны подкреплять эти мотивы, а не противоречить им (отражая, например, картину мира педагога или руководителя учебной организации, а не обучающегося). Итак, мотивы – внутренние (устойчивые) осознанные или неосознанные потребности человека, толкающие его на действие по достижению его собственной (поставленной им самим перед собой), цели часто вопреки и не смотря на окружающих, а мотиваторы – инструменты внешней мотивации (менее устойчивой, требующей постоянной «подпитки» мотиваторов напоминаниями о них). Мотиваторы, не связанные с внутренними мотивами личности, помогают извне мотивировать человека на действие (тогда и цель ставится извне, а не является собственным целеполаганием личности, не осознается личностью как своя, неотъемлемая; снимутся мотиваторы – уйдет цель).

Выявленные нами в рамках опроса обучающихся средней школы мотивы и поддерживающие их мотиваторы мы рассматриваем как эффективные КРІ (Key Performance Indicator – индикаторы эффективности деятельности) обучающихся, которые позволяют реализовать и предлагаемые министерствами и ведомствами КРІ педагогов и школы.

В зависимости от желаемых результатов применяются разные виды КРІ. А.С. Болдов в работе «Возможности применения системы КРІ в педагогической деятельности кафедр физической культуры и спорта вузов» приводит исследование по направлению использования КРІ, по результатам которого деятельность может быть трансформирована с использованием системы КРІ для наибольшей эффективности в следующих направлениях процессных, целевых и проектных показателей [1].

Целевые КРІ измеряют степень достижения стратегических целей организации. Для школы стратегическими целями являются: рост успеваемости школьников, например, по уменьшению количества неуспевающих, росту числа хорошистов и отличников, олимпиадным и др. показателя. Измеряется в процентах, абсолютных числах и т.п. Это могут быть академические достижения (повышение учебных показателей через оценки или тесты), учебные навыки (улучшение навыков техники чтения и пр.), личностный рост (прохождение дополнительных обучающих курсов) и социальные компетенции (публичные выступления, наставничество).

Заметим, что здесь нет речи о том, какие потребности самого субъекта закрывает достижение каждого КРІ. Внимание уделено только внешним, числовым показателям.

Процессные КРІ оценивают эффективность и производительность процессов организации посещаемость занятий, своевременность выполнения заданий, активность на уроках, время выполнения тестов, частота обращения к дополнительным образовательным ресурсам).

Опять же личностные мотивы и потребности обучающегося в перечне показателей отсутствуют.

Проектные КРІ используются для измерения успешности выполнения конкретных проектов и наиболее эффективны при условии качественной реализации всего проектного цикла именно командой обучающихся, с минимальным внешним участием педагогов и иных взрослых (показатели – завершение проектов, качество работ, интеграция предметов, практическая применимость, инновационность, устойчивость результатов, масштабируемость).

Таким образом, с позиции учителей и руководства образовательным процессом КРІ нужны для измеримости показателей работы учителей, отчетности перед вышестоящими организациями при подтверждении права школы на существование и получение большей доли финансирования.

С позиции обучающихся как равноправных субъектов образовательного процесса КРІ – это четкая объективная обратная связь по их успеваемости, активности, социализации и т.д. в точки зрения необходимости работы в определенных направлениях над своими навыками и компетенциями; возможность выбора в дальнейшем специализации именно по своим «сильным» направлениям и более эффективного прохождения профориентационных мероприятий.

Следовательно, педагогам и руководству школы интересны, в первую очередь, групповые КРІ, тогда как ученики нуждаются в отражении индивидуальных КРІ.

Мы приходим к выводу о необходимости двойной системы КРІ в школе, направленной на отчетность в цифрах и сонастроенной с запросами обучающихся и педагогов. Так как обратную формирующую связь педагогам по итогам проектов, тематических блоков, четверти, полугодия и года также дают ученики: по степени доступности донесения материала, аргументативности, своевременности использованных инструментов и технологий и т.д.

В РФ сегодня используют суммативные КРІ, не учитывающие ни личности ученика, ни личности педагога (их мотивов и мотиваторов) [3]. Цель суммативного оценивания – определить объем усвоенного материала к определенному времени на основе выполнения проверочных заданий, таких как тесты и контрольные работы, и установить, каких результатов достигли обучающиеся в рамках конкретной темы.

Далее в статье мы рассмотрим только ту часть КРІ, которые являются индивидуально формирующими и влияют на мотивацию и результаты обучающихся и (опосредованно) обучающихся. Конечно, разработка формирующих и мотивирующих КРІ должна учитывать текущую систему отчетных КРІ в данной образовательной организации (регионе, стране), поскольку формирующие КРІ будут мотивировать целевые аудитории на действия, которые приведут непосредственно или опосредованно к достижению отчетных суммативных КРІ.

Примерные суммативные и формирующие (мотивирующие) КРІ

Суммативные КРІ	Формирующие и мотивирующие КРІ
<p>Целевые: реализация 1 проекта за год каждым учеником, проведение 3 презентаций данного проекта в школе и вне школы на не менее чем 20 слушателей с фотоотчетом, написание 1 статьи о проекте вместе с учителем в СМИ, в презентации не менее 5 слайдов без титула и библиографии, в статье не менее 3 реальных фото с проекта (групповые и индивидуальные, количественные, абсолютные, числовые).</p>	<p>Проектные: КРІ должен иметь элемент соревнования и видимого поощрения. Когда появляется соревновательность, человек подсознательно хочет победить, а когда есть видимое поощрение, тем более. Можно использовать школьные научные выставки как, например, в Сингапуре или иных странах мира, с выбором проектов-победителей представителями соответствующего бизнеса или госсектора, готовыми внедрять результаты проектов и оплачивать премии школьникам.</p> <p>Важен индивидуальный подход и оценка выполненной задачи в контексте обратной связи ученику по проявленным им компетенциям и выявленным экспертной комиссией проекта лакунам. При этом проект должен быть доказательно выполнен самим учеником – для ухода от «традиции» с суммативными КРІ, когда проект выполняет педсостав или родители обучающихся, особенно в начальной и средней школе.</p> <p>Когда каждый награжден именно за свои реальные компетенции и навыки, а задачи поставлены по уровню этих навыков и компетенций, растет активность, работает внутренняя мотивация, лишь поддерживаемая внешними мотиваторами.</p> <p>Здесь работают КРІ: индивидуальные или командные, качественные, относительные, оперативные, не числовые и проявляющие эффективность проекта для реальной жизнедеятельности – через его востребованность реальным сектором государства или бизнеса.</p>

В результате введение формирующих КРІ позволит снять фрустрацию педагогов и обучающихся по большому объему документооборота, невалидным критериям оценки деятельности и постоянной необходимости имитировать показатели вместо достижения качественных эффективных результатов. Это повысит качество образования, объединит рынок образования и рынок занятости, повысит престиж российской школы в мировом контексте и сэкономит временные и финансовые ресурсы за счет валидных мотивационных моделей. Например, при использовании модели мотивационной карты ученика и педагога, о чем мы напишем ниже.

То есть основной вопрос в связи с КРІ: как сделать так, чтобы, измеряя, не травмировать, а формировать и мотивировать? Проистекающий отсюда вопрос: что и как конкретно можно измерять позитивно для тех, кого «замеряют» – на примере средней школы?

Итак, какие КРІ рекомендуется использовать в средней школе в отношении школьников? Этот вопрос мы задали 127 обучающимся в возрасте 11-15 лет различных форм обучения из разных стран мира (РФ, Норвегия, Австрия, Сингапур, Австралия, Испания, Кипр, Грузия, Турция и др.). Вопросы звучали следующим образом:

1. Представьте себе, что Вам стали недоступны оценки, выставляемые педагогами как формат обратной связи от учителя ученику. Предложите другие, вдохновляющие Вас измерители эффективности Вашей образовательной деятельности.
2. Какие измеряемые (объективируемые) цели Вы поставили бы себе сами как ученик ... класса как цели обучения (образования) на четверть, полугодие, год?
3. Какие мотиваторы со стороны педагогов помогли бы Вам эффективнее достичь поставленных образовательных и учебных целей (решить задачи на пути к поставленной цели)?

Далее мы приведем варианты ответов подростков по мере убывания частотности их упоминания в процессе интервью. Оценка большинством опрошенных воспринимается как некая непрозрачная «рамка». И желание получить высокий балл обусловлено не стремлением «К», а убеждением «ОТ» – от наказания в форме физического или морального унижения, негативизации взрослыми, правоучений, необходимости повторения года, противостояния педагогу и пр., т.е. оценки – скорее препятствие, а не КРІ для ученика.

Варианты формирующих (мотивирующих) КРІ для обучающихся средней школы по результатам опроса:

1. Наиболее часто участники опроса называли как КРІ объективированную диалоговым форматом текстовую обратную связь, т.е. формирующий диалог по задаче обучающегося с педагогом.
2. Многие назвали получение объективируемого результата. Например, за хорошие оценки подросток может запросить у родителей или школы выполнение своего желания – поход с ночевкой, посещение интересного места типа антикафе или центра экспериментов...
3. Некоторые респонденты-подростки предлагали транслировать учительские КРІ на учеников путем «овеществления» оценок в журнале – в интересных и полезных для обучающихся акциях: например, получении отличниками скидок на платные опции соцсетей через коллаборацию школ с соцсетями. Причем, без дополнительных требований, налагаемых соцсетями (например VK) на школу по числу обязательных активностей в неделю и пр.
4. Также эффективным КРІ для повышения успеваемости может стать запланированный самими обучающимися без участия взрослых «приз» (индивидуальный или групповой) по итогам года («звезда в конце пути»).
5. Взрослые получают зарплату и премии за выполнение КРІ, тогда как в школе высокие оценки школьниками были бы прекрасным переносом взрослой картины мира в школу и азами формирования финансовой грамотности на практике.
6. Для школьников важны внешний вид и техническое наполнение школы, внешний вид педагогов, письменные принадлежности и пр. Школа, не просто имеющая, а использующая прогрессивные технологии и дающая возможность лучшим ученикам самим выбирать, например, где вести записи – на планшете или в тетради – мотивирует к улучшению результатов.
7. Можно мотивировать путем приглашения реальных специалистов-экспертов в конкретных областях для знакомства обучающихся с практикой их деятельности на жизненных кейсах (решение реальных кейсов специалистами вместе с учениками с выдачей сертификатов за лучшие решения - для резюме ученика).
8. Также росту активности способствует более раннее распределение (с 5 класса как в ряде стран мира) в узкоспециальные классы по направлению интереса и склонности школьников (профильные классы) с подключением к

преподаванию в них специалистов-практиков, с выдачей этими специалистами лучшим обучающимся по их блоку сертификата по итогам обучения.

9. Снятие запрета с использования девайсов и ИИ. Важно, чтобы цифровой мир не воспринимался как конкурент педагога, а его использование нормировалось с учетом задач урока (курса) и уровня обучающихся.

10. Подростки не любят «выскачек». Поэтому оптимально поставить эффективные для обучающихся КРІ, за которые подросткам не стыдно и побороться – например, в формате игры (создать на уроках игровые ситуации, возможно сквозные с игровыми механиками – ограничение по времени, первый или последний ответ и баллы за ответы).

11. Для роста соактивности школе можно предложить обучение подростков ведению блогов и каналов для отражения своей социальной активности – с «прокачкой» посещаемости блога.

12. Наши респонденты предложили давать победителям олимпиад дополнительный выходной день максимум 2 раза в месяц. С условием использования его на саморазвитие и самообразование с рассказом остальным ученикам о том, что и где олимпиадник узнал за этот день. Например, сходя в профильный музей, съездив в профильную лабораторию при вузе и т.д.

КРІ для многих отличников уже сегодня является не столько оценка, сколько их способность ответить на любой сложный вопрос по предмету.

За отличные результаты также можно предложить дополнительные бонусы: бесплатный обед или полдник в столовой, обед с педагогами и директором за одним столом (как в «Гарри Поттере» или в эпоху Сократа и Платона для особо выдающихся граждан).

13. Кружки и секции должны помогать достигать реальных практических результатов. Если они это будут делать, то посещаемость вырастет. КРІ по отдельным направлениям обучения с точки зрения обучающихся заключается в учете занятий в кружках по результатам (например, как в ряде стран мира – дополнительные строки в аттестате, подтверждающие специализацию ученика в школьном и внешкольном образовании, для вуза).

Выводы. Для ведения мониторинга индивидуальной успешности мы предлагаем формат мотивационной компетентностной карты обучающегося. В качестве основы такой карты можно взять Scrum-доску с расписанием задач данного обучающегося (как субъекта, самостоятельно и осознанно ставящего их перед собой) и стадий их выполнения. И дополнить ее описанием каждой задачи после ее выполнения - по составу развитых компетенций и навыков (soft и hard). Также можно предложить выставление самим обучающимся собственных КРІ на входе в задачу и их сверку по итогам ее решения.

Таблица 3

Вариант оформления Мотивационной компетентностной карты обучающегося

Описание задачи (самим обучающимся, как он ее видит)	КРІ (индивидуальный мотиватор к выполнению)	Процесс решения (описание маркеров процесса обучающимся как кейсов)	Результат (описание личного результата обучающимся как достижения)	Обратная связь от педагога (функциональная текстовая не оценочная позитивная обратная связь по процессу и результату)	Компетенции и навыки, полученные или подтвержденные при выполнении (для портфолио обучающегося)

Данная мотивационная компетентностная карта может стать не только картой маршрутизации развития, основой для саморефлексии и педагогической рефлексии с учителем или родителями (при необходимости и с согласия обучающегося, например, в составе развивающих бесед обучающегося, педагога и родителя), а также картой достижений и элементом формирующего портфолио школьника.

Почему сегодня важно пересмотреть традиционные подходы к оцениванию обучающихся? Потому что год от года среди подростков и молодежи нарастает модель поведения NEET (Not in Education, Employment or Training – люди, которые не учатся, не работают и не проходят профессиональную подготовку. Основной девиз: «Лучше ничего не делать, чем быть несчастливими в учебе или на работе»). Одна из причин ее формирования - отсутствие в школе позитивной формирующей и развивающей обратной связи, управление учениками через жесткие и непрозрачные нормы оценивания.

Как мы видим, NEET, представляющий сегодня значимую опасность для рынка труда и занятости, начинается с негативного опыта в системе образования, не учитывающей личность обучающегося. Поэтому введение системы КРІ может повлиять не только на рост мотивации (как самомотивации, так и эффективной внешней мотивации), но и на снижение количества обучающихся с различными уровнями показателей поведенческой модели NEET.

Литература:

1. Болдов, А.С. Возможности применения системы key performance indicators в педагогической деятельности кафедр физической культуры и спорта вузов / А.С. Болдов // Наука и спорт: современные тенденции. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-sistemy-key-performance-indicators-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-kafedr-fizicheskoy-kulturyi-sporta-vuzov> (дата обращения: 25.12.2024)
2. Зарубина, Е.В. Основные теории мотивации / Е.В. Зарубина, Л.Н. Петрова // АОН. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teorii-motivatsii> (дата обращения: 27.12.2024)
3. Крылова, О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие / О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова. – Санкт-Петербург: КАРО. – 2015. – 128 с.
4. Kosugi, R. «Escape from work: freelancing youth and the challenge to corporate Japan» / R. Kosugi // Social Science Japan Journal. – № 12 – P. 158-161

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Кузеванова Анастасия Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Познавательные универсальные учебные действия (УУД) выступают в качестве самой многочисленной группы универсальных действий. Наиболее интенсивно они формируются в период начального обучения в школе. Именно на достаточном уровне их сформированности, обучающийся способен самостоятельно выстраивать процесс изучения и познания окружающего мира. На основе анализа литературных источников по проблеме исследования авторами обозначается, что для обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) будет характерен спектр особенностей сформированности познавательных универсальных учебных действий. К ним относят: трудности поиска информации, позволяющей выполнить учебное задание, использования знаково-символических средств при решении учебных задач, осуществления мыслительных операций и действий, определения значимых признаков объектов и предметов и пр. Обозначается, что в науке и практике существуют различные формы, методы, приемы и технологии работы по формированию познавательных универсальных учебных действий у детей изучаемой категории. В их содержании особое место отводится необходимости осуществления взаимодействия разнопрофильных специалистов в процессе решения специфического спектра задач службы психолого-педагогического сопровождения. В этой связи, авторы делают вывод о том, что одним из центральных принципов в процессе работы нами был определен принцип междисциплинарности. Значимым субъектом в данном процессе является педагог, так как именно он является связующим звеном, реализуя работу на уроках. Опираясь на полученные в ходе анализа теоретических источников данные, исследователями был организован и проведен комплекс мероприятий по работе с педагогическим сообществом в течение учебного года.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, педагоги, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. Cognitive universal learning actions (UMD) act as the largest group of universal actions. They are formed most intensively during the period of primary school education. It is at a sufficient level of their formation that the student is able to independently build the process of studying and cognizing the surrounding world. Based on the analysis of literary sources on the research problem, the authors indicate that students with mental retardation (ASD) will be characterized by a range of features of the formation of cognitive universal learning activities. These include: difficulties in finding information that allows you to complete a learning assignment, using symbolic and symbolic means to solve learning tasks, performing mental operations and actions, identifying significant features of objects and objects, etc. It is indicated that in science and practice there are various forms, methods, techniques and technologies of work on the formation of cognitive universal learning activities in children of the studied category. In their content, a special place is given to the need for interaction between diverse specialists in the process of solving a specific range of tasks of the psychological and pedagogical support service. In this regard, the authors conclude that the principle of interdisciplinarity has been identified as one of the central principles in our work. An important subject in this process is the teacher, since he is the link that implements the work in the classroom. Based on the data obtained during the analysis of theoretical sources, the researchers organized and conducted a set of activities to work with the teaching community during the school year.

Key words: cognitive universal educational activities, teachers, psychological and pedagogical support.

Введение. Обращаясь к содержанию федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обнаруживается, что обучающиеся помимо предметного содержания осваивают совокупность универсальных учебных действий как основу способности решать спектр учебных и жизненных задач [13].

В структуре вышеобозначенных действий, помимо коммуникативных и регулятивных, выделяют познавательные учебные действия, для которых ключевое значение имеет состояние сформированности познавательных процессов.

И.В. Петровой отмечено, что данный вид универсальных действий находит свое отражение в следующей совокупности знаний, умений и действий:

- владение содержанием материала программы и использование его в обучении;
- самостоятельность осуществления познавательной деятельности на основе имеющихся знаний и анализа, синтеза, сравнения, обобщения и пр.;
- способность решения проблемных задач посредством сформированной совокупности знаний [9].

У нормотипичного ребенка познавательные универсальные учебные действия базируются, как было сказано выше, на достаточном уровне сформированности познавательных процессов и, соответственно, формируются самым активным образом в младшем школьном возрасте.

При этом, у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития данные УУД будут характеризоваться некоторыми особенностями, которые находят свое отражение в исследованиях А.В. Злотниковой, Е.И. Соловьевой: специфика сформированности обнаруживается в процессе решения задач, предполагающих абстрагирование, анализ, синтез, обобщение, что обусловлено, по мнению исследователей, как незрелостью мыслительных процессов и операций, так и ограниченностью знаний об окружающей действительности. Как отмечается в других исследованиях, для респондентов характерными являются трудности в определении группы предметов по имеющимся признакам, нахождения различий между объектами и предметами, младшим школьникам затруднительно устанавливать различного рода закономерности [5, 6].

В этой связи очевидной становится необходимость проведения соответствующей коррекционной работы, нацеленной на преодоление имеющихся у обучающихся рассматриваемой категории трудностей [3, 12].

Многие авторы в своих теоретических и практических разработках указывают на то, что в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий возможно применение и использование различных технологий (О.А. Алексеева, Н.А. Гутовская, Л.А. Краева, А.О. Петраускас, О.И. Сторожева) [1, 8], форм и методов (И.Ф. Пискунова) [10], приемов (Т.В. Дервук) [2], направлений (О.А. Юртайкина, И.Ю. Майсурадзе) [7, 15] работы. Обращение к

исследованиям различных ученых (Е.И. Казаковой, О.Г. Приходько, Л.М. Шипицыной) [4, 11, 14], позволило установить необходимость осуществления взаимодействия разнопрофильных специалистов и педагогического коллектива в процессе решения специфического спектра задач, характерного для каждого этапа психолого-педагогического сопровождения.

Поскольку для нас ключевой является идея осуществления процесса формирования познавательных универсальных учебных действий в процессе психолого-педагогического сопровождения, становится важным обращение к вопросу изучения специфических организационно-содержательных особенностей содержания направлений деятельности членов команды сопровождения для результативного взаимодействия. Охарактеризуем данные направления.

1. Направление работы, имеющее коррекционно-развивающую направленность и реализуемое через проведение соответствующих занятий ведущим специалистом (учителем-дефектологом) при непосредственном участии других специалистов сопровождения.

2. Направление работы, имеющее консультативную и информационно-просветительскую направленность. В данном направлении осуществляется работа с педагогическим коллективом школы и родительским сообществом. Комплекс мероприятий позволяет сформировать у данных субъектов процесса сопровождения достаточный уровень компетентности для формирования данного вида УУД.

Таким образом, становится очевидным необходимость не только реализации совокупности занятий специалистов, но и привлечение в эту деятельность педагогического сообщества. Так, оптимально выстроенное взаимодействие специалистов с педагогами общеобразовательной организации обеспечит комплексность и системность процесса.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы обеспечить совместную работу вышеуказанных групп лиц по преодолению имеющихся трудностей, характерных для обучающихся данной нозологической группы, мы разработали и реализовали систему мероприятий с педагогическим коллективом. Охарактеризуем его более подробно.

В начале учебного года (октябрь) был проведен круглый стол. Целью совместной деятельности послужило вовлечение, включение и погружение педагогического коллектива в совместную деятельность по формированию познавательных УУД у детей изучаемой группы.

План круглого стола был представлен следующим образом:

- педагоги знакомились с результатами диагностики и исходным уровнем сформированности указанных УУД, параллельно уточнялись специфические особенности у обучающихся с задержанным психическим развитием;
- обсуждалась значимость выявленных и имеющихся проблем в рассматриваемой области;
- анализировались ресурсные возможности, необходимые для организации и осуществления совместной работы в этом ключе (кадровые, методические, материально-технические и т.д.);
- субъектами сопровождения формулировались предложения организационно-содержательного характера (определялись направления деятельности, ответственные лица, сроки и пр.);
- обозначались в совместном обсуждении перспективы планируемой работы.

Далее в ноябре, принимая участие в семинаре-практикуме, педагоги обучаются методам, приемам формирования данного вида УУД. На данном мероприятии осуществлялись следующие направления:

- выступление специалистов с материалами, раскрывающими специфику процесса формирования познавательных действий у детей младшего школьного возраста данной нозологической группы в урочной и внеурочной деятельности;
- демонстрация методов и приемов работы, которые может реализовать педагог для решения имеющихся трудностей в рассматриваемой области;
- обязательной деятельностью выступила работа в подгруппах по реализации пробных действий;
- рефлексия.

В январе проводилось совместное обсуждение и обмен опытом по проблеме в процессе участия в читательской конференции, предполагавшей:

- обсуждение имеющихся затруднений в процессе работы;
- обозначение промежуточных результатов;
- внесение коррективов в содержание работы;
- рефлексия.

Далее (в феврале) форматом мероприятия для педагогов выступал «Методический диалог», позволяющий обмениваться мнениями и опытом деятельности в рассматриваемой сфере.

Педагоги и специалисты службы сопровождения:

- обсуждали затруднения методического плана в процессе работы;
- обозначали промежуточные результаты;
- вносили коррективы в содержание работы;
- принимали решение о дальнейших совместных действиях.

В последующем (в апреле) организовывалось мероприятие по выявлению лучших практик формирования данных УУД у детей с задержанным психическим развитием младшего школьного возраста.

На мероприятии «Ярмарка педагогических идей» осуществлялось выступление педагогов с собственными вариантами работы и производится рефлексия.

Завершающим мероприятием в учебном году (май) явился «Открытый микрофон», в рамках которого специалисты и педагоги подводят итоги совместной деятельности.

План мероприятия был следующим:

- представление собственной точки зрения каждого участника процесса, отражающей результаты проведенной работы;
- обсуждение необходимости внесения изменений в работу;
- определение перспектив дальнейшей работы.

Итогом реализации комплекса мероприятий в совместной деятельности специалистов службы сопровождения и педагогического коллектива общеобразовательной организации были разработаны и внедрены в практическую деятельность следующие материалы: информационная ширма, папка-передвижка и т.д.

Выводы. Таким образом, описанный комплекс мероприятий, имеющий своей целью формирование познавательных УУД у детей младшего школьного возраста с ЗПР в совместной деятельности специалистов с педагогическим коллективом, позволяет не только определить значимость выявленных и имеющихся проблем в рассматриваемой области, но и сформировать совокупность компетенций, включить педагогический коллектив в практическую деятельность, организовать работу таким образом, чтобы педагоги реализовывали пробные действия, а затем переходили к самостоятельной деятельности на основе полученного опыта. Это обеспечит формирование указанных универсальных действий у детей не только в деятельности разнопрофильных специалистов, но и на уроках.

Литература:

1. Алексеева, О.А. Изучение уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / О.А. Алексеева, Н.А. Гутовская, Л.А. Красва // Научное мнение. – 2011. – № 3. – С. 62-66
2. Дервук, Т.В. Методы и приемы формирования универсальных учебных действий у детей с ОВЗ, имеющих задержку психического развития / Т.В. Дервук // Педагогический поиск. – 2018. – № 1. – С. 8-11
3. Злотникова, А.В. Сформированность познавательных универсальных учебных действий у второклассников с задержкой психического развития / А.В. Злотникова // Всероссийский форум молодых исследователей: сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 2021. – С. 7-15
4. Казакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – Санкт-Петербург: Питер, 1998. – С. 4-6
5. Кузеванова, А.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / А.А. Кузеванова, Н.А. Чушева, А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(3). – С. 178-181
6. Кузеванова, А.А. Результативность формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения / А.А. Кузеванова, М.В. Сурнина, А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(1). – С. 185-188
7. Майсурадзе, И.Ю. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / И.Ю. Майсурадзе // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Междунар. Научно-практической конференции в 2 ч. Ч. 1. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 237-240
8. Петраускас, А.О. Формирование познавательных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством интерактивных заданий сервиса Learningapps / А.О. Петраускас, О.И. Сторожова // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 2. – С. 27-40
9. Петрова, И.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Петрова Ирина Вадимовна. – Казань, 2017. – 293 с.
10. Пискунова, И.Ф. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / И.Ф. Пискунова // Инклюзивное образование: доступность, качество и эффективность в условиях реализации ФГОС: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Тула: Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», 2017. – С. 72-77
11. Приходько, О.Г. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций / О.Г. Приходько. – Москва: ГБОУ ВПО МГПУ. – 2014. – 102 с.
12. Соловьева, Е.Н. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников с задержкой психического развития / Е.Н. Соловьева // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 5. – № 2. – С. 110-113
13. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023. – ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955> (дата обращения: 01.06.2024)
14. Шипицина, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка / Л.М. Шипицина. – Москва, 2003. – 528 с.
15. Юртайкина, О.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / О.А. Юртайкина // Евсевьевские чтения. Серия: актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения». – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2015. – С. 106-109

Педагогика

УДК 371

кандидат физико-математических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой информационных технологий и экономики Кулибеков Нурулла Асадуллаевич ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и ИКТ Эсетов Ферхад Эзединович ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информационные системы и программирование» Кулибекова Римма Джалавхановна ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые возможности, существующие сегодня для применения искусственного интеллекта (ИИ) в процессе обучения информационным технологиям студентов, осваивающих программы современных вузов. Во Введении анализируется текущая ситуация в ряде сфер человеческой деятельности. Доказывается мощное влияние на них интеллектуальных систем, имеющее место в последние годы. Демонстрируется и то, что высшее образование исключения в этом плане не составляет. Далее термину «Искусственный интеллект» даётся определение, соответствующее тематике исследования. Выделяются три главных качества, в которых соответствующие средства могут применяться при обучении будущих профессионалов дисциплине «Информационные технологии»: подготовка аутентичных учебных материалов; автоматизация рутинных процессов; персонализация обучения. Изучаются наиболее значимые объективные и субъективные затруднения, которые могут при этом возникнуть. Авторы делают вывод о том, что можно выделить три основных аспекта применения ИИ в современном вузе: подготовка разнообразных учебных материалов;

автоматизация рутинных процессов; персонализация обучения. Применение ИИ в учебном процессе может быть сопряжено с рядом затруднений как объективного, так и субъективного характера. Поиск путей их преодоления с необходимостью должен стать одним из значимых векторов деятельности педагога-исследователя в ближайшем будущем.

Ключевые слова: высшее образование, интеллектуальные системы, искусственный интеллект, информационные технологии, персонализация обучения.

Annotation. The article examines some possibilities that exist today for the artificial intelligence (AI) use in the process of teaching information technology to students who master the modern Russian universities educational programs. The Introduction analyzes the current situation in a number of human activity areas. The powerful influence of intelligent systems on them, which has been taking place in recent years, is proved. It is also demonstrated that higher education is not an exception in this regard. Next, the term «Artificial Intelligence» is defined according to the subject of the study. There are three main qualities in which appropriate tools can be used in the training of future professionals in the Information Technology discipline: authentic educational materials preparation; routine processes automation; training personalization. The most significant objective and subjective difficulties that may arise in this case are studied. The authors conclude that there are three main aspects of the use of AI in a modern university: the preparation of a variety of educational materials; automation of routine processes; Personalization of learning. The use of AI in the educational process can be associated with a number of difficulties, both objective and subjective. The search for ways to overcome them should necessarily become one of the significant vectors of the teacher-researcher's activity in the near future.

Key words: higher education, intelligent systems, artificial intelligence, information technology, personalization of learning.

Введение. Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, обусловлена растущей ролью технологий искусственного интеллекта (ИИ) во всех аспектах деятельности современного человека (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, Н.А. Кулибеков, Б.Д. Паштаев, В.А. Шананин, Ф.Э. Эсетов). Сфера его применения чрезвычайно широка [8]. Приведём лишь некоторые, наиболее значимые аспекты человеческой деятельности, при реализации которых соответствующие технологии с успехом используются уже сегодня (Табл. 1).

Таблица 1

Области, в которых интеллектуальные системы находят своё применение

Область	Роль технологий ИИ
Здравоохранение	Повышение точности диагностики и прогнозирования течения заболеваний
	Эффективный поиск оптимальных методов лечения
Фундаментальная и прикладная наука	Автоматизация вычислений и процесса моделирования, что, в свою очередь, ведёт к интенсификации исследований, ускорению получения необходимых результатов и введения их в повседневную практику [4]
Продажи	Анализ покупательского поведения, а на его основе – генерация предложений для каждого конкретного клиента. Это способствует существенному повышению качества обслуживания, а, значит, и увеличению нормы прибыли (А.И. Андрианова, И.М. Ахтямова, Я. Чжэньни)
Финансы	Исследование альтернативных данных (поведение пользователей в социальных сетях, онлайн-покупки) в целях улучшения точности кредитного скоринга и снижения уровня дефолтов
	Изучение новостных программ и социальных медиа в соответствующей области с тем, чтобы более эффективно предсказывать изменения на рынке и принимать оперативные решения
	Анализ информации, касающейся, например, цен на акции в предшествующие периоды, на его основе – высокоточное их прогнозирование [5]
	Проверка паттернов поведения пользователей, выявление в нём различных аномалий. Это позволяет снижать уровень мошенничества в данной сфере
Транспорт	Улучшение маршрутизации, за счёт которого достигается редукция логистических расходов и экономия временных ресурсов. Результат – повышение продуктивности деятельности, связанной с перевозками (Е.А. Максимова, Л.Б. Осипова, Н.В. Соколов, И.Н. Старостенко, А.А. Хромых)
Информационные технологии	Изучение поведения пользователей и персонализированные рекомендации на его основе [8]
	Обнаружение аномалий и защита систем от киберугроз
	Сохранение в тайне персональных данных пользователей [2]
	Упрощение реализации форм деятельности, направленных на создание принципиально новых сложных и «умных» продуктов

Как видим, сегодня спектр областей, в которых с успехом используются средства искусственного интеллекта, представляется достаточно широким. Не приходится сомневаться, что и в дальнейшем они будут применяться для автоматизации процессов решения ещё большего количества задач, улучшения точности прогнозов и повышения уровня безопасности (А.И. Андрианова, Ю.Е. Валькова, В.Г. Виноградский, С.В. Донгак, Л.А. Закирьяева, А.А. Хромых, В.А. Шананин).

В связи с вышеизложенным не должна вызывать удивления и тенденция, при которой использование ИИ в образовательной деятельности с течением времени также всё более углубляется и расширяется (Д.В. Агальцова, Е.А. Максимова, Н.В. Соколов, И.Н. Старостенко). При этом сфера информационных технологий является на сегодняшний день одной из тех, в которых распространение средств ИИ характеризуется наибольшей широтой (см. Таблицу 1). Соответственно, необходимой представляется реализация их возможностей в ходе преподавания соответствующей дисциплины студентам современного вуза.

Изложение основного материала статьи. На текущем этапе развития человеческого общества информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ) не просто присутствуют во всех отраслях экономики, но превратились в неотъемлемую часть большинства из них (С.В. Донгак, Л.А. Закирьяева, Н.А. Кулибеков). При этом они являются сферой, в которой инновационные разработки претворяются в жизнь за максимально короткими сроками. Это, в свою очередь, ведёт к росту эффективности производственных процессов с одной стороны, улучшению условий жизни и деятельности лиц, ответственных за их реализацию – с другой.

В этой связи становится понятным рост значения преподавания этой и других дисциплин, связанных с вооружением студентов компетенциями, необходимыми для эффективного использования подобных технологий, наблюдаемый в последние годы в теории и практике вузовского образования (Ю.Е. Валькова, В.Г. Виноградский, С.В. Донгак, Л.Б. Осипова, Н.В. Соколов). При анализе возможностей, существующих сегодня для оптимизации хода и результатов обучения ей будущих специалистов, бакалавров и магистров, мы неизбежно сталкиваемся с ещё одной важной тенденцией в развитии современного общества. Заключается она в эскалации темпов научно-технического прогресса. Принимая же во внимание специфику ИКТ, неудивительно, что применительно к ним данный тренд просматривается особенно хорошо [2]. Сказанное означает, что, занимаясь совершенствованием обучения студентов их применению в будущей профессиональной деятельности, следует уделять повышенное внимание наиболее актуальным тенденциям в этой и смежных областях.

В свою очередь, уже при первом приближении наблюдаемый сегодня виток прогресса в области информационных технологий оказывается связан с развитием ИИ [5]. Во Введении к статье был дан краткий анализ основных возможностей Искусственного интеллекта. Теперь же необходимо сформулировать его определение:

Современными авторами (Д.Л. Еськин, С.В. Донгак, Л.А. Закирьяева, Е.А. Максимова, Л.Б. Осипова, Я. Чжэньни) под данной дефиницией (искусственный интеллект) понимается .. «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать такие познавательные функции личности, как самообучение и эффективный поиск оптимальных решений при отсутствии заранее заданного алгоритма и получать при этом результаты, сопоставимые с демонстрируемыми человеком» [2, С. 330].

Такого рода технологии открыли новые горизонты в обработке данных, распознавании образов и автоматизации ряда процессов.

Поэтому вполне естественно, что в последние годы они всё более широко используются в образовательной сфере (В.Г. Виноградский, Л.А. Закирьяева, Е.А. Максимова, Л.Б. Осипова). В части преподавания информационных технологий основными аспектами использования ИИ являются следующие:

- подготовка аутентичных учебных материалов;
- автоматизация рутинных процессов [1];
- персонализация обучения [3].

Прежде всего, как отмечают исследователи И.Н. Старостенко, А.А. Хромых, способность интеллектуальных сервисов генерировать и редактировать новый контент (видео, изображения, текст) стало активно использоваться профессорско – преподавательским составом для повышения эффективности образовательного процесса, так как это позволяет экономить время, затрачиваемое на подготовку к занятиям [6].

Реализация второго аспекта подразумевает, прежде всего, автоматизацию выполнения оценочных процедур в рамках текущего и промежуточного контроля успеваемости студентов по интересующей нас дисциплине (А.И. Андрианова, Л.Б. Осипова, Б.Д. Паштаев, И.Н. Старостенко, А.А. Хромых, Я. Чжэньни, Ф.Э. Эсетов). При этом функционал современных нейронных сетей позволяет оценивать различные типы работ, могущих быть предложенными обучающимся при освоении информационных технологий (Табл. 2).

Таблица 2

Типы проверочных работ, подлежащие оценке с использованием средств искусственного интеллекта

Тип	Критерии, доступные интеллектуальным системам
Задачи программирования	Качество написания кода
	Его соответствие предложенным условиям [2]
Математические задачи	Правильность хода решения
Письменные работы в виде эссе или ответов на вопросы	Корректность использования ключевых понятий
	Структура
	Оригинальность (Н.А. Кулибеков, А.А. Хромых, Я. Чжэньни, В.А. Шананин)
Блок-схемы, графики, чертежи	Информативность
	Наглядность
	Целостность
	Структурность [6]

В результате ИИ позволяет существенно сэкономить время преподавателей, освобождая их от монотонной работы. Значит, применение средств ИИ позволит профессорско-преподавательскому составу сконцентрироваться на подготовке к следующим занятиям, в т.ч. на поиске инновационных педагогических приёмов, методов и форм организации таковых (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, Н.А. Кулибеков, Л.Б. Осипова, Б.Д. Паштаев, Ф.Э. Эсетов).

Более того, так как доступные уже сегодня алгоритмы оценки анализируют работы на основе заданных критериев, получаемые результаты характеризуются более высокой степенью объективности. Происходит это за счёт исключения ошибок, обусловленных человеческим фактором. При этом по прежнему сохраняется возможность более детального анализа результатов деятельности учащихся педагогическими работниками [8]. Оценки же, выставленные ИИ, могут служить отправными точками [1].

Рассказ о системах автоматизированного оценивания будет неполным, если мы не скажем о ещё одном их достоинстве. Заключается оно в предоставлении студентам быстрой детализированной обратной связи по любому вопросу [7].

Главный недостаток таких систем – невозможность в полной мере оценивать результаты выполнения студентами творческих заданий. Объясняется это отсутствием чётких критериев для оценки соответствующих проявлений [4]. Кроме того, по причине сложности для понимания как обучающимися, так и преподавателями многих алгоритмов принимаемые искусственным интеллектом решения порой достаточно трудно объяснить. Это, в свою очередь, может вызывать недоверие и создать дополнительные вопросы, касающиеся справедливости оценки.

ИИ может оказать существенную помощь преподавателю в реализации персонализированного обучения:

- создать уникальные планы обучения,
- индивидуализированные задания,
- готовить учебные материалы разного уровня сложности.

При этом сгенерированная при помощи ИИ информация обладает свойством динамически меняться в зависимости от успехов и/или затруднений, испытанных обучающимися на пути его освоения [6].

Ряд исследователей (В.А. Шананин, А.И. Андрианова [8]) раскрывают возможности ИИ в процессе преподавания математических дисциплин у студентов математических факультетов. Например, ИИ может выступать в роли репетитора математических дисциплин.

Так, ИИ в качестве репетитора обладает следующими возможностями:

- может проанализировать выполненное математическое задание,
- выявить у обучающегося пробелы в знаниях,
- подобрать задания, которые призваны эти пробелы устранить.

В последнее время средства ИИ всё более широко применяются в системах прокторинга (С.В. Донгак, Н.А. Кулибеков, Е.А. Максимова, Л.Б. Осипова), направленные на выявление нарушений в процессе онлайн-сдачи зачётов и экзаменов. [3].

В результате прокторинга происходит обработка следующих показателей:

Таблица 3

Возможности прокторинга в процессе выявления нарушений в процессе онлайн-сдачи зачётов и экзаменов

Прокторинг	
Анализ видеопотока с веб-камеры	Анализ аудиосигнала от микрофона
Анализ информации о манипуляциях отвечающего с мышью и клавиатурой	

При этом средствами прокторинга могут быть выявлены аномалии в поведенческих паттернах студентов. Функционал системы позволяет, например, зафиксировать следующие процессы во время сдачи экзамена или зачёта в дистанционном формате, которые могут служить индикаторами списывания:

- длительный отвод взгляда от экрана,
- быстрое перемещение мыши, многократный повтор одних и тех же действий,
- наличие длительных периодов неактивности и др. [7].

Далее, как уже говорилось об этом выше, ИИ играет важную роль в практической реализации персонализированного обучения [3], обеспечивая адаптацию образовательного процесса под индивидуальные образовательные потребности, интересы и склонности студентов- будущих специалистов [3].

Как отмечают исследователи Д.В. Агальцова, И.М. Ахтямова, Ю.Е. Валькова, Л.Б. Осипова, Н.В. Соколов, существуют и риски, связанные с реализацией персонализированного обучения.

Основной риск связан, прежде всего, с тем, что ИИ участвует в сборе многочисленных данных об обучаемых, что детерминирует проблему сохранения конфиденциальности собранной информации [7]. В этой связи перед коллективами вузов и органами управления образованием встаёт задача разработки чётких правил сбора и использования данных.

Мы рассмотрели некоторые риски, связанные с внедрением ИИ в процесс обучения студентов современных вузов.

Однако, существуют и другие риски, например, частичное делегирование ИИ роли педагога может привести к возникновению в ходе учебно-воспитательного процесса проблем, обусловленных фактом отсутствия человеческого общения [4].

Если такой процесс ограничен взаимодействием с контентом, предоставляемым системой искусственного интеллекта, обучающиеся могут лишиться возможности для совместной продуктивной деятельности с иными субъектами образовательных отношений, что может привести к затруднению развития коммуникативных навыков, которые также крайне важны для каждого современного специалиста, особенно в сфере «человек – человек» (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова [1], Я. Чжэньни [7], Н.О. Юдин [9]).

Далее, ИИ не всегда в полной мере могут распознавать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние обучающихся; могут возникать и проблемы этического характера. Например, существует риск возникновения предвзятости в принятии решений искусственным интеллектом [5]. Алгоритм может демонстрировать недостаточный уровень эффективности при работе с определёнными социальными группами, поскольку данных о них в обучающем наборе недостаточно. В дальнейшем это может привести к неточным или даже несправедливым выводам в отношении конкретных лиц, представляющих их.

Отметим и то, что сама по себе принципиальная возможность замещения ИИ ряда функций человека породила непрекращающиеся до сих пор споры (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, Н.А. Кулибеков, Б.Д. Паштаев, Л.Б. Осипова, Ф.Э. Эсетов).

К возможностям применения ИИ в деле преподавания информационных дисциплин ныне существуют два противоположных подхода. Сторонники первого утверждают, что возможности технологий такого плана позволяют улучшить жизнь преподавателей. Их оппоненты же считают, что подобные программы и сетевые сервисы представляют собой более значительную угрозу, чем потеря рабочих мест, ведь они способны поставить под вопрос целесообразность существования самой профессии преподавателя высшей школы [2].

Тем самым могут допускаться и ошибки в применении средств ИИ: от переоценки их возможностей при реализации различных аспектов учебно-воспитательного процесса до игнорирования таковых даже в тех случаях, когда технологии, основанные на искусственном интеллекте, могут быть весьма полезными [7].

Выводы. Таким образом, искусственный интеллект (ИИ) представляет собой систему технологических решений, возможности которой позволяют имитировать такие познавательные функции личности, как самообучение и эффективный поиск оптимальных решений и получать при этом результаты, близкие к человеческим. Благодаря этим характеристикам сегодня он находит всё более широкое применение в образовательной сфере.

Можно выделить три ведущих аспекта применения ИИ в современном вузе в процессе организации учебного процесса: подготовка разнообразных учебных материалов; автоматизация рутинных процессов; персонализация обучения.

Необходимо так же отметить, что применение ИИ в учебном процессе может быть сопряжено с рядом затруднений как объективного, так и субъективного характера. Поиск путей их преодоления должен стать одним из значимых векторов деятельности педагога-исследователя в ближайшем будущем.

Литература:

1. Агальцова, Д.В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 5-7
2. Еськин Д.Л. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении / Д.Л. Еськин // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 329-331

3. Кулибеков, Н.А. Методические аспекты применения искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной практике высшей школы / Н.А. Кулибеков, Ф.Э. Эсетов, Б.Д. Паштаев // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 150-153
4. Осипова, Л.Б. Технологии искусственного интеллекта в системе высшего образования / Л.Б. Осипова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 2(42). – С. 41-47
5. Соколов, Н.В. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ / Н.В. Соколов, В.Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 166-169
6. Старостенко, И.Н. Методика преподавания основ искусственного интеллекта в образовании (на примере персонализированного обучения) / И.Н. Старостенко, А.А. Хромых // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 7. – С. 94-98
7. Чжэньни, Я. Исследование интеграции инноваций искусственного интеллекта в современные образовательные технологии / Я. Чжэньни // Бюллетень науки и практики. – 2023. – Т. 10. – № 6. – С. 563-572
8. Шананин, В.А. Методика преподавания основ искусственного интеллекта у студентов математических факультетов в педагогических вузах / В.А. Шананин, А.И. Андрианова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 5. – С. 114-118
9. Юдин, Н.О. Психолого-педагогические особенности лингвистического уровня коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения / Н.О. Юдин // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №6 (109). – С. 254- 256

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Кураева Джульетта Анатольевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Чавыкина Ульяна Григорьевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 37.03.01 «ПСИХОЛОГИЯ»: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Динамичные изменения современной системы высшего образования накладывают отпечаток на специфику подготовки будущих бакалавров. Особенно это касается гуманитарных направлений подготовки, где человек стоит в центре научного знания. Одним из таких направлений подготовки является «Психология». В настоящем исследовании аргументированно представлена специфика применения социально-культурных технологий в соотношении с поиском путей эффективного формирования компетенций в рамках обучения студентов направления подготовки 37.03.01 «Психология». Опыт применения социально-культурных технологий в процессе обучения показал их эффективность в овладении студентами творческими инструментами изменения окружающей социально-культурной среды и образовательной действительности. По мнению авторов, именно компетентностный подход открывает возможности применения социально – культурных технологий и способствует формированию у обучающихся профессионально важных качеств таких как самостоятельность, креативность, коммуникативность, являющихся мотивацией для качественного освоения образовательной программы. В заключение исследования предложена образовательная модель применения социально – культурных технологий обучения студентов направления подготовки 37.03.01 «Психология» с учётом принципов и норм компетентностного подхода. Обозначенный подход определяет семантическое поле и сущностный смысл содержания образования. Его ценность заключается в том, что в его основе лежат действия и операции, столь необходимые для гуманитарных направлений подготовки, позволяющих реализовывать, полученные профессиональные знания теоретического характера в практической деятельности. Результаты исследования могут быть применены при обучении студентов – бакалавров и магистрантов укрупнённых групп психолого-педагогической направленности.

Ключевые слова: социально-культурные технологии, технологии обучения, психология, компетентностный подход.

Annotation. The dynamic changes in the modern higher education system have an impact on the specifics of future bachelor's degree training. This is especially true for humanitarian fields of study, where a person stands at the center of scientific knowledge. One of these training areas is «Psychology». This study presents the specifics of the use of socio-cultural technologies in relation to the search for ways to effectively form competencies in the framework of teaching students in the field of 37.03.01 «Psychology». The experience of using socio-cultural technologies in the learning process has shown their effectiveness in mastering students' creative tools for changing the surrounding socio-cultural environment and educational reality. According to the authors, it is the competence-based approach that opens up opportunities for the use of socio-cultural technologies and contributes to the formation of professionally important qualities in students such as independence, creativity, and communication, which motivate them to master the educational program. In conclusion, the study proposes an educational model for the application of socio-cultural technologies for teaching students in the field of 37.03.01 «Psychology», taking into account the principles and norms of the competence approach. This approach defines the semantic field and the essential meaning of the educational content. Its value lies in the fact that it is based on actions and operations that are so necessary for humanitarian training areas that allow the implementation of the acquired professional knowledge of a theoretical nature in practice. The results of the study can be applied in the training of undergraduate and graduate students of enlarged groups of psychological and pedagogical orientation.

Key words: socio-cultural technologies, learning technologies, psychology, competence approach.

Введение. Сфера высшего образования сегодня находится в постоянном динамическом движении, где углубление в научно – исследовательскую и учебную деятельность студентов постепенно переходит в самостоятельный формат. С одной стороны, этот процесс сопровождается руководством компетентного профессорского преподавательского состава, применяющего в своей профессиональной педагогической деятельности многообразие современных педагогических технологий, с другой, необходимы новые технологии, обусловленные изменяющимися условиями развития российского

общества. Данное исследование направлено на передачу опыта внедрения социально-культурных технологий в систему профессиональной подготовки психологов.

Изложение основного материала статьи. В своём содержании социально-культурные технологии, в научном смысле, безусловно коррелируются с компетентным подходом и обеспечивают модернизацию содержания педагогического процесса, делая его практико-ориентированным.

В настоящем исследовании авторы придерживались определения социально-культурных технологий, данного Н.В. Шарковской – это «овладение личностью методами творческой организации социально-культурной деятельности в информационную эпоху; изучение роли технологий в организации институциональных и внеинституциональных культурных процессов» [5, С. 97]. Отсюда возникает вопрос о том как социально-культурные технологии, направленные на создание, сохранение и передачу культурных ценностей во времени и пространстве, могут влиять на качество подготовки студентов бакалавров, обучающихся по направлению психология? Связь становится очевидной, если принять во внимание, что социально-культурная деятельность всегда направлена на творческую самореализацию личности, а значит её инструментарий, выражающийся в технологиях, применим и в реализации любой образовательной программы высшего образования, а тем более гуманитарной направленности.

В своих научных изысканиях М.Г. Гагач, анализируя социально-культурные технологии в контексте системы высшего образования, говорит о том, что «самореализация личности в современных условиях зависит, прежде всего, от желания проявить себя» [2, С. 230]. Тем самым, мы можем говорить о том, что социально-культурные технологии, применяемые в процессе обучения студентов – бакалавров, призваны не только блюсти конституционные права человека в части свободы научного творчества, но создают теоретико-методологический и методический фундамент для широты педагогической деятельности в процессе преподавания дисциплин.

В обучении студентов – бакалавров направления подготовки 37.03.01 «Психология» возможно применение целого ряда социально-культурных технологий, соответствующих требованиям к освоению программы бакалавриата на основании федерального государственного образовательного стандарта высшего образования соответствующего направления подготовки. Перед тем как рассмотреть некоторые из них, важно определиться со значением компетентного подхода в системе современного высшего образования.

В исследованиях Е.В. Лобановой говорится о том, что в отличие от традиционного обучения, именно компетентный подход позволяет реализовать междисциплинарный характер обучения для того, чтобы личность студента в процессе обучения обогащалась [3, С. 106]. В контексте обогащения автор подразумевает включенность студента в мир культурно-образовательных ценностей, который так необходимы для качественного освоения программ высшего образования.

Примерно такой же научной позиции придерживается С.М. Вакурина. Автор описывает принципы компетентного подхода в высшем образовании, где главную роль играют:

- способность в решении практических задач;
- системный характер обучения;
- опора на развитие личностных качеств студентов с учётом применения личностно-ориентированного подхода;
- применение технологии проектного обучения [1, С. 265].

Говоря о сущности компетентного подхода в связке с социально-культурными технологиями, считаем, что такой научно – практический дуэт способен дать содержательный образовательный результат в части готовности студентов к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Рассмотрим возможности применения социально-культурных технологий обучения студентов направления подготовки 37.03.01 «Психология»:

1) Проектные технологии – это разработка проектов и программ. Студенты набирают эмпирический материал, который станет фундаментом для формирующей части опытно-экспериментальной работы:

- подбор диагностического инструментария для констатирующей и контрольной части эксперимента;
- сбор сценарного материала для формирующей части эксперимента;
- распределение сроков по этапам проекта и включения в него в качестве участников студенческих групп других направлений подготовки;
- подбор музыкального и мультимедийного оформления проекта;
- реализация и защита работы.

Проектные технологии соответствуют содержанию универсальной компетенции в части поиска, критического анализа и синтеза информации. Важным аспектом формирования универсальной компетенции по социальному взаимодействию является реализация своей роли в команде, развитие лидерских качеств. Проектные технологии способствуют также удовлетворению запросов целевой аудитории по стимулированию интереса к психологическим знаниям.

2) Социально-защитные технологии – связаны с работой с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Именно в рамках указанных технологий происходит обучение применению разнообразных психологических техник из арттерапии, сказкотерапии, игротерапии и иных форм работы социально-культурного характера. Здесь особую ценность приобретает универсальная компетенция, направленная на использование базовых дефектологических знаний в социальной и профессиональной сферах. Социально – защитные технологии используются при формировании общепрофессиональной компетенции, выраженной в способности использовать основные формы психологической помощи в рамках инклюзивного образования.

3) Культуротворческие технологии, целью которых является создание культурных ценностей. В результате обучения студенты – бакалавры учатся не только разрабатывать научно-методические рекомендации для целевой аудитории по итогам исследования, но и оформлять их в виде творческих проектных продуктов: памяток, методических разработок и/или практических рекомендаций, программ, планов и иных результатов научно-творческой деятельности. Данные технологии напрямую сопрягаются с универсальной компетенцией по межкультурному взаимодействию. Интегративные процессы в современном обществе усиливают необходимость воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Говоря о межкультурном многообразии, мы также подразумеваем знание и учёт базовых ценностей национального характера той целевой группы, с которой взаимодействует будущий психолог. Учитывается не только культурная идентичность, но и способность проявления эмпатии и толерантности в профессиональной деятельности межкультурных коммуникациях.

На основании изложенного исследовательского материала нами сформулирована модель применения социально-культурных технологий обучения студентов направления подготовки 37.03.01 «Психология» с учётом принципов и норм компетентного подхода.



Рисунок 1. Модель применения социально-культурных технологий обучения студентов направления подготовки 37.03.01 «Психология» с учётом принципов и норм компетентного подхода

Выводы. Таким образом, в контексте настоящего исследования приведён далеко неисчерпывающий перечень многообразия социально-культурных технологий, которые могут применяться в процессе обучения студентов – бакалавров направления подготовки 37.03.01 «Психология». В пределах каждой дисциплины учебного плана технологии могут варьироваться, сочетаться между собой, а также выступать автономно. Каждая технология наполняется педагогическими средствами, формами, методами и методиками, присущими конкретной дисциплине и реализуемыми в рамках технологии. При этом ключевым условием должно быть полное нормативное соответствие компетенциям, указанным в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 37.03.01 «Психология».

Включение в учебный процесс проектных, социально-защитных и культуротворческих технологий формируют своеобразную педагогическую модель, гармонично объединяющую теорию, методику и организацию социально-культурной деятельности, благодаря чему возрастает роль и качество образования бакалавров по направлениям психологической подготовки.

Литература:

1. Вакурина, С.М. компетентный подход в высшем образовании / С.М. Вакурина, И.А. Горячев // Академическая публицистика. – 2023. – № 8(2). – С. 263-270
2. Гагач, М.Г. Социально-культурные технологии развития конкурентоспособности студентов высших учебных заведений / М.Г. Гагач // Экономика, прикладная информатика, гуманитарные науки: современные тренды и перспективы развития: Сборник научных статей и материалов международной научно-практической конференции, Москва, 14 апреля 2021 года. – Москва: Образовательное учреждение профсоюзов высшего образования "Академия труда и социальных отношений", 2021. – С. 97-104. – EDN DDMIPO
3. Секерин, В.Д. Роль позиционирования высшего гуманитарного образования для гармоничного развития общества в цифровой экономике / В.Д. Секерин, А.Е. Горохова, Е.В. Кравец // Экономические науки. – 2024. – № 237. – С. 229-233
4. Лобанова, Е.В. К проблеме целеполагания высшего образования в контексте компетентного подхода / Е.В. Лобанова // Вестник Самарского юридического института. – 2022. – № 1(47). – С. 105-108
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология. – Официальный портал федеральных государственных образовательных стандартов. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-37-03-01-psiologiya-839/> (дата обращения: 03.01.2025)
6. Шарковская, Н.В. Сущность и специфика понятия «социально-культурная технология»: теоретико-методологический аспект / Н.В. Шарковская // Культура и образование. – 2020. – № 4(39). – С. 95-105

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
магистрант Акчурина Александра Михайловна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию использования интернет-мемов как инструмента для развития коммуникативной компетенции обучающихся в контексте преподавания иностранных языков. Актуальность работы обусловлена широким распространением мемов в цифровой коммуникации и их потенциалом в образовательном процессе. Авторы подчеркивают, что интернет-мемы стали неотъемлемой частью цифровой коммуникации, активно используемой в социальных сетях, мессенджерах и форумах. Они позволяют передавать сложные идеи и эмоции в сжатой и доступной форме, что особенно актуально в условиях информационной перегрузки. В условиях глобализации и межкультурной коммуникации умение интерпретировать и создавать мемы становится важным аспектом коммуникативной компетенции. В статье рассматриваются теоретические аспекты применения мемов в образовательном процессе, включая их роль в повышении мотивации учащихся и улучшении их речевых и социокультурных навыков. Особое внимание уделяется интеграции современных цифровых коммуникаций в образовательный процесс для повышения эффективности обучения. В рамках опытно-экспериментального исследования, проведенного на базе МБОУ «СОШ №51 г. Калуги», анализируется использование интернет-мемов на уроках английского языка в старших классах. Статья подчеркивает важность педагогически обоснованного и контролируемого использования мемов в образовательном процессе, чтобы избежать негативного влияния несоответствующего контента. Также отмечается, что мемы должны быть интегрированы в контекст изучаемых тем, использовать различные типы мемов (графические, текстовые, видео) для задействования разных каналов восприятия и учитывать культурный фон обучающихся при выборе мемов.

Ключевые слова: интернет-мемы, коммуникативная компетенция, образование, обучение иностранным языкам.

Annotation. The article is devoted to the study of the use of Internet memes as a tool for developing students' communicative competence in the context of teaching foreign languages. The relevance of the work is due to the widespread use of memes in digital communication and their potential in the educational process. The authors emphasize that Internet memes have become an integral part of digital communication, actively used in social networks, instant messengers and forums. They allow you to convey complex ideas and emotions in a concise and accessible form, which is especially important in the context of information overload. In the context of globalization and intercultural communication, the ability to interpret and create memes is becoming an important aspect of communicative competence. The article discusses the theoretical aspects of using memes in the educational process, including their role in increasing students' motivation and improving their speech and sociocultural skills. Particular attention is paid to the integration of modern digital communications into the educational process to improve the effectiveness of learning. The use of Internet memes in English lessons in senior grades is analyzed in the framework of the pilot study conducted at the Municipal Budgetary Educational Institution «Secondary School No. 51 in Kaluga». The article emphasizes the importance of pedagogically sound and controlled use of memes in the educational process in order to avoid the negative impact of inappropriate content. It is also noted that memes should be integrated into the context of the topics being studied, use different types of memes (graphic, text, video) to engage different channels of perception and take into account the cultural background of students when choosing memes.

Key words: internet memes, communicative competence, education, teaching foreign languages.

Введение. В современном мире интернет мемы стали неотъемлемой частью цифровой коммуникации. Они активно используются в социальных сетях, мессенджерах и форумах, что делает их важным инструментом для общения, обмена эмоциями и мнениями. Традиционные формы коммуникации постепенно уступают место новым, более визуальным и лаконичным форматам. Мемы, как средство передачи информации, позволяют передавать сложные идеи и эмоции в сжатом виде, что актуально в условиях информационной перегрузки [4].

В условиях глобализации и межкультурной коммуникации умение интерпретировать и создавать мемы становится важным аспектом коммуникативной компетенции. Формирование и развитие коммуникативной компетентности – одна из ключевых задач современного образования. Множество исследователей посвятили свои работы этой проблеме, глубоко анализируя различные аспекты эффективного речевого взаимодействия. Среди них работы А.А. Бодалева, И.Н. Зотовой и Д.В. Жуиной, сосредоточенные на организации эффективной речевой коммуникации, представляют собой фундаментальный вклад в эту область [3].

Параллельно, работы Е.Д. Божович внесли существенный вклад в определение путей формирования коммуникативной компетентности, особенно в контексте детского развития. Её исследования подчеркивают важность раннего развития речевых навыков и социальной адаптации как основы для формирования эффективной коммуникации. Работы О.А. Калугиной, Т.А. Лазаревской и других исследователей дополняют эту картину, анализируя особенности развития коммуникативной компетентности на разных этапах онтогенеза и в различных социальных контекстах. Они рассматривают влияние факторов, таких как семья, образовательные учреждения и среда окружения на формирование коммуникативных навыков. При этом учитывается влияние как вербальных, так и невербальных средств общения [5].

Использование мемов в образовательном процессе может повысить мотивацию обучающихся, сделать обучение более увлекательным и интерактивным. Это особенно актуально для молодежной аудитории, которая активно использует мемы в повседневной жизни.

Таким образом, исследование использования интернет мемов для развития коммуникативной компетенции является актуальным как с теоретической, так и с практической точки зрения, что открывает новые горизонты в области коммуникации, образования и культурологии.

Данная работа сосредоточена на исследовании использования интернет-мемов в качестве инновационного инструмента для развития коммуникативной компетентности при обучении иностранным языкам. Интернет-мемы, как яркий пример современной цифровой культуры, представляют собой уникальный ресурс для развития различных аспектов коммуникативной компетентности. В отличие от традиционных методов обучения, которые часто ограничиваются формальными упражнениями на грамматику и лексику, использование мемов позволяет обучающимся освоить язык в естественном контексте его использования. Важно отметить, что использование мемов должно быть педагогически обоснованным и контролируемым, чтобы избежать негативного влияния несоответствующего контента.

В рамках исследования, интернет-мемы были рассмотрены как сложные тексто-визуальные артефакты, отражающие современные культурные коды.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа в рамках представленного исследования проводилась на базе МБОУ «СОШ № 51 г. Калуги» в смешанных группах 11 «А» и «Б» классов на уроках английского языка. Для проведения исследования были взяты две группы – контрольная и экспериментальная, по 10 человек в каждой. Обе группы сопоставимы по уровню овладения иностранным языком.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности использования интернет-мемов в качестве средства повышения уровня коммуникативной компетенции обучающихся старших классов [1].

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся была составлена контрольная работа, содержащая задания на определение уровня развития каждого компонента. Уровень овладения отдельными компонентами определялся следующим образом – 100-80% высокий уровень, 79-40% средний уровень, 39-0% низкий уровень.

Нами выделены следующие критерии и показатели оценки сформированности коммуникативной компетенции обучающихся: речевой (аудирование, говорение, чтение, письмо), языковой, социокультурный и компенсаторный. Каждый критерий и показатель развития коммуникативной компетенции обучающихся разделен на три уровня сформированности – низкий, средний, высокий, что представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели оценки сформированности коммуникативной компетенции обучающихся

Уровень сформированности	Критерии		Показатели
Высокий	Речевой	Аудирование	Обучающийся способен полностью воспринимать на слух и понимать иноязычные тексты
		Говорение	Высказывание обучающегося полное, связное и логичное. Фонетические, лексические или грамматические ошибки отсутствуют либо незначительные и не препятствуют коммуникации
		Письмо	Задание выполнено в полном объеме. Предоставлены три ответа на вопросы, допускается один неполный ответ. Текст структурирован логично, оформление соответствует стилю. Соблюдены необходимые нормы вежливости
		Чтение	Задания выполнены на 80-100%
	Языковой	Обучающийся в полной мере владеет лексикой, грамматикой, фонетикой и орфографией согласно пройденным разделам УМК и способен грамотно использовать их и выражать свои мысли на иностранном языке	
	Социокультурный	Осознает социокультурные особенности страны, язык которой он изучает, и одновременно знаком с культурой и традициями своей родной страны	
	Компенсаторный	Умеет находить выход из сложных ситуаций, когда ему не хватает языковых и грамматических ресурсов в процессе общения	
Средний	Речевой	Аудирование	Обучающийся способен воспринимать на слух и понимать иноязычные тексты в общих чертах
		Говорение	Высказывание обучающегося не полное, предложения не развернуты, отсутствуют либо неправильно используются средства логической связи. Присутствуют отдельные фонетические, лексические или грамматические ошибки, слабо препятствующие коммуникации
		Письмо	Задание выполнено не полностью, предоставлены ответы только на некоторые вопросы. Заметка нехватки логичности в тексте, могут присутствовать ошибки в использовании логических связей. Также имеются недочеты в стилистическом оформлении и/или в соблюдении норм вежливости
		Чтение	Задания выполнены на 40-79%
	Языковой	Обучающийся частично владеет лексикой, грамматикой, фонетикой и орфографией согласно пройденным разделам УМК. Способен с ошибками использовать их и только в общих чертах выражать свои мысли на иностранном языке	
	Социокультурный	Обучающийся имеет общее представление о культуре и традициях страны, язык которой он изучает, а также о социокультурных особенностях своей родной страны	
	Компенсаторный	Испытывает трудности при выходе из сложной коммуникативной ситуации, когда ему не хватает языковых и грамматических ресурсов для эффективного общения	
Низкий	Речевой	Аудирование	Обучающийся не способен воспринимать на слух и понимать иноязычные тексты
		Говорение	Высказывание обучающегося имеет малый объем, несвязно и нелогично, основная мысль не раскрыта. Присутствует большое количество фонетических, лексических и грамматических ошибок, препятствующих коммуникации
		Письмо	Задание выполнено не полностью, или же ответ представлен лишь на один вопрос. Тексту не хватает логичности. Наблюдается множество ошибок в стилистическом оформлении и/или в соблюдении норм вежливости
		Чтение	Задания выполнены на 0-39%.
	Языковой	Обучающийся почти не владеет лексикой, грамматикой, фонетикой и орфографией согласно пройденным разделам УМК. Не способен грамотно их использовать для выражения своих мыслей на иностранном языке	
	Социокультурный	Обучающийся не знает о культуре и традициях страны изучаемого языка. Не способен представить свою страну в рамках социокультурного общения	
	Компенсаторный	Не может справиться с трудной коммуникативной ситуацией из-за нехватки языковых и грамматических ресурсов в процессе общения	

В рамках опытно-экспериментальной работы были проведены уроки в экспериментальной группе. Обучение с использованием интернет-мемов проводилось на протяжении изучения двух модулей учебника «Английский в фокусе. 11 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений, В.Эванс, Д. Дули, Б.Оби, О.Афанасьева, И. Михеева. М.: Просвещение, 2018» [2]. Работа с экспериментальной группой проводилась при изучении модуля «Where there is a will, there is a way/ Если есть желание, то найдется и возможность» на протяжении 14 учебных часов и модуля «Responsibility / Ответственность» на протяжении 11 часов. Для каждого урока были составлены задания на основе интернет-мемов, выполнение которых происходило либо во время урока, либо при выполнении домашнего задания.

Например, задание для урока 2а. Create a dialogue based on one of the memes describing any stressful situation in your life (составьте диалог по одному из мемов, описывающий какую-либо стрессовую ситуацию из вашей жизни).

Или задание для урока Going Green 3. You have several memes. Your task is to insert words into the gaps (у вас есть несколько мемов. Ваша задача вставить слова в пропуски). Words: waste/plastic/nature/environment/trash.

При проведении констатирующей диагностики были получены следующие результаты. Высоким уровнем развития коммуникативной компетенции в контрольной группе обладают 10% обучающихся, как и в экспериментальной. Средним уровнем развития коммуникативной компетенции в контрольной группе обладают 60%, а в экспериментальной 50%. Низкий уровень развития коммуникативной компетенции в контрольной группе у 30%, в экспериментальной у 40%. Также был проведен анализ результатов сформированности отдельных компонентов коммуникативной компетенции. На рисунке 1 представлены результаты контрольной и экспериментальной групп.

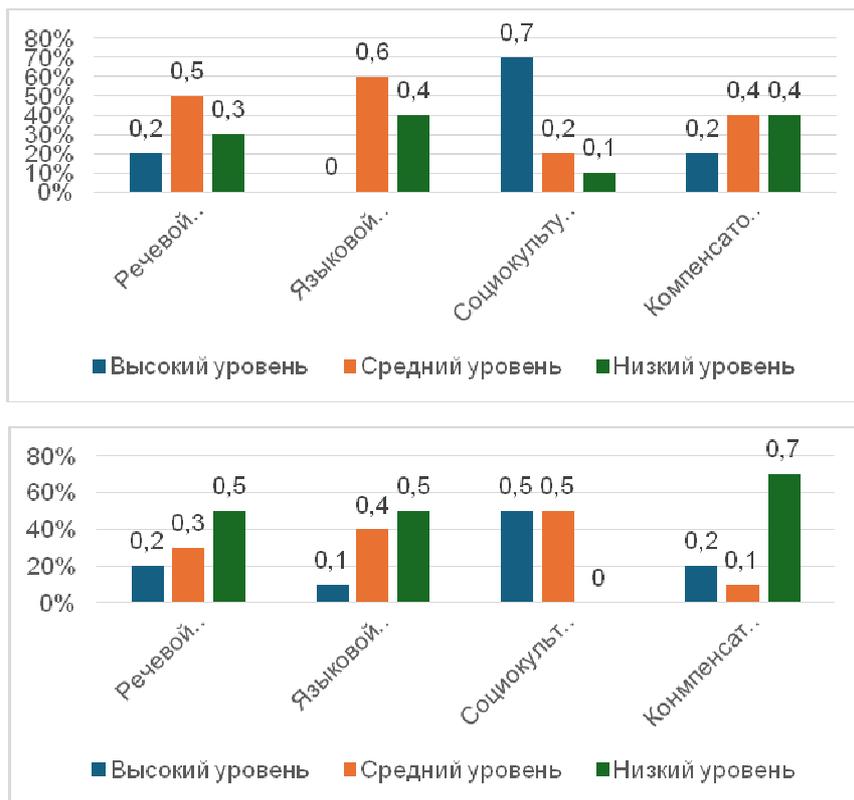


Рисунок 1. Результаты контрольной и экспериментальной групп

Формирующая часть эксперимента предполагала реализацию следующих условий:

1. Интернет-мемы следует использовать в контексте изучаемых тем, чтобы ученики могли видеть связь между языком и реальной жизнью.
2. Использование различных типов интернет-мемов (графические, текстовые, видео), что позволит задействовать разные каналы восприятия и удовлетворить интересы разных обучающихся.
3. Включение обсуждения интернет-мемов на уроке, анализ их содержания, языка, юмора и культурных отсылок. Это позволит стимулировать критическое мышление обучающихся.
4. Учет разнообразия культурного фона обучающихся при выборе интернет-мемов, чтобы избежать недопонимания или оскорбления.

Результаты контрольной диагностики коммуникативной компетенции, проведённой после завершения экспериментального обучения, продемонстрировали значительные различия между контрольной и экспериментальной группами. Анализ данных позволил выявить существенное улучшение коммуникативных навыков у учащихся, участвовавших в экспериментальной программе. В контрольной группе, обучавшейся по стандартной программе, высокий уровень коммуникативной компетенции продемонстрировали лишь 10% учащихся. Значительно большая часть контрольной группы (80%) продемонстрировала средний уровень развития коммуникативных навыков, а оставшиеся 10% – низкий уровень. Эти данные свидетельствуют о неравномерности развития коммуникативных способностей в контрольной группе и о необходимости совершенствования методик обучения.

Напротив, экспериментальная группа, обучавшаяся по новой методике, показала впечатляющие результаты. В ней 30% учащихся достигли высокого уровня коммуникативной компетенции, что в три раза превышает показатель контрольной группы. Важно отметить, что 70% учащихся экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень коммуникативной компетенции. При этом, в экспериментальной группе полностью отсутствуют учащиеся с низким уровнем развития коммуникативных навыков. Это подтверждает гипотезу о том, что использование интернет-мемов

способствует более равномерному и эффективному развитию коммуникативных способностей у всех учащихся, не оставляя никого вне процесса оптимизации.

Согласно полученным данным, можно выявить динамику изменений уровня развития коммуникативной компетенции и её отдельных компонентов у обучающихся в контрольной и экспериментальной группах.

Что касается уровня развития коммуникативной компетенции в целом, то в контрольной группе изменения не значительны – доля обучающихся с высоким уровнем развития компетенции не изменилась, а 20% обучающихся изменили свои результаты с низкого уровня развития коммуникативной компетенции на средний. В экспериментальной группе уровень развития речевого компонента изменился сильнее. Доля обучающихся с высоким уровнем развития коммуникативной компетенции увеличилась с 10% до 30%, доля обучающихся со средним уровнем увеличилась с 50% до 70%, а обучающихся с низким уровнем не осталось вообще. Если рассматривать динамику изменений уровня развития отдельных компонентов коммуникативной компетенции, то можно выявить следующие изменения. Так в контрольной группе увеличилась доля обучающихся с высоким уровнем развития речевого компонента – с 20% до 30%, доля со средним уровнем развития речевого компонента – с 50% до 70%, а доля обучающихся с низким уровнем уменьшилась до 0%. Изменения в уровне развития речевого компонента незначительны, только у 10% обучающихся изменился уровень развития компонента с низкого на средний уровень. Уровень развития социокультурного компонента остался без изменений. В развитии компенсаторного компонента доля обучающихся с высоким уровнем осталась без изменений, а 20% обучающихся повысили уровень развития компонента с низкого на средний.

В экспериментальной группе динамика изменений уровня развития отдельных компонентов коммуникативной компетенции выражена сильнее. Так, в развитии речевого компонента в экспериментальной группе увеличилась доля обучающихся с высоким уровнем развития на 30%, доля обучающихся со средним уровнем развития увеличилась на 20%, а доля обучающихся с низким уровнем развития уменьшилась до 0%. В развитии языкового компонента увеличилась доля обучающихся с высоким и средним уровнем развития на 10% и 30% соответственно, а доля обучающихся с низким уровнем развития уменьшилась на 40%. В развитии социокультурного и компенсаторного компонента доля обучающихся с высоким уровнем развития не изменилась, а 60% обучающихся улучшили свой уровень с низкого на средний.

Выводы. Эмпирическая часть исследования включала экспериментальную работу с группами обучающихся, изучающих английский язык. В ходе эксперимента было выявлено положительное влияние использования мемов на мотивацию обучающихся, их активность в учебном процессе и уровень развития коммуникативных навыков. Результаты эксперимента были обработаны с помощью статистических методов, что позволило подтвердить статистически значимые изменения в показателях коммуникативной компетенции у экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Полученные результаты имеют высокую практическую значимость для преподавателей и образовательных учреждений. Разработанные методические материалы и рекомендации могут быть использованы для повышения эффективности обучения иностранным языкам, а также для адаптации образовательного процесса к современным реалиям и требованиям цифровой среды. Кроме того, исследование может служить основой для разработки специализированных тренингов и мастер-классов по использованию интернет-мемов в образовательной деятельности. Результаты работы помогут преподавателям адаптировать свои коммуникационные стратегии к современным условиям, учитывая популярность мемов как способа передачи информации и вовлечения обучающихся в процесс обучения.

Литература:

1. Акчурина, А.М. Перспективы использования интернет-мемов в обучении английскому языку / А.М. Акчурина, Н.В. Левченко // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 110(1). – С. 11-13
2. Афанасьева, О.В. Английский в фокусе. 11 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби и др.: Просвещение, 2018 – 256 с.
3. Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И.Н. Зотова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – С.144-146
4. Канашина, С.В. Интренет-мем как современный медиадискурс / С.В. Канашина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8(131). – С. 125-129
5. Лазаревская, Т.А. Развитие социальной компетентности подростков в условиях организации информационно-коммуникативного пространства / Т.А. Лазаревская // Инновационная наука. – 2015. – С. 200-203

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Левченко Виктория Вячеславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент Иванушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования модернизации профессиональной подготовки студентов вуза. Уточняется сущность понятий «медийно-ориентированная образовательная парадигма», «медийно-образовательная коммуникация», «технология формирования готовности к профессиональной деятельности студентов вуза». Обосновываются основания для изменения представлений о профессиональном образовании. Анализ работ по философии образования позволил установить философско-методологическое основание для разработки концепции медийно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза. В статье сформулирована миссия, стратегическая цель концепции трансформации и модернизации профессиональной подготовки студентов вуза, задачи, принципы ее реализации в условиях цифровой трансформации образования. Медийно-ориентированный подход реализуется через технологию формирования готовности к профессиональной деятельности. В статье отмечается, что реализация представленной технологии несет ряд потенциальных рисков, связанных с возможными ее недостатками и описаны варианты их минимизации.

Ключевые слова: мировое информационное пространство, информационное общество, цифровая трансформация образования, модернизации, профессиональное образование, образовательная парадигма, медийно-ориентированная образовательная парадигма, медийно-ориентированный подход, технология, готовность.

Annotation. The article analyzes the results of a study on the modernization of professional training of university students. The essence of the concepts «Media-oriented educational paradigm», «media-educational communication», «technology of formation of readiness for professional activities of university students» is clarified. The reasons for changing ideas about vocational education are substantiated. An analysis of works on the philosophy of education made it possible to establish a philosophical and methodological basis for developing the concept of a media-oriented approach in the professional training of university students. The article formulates the mission, strategic goal of the concept of transformation and modernization of professional training of university students, tasks, principles of its implementation in the conditions of digital transformation of education. The media-oriented approach is implemented through the technology of developing readiness for professional activity. The article notes that the implementation of technology for developing students' readiness for professional activities carries a number of potential risks associated with its possible shortcomings.

Key words: global information space, information society, digital transformation of education, modernization, vocational education, educational paradigm, media-oriented educational paradigm, media-oriented approach, technology, readiness.

Введение. Современные информационные технологии коренным образом изменили значение и роль информации, знания. Повлияли на становление прогрессивной технологической парадигмы, реализация которой ознаменовала переход к глобальному информационному обществу, повлиявшего на глобализацию сознания его представителей. Анализ теоретических исследований показал, что в формировании и становлении мирового информационного пространства можно выделить несколько этапов, каждый из которых связан с событиями мирового масштаба, повлиявших на сознание людей (географические открытия, войны, распад колониальной системы, торговые отношения между государствами с различными общественными устройствами и др.), и с техническим прогрессом, который, в свою очередь, повлиял на создание новых источников и каналов распространения информации (телеграф, радио, телевидение, интернет и др.) [11, С. 85-93]. Совокупность этапов формирования мирового информационного пространства, становления информационного общества, условий его возникновения, и глобализации сознания людей, стало основанием для изменения представлений о профессиональном образовании.

На основе историко-критического анализа представлений о профессиональном образовании, в контексте мирового информационного пространства, была определена закономерность взаимообусловленности условий трансформации информационного общества, этапов трансформации мирового информационного пространства и периодов глобализации сознания людей, что определило этапы развития медийно-ориентированной образовательной парадигмы, ее структуру, содержание. Она стала методологическим основанием для модернизации профессиональной подготовки студентов вуза.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показал, что существует несколько подходов к определению понятия «образовательная парадигма». В след за учеными (С.В. Голосова [3], Л.П. Федоренко [3], С.П. Миронова [8], В.Р. Имакаев [6]) мы будем понимать ее как совокупность ключевых понятий, положений, идей, которые признаны педагогической общественностью в конкретный период и лежат в основе научных исследований. Такое ее понимание позволили нам выделить категории, с помощью которых мы сделали попытку описать идею особой организации профессиональной подготовки студентов вуза в условиях цифровой трансформации образования. Обратившись к пониманию понятий «парадигма» и «образовательная парадигма», мы выявили соответствие идеи структуре образовательной парадигмы, ее парадигмальным характеристикам, что позволило рассматривать ее как образовательную парадигму.

Медийно-ориентированная образовательная парадигма представляется нами как совокупность особых взаимодействий участниками образовательного процесса, выстроенных на основе условий, механизма, инструмента управления ими, а также информационных ресурсов, информационной инфраструктуры, средств информационного воздействия на них.

Реализация медийно-ориентированной образовательной парадигмы осуществляется через медийно-ориентированный подход, который позволяет провести поиск адекватных и эффективных условий, механизма, инструментов управления взаимодействиями участников образовательного процесса.

Философско-методологическое обоснование определения структуры и содержания медийно-ориентированного подхода основывается на идее о ценностно-целевой установке, определившей систему ценностей, миссию и стратегию модернизации профессиональной подготовки студентов вуза в условиях цифровизации общества, цифровой трансформации образования.

Анализ работ по философии образования позволил установить, что ученые-философы в сфере антропологических идей о свободе человека и гуманизма (С.И. Гессен [2], Е.В. Везетиу [1], И. Кант [7], Н.В. Наливайко [9], В.Г. Старников[13]) используют несколько категорий, которые были представлены как философско-методологическое основание для разработки концепции медийно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза:

– пространство как часть восприятия субъекта, которое переживается им, определяется значимостью для его опыта; как среда для взаимодействия между участниками образовательного процесса [13, С. 87-89];

– образование как подсистема российского общества, вид социальной деятельности, который «определяется обусловленностью данного феномена социально-экономическими и духовными потребностями человека и общества», базирующимися на российских национальных ценностях;

– деятельность как антропологическая категория, определяющая сущность преобразующей активности по отношению к самому человеку и к окружающей действительности.

В научном исследовании мы условно выделили пять групп образовательных ценностей:

1) знания как ценностно-доминирующая характеристика современного научного познания (Н.Р. Сабанина) [10, С. 192-204];

2) самообразование – как проявление социальной культуры, состоящей в актуализации и саморегуляции сферы знаний;

3) саморазвитие как ценность приобретения знаний через свою деятельность, положенную в основу успешной профессиональной самореализации в будущем;

4) коммуникация как ценностное соприкосновение несовпадающих систем, институтов, личностей (В.А. Сидоров) [12, С. 57-64];

5) инновации как ценностное условие реализации инновационной культуры для успешной инновационной деятельности.

В ходе исследования принципиально важно было установить закономерность в рамках понимания деятельности по модернизации профессиональной подготовки студентов вуза как антропологической категории о том, что перечисленные выше группы ценностей были выделены в результате анализа работы преподавателей, связанной с формированием готовности к профессиональной деятельности студентов вуза, что они реально делают и с помощью каких средств. В контексте организации взаимодействий участников образовательного процесса, их самоопределение понимается не только как самореализация в будущей профессиональной деятельности, но и приращение своих личностных возможностей, поиск и нахождение новых смыслов в конкретном деле и во всей своей жизни. В настоящем исследовании, связанном с разработкой

стратегии модернизации профессиональной подготовки студентов вуза, под миссией понимается создание условий, механизмов, средств, позволяющих осуществить интеграцию медийных технологий, инструментов цифровой коммуникации и управления взаимодействиями участников образовательного процесса, медиапродуктов для формирования видов готовности к профессиональной деятельности.

Реализация обозначенной миссии позволит осуществить следующие принципиальные изменения в сфере профессиональной подготовки студентов вуза в целом:

- формирование профессиональной идентичности через медийно-ориентированный подход;
- создание системы научно-методического и психолого-педагогического сопровождения развитие «мягких навыков» (коммуникация, взаимодействие, креативность, управление проектами в цифровой среде и др.) специалистов;
- создание системы подготовки к гибридным формам труда (удаленная работа, фриланс, коллаборация в глобальных системах и др.);
- формирование персонализированной системы обучения (адаптация образовательных траекторий под индивидуальные запросы обучающихся);
- создание информационной образовательной экосистемы, интегрированную в «единое научно-образовательное пространство» в рамках персонального образовательного трека системы «студент - выпускник вуза – профессионал».

Ценностно-целевое назначение миссии модернизации профессиональной подготовки студентов вуза в условиях медийно-ориентированного подхода состоит в разработке технологии формирования готовности к профессиональной деятельности студентов вуза, направленной на формирование обобщенных характеристик личности и выражающиеся в следующих видах готовности: готовность к решению профессиональных задач, готовность к самообразованию и самореализации, эмоционально-волевая готовность, готовность к творческой деятельности.

Стратегическая цель концепции модернизации профессиональной подготовки студентов вуза: создание технологии формирования готовности к профессиональной деятельности студентов вуза на основе медийно-ориентированного подхода.

Особенности современной педагогической науки проявляются во взаимодетерминации научной и практической методологий, что способствует теоретико-прикладному обеспечению в нахождении подходов к решению научно-практических задач.

Основными задачами медийно-ориентированной подхода являются:

- формировать информационную инфраструктуру, содержащую информационные ресурсы как запас знаний;
- реализовать новые формы и виды деятельности обучающихся;
- подготовить членов общества и сформировать их готовность к работе по созданию, перемещению и потреблению информации, к реализации новых форм и видов деятельности;
- сформировать нормативно/правовую базу реализации медийно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза.

Принципы реализации концепции модернизации профессиональной подготовки студентов вуза в условиях цифровой трансформации образования: персонализации учебной деятельности, мультимедийности, сотрудничества и взаимодействия, непрерывности, единства эмоционального и интеллектуального [5, С. 146-166]. Эти принципы способны модернизировать профессиональную подготовку студентов вуза, с помощью инструментов управления педагогическим взаимодействием, которые в совокупности становятся базисом и основой процесса осознания личностью своей самостоятельности, саморазвития, самореализации своих идей и действий.

Анализ процессов, происходящих в мировом сообществе (цифровизация, информатизация, трансформация) показал, что его результатом становится цифровая трансформация образования [4, С. 146-166]. А также, становление цифрового общества, цифровой экономики в стране формирует запрос общества и работодателей к профессиональной подготовке студентов вуза, в результате чего трансформируется сущность понятия «профессиональная деятельность», которая определена нами как социальное-значимая деятельность, основанная на специализированных знаниях, навыках и квалификации, нацеленная на решение не только узконаправленных задач, но и задач в контексте динамично развивающихся технологических, экономических и социальных изменений, ключевыми характеристиками которой являются:

- цифровизация и автоматизация – использование ИТ-инструментов, искусственного интеллекта, цифровых платформ при решении профессиональных задач;
- гибкость и адаптивность – необходимость непрерывного самообразования и самореализации;
- глобализация – взаимодействие в международной среде, кросс-культурная коммуникация при сформированной эмоционально-волевой готовности;
- инновационность – внедрение новых подходов, креативность и ориентация на развитие творческого потенциала личности;
- изменение форматов занятости – проектная работа, гибридные модели и предпринимательские инициативы при решении профессиональных задач.

Перечисленные характеристики являются основанием для таксономии типологии условий (условия-предпосылки, условия-обстановка, условия-требования) реализации медийно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза, в которую заложена медийно-образовательная коммуникация (особый вид коммуникации, на основе которой создается, транслируется, обменивается учебная информация в индивидуальном, групповом, массовом варианте через образовательные онлайн-платформы, социальные сети и др. каналы средств массовой информации для организации учебной деятельности человека, группы, социума) как доминирующее условие реализации медийно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза.

Медийно-ориентированный подход реализуется через технологию формирования готовности к профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности выступает как сложное многокомпонентное личностное образование, состоящее из сформированных обобщенных характеристик личности и выражающееся в следующих видах готовности: готовность к решению профессиональных задач, готовность к самообразованию и самореализации, эмоционально-волевая готовность, готовность к творческой деятельности [4, С. 142-149].

Реализация технологии формирования готовности студентов к профессиональной деятельности несет ряд потенциальных рисков, связанных с возможными ее недостатками. Для их минимизации необходимо учесть: усиление зависимости от технических ресурсов (цифровых инструментов, платформ), что создает риск, связанный с возможным техническим сбоем, кибератаками. Синтез онлайн – и офлайн взаимодействий позволяет снизить этот риск; чрезмерную ориентацию на практические аспекты применения технологии, что может привести к снижению уровня фундаментальных знаний обучающихся. Возникает необходимость усиления теоретической подготовки и глубины понимания основ своей профессии; переоценку упрощенного представления сложных понятий в ходе их визуализации и интерактивности, приводящие к снижению способности критически мыслить и самостоятельно исследовать проблему; снижение мотивации

преподавателей не готовых к работе с новой технологией, интернет-ресурсами, с новым поколением обучающихся. Возникает необходимость усиления значимости повышения квалификации преподавательских кадров; быстрое устаревание ресурсов, применяемых при реализации технологии. Возникает необходимость постоянного обновления и пересмотра образовательных стратегий; быстро меняющиеся требования рынка труда (работодателей), что влияет на актуальность информации, интернет-ресурсы, делая студентов не конкурентоспособными. Возникает необходимость усиления взаимодействия с работодателями; изменений социальной среды, что может повлечь за собой трансформацию цели и содержания технологии. В основе содержания технологии и его контента должна быть учтена их гибкость и универсальность; учет особенности выстраивания медийно-образовательной коммуникации, взаимодействия участников образовательного процесса. Необходимость в заинтересованности получения результатов от реализации технологии всех участников образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, в целях модернизации профессиональной подготовки студентов вуза в условиях цифровой трансформации образования, концепция направлена на обеспечение соответствия качества профессиональной подготовки студентов требованиям современного цифрового общества, путем внедрения инновационной технологии формирования готовности к профессиональной деятельности молодых специалистов-выпускников вуза.

Литература:

1. Везетиу, Е.В. Гуманистическая образовательная парадигма как концептуальная основа формирования профессиональной компетентности педагога / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(1). – С. 49-52
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Москва: Школа-пресс, 1995. – 447 с. – ISBN 5-88527-082-1
3. Голосова, С.В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С.В. Голосова, Л.П. Федоренко // Концепт. – 2016. – № S3. – С. 36-40
4. Иванушкина, Н.В. Медийно-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов вуза / Н.В. Иванушкина, В.В. Левченко // Ярославский педагогический вестник. – 2024 – № 2(137). – С. 142-149
5. Иванушкина, Н.В. Научные подходы к профессиональной подготовке студентов вуза в условиях цифровой трансформации образования / Н.В. Иванушкина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 5(171). – С. 146-166
6. Имакаев, В.Р. Образовательная парадигма: два масштаба рассмотрения / В.Р. Имакаев // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4. – № 5. – С. 78-90
7. Кант, И. Критика чистого разума: перевод с немецкого / И. Кант. – Москва: Эксмо; Санкт-Петербург: Мидгард, 2007. – 1118 с.
8. Миронова, С.П. «Вот новый поворот...»: проблематика парадигмальности в современной теории образования» / С.П. Миронова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(3). – С. 183-186
9. Наливайко, Н.В. О взаимодействии философии образования и философии / Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков // Философия образования. – 2002. – № 5. – С. 85-93
10. Сабанина, Н.Р. Синтез знания как ценность науки / Н.Р. Сабанина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2024. – № 2. – С. 192-204
11. Сбруев, В.В. Основные этапы становления мирового информационного пространства: от первого информационного агентства до Интернета / В.В. Сбруев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. – 2011. – № 3. – С. 51-61
12. Сидоров, В.А. Медийное взаимодействие как область соприкосновения ценностей / В.А. Сидоров // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5. – С. 57-64
13. Старникова, В.Г. Философско-методологический анализ феномена и «Образование» / В.Г. Старникова // Омский научный вестник. – 2010. – № 1(85). – С. 87-89

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Макарова Саргылана Михайловна

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

магистрант Гладкина Юлия Федотовна

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

аспирант Петрова Светлана Михайловна

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

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСУ «ВЕРОЯТНОСТЬ И СТАТИСТИКА» В 8 КЛАССЕ

Аннотация. В современном образовательном процессе формирование математической грамотности становится одной из ключевых задач. Статья посвящена проблеме формирования математической грамотности у учащихся 8 класса в рамках учебного курса «Вероятность и статистика». В работе раскрывается понятие математической грамотности, а также выделяются характеристики заданий, способствующих её формированию. Особое внимание уделяется применению практико-ориентированных задач как эффективному инструменту обучения. На основе диагностических работ проанализированы уровни сформированности математической грамотности обучающихся. Представлен пример практико-ориентированной задачи, разработанной для учебного курса «Вероятность и статистика». Описаны результаты диагностических работ, направленных на оценку уровней сформированности математической грамотности у учащихся 8 класса. Проведён статистический анализ полученных данных с использованием U-критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка данных подтвердил эффективность предложенного подхода. Полученные данные могут быть полезны учителям математики для повышения эффективности формирования математической грамотности при изучении курса «Вероятность и статистика».

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, практико-ориентированные задачи, вероятность и статистика, U-критерий Манна-Уитни.

Annotation. In the modern educational process, the formation of mathematical literacy is becoming one of the key tasks. The article is devoted to the problem of the formation of mathematical literacy among 8th grade students in the framework of the training course «Probability and statistics». The paper reveals the concept of mathematical literacy, as well as highlights the characteristics of tasks that contribute to its formation. Special attention is paid to the application of practice-oriented tasks as an effective learning tool. Based on diagnostic work, the levels of mathematical literacy of students are analyzed. An example of a practice-oriented task developed for the training course «Probability and Statistics» is presented. The results of diagnostic work aimed at assessing the levels of mathematical literacy among 8th grade students are described. A statistical analysis of the data obtained was performed using the Mann-Whitney U-test. Statistical data processing has confirmed the effectiveness of the proposed approach. The data obtained can be useful for mathematics teachers to improve the effectiveness of mathematical literacy in studying the course «Probability and Statistics».

Key words: functional literacy, mathematical literacy, practice-oriented tasks, probability and statistics, Mann-Whitney U-test.

Введение. Согласно приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287, который утверждает федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, участникам образовательных отношений должны быть созданы условия для формирования функциональной грамотности [3]. Математическая грамотность является одним из важных компонентов функциональной грамотности, поэтому её развитие имеет большое значение в современном образовательном процессе.

В рамках инновационного проекта Министерства просвещения РФ «Мониторинг формирования функциональной грамотности» специалисты Института стратегии развития образования Российской академии образования (ИСРО РАО), включая И.Ю. Алексашину, Л.О. Денищеву, Г.С. Ковалёву, Л.О. Рослову, К.А. Краснянскую и других [2], активно работают над разработкой заданий и методических материалов, направленных на развитие математической грамотности.

Анализ текущей педагогической практики показывает, что, несмотря на признание важности математической грамотности, существует недостаток заданий, способствующих её формированию. Для решения этой проблемы необходимо разработать практико-ориентированные задания, которые будут соответствовать актуальным требованиям и способствовать эффективному развитию математической грамотности у учащихся.

Изложение основного материала статьи. Многие исследователи по-разному трактуют понятие математической грамотности. По взглядам Л.О. Денищевой [4], это способность личности осмысливать математические аспекты окружающей действительности, формировать обоснованные математические выводы и применять математические знания для решения задач современного общества.

И.И. Валеев [1] дополняет это определение, рассматривая математическую грамотность как комплексное личностное качество, включающее: способность выявлять проблемы, решаемые математическими средствами; умение формулировать проблемы математическим языком; навыки решения с использованием математических методов; способность анализировать применяемые методы; умение интерпретировать результаты; навыки оформления окончательных решений.

Такое понимание подчеркивает важность связи между теоретическими математическими знаниями и их практическим применением в реальной жизни, что обуславливает необходимость разработки практико-ориентированных заданий.

В методическом пособии для учителей, разработанном авторским коллективом ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», представлены задания, направленные на формирование функциональной грамотности. Они характеризуются следующими параметрами [2]:

1. Содержательная область – основные направления в обучении математике, необходимые для решения проблемной ситуации:

- изменение и зависимости (алгебраический материал);
- пространство и форма (геометрический материал);
- количество (арифметический материал);
- неопределённость и данные (вероятностно-стохастический материал).

2. Контекст ситуации – область, к которой относятся объекты и процессы, представленные в задаче:

- личный – проблемы, с которыми может столкнуться сам обучающийся или его близкое окружение;
- общественный – проблемы, связанные с определённым обществом;
- образовательный/профессиональный – проблемы, возникающие в процессе учебной или профессиональной деятельности;

• научный – проблемы, относящиеся к применению математики в научной деятельности для познания природных и технологических явлений.

3. Мыслительная деятельность (когнитивная) – цикл моделирования ситуации:

- формулировать – переводить реальную ситуацию на математический язык;
- применять – выбирать инструментарий для решения математической задачи: понятия, процедуры, алгоритмы в соответствии с ситуацией;

• интерпретировать – оценивать полученный вывод и интерпретировать его в рамках реальной ситуации;

- рассуждать.

4. Объект оценки – предметный результат обучения.

5. Уровень сложности:

- низкий – задания с описанием знакомой ситуации и всей необходимой информацией, данной в явном виде;

• средний – задания с известной ситуацией, несколькими источниками информации, представленными в разных формах. Для получения ответа достаточно выполнить 3-4 действия;

• высокий – задания с ситуацией, преобразующей в известную, или совсем незнакомой обучающимся, информацией из нескольких источников в различных формах.

6. Формат ответа – может быть различным в зависимости от типа задания и уровня сложности: развёрнутый ответ, краткий ответ, выбор ответа (множественный выбор).

7. Система оценивания – задания могут оцениваться в 1 или 2 балла.

Эти характеристики помогают детализировать процесс оценки и сделать его более структурированным и объективным.

В проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности» выделены пять уровней математической грамотности обучающихся [2]:

1. Недостаточный уровень: обучающиеся не способны распознавать математический аспект ситуации и выполнять простейшие вычисления. Ответы могут быть получены только на явно сформулированный вопрос с необходимой информацией в условии задачи.

2. Низкий уровень: способность использовать знания в простых ситуациях, выделять необходимую информацию из единственного источника и выполнять прямые вычисления без изменений.

3. Средний уровень: умение логически обосновывать выбор метода решения, применять стандартные алгоритмы, анализировать информацию из разных источников и проводить простые рассуждения для толкования и оценки решения.

4. Повышенный уровень: способность упрощать задачи, демонстрировать интуицию, учитывать всю предоставленную информацию и объяснять решения с использованием формальных математических терминов. Умение получать и толковать новую информацию на основе уже имеющейся.

5. Высокий уровень: способность к независимому анализу сложных и непривычных ситуаций, преобразованию их на математический язык, оценке предоставленной информации и оценке различных подходов к решению задач с точным обоснованием своих мыслей.

Для проведения педагогического исследования нами были выбраны обучающиеся 8 «А» (контрольный класс) и 8 «Б» (экспериментальный класс) классов МБОУ «Сыланская СОШ им. профессора Г.П. Башарина». Оба класса занимаются по учебно-методическому комплексу «Вероятность и статистика» И.Р. Высоцкого и И.В. Яценко.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента проводилась диагностическая работа. Данная диагностическая работа включала в себя комплексное задание, заимствованное из электронного банка оценочных средств для определения математической грамотности, представленного на платформе Российской электронной школы (РЭШ).

Для оценки математической грамотности обучающихся в обеих группах диагностическая работа проводилась при соблюдении одинаковых условий. По результатам проверки каждому обучающемуся были поставлены соответствующие баллы и определены уровни математической грамотности. Полученные результаты диагностической работы представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Полученные результаты диагностической работы

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Всего баллов	Уровень	Ранги	№	Всего баллов	Уровень	Ранги
1	7	средний	21,5	1	3	низкий	5
2	8	средний	29	2	6	средний	13,5
3	6	средний	13,5	3	6	средний	13,5
4	1	недостаточный	2,5	4	7	средний	21,5
5	8	средний	29	5	11	повышенный	36
6	9	повышенный	33,5	6	7	средний	21,5
7	4	низкий	8	7	8	средний	29
8	6	средний	13,5	8	8	средний	29
9	1	недостаточный	2,5	9	6	средний	13,5
10	8	средний	29	10	9	повышенный	33,5
11	7	средний	21,5	11	7	средний	21,5
12	8	средний	29	12	0	недостаточный	1
13	3	низкий	5	13	3	низкий	5
14	7	средний	21,5	14	6	средний	13,5
15	10	повышенный	35	15	4	низкий	8
16	7	средний	21,5	16	7	средний	21,5
17	6	средний	13,5	17	6	средний	13,5
18	4	низкий	8				
19	8	средний	29				
		Сумма	366			Сумма	300

По итогам констатирующего этапа исследования мы выявили, что у 26,3% обучающихся экспериментальной группы (5 из 19) и у 23,5% обучающихся контрольной группы (4 из 17) низкий или недостаточный уровень сформированности математической грамотности. В обеих группах преобладает средний уровень математической грамотности. Качественный анализ распределения уровней (Таблица 1) показал, что экспериментальная и контрольная группы имеют схожую структуру по исследуемому показателю.

Для количественного сравнения групп, измеренных в шкале отношений, при сравнении двух независимых выборок был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Основанием для выбора данного метода послужила необходимость проверки нулевой гипотезы об отсутствии статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по уровню математической грамотности.

Процедура расчета:

1. Ранжирование объединённых данных (Таблица 1);

2. Определение эмпирического значения по формуле, где $n_1 = 19$, $n_2 = 17$ – объёмы выборок; $T_x = 366$ – наибольшая сумма рангов; $n_x = 19$ – размер выборки с максимальной суммой рангов.

Подставляя данные значения в формулу, получаем.

3. Сравнение с критическим значением:

При $n_1 = 19$, $n_2 = 17$ и уровне значимости $\alpha = 0.05$ критическое значение составляет 99. Поскольку эмпирическое значение критерия T_x превышает критическое $T_{кр}$, нет оснований отвергать нулевую гипотезу ($p > 0.05$). Это свидетельствует о том, что на констатирующем этапе статистически значимых различий в уровне математической грамотности между экспериментальной и контрольной группами не выявлено.

На формирующем этапе (в течение года) в экспериментальном классе систематически проводилась работа по решению практико-ориентированных задач в рамках учебного курса «Вероятность и статистика». Стоит отметить, что учащиеся с увлечением решают практико-ориентированные задачи, что также положительно влияет на мотивацию учащихся.

Эти практико-ориентированные задачи разработаны с учетом вышеуказанных требований по курсу «Вероятность и статистика» для 8 класса. Рассмотрим один из разработанных нами задач.

Задача 1. «Анализ успеваемости и посещаемости школьных кружков»

(Рекомендуется использовать данную задачу при изучении темы «Представление данных. Описательная статистика»)

Прочитайте текст и выполните задание 1-4.

В школе решили провести исследование успеваемости и посещаемости кружков среди учащихся 8 класса. Для этого были собраны данные об оценках за последний триместр и количество посещений кружков учащимися.

Таблица 2

Данные об оценках за последний триместр и количество посещений кружков учащимися

Ученик	Оценка за триместр	Количество посещений кружков	Ученик	Оценка за триместр	Количество посещений кружков
1	4	2	16	5	1
2	5	3	17	3	2
3	3	2	18	4	3
4	4	3	19	4	3
5	3	4	20	3	4
6	4	1	21	3	2
7	3	3	22	5	2
8	3	1	23	3	3
9	4	2	24	2	1
10	4	2	25	4	4
11	5	4	26	4	2
12	2	3	27	4	3
13	4	2	28	5	2
14	5	4	29	4	1
15	3	2	30	4	3

Задание 1/1. Представьте данные в виде таблицы частот для оценок и количества посещений кружков.

Таблица 3

Таблица частот для оценок и количества посещений кружков

Таблица частот оценок		Таблица частот для количества посещений кружков	
Оценка	Количество	Количество посещений	Количество

Задание 2/1. Вычислите среднее арифметическое, медиану и моду для оценок и количества посещений кружков.

Задание 3/1. Определите размах для оценок и количества посещений кружков.

Задание 4/1. Сделайте выводы об успеваемости учащихся на основе полученных данных.

Для каждой задачи рекомендуется: выделить 15-20 минут на решение; организовать работу в малых группах (3-4 человека); провести обсуждение различных способов решения; обсудить практическое применение полученных результатов.

На контрольном этапе педагогического эксперимента (в конце учебного года) была проведена повторная диагностическая работа в обеих группах с целью определения уровня математической грамотности. Задания диагностической работы имели аналогичные характеристики.

Диагностическая работа в обеих группах с целью определения уровня математической грамотности

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Всего баллов	Уровень	Ранги	№	Всего баллов	Уровень	Ранги
1	8	средний	27	1	3	низкий	27
2	9	повышенный	31,5	2	6	средний	31,5
3	7	средний	20,5	3	6	средний	20,5
4	4	низкий	5	4	7	средний	5
5	8	средний	27	5	10	повышенный	27
6	10	повышенный	34	6	6	средний	34
7	7	средний	20,5	7	9	повышенный	20,5
8	7	средний	20,5	8	6	средний	20,5
9	5	низкий	7	9	4	низкий	7
10	8	средний	27	10	6	средний	27
11	10	повышенный	34	11	6	средний	34
12	8	средний	27	12	1	недостаточный	27
13	7	средний	20,5	13	6	средний	20,5
14	6	средний	12,5	14	6	средний	12,5
15	12	высокий	36	15	3	низкий	36
16	8	средний	27	16	7	средний	27
17	8	средний	27	17	6	средний	27
18	4	низкий	5				
19	8	средний	27				
		сумма	436			сумма	230

Согласно данным, представленным в таблице 4, экспериментальная группа продемонстрировала значительное повышение уровня математической грамотности по сравнению с исходными показателями. Для статистической проверки достоверности различий между группами был повторно применён U-критерий Манна-Уитни.

Процедура расчёта:

1. Ранжирование объединённых данных экспериментальной и контрольной групп (см. Таблицу 2).
2. Определение эмпирического значения критерия.

3. Критическое значение критерия для заданных объёмов выборок (n_1, n_2) уровня значимости $\alpha = 0,05$ составило.

Поскольку эмпирическое значение критерия (U) меньше критического ($U_{кр}$), нулевая гипотеза об отсутствии различий между группами отвергается ($p < 0,05$). Это свидетельствует о статистически значимом различии в уровне математической грамотности между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе исследования.

Выводы. Проведённое исследование позволяет утверждать, что систематическое использование практико-ориентированных задач в учебном курсе «Вероятность и статистика» для 8 класса статистически значимо повышает уровень математической грамотности обучающихся. Результаты контрольного этапа эксперимента, подтверждённые U-критерием Манна-Уитни (U), демонстрируют, что экспериментальная группа достигла более высоких показателей по сравнению с контрольной.

Литература:

1. Валеев, И.И. Функциональная математическая грамотность как основа формирования и развития математической компетенции / И.И. Валеев // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 4(53). – С. 353-360
2. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5-9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г.С. Ковалевой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 360 с.
3. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» № 287 [от 31 мая 2021 г.]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.02.2025)
4. Проблема формирования способности «применять математику» в контексте уровней математической грамотности / Л.О. Рослова, Е.С. Квитко, Л.О. Денищева, И.И. Карамова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 2(70). – С. 74-99

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Максимова Лена Иннокентьевна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант 2 курса **Гаврильева Алёна Сергеевна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ДОО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная тема – управление инновационной деятельностью в дошкольном образовании. Подчеркивается важность индивидуализации образовательного процесса и использования современных технологий и методик обучения. Также освещается необходимость развития и повышения квалификации педагогических кадров. Для реализации данной темы было проведено диагностическое исследование готовности к инновационной деятельности педагогов, а также реализован проект «Инновационная деятельность в ДОО как условие развития профессионализма педагогов».

Ключевые слова: инновационная деятельность, дошкольное образование, профессионализм педагогов, обучение, профессиональные компетенции.

Annotation. The article discusses an urgent topic – innovation management in preschool education. The importance of individualization of the educational process and the use of modern technologies and teaching methods is emphasized. The need for the development and advanced training of teaching staff is also highlighted. To implement this topic, a diagnostic study of teachers' willingness to innovate was conducted, and the project «Innovative activities in preschool institutions as a condition for the development of teachers' professionalism» was implemented.

Key words: innovative activity, preschool education, teacher professionalism, training, professional competencies.

Введение. За последнее время в Российской Федерации происходят значимые социально-экономические изменения, которые существенно влияют на переоценку системы общественных отношений. Переоценка касается и системы образования, где за последние годы заметно внедрение инновационных процессов, в широком понимании – инноваций. Стимулирование инновационных процессов стало наиболее характерной особенностью современных условий не только общего образования, но и дошкольного. В данных условиях трансформируются образовательная парадигма и педагогический ландшафт: меняется содержательное и смысловое ядро, на первый план выдвигаются иные образовательные стратегии/подходы/методы, новые понимания норм поведения участников процесса образования (педагогов, воспитанников, родителей), в целом – происходят изменения в понимании педагога на образовательный процесс. Масштабное внедрение инноваций – одна из главных тенденций современной системы образования. Эта тенденция сказывается не только на технологическом развитии, но и на содержательном уровне, что приводит к переосмыслению педагогических и образовательных ценностей, в целом – «экосистемы» образовательных организаций.

Отправным пунктом в исследовании проблемы инновационной деятельности в образовании стали труды Л.Г. Богославец [1], В.Н. Казаковой [2], Е.И. Кузьмичева [3], Н.Н. Молчанова [4], Г.П. Новиковой [5], Л.В. Поздняка [6] и других. До сих пор достаточно сложным остается вопрос внедрения и развития инноваций в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Об этом свидетельствуют исследования С.Ф. Багаутдинова, Г.Н. Новикова, Г.В. Яковлева и др.

За последние годы в дошкольных образовательных организациях активизировалась потребность в квалифицированных руководителях и педагогах, которые способны выстроить эффективный процесс совершенствования, соответствующий современным реалиям в сфере образования. Эта потребность, как следствие – вопрос статуса и трудового престижа педагогов и руководителя детского сада, – исходит от разных аспектов: перспектива в карьере; объем работы; уровень оплаты труда; режим рабочего времени и т.д. Практически во всех современных научных исследованиях подтверждаются данные проблемы, нарративом которых, можно обобщить, является то, что педагог – это «сложная и ответственная профессия, подверженная стрессу и выгоранию, что может приводить к оттоку кадров» [3, С. 47].

Статус современного руководителя дошкольной образовательной организации складывается на основе выполняемых им круга должностных обязанностей с высокими требованиями и большой ответственности за результативную деятельность всего вверенного ему коллектива. В одном из основных нормативно-правовых актов – профессиональном стандарте руководителя образовательной организации (управление в сфере образования), где дается характеристика его квалификации указано: «управлять деятельностью и развитием образовательной организации в соответствии с миссией и стратегическими целями образования; обязан обеспечивать реализацию федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования; непрерывно повышать качество образования образовательной организации; создавать условия для внедрения инноваций; обеспечивать формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улучшение работы образовательного учреждения и повышение качества образования; управлять маркетинговой деятельностью образовательной организации; руководить изменениями и инновациями деятельности образовательной организации; поддерживать благоприятный морально-психологический климат в коллективе; формировать эффективный стиль собственного поведения и поведения педагогов для осуществления изменений в образовательной организации» [7].

Перед руководителем дошкольной образовательной организации, определившим курс на активное инновационное развитие, встает вопрос – готовность и мотивация коллектива педагогов к инновационным изменениям. Не все педагоги готовы активно участвовать в процессе внедрения новшеств, и зачастую проявляют сопротивление к изменениям. Тем не менее, в современных реалиях происходит глобальное внедрение инноваций в систему образования: педагоги осваивают новые программы и технологии, расширяют свой педагогический инструментарий, а руководители вводят дополнительные образовательные услуги, организуют новые структурные подразделения/творческие группы и т.д.

Таким образом, разрешение проблемного вопроса об управлении инновациями в сфере дошкольного образования с целью повышения профессионализма педагогов и, как следствие, – качества образования является актуальным исследованием. Обширный корпус научных текстов в изучении темы исследования, также смежных с ней актуальных вопросов, являются значительным базовым материалом для последующих размышлений и позволяют перейти к новому этапу в осмыслении более широкой темы – «инноваций в образовании». Данная обширная тема позволяет подчеркнуть актуальность поднимаемой проблемы: дисгармония современного уровня и условий образовательной системы с

необходимостью инновационных преобразований, исходящим от потребителей образовательных услуг и технологического прогресса. Цель исследования – диагностическое исследование готовности педагогов к инновационной деятельности в дошкольных образовательных организациях г. Якутска, Республики Саха (Якутия).

Изложение основного материала статьи. Коннотация слова «инновация» представляется для современного человека интуитивно очевидным. Обобщая современное понимание, можно руководствоваться исходя из более широкого определения: «инновации – это введенный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях» [8]. С недавних пор деятельность по внедрению инноваций становится неотъемлемой частью развития любой системы, но, как показывает практический опыт, главной целью внедрения инноваций является повышение профессиональной компетентности сотрудников и потенциала организации, а не «развития ради развития». То есть инновации должны быть интегрированы в работу педагогов, основываясь на политике (миссии) и выбранному курсу развития дошкольной образовательной организации, а также гармоничными с целью и задачами основной образовательной программы. Умение определить целесообразность и прогнозировать результаты внедрения того или иного инновационного проекта/продукта, в целом новшества, в образовательный процесс дошкольного образования, является необходимой компетенцией руководителя и педагогов.

«Инновационная деятельность – деятельность (включая научную, технологическую, организационную, финансовую и коммерческую деятельность), направленная на реализацию инновационных проектов, а также на создание инновационной инфраструктуры и обеспечение ее деятельности» [8]. В контексте темы исследования – «улучшение способности педагогической системы дошкольной образовательной организации достигать качественно более высоких результатов образования» [7]. Как предполагаемый результат, это «улучшение» должно привести к совершенствованию знаний и опыта в профессиональной практике педагога, эффективной организации образовательного процесса, конкурентоспособности на рынке и повышению престижа конкретного детского сада. Говоря иными словами, инновационная деятельность – это «социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога» [1, С. 34], который отражается на рефлексии педагогического опыта с помощью сравнения/сопоставления, целостного изучения качества своей работы и образовательного процесса – понимания того, какие именно инновации помогут совершенствовать данный процесс.

Стимулирование инновационной деятельности педагога, за счет этого – повышения его профессионализма, не представляется возможным без оценки и учета исходного уровня готовности. Диагностическое исследование в целях определения уровня готовности было организовано и проведено на базе МБДОУ ЦРР Детского сада №11 «Подснежник» ГО «город Якутск» (экспериментальный детский сад) и МБДОУ ЦРР д/с №16 «Золотинка» ГО «город Якутск» (контрольный детский сад). В сравнительно-сопоставительном исследовании педагогического персонала двух дошкольных образовательных организаций всего приняло участие 20 педагогов: с экспериментального детского сада – 10, с контрольного детского сада – 10.

Для определения исходного уровня готовности (констатирующий этап исследования) нами использовались следующие психодиагностические методики: тест «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (Т. Элерса); анкета «Определение факторов, стимулирующих развитие педагога и препятствующих ему» (Н.В. Ключевой); Методика «Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» (Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко).

С целью диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха было организовано тестирование педагогов ДОО по методике Т. Элерса. Сравнительные данные полученных результатов тестирования педагогов экспериментальной и контрольной групп представлены в диаграмме 1 (Рисунок 1).



Диаграмма 1. Результаты тестирования педагогов «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» (разработан Т. Элерсом) в экспериментальных и контрольных детских садах

В экспериментальном детском саду – МБДОУ ЦРР д/с №11 «Подснежник» – тестирование показало следующие результаты, что у 5% (1 педагог) – низкий уровень мотивации; 45% (9 педагогов) – средний уровень мотивации; 40% (8 педагогов) – умеренно высокий уровень мотивации; 10% (2 педагога) – слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Контрольный детский сад – МБДОУ ЦРР д/с №16 «Золотинка» – показал следующие результаты: 0% (0 педагогов) – низкий уровень мотивации; 40% (8 педагогов) – средний уровень мотивации; 40% (8 педагогов) – умеренно высокий уровень мотивации; 20% (4 педагога) – слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Качественный анализ дает возможность констатировать, что педагоги, которые «умеренно и сильно ориентированы на успех, предпочитают средний уровень риска», а те, кто боится неудач, «предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска».

Таким образом, данные тестирования позволяют нам подвести следующий промежуточный вывод. Наличествующие показатели мотивации к успеху педагогических работников базовых детских садов дают основание полагать, что у них в

основном средний уровень. Между тем, у педагогов контрольного детского сада (МБДОУ ЦРР д/с №16 «Золотинка») наблюдается более высокая мотивация к успеху, что может быть связано с условиями работы и поддержкой со стороны администрации. В экспериментальном детском саду (МБДОУ ЦРР Д/с №11 «Подснежник») результаты оказались ниже, что указывает на необходимость создания более благоприятной среды для профессионального роста и развития педагогов.

Следующим этапом исследования стало анкетирование «Определение факторов, стимулирующих развитие педагога и препятствующих ему» по методике Н.В. Клюевой. В данном исследовании также участвовало по 20 педагогов с экспериментального и контрольного детских садов. Результаты анкетирования определения факторов, стимулирующих развитие педагога и препятствующих ему, представлены в виде диаграммы (диаграмма 2, 3).



Диаграмма 2. Результаты анкетирования «Определение факторов, стимулирующих развитие педагога и препятствующих ему» (методика Н.В. Клюевой) в экспериментальном детском саду

Из анализа результатов анкетирования можно сделать следующие выводы:

1. «Ограниченные ресурсы» (средний балл равен 4,7) и «Собственная инерция» (4,3), по мнению педагогов, стали определяющими факторами, «препятствующими» активному развитию;

2. По оценке педагогов, в группе наиболее «стимулирующих показателей» активного развития оказались: «обучение на курсах повышения квалификации» (средний балл равен 4,8); «интерес к работе» (4,7 балла); «доверие (со стороны администрации образовательного учреждения, коллег)» (4,4 балла); «занятие самообразованием» (4,3 балла).



Диаграмма 3. Результаты анкетирования «Определение факторов, стимулирующих развитие педагога и препятствующих ему» (методика Н.В. Клюевой) в контрольном детском саду

В контрольном детском саду были выделены ключевые факторы, препятствующие активному развитию педагогов. Наиболее значимыми из них стали собственная инертность, а также нехватка времени: оба фактора получили средний балл 3,5. Среди факторов, которые в значительной степени способствуют саморазвитию и профессиональному росту педагогов, лидирующими оказались: доверие со стороны администрации и коллег (оценено в 4,8 балла); интерес к работе (4,6 балла); участие в курсах повышения квалификации (средний балл 4,5); новизна подходов и методов (4,4 балла); активная методическая работа (4,1 балла).

Общий анализ результата анкетирования показал, что для успешного профессионального роста необходимо преодолеть препятствия, такие как ограниченные ресурсы, собственная инертность и нехватка времени. В то же время, создание поддерживающей атмосферы, основанной на доверии со стороны администрации и коллег, а также стимулирование интереса к работе и участие в курсах повышения квалификации, играют ключевую роль в активизации саморазвития педагогов.

В оценке уровня инновационного потенциала педагогического коллектива, по методике авторов Л.В. Поздняка и Н.Н. Лященко, приняло участие 20 педагогов с экспериментального и контрольного детского сада. Данная методика

нацелена на «выявление степени новаторства педагогов в коллективе» [6, С. 59]. Результаты анкетирования «Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» представлены в виде диаграммы (диаграмма 4).



Диаграмма 4. Итоги «Оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» (авторы – Л.В. Поздняк и Н.Н. Лященко) в экспериментальных и контрольных детских садах

Главным итогом оценки по методике Л.В. Поздняк и Н.Н. Лященко можно сказать, что у педагогических персонала контрольных детских садов более высокий уровень инновационного потенциала, чем у коллективов в экспериментальных детских садах. Данная оценка вытекает, по мнению авторов, из того, что педагогический персонал экспериментальных дошкольных образовательных организаций составляет из числа «сильно связанных с традициями, со старым, консервативным мышлением и отношением к деятельности (5%)» [6, С. 60]. Напротив, в контрольных детских садах результаты оказались выше, так как группа педагогов новаторов в контрольной группе значительно больше (30%). Эти выводы подчеркивают важность разработки и реализации программ, направленных на повышение инновационного потенциала педагогического персонала дошкольных образовательных организаций.

Выводы. На основании проведенного исследования были получены следующие результаты исходного уровня готовности педагога к инновационному процессу в дошкольной образовательной организации как фактору развития профессионализма у педагогов:

- анализ данных позволил выявить, что уровень мотивации к успеху педагогов детских садов на среднем уровне;
- для успешного роста профессионализма педагога детского сада необходимо преодоление таких «препятствий», как ограниченные ресурсы, собственная инертность и нехватка времени;
- уровень инновационного потенциала педагогов в экспериментальных детских садах значительно ниже, чем в контрольных, из-за преобладания традиционного мышления среди педагогов.

Таким образом, основываясь на результатах диагностических исследований и данного уровня готовности педагогов к внедрению инноваций в образовательный процесс можно разработать рабочую схему (модель) по внедрению и управлению инновационной деятельности.

Создание благоприятных условий для осуществления инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации позволяет руководителю стимулировать профессиональную мотивацию в сфере социального партнёрства и сотрудничества, психологического настроения на успех, проявлению интеллектуальных и творческих способностей в создании авторских методических разработок в виде новейших образовательных технологий и программ. Результаты проведенной нами диагностики наглядно демонстрируют уровень готовности педагогического коллектива к инновациям. В целом она кристаллизует три принципиальных момента: мотивацию на достижение успеха, стимулирующие и препятствующие факторы в работе педагогов, и, главное, – потенциал педагогического коллектива к инновационному развитию.

Литература:

1. Казакова, В.Н. Управление инновационными процессами в дошкольных образовательных учреждениях / В.Н. Казакова. – Екатеринбург, 2000. – 161 с.
2. Кузьмичева, Е.И. Развитие инновационных процессов в профессиональных педагогических коллективах дошкольных образовательных учреждений: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузьмичева Екатерина Ивановна. – Тольятти, 2000. – 197 с.
3. Молчанов, Н.Н. Инновационный процесс (организация и маркетинг): диссертация ... канд. экономических наук: 08.00.05 / Молчанов Николай Николаевич. – Москва, 2002. – 379 с.
4. Новикова, Г.П. Организационно-педагогические основы становления и развития системы дошкольных учреждений в современных условиях / Г.П. Новикова. – Москва: Институт общего образования, 2005. – 164 с.
5. Поздняк, Л.В. Профессиональная подготовка специалистов / Л.В. Поздняк // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 7. – С. 58-61
6. Российская Федерация. Приказы. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России № 544н: [принят 18 окт. 2013 г.]
7. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике»: Федеральный закон № 254-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 июля 2011 г.]. – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2017. – 158 с.

УДК 379.8.092

доктор философских наук **Мартirosян Карен Минасович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

кандидат экономических наук **Дианова Вероника Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ФОРМИРОВАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье освещены основные проблемы и перспективные направления совершенствования организации досуговой деятельности молодежи в формировании и социализации их личности. Дается авторское понимание формирования и социализации личности молодого человека. Определены факторы, влияющие на данный процесс формирования и социализации. Обосновано, что досуговая деятельность – важнейший социализирующий компонент личностного формирования молодежи, эффективный рычаг воздействия на их социализацию. При этом перечислены несколько причин подобного явления. Выявлены важнейшие критерии культуры досуга молодежи. Обозначены современные тенденции формирования досуговой культуры личности. Описаны проблемы, препятствующие совершенствованию досуговой деятельности молодого поколения. Сформулированы рекомендации по совершенствованию процесса организации досуговой деятельности молодежи в формировании и социализации личности.

Ключевые слова: молодежь, личность, досуговая деятельность, культура досуга, социализация, формирование личности.

Annotation. The article highlights the main problems and promising areas for improving the organization of leisure activities for young people in the formation and socialization of their personality. The author's understanding of the formation and socialization of a young person's personality is given. The factors influencing this process of formation and socialization are determined. It is proved that leisure activities are the most important socializing component of the personal formation of young people, an effective lever of influence on their socialization. At the same time, several reasons for this phenomenon are listed. The most important criteria of youth leisure culture are revealed. Modern trends in the formation of leisure culture of personality are outlined. The problems hindering the improvement of leisure activities of the younger generation are described. Recommendations are formulated to improve the process of organizing leisure activities for young people in the formation and socialization of personality.

Key words: youth, personality, leisure activities, leisure culture, socialization, personality formation.

Введение. Формирование и социализация личности во время проведения досуга, изучение проблематики и путей совершенствования этого процесса представляется актуальным направлением в современной социокультурной практике.

Сегодня общество нуждается в людях, способных к самостоятельным суждениям и оценкам, претворяющих затем в поступках и действиях, умеющих активно коммуницировать и оперативно адаптироваться к современным условиям жизни. Одна из главных сфер, где происходит формирование и социализация личности молодых людей, – это их досуговая деятельность. Однако сфера досуга в силу своих атрибутивных характеристик наименее подвержена социальному контролю, в ней легко возникают и развиваются негативные тенденции.

Таким образом, обозначилось противоречие между необходимостью совершенствования молодежного досуга и объективными возможностями формирования и социализации личности в свободное время, что диктует потребность расширения теоретических и методологических представлений о перспективных направлениях организации досуговой деятельности молодежи и проблемах, препятствующих ее эффективности.

Изложение основного материала статьи. В нашем понимании формирование и социализация личности молодого человека – это сложный динамический процесс, который представляет собой единое движение двух противоположных, но тесно взаимосвязанных сторон – принятия групповых норм, ценностей и индивидуализации, определения отношения человека к себе и к окружающему, выработка социальных мотивов и потребностей, становление его самопознания.

Как справедливо утверждают А.Г. Мулюкова, П.Р. Аббасов, Е.В. Криницына, О.В. Коляда, «социализация носит активный, деятельный и сознательный характер как со стороны личности, так и со стороны общества. И, соответственно, результат этой социализации носит личностный и общественный характер» [2, С. 23].

Важно отметить, что на процесс формирования личности молодого человека воздействуют разные факторы:

- биологические (передача качеств и генетических особенностей человека: тип нервной системы, задатки и пр.);
- социальные (особенности культуры социума, принадлежность к классу, черты личности и т.д.);
- педагогические.

Считаем, что досуговая деятельность – наиболее эффективное средство социализации, активный стимул, одно из необходимых и всеобщих условий личностного формирования молодежи, которая существенно отличается от досуга других возрастных групп в силу специфических духовных и физических потребностей молодых людей, присущих ей социально-психологическим особенностям.

Молодёжный возраст – это период интенсивного личностного формирования и социализации, стремления утвердиться, самореализоваться, проявить свои лидерские качества.

Досуговая деятельность как социализирующий компонент личностного формирования молодежи является эффективным рычагом воздействия на их социализацию. Подобное явление можно объяснить несколькими основополагающими причинами:

- доступность по ресурсам (зачастую для осуществления проекта досугового мероприятия со стороны учреждений социально-культурной сферы как института социализации личности имеются запланированные финансовые вливания);
- возможность привлечь максимальное число заинтересованных лиц из числа молодых людей;
- досуговая деятельность удобна в плане трансляции актуальной социально-культурной информации для молодежи;
- широкий выбор инструментария, культурно-досуговых технологий для активизации социализирующего воздействия в досуговом пространстве молодого поколения.

Здесь следует обратиться к такой дефиниции, как «культура досуга». Отметим, что в ее определении разделяем научное мнение Т.В. Асобиной: это «внутренняя культура человека, предполагающая наличие у него определенных личностных свойств (склад ума, характер, организованность, потребности и интересы, умения, вкусы, желания, жизненные цели), которые позволяют содержательно и с пользой проводить свободное время» [1, С. 23].

К основным критериям культуры досуга рассматриваемой возрастной категории населения отнесем:

1. Избирательность наполнения досугового времяпровождения.
2. Социокультурные предпочтения молодых граждан нашей страны.
3. Ориентация на творческую составляющую досуга.
4. Внутренняя культура личности и общекультурная эрудиция молодых людей.
5. Способность к самостоятельной организации досуга.

Современные тенденции становления досуговой культуры как социализирующего компонента личностного становления молодежи в условиях трансформации общества заключаются в следующем:

- повышение самооценности и автономизации молодых людей;
- насыщенность и разнообразие досуговых форм;
- креативное взаимодействие с социумом;
- стремление молодежи к самоактуализации, развитию коммуникационных навыков, познанию, креативности через досуговый процесс;
- интенсификация инновационных процессов и технологий в досуговой деятельности;
- активизация спортивно-массовой, физкультурно-оздоровительной работы, туристической деятельности.

Основные проблемы, препятствующие совершенствованию досуговой деятельности молодежи в формировании и социализации личности, видятся в следующем:

- замедление темпов внедрения новаторства и инноваций в организации досуговой деятельности молодежи;
- направленность на развлекательную функцию;
- неравномерность развития досугового пространства молодежи, массовизация, стандартизация обеднение досуговых предпочтений;
- отсутствие целостного подхода к социокультурным процессам, препятствующих формированию имиджа учреждения культуры как института социализации;
- недостаточность циркулирующего объема информации, рекламного сопровождения для стимулирования процесса совершенствования организации молодежного досуга;
- угроза уменьшения востребованности учреждений культуры, недостаточное реагирование на потенциальные новации в досуговых предпочтениях молодых людей;
- сокращение притока профессиональных креативных специалистов, работающих с молодежью, привлечение релевантных молодежной аудитории творческих кадров, стагнация в совершенствовании молодежью профессионального мастерства по организации досуга.

Также среди проблем формирования досуговой культуры молодых людей как социализирующего фактора развития личности нами определено нижеследующие:

- массовизация и стандартизация вкусов молодого поколения;
- высокий уровень потребительства;
- снижение художественного вкуса, а также интереса к высокому искусству;
- слабая возможность компромисса между высоким и массовым искусством;
- обеднение культурных потребностей;
- высокая направленность на активную развлекательную деятельность;
- интенсивное смещение досуговых потребностей молодого поколения к информативности (Интернет, телевидение) в ущерб творческой самореализации, уменьшение значимости чтения в структуре культуры досуга молодых людей.

Оптимизация процесса организации досуга молодого поколения в формировании и социализации личности возможно при условии реализации следующих рекомендаций:

- углубление работы институтов социализации, в частности учреждений культуры, по формированию качеств инициативности, коллективизма, необходимости институционального досугового времяпровождения;
- упор на развитие инноваций в молодежном досуге, апробирование новых социокультурных технологий в обозначенном направлении, разработка и реализация социокультурных проектов и программ на качественном уровне, отвечающих требованиям современности;
- продуманный подход к подготовке и проведению досуговых мероприятий на базе знаний социально-психологических, возрастных особенностей молодого поколения;
- содействие вовлеченности молодежи в проведение досуга в аспекте социально-личностного развития, целенаправленное, постоянное, полное информирование об организующихся досуговых мероприятиях, более активная пропаганда среди молодых людей по формированию личностной мотивации к социально одобряемому досугу;
- интеграция самой молодежи в процесс организации досуговой активности, включая привлечение лидеров, молодых представителей молодежных организаций, сообществ, клубов и других объединений;
- улучшение результативности взаимодействия с талантливыми молодыми людьми, выявление и мотивация лидеров среди молодежи;
- развитие мотивированного стремления у молодежи принимать активное участие в социально-культурных инициативах, проектах и программах;
- переход от первоначальных установок, намерений, планов и задач совершенствования досуговой активности молодежи в аспекте ее социализации на соответствующие нынешним реалиям долгосрочные стратегии функционирования институтов социализации, что, в частности, включает преобразования в структурах социально-культурного сектора, цель которых – усиление эффективности использования инновационных технологий в организации досуга для молодежи;
- создание модной тенденции применения одобряемых социумом средств достижения целей и установок формирования и социализации личности;
- привлечение релевантных для молодежи лиц, качественное транслирование реальных историй успеха, формирование досуговых пространств для качественной коммуникаций с выдающимися, интересными людьми, представителями бизнеса, политики, культуры и т.д.;
- учет запросов молодежи в проблемном поле развития ее досуговой культуры, достижение высокого ее уровня у специалистов, работающих с молодыми людьми;
- оперативное реагирование на потенциальные изменения в досуговых запросах молодежи;
- стимулирование инновационной, проектной, социально-преобразовательной деятельности молодежи в досуге;
- продвижение методов создания и осуществления грантовых социокультурных проектов для молодежи, способных существенно улучшить уровень и качество культурно-досуговых мероприятий в аспекте их личностного формирования и социализации;
- совершенствование научно-методического сопровождения процесса формирования досуговой культуры молодежи как социализирующего фактора;

- трансляция (диссеминация) инновационного опыта работы по совершенствованию процесса организации досуговой деятельности молодежи в формировании и социализации личности: научно-методические семинары, лекции, круглые столы, конференции, форумы и т.д.;
- формировать благоприятную информационную среду, повышать уровень рекламного сопровождения, освещения специальных событий в досуговом пространстве формирования и социализации молодежи;
- создание четких инструкций для учреждений культуры по организации молодежного досуга с целью формирования личности и ее социализации;
- постоянный социологический мониторинг досуговых предпочтений рассматриваемой возрастной категории населения;
- оценка эффективности формирования досуговой культуры молодежи как социализирующего фактора развития личности;
- проявление специалистами, работающими с молодежью, большей креативности.

Выводы. В самом общем виде совершенствование организации досуговой деятельности молодежи в формировании и социализации личности должна выглядеть следующим образом: развитие системы научно-методического сопровождения формирования досуговой культуры молодого поколения; оптимизация организации работы институтов социализации личности; применение инновационных социокультурных технологий; создание ценностно-смысловых ориентиров молодых людей в проведении позитивного досуга; организация досуговых событий на уровне, отвечающем требованиям современности; применение технологий эмоционального благополучия и мотивации молодежи к социализирующей досуговой активности.

В заключении особо отметим важность дальнейшего научного освещения и изучения проблем и перспективных направлений совершенствования организации досуговой деятельности молодежи в формировании и социализации их личности.

Литература:

1. Асобина, Т.В. Влияние досуга на формирование стратегии жизни российской молодежи: диссертация ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Асобина Татьяна Викторовна. – Ростов-на-Дону, 2015. – 160 с.
2. К уточнению понятия «социализация» / А.Г. Мулюкова, П.Р. Аббасов, Е.В. Криницына, О.В. Коляда // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – № 4(42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-utochneniyu-ponyatiya-sotsializatsiya> (дата обращения: 10.02.2025)

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Мельникова Галина Тимофеевна

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

кандидат филологических наук, доцент Шевелёва Татьяна Николаевна

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

магистрант Рахимова Рисолат

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

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу использования произведений классической русской литературы на занятиях по РКИ в качестве учебного материала при изучении особенностей русского речевого этикета и этикетных формул. Анализ ряда работ современных исследователей подтвердил значимость и необходимость привлечения художественных текстов XIX века для демонстрации формул речевого этикета в живом речевом общении, изучения особенностей этикета эпохи расцвета дворянской культуры. Представленные задания могут служить базой при разработке уроков по изучению русского речевого этикета посредством художественного текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский речевой этикет, формулы речевого этикета.

Annotation. The article is devoted to the topical issue of using works of classical Russian literature in RFL (Russian as a Foreign Language) classes as educational material in the study of the peculiarities of Russian speech etiquette and etiquette formulas. An analysis of a number of works by modern researchers has confirmed the importance and necessity of using 19th century literary texts to demonstrate the formulas of speech etiquette in live speech communication, to study the peculiarities of etiquette in the prime age of noble culture. The presented tasks can serve as a basis for developing lessons on learning Russian speech etiquette through a literary text.

Key words: Russian as a foreign language, Russian speech etiquette, formulas of speech etiquette.

Введение. Одной из актуальных тенденций в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является ориентация на использование в рамках учебного процесса аутентичных материалов различных видов, жанров и содержания. Привлечение в качестве дидактического материала в иностранной аудитории текстов русской классической литературы имеет особую значимость. Цель статьи – проанализировать подходы ряда современных исследователей к вопросу применения в учебных целях на занятиях по РКИ текстов отечественной литературы XIX века в том числе для изучения и закрепления знаний о русском речевом этикете в его вербальном и невербальном проявлении, а также разработать комплекс базовых заданий для разных этапов работы с текстом в данном аспекте.

Изложение основного материала статьи. Текст художественной литературы – многогранное явление. Он является не только произведением искусства, но образцом живой речи и литературной нормы исторической эпохи, что по мнению Т.С. Кудрявцевой «делает художественный текст уникальным материалом при обучении языку» [4]. Чтение художественных текстов является необходимым элементом в практике обучения РКИ, так как они, по словам А.А. Акишиной и О.Е. Каган, «стимулируют мыслительную деятельность обучающихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» [1, С. 55].

Русский речевой этикет – неотъемлемая часть русской национальной культуры. Его корни лежат в менталитете, культурных традициях, истории русского народа. Речевой этикет реализуется как в характеристиках речи в целом, так и в специализированных единицах – формулах речевого этикета, использование которых подразумевает интонационные

особенности, характеризующие вежливую речь. Учеными замечено, что в языке художественной литературы, который представляет собой сложное комплексное явление и характеризуется такой особенностью, как способность формироваться из огромного количества источников, значительно больше формул речевого этикета, чем заявлено в справочных пособиях. Более того, этикетные высказывания в произведениях художественной литературы могут давать языковую характеристику персонажу [3]. В художественных произведениях авторы передают язык представителей определенной эпохи, различных слоев общества, изображая социальные отношения, отражают в речи персонажей их общественные взгляды, образовательный уровень, индивидуальные поведенческие и речевые особенности. Именно речь героев может служить материалом для изучения речевого этикета. Наиболее значимые речевые формулы различных жанров этикета, которые встречаются в литературных текстах: обращение, знакомство, приветствие, прощание, комплимент, просьба, извинение, благодарность, согласие, отказ, соболезнование, поздравление, светская беседа, а также элементы невербального общения.

Интересно мнение доктора педагогических наук, профессора В.А. Федосова, который говорит о важности и необходимости изучения речевого этикета в начальной школе, высоко оценивает методический опыт преподавателей РКИ и рекомендует учителям младших классов использовать учебники по РКИ для обучения формулам речевого этикета: «С этой целью можно использовать учебник по русскому речевому этикету для иностранных учащихся. Методика преподавания русского языка как иностранного в этом случае оказывается впереди методики преподавания родного языка» [7, С. 54]. Он же рекомендует в качестве учебного материала использовать именно художественные тексты. Все это говорит о том, что данный вопрос обучения культуре речи разработан в методике РКИ, накоплен положительный опыт, но его необходимо развивать и активно использовать на практике.

Обращение к произведениям русской классической литературы XIX века как дидактическому материалу при изучении речевого этикета на занятиях РКИ также обосновано, поскольку, по мнению авторитетных ученых, «к XIX веку формулы речевого этикета достигли вершины в своем развитии и нашли наиболее полное отражение в классической литературе» [2, С. 61]. Произведения русской классической литературы XIX века являются памятниками национальной культуры, созданы представителями общества и носителями культурных традиций своего времени, отражают реалии эпохи написания, язык и особенности этикетного общения.

Традиционно работа с текстом, в т.ч. художественным, на занятии РКИ разделяется на три этапа: предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа. Обратимся к примерам базовых заданий на каждом этапе работы с текстом, предлагаемых с целью изучения правил русского речевого этикета на основе художественного произведения XIX века на занятиях с инофонами, владеющими русским языком на уровне В 1. Эти задания могут быть предложены учащимся в комплексе с другими упражнениями, направленными на решение учебных задач.

Предтекстовая работа имеет целью снятие лексико-грамматических и страноведческих трудностей перед непосредственным восприятием текста. Для этого необходимо ввести и объяснить новые слова и выражения, дать необходимый лингвокультурологический комментарий. Целесообразно предложить комплекс заданий к литературному портрету автора, содержащему краткую биографию писателя, характеристику исторической эпохи, в которой он жил и которую отразил в произведении.

При изучении формул речевого этикета на материале текста художественного произведения XIX века могут возникнуть трудности, если в тексте встречаются:

- обращение согласно чину, титулу или статусу героя («ваше сиятельство», «ваше превосходительство», «милостивый государь», «князь», «граф», «барин», «сударь» и т.д.). В таком случае необходимо дать пояснения к подобным речевым моделям: к кому можно было обратиться с определенным обращением, как это связано с «Табелью о рангах», учрежденной указом Петра I в 1722 году, и социальным расслоением русского общества XIX века;

- не являющиеся общеупотребительными в современном русском языке формулы приветствия («Мое почтение!»), прощания («Имею честь откланяться», «Разрешите откланяться»), благодарности («Благодарствую!», «Премного благодарен»), просьбы («Сделайте милость!») и т.д. Однако и привычные всем формулы «Здравствуйте», «Спасибо», «Благодарю», «Прощай» интересно объяснить с точки зрения происхождения, чтобы пояснить их глубинный смысл учащимся иностранцам;

- упоминание в сценах встречи или прощания героев поцелуя руки женщины мужчиной, поклон мужчины с поднятой шляпой, глубокое приседание (реверанс) женщины, падение героя на колени. Назначение и смысл этих невербальных средств также необходимо объяснить на предтекстовом этапе для понимания учащимися данных сцен при восприятии текста.

Притекстовая работа начинается после первого прочтения или прослушивания текста и направлена на выработку умений обучающихся ориентироваться в информации. На этом этапе можно предложить следующие вопросы и задания: Какие ситуации общения есть в этом тексте? Какими словами начинается и заканчивается диалог героев? Какими этикетными формулами они являются? Все ли формулы речевого этикета, которые встретились в тексте, используются в современном русском языке, в обычной речи? Разделите текст на части. В какой части есть ситуация встречи (прощания, просьбы и т.д.)? Заполните таблицу формулами речевого этикета, которые вы запомнили из текста (приветствие, прощание, приглашение и т.д.).

В задания на общее понимание текста, требующие краткого ответа, могут быть включены вопросы следующего типа: Кто из героев первый поздоровался? Как герой обратился к своей девушке? Что сделал герой при встрече с девушкой? На какой праздник пригласил герой своего друга? Зачем герой пришел в дом друга? Знакомы или не знакомы были герои до их встречи? Кто из героев представился первым? Как герой представился? Согласился ли герой пойти на день рождения к другу? Как выразил герой свое согласие пойти на праздник вместе с другом? За что благодарил герой друга? Какие слова сказали герои друг другу в момент приветствия? Какие сказали герои друг другу в момент прощания? В какой день недели герои встретятся в следующий раз? и т.п.

В упражнении типа «Верно – неверно» можно предложить следующие фразы-утверждения для оценки: Девушка поздоровалась с героем первой; Герой на приглашение друга ответил отказом; При расставании девушка сказала герою: «Прощай!»; Герой обратился к другу по имени и отчеству и т.п.;

Послетекстовая работа – заключительный этап, который представляет собой комплекс из вопросно-ответной беседы по тексту, нацеленной на определение степени понимания и усвоения нового материала, и различных упражнений на закрепление лексики и грамматики. Послетекстовые задания направлены, с одной стороны, на контроль понимания содержания текста, с другой стороны, на подготовку студентов к воспроизведению текста и к последующему порождению самостоятельных высказываний [5, С. 86].

Вопросы, требующие развернутого ответа: Зачем герой поцеловал руку девушке? За что герой извинялся перед своим другом? Какие пожелания сказал герой своему другу? Почему можно утверждать, что герои были не знакомы до этой встречи? Какую просьбу высказала девушка? и т.п.

В качестве послетекстовых можно предложить следующие задания:

- Найдите и прочитайте в тексте (подчеркните, выпишите) все обращения (формулы приветствия, прощания, извинения, просьбы и т.д.);
 - Найдите в тексте обращения, которые не используются в современном русском языке;
 - Прочитайте диалог героя-дворянина и крестьянина. Найдите обращения героев друг к другу. Объясните, почему они используют разные обращения?
 - Найдите и прочитайте в тексте сцену, в которой описана ситуация приветствия (знакомства, поздравления, извинения, прощания и т.д.);
 - Найдите и прочитайте абзац, в котором герой говорит девушке комплимент;
 - Соотнесите героя и фразу – формулу речевого этикета, которую он произносит;
 - Найдите в тексте формулы речевого этикета, синонимичные данным выражениям...
 - Найдите в тексте сцену знакомства (прощания, встречи и т.д.), задайте вопросы к тексту;
 - Составьте речевую формулу просьбы, прочитайте ее с разной интонацией;
 - Найдите в тексте абзац, где герой высказывает просьбу. Определите грамматическую конструкцию выражения.
- Составьте синонимичные речевые формулы просьбы, используя другие грамматические конструкции;
- Найдите в тексте и прочитайте описание невербальных средств выражения просьбы (прощания, приветствия и т.д.);
 - Разделитесь на пары. Прочитайте диалог, в котором есть ситуация приглашения, по ролям;
 - Составьте свой диалог, передающий ситуацию приглашения (знакомства, извинения и т.д.)

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Знакомство с русским речевым этикетом и развитие умения его правильно использовать – серьезная задача в процессе обучения РКИ. Усвоение норм речевого поведения – важнейшая сторона овладения русским языком в целом, а умение правильно использовать этот важный компонент владения РКИ – необходимое условие успеха в общении. Это подтверждают научные исследования, авторы которых предлагают рассматривать понятие речевого этикета через коммуникацию и в контексте культуры.

Одним из перспективных способов обучения культуре общения и изучения формул речевого этикета является использование на занятиях по РКИ в качестве дидактического материала текстов художественной литературы XIX века. Она отражает эпоху расцвета дворянской культуры, пик развития этикетных речевых формул. Произведения русских классиков содержат массу примеров использования формул культуры речи в живой речи в различных коммуникативных ситуациях [8]. Тексты произведений обладают необходимыми компонентами, которые способствуют формированию и развитию русской речевой культуры у иностранных учащихся, усвоению речевых этикетных формул через грамотно составленную систему упражнений на всех этапах работы с текстом.

Литература:

1. Акишина, А.А. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – Москва: Рус. яз. Курсы, 2008. – 256 с.
2. Anchimuk, O. Речевой этикет в произведениях русской литературы XIX века / O. Anchimuk. – Białystok, 2020. – 406 с.
3. Бирюлина, А.И. Эволюция русского речевого этикета (на материале художественной литературы XIX – XXI веков): автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Бирюлина Анна Игоревна. – Тамбов., 2009. – 26 с.
4. Кудрявцева, Т.С. Учебный текст как объект лингводидактического описания русского языка: функция, типологии, принципы оценки: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Кудрявцева Татьяна Семеновна. – Москва, 1985. – 14 с.
5. Лосева, И.Э. Особенности этапов работы с текстом на занятиях русского языка как иностранного в вузе / И.Э. Лосева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 1-1. – С. 84-88
6. Поздеева, С.И. Ценностно-смысловой подход в высшем педагогическом образовании: постановка проблемы / С.И. Поздеева, Э.Г. Гельфман, А.А. Никитин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 5 с.
7. Федосов, В.А. Обучение речевому этикету на уроках литературного чтения / В.А.Федосов // Начальная школа. – 2015. – № 12. – С. 51-54
8. Шевелева, Т.Н. Коммуникативный подход как способ оптимизации процесса социокультурной адаптации иностранных студентов / Т.Н. Шевелева, А.В. Радкевич // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. – 2023. – № 12(2). – С. 131-136

Педагогика

УДК 37.013

доктор педагогических наук, доцент Митрохина Светлана Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула);

доктор педагогических наук, профессор Федотенко Инна Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула);

кандидат психологических наук, доцент Шкрябко Ирина Павловна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАНИИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Воспитание мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности играет ключевую роль в формировании активной и заинтересованной в познании личности обучающегося. Использование цифровых образовательных средств для воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности требует системного подхода и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Это позволит не только повысить уровень знаний и навыков обучающихся, но и сформировать у них устойчивую мотивацию к обучению на протяжении всей жизни. Применение цифровых технологий способствуют созданию позитивной образовательной среды, позволяет персонализировать обучение, учитывать интересы обучающихся, способности и потребности. В статье представлены конкретные примеры использования цифровых образовательных средств при обучении математике в средней школе.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, электронный образовательный контент, воспитание мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности.

Annotation. Fostering a motivational and value-based attitude to cognitive activity plays a key role in the formation of an active

and interested learner's personality. The use of digital educational tools to foster a motivational and value-based attitude to cognitive activity requires a systematic approach and interaction between all participants in the educational process. This will not only increase the level of knowledge and skills of students, but also form a stable motivation for lifelong learning. The use of digital technologies contributes to the creation of a positive educational environment, allows you to personalize learning, take into account the interests of students, abilities and needs. The article presents specific examples of the use of digital educational mediums in teaching mathematics in secondary schools.

Key words: digital educational environment, electronic educational content, fostering a motivational and value-based attitude to cognitive activity.

Введение. Вопросы воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности наиболее остро встают перед педагогическим сообществом в текущем моменте, в условиях цифровой трансформации образования. Цифровая образовательная среда оказывает как положительное, так и негативное влияние на воспитание обучающихся. С одной стороны, открытость и информационная насыщенность электронного образовательного контента дает возможность развития самостоятельной познавательной деятельности подростка. С другой стороны, выступает отвлекающим моментом, представляя развлекательную среду через игры и большой объём мало полезной информации.

Воспитание мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности играет ключевую роль в формировании активной и заинтересованной в познании личности обучающегося. Вопросы формирования у обучающихся мотивационно-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности отражены в работах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Л.Ю. Савиновой, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина и др. Использование средств цифровой образовательной среды направлено на развитие у учащихся внутренней мотивации, осознания ценности знаний и стремления к саморазвитию. Активность обучающихся как составляющая основы для воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности способствует формированию у них интереса к знаниям [1].

Изложение основного материала статьи. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс влияет на образовательный контент. Основой такого контента являются информационные технологии обучения. Отличительные черты электронного контента наглядность, обновляемость и гибкость. Наглядное представление информации имеет динамический характер и включает фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и анимационные виртуальные туры. Вся информация легко скачивается учащимися и используется в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

Цифровые технологии позволяют адаптировать процесс образования и воспитания под потребности обучающихся, анализируя их личные достижения, что позволяет создавать персонализированные задания. Следующий немаловажный аспект – доступность образовательного и информационного контента. В современных условиях доступ к информационным ресурсам неограничен. И в связи с этим кардинально меняется роль преподавателя в системе передачи знаний. Учитель в современной школе больше наставник, помогающий не только получить необходимый объем знаний. Он, по сути, проводник, который помогает учащимся ориентироваться в потоке информации. Использование средств цифровой среды в процессе сотрудничества и коммуникации между всеми членами образовательно-воспитывающего пространства (учащимися, учителями и родителями) позволяет создать дополнительные возможности для поддержания интереса к познавательной деятельности. Далее рассмотрим использование образовательных и информационных платформ, игровые элементы и средства мультимедиа, применение которых, безусловно, повышает вовлеченность учащихся в процессы познавательной деятельности.

Структура электронных фото-, видео-, аудио- и др. контентом ориентирована на эмоциональное, образное восприятие и модели узнавания, отличаясь от текстовых контентом. Эти особенности позволяют активизировать интерес обучающихся к точным наукам, таким как математика, что в свою очередь способствует развитию творческого мышления [2]. Приведем пример урока-экскурсии по геометрии, который дает возможность связать теоретические знания с практическим применением их в жизни. Для этого совершим экскурсию в музей-заповедник Царицыно.

На рисунке 1 (https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/eb/Moscow_05-2012_Tsaritsyno_03.jpg/903px-Moscow_05-2012_Tsaritsyno_03.jpg) изображен Второй кавалерийский корпус. План корпуса представляет собой правильный восьмиугольник. Четыре фасада, ориентированные по сторонам света, выделены портиками и фигурными фронтонами в виде кокошников. Внутри в центре расположен круглый купольный зал, в который выходят расположенные вокруг него восемь комнат, соединенных между собой треугольными помещениями.



Рисунок 1



Рисунок 2

Визуализация геометрического объекта делает обычное задание по изображению восьмиугольника увлекательным путешествием в мир архитектуры, где знания по геометрии находят своё применение.

Совершая экскурсию по музею-заповеднику, можно продолжить изучение геометрии. Таким объектом изучения является орнамент (рис.2). И один из самых распространенных его видов геометрический орнамент. Орнамент (лат. *Ornamentum* – украшение) – узор, основанный на повторе и чередовании составляющих его элементов; предназначается для украшения различных предметов (утварь, орудия и оружие, текстильные изделия, мебель, книги и т.д.). Орнамент – это объединение правильно повторяющихся равных фигур. Основой геометрического орнамента являлась строгая

последовательность и упорядоченность в использовании одних и тех же элементов. Чаще всего орнаментальные композиции, вводящие в себя геометрические элементы, выстраивались по законам симметрии.

Такой подход позволяет разнообразить методы обучения. В данном случае обучающиеся получают опыт проектной и исследовательской деятельности [3].

Важно отметить, что изменение образовательной среды в сторону цифровизации позволяет обучающимся из объекта обучения предстать равноправным субъектом образовательного процесса. Выступая субъектом в образовательно-воспитательном процессе, обучающийся осознаёт, как полученные знания и навыки могут быть применены в их жизни. Связывание учебного материала с реальными жизненными ситуациями помогает учащимся увидеть ценность образования и его влияние на их будущее.

Активность обучающихся, как следующая составляющая основы для воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности, способствует формированию у них интереса к познавательной деятельности. Это так же может быть достигнуто через применение цифровых средств обучения. Контекстные задачи в обучении математике основаны на личном опыте обучающихся, данные к задаче могут быть взяты из открытого доступа к информации в интернете. Функции контекстных задач: развитие мотивационной сферы познавательной деятельности, исследовательской компетентности и математической грамотности.

Приведем пример задачи, решение которой обусловлено поиском в интернете данных для её решения и углубления практического опыта обучающихся необходимого для жизненных ситуаций. «Налоговый вычет на строительство нового дома или покупку квартиры предоставляется гражданину 1 раз в жизни. Какую сумму составлял налоговый вычет на покупку квартиры на 1 января 2025 года? Определите совокупный доход одного из родителей за 2024 год с учетом, что он полностью выплатил все налоги. Рассчитайте, сколько месяцев после подачи документов, подтверждающих право гражданина на налоговый вычет, бухгалтер не будет удерживать налог из заработной платы, чтобы возместить налоговый вычет. Для простоты расчета принять годовой доход – величиной постоянной» [4].

Второй пример контекстной задачи связан с решением задач на оптимизацию и знакомит учащихся с работой различных сайтов, которые будут им полезны в будущей самостоятельной жизни. «Семья из трех человек едет из Москвы в Санкт-Петербург. Можно воспользоваться поездом, самолетом, а можно ехать на своей машине. Сколько рублей придется заплатить за наиболее дешевую поездку на троих?» [4].

Решение таких задач основано на кейс-методе. Метод кейсов – техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации [5]. Чем больше учащиеся вовлечены в процесс, тем выше их мотивация. Создание атмосферы поддержки и положительного подкрепления способствует развитию уверенности в своих силах. Педагоги должны отмечать достижения учащихся, поощрять их за усилия и помогать преодолевать трудности, что укрепляет их мотивацию к обучению. Важной частью процесса воспитания и обучения является также регулярное осмысление собственного опыта и результатов обучения, что помогает учащимся лучше понимать свои достижения и недостатки. Это способствует формированию критического мышления и осознанного отношения к познавательной деятельности.

Выводы. Использование цифровых образовательных средств для воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности требует системного подхода и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Это позволит не только повысить уровень знаний и навыков обучающихся, но и сформировать у них устойчивую мотивацию к обучению на протяжении всей жизни. Применение цифровых технологий способствуют созданию позитивной образовательной среды, позволяет персонализировать обучение, учитывать интересы обучающихся, способности и потребности. Персонализированное обучение, которое позволяет развивать сильные стороны и преодолевать слабости, способствует формированию внутренней мотивации. Использование электронного образовательного контента создаёт условия, в которых обучающиеся могут проявлять инициативу, высказывать свои идеи и находить собственные пути решения задач. Это развивает критическое мышление и уверенность в собственных силах. Работа в группах и совместные проекты способствуют формированию социальной мотивации и ценностного отношения к коллективным достижениям, что также является важным аспектом познавательной деятельности.

Литература:

1. Зенкова, Л.А. Воспитание мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности обучающихся основной школы в цифровой образовательной среде (на примере обучения математике): монография / Е.И. Санина, Л.А. Зенкова, Т.С. Попова; Под ред. Е.И.Саниной. – Текст: непосредственный. – Елец, 2023. – 160 с.
2. Карасев, А.И. Проектирование электронно-образовательных контентов по математике в системе дополнительного математического образования школьников / А.И. Карасев, Р.А. Утеева // Мир науки, культуры, образования, 2021. – № 3 (88). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-elektronno-obrazovatelnyh-kontentov-po-matematike-v-sisteme-dopolnitelnogo-matematicheskogo-obrazovaniya-shkolnikov> (дата обращения: 02.03.2025)
3. Попова, Т.С. Интерактивные методы и средства обучения математике в средней школе / Е.И. Санина, Т.С. Попова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – С. 95-99
4. Санина, Е.И. Семейный потенциал в становлении и развитии личности обучающихся / Е.И. Санина // Конференциум АСОУ [Электронный ресурс]: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Москва: АСОУ, 2015, вып. 4. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); ISBN 978-5-91543-191-0
5. Родионов, М.А. Воспитание мотивационно-ценностного отношения к математике учащихся профильных технических классов в условиях цифровой трансформации образования / М.А. Родионов, М.С. Артюхина, Х.С. Цухарова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 86. – Ч. 4. – С. 237-241

УДК 378.147.88

ассистент кафедры анатомии, оперативной хирургии
и медицины катастроф Мошкина Любовь Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл)

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. В публикации рассмотрены особенности самостоятельной подготовки при изучении анатомии в медицинском институте. Исследование выполнено с использованием метода анкетного опроса среди студентов первого курса. Проводилась оценка предпочтений студентов на основе отношения к формам проведения лекционных занятий, времени затраченному для самостоятельной внеаудиторной работы. Всего было опрошено 257 обучающихся первого курса по специальности «лечебное дело». Среди них 147 студентов были гражданами России (96 девушек и 51 юноша), а 110 представителями иностранных государств (34 девушки и 76 юношей). Результаты проведенного наблюдения демонстрируют значимость внеаудиторной работы студентов для успешного изучения анатомии. Студенты из России более позитивно воспринимают используемый в работе образовательный материал, для них более интересны лекционные занятия. Иностранные студенты значительно меньше времени уделяют внеаудиторной подготовке, в качестве дополнительных образовательных ресурсов используют преимущественно интернет и учебные видеоматериалы. Предпочтения студентов к практическим примерам и наглядным образовательным видеоматериалам следует использовать в процессе изучения дисциплины для повышения заинтересованности обучающихся. Выявленные особенности в предпочтениях следует использовать для своевременного проведения коррекции знаний, формирования профессионального мышления.

Ключевые слова: анатомия, лекционные занятия, предпочтения обучающихся, медицинское образование.

Annotation. The publication discusses the features of self-study in the study of anatomy at a medical institute. The study was performed using a questionnaire survey among first-year students. The preferences for the lecture material used, the time of independent extracurricular work were evaluated. A total of 257 first-year medical students were interviewed. Among them, 147 students were Russian citizens (96 girls and 51 boys), and 110 were representatives of foreign countries (34 girls and 76 boys). The results of the observation demonstrate the importance of extracurricular work of students for the successful study of anatomy. Students from Russia perceive the educational material used in their work more positively, and lectures are more interesting for them. International students spend significantly less time on extracurricular training, and they mainly use the Internet and educational videos as additional educational resources. Students' preferences for practical examples and visual educational videos should be used in the process of studying the discipline to increase students' interest. The revealed features in preferences should be used to correct knowledge in a timely manner and to form professional thinking.

Key words: anatomy, lectures, student preferences, medical education.

Введение. Современное медицинское образование активно развивается, внедряя компьютерные технологии в образовательный процесс [5]. Опыт вынужденного внедрения дистанционных технологий в период пандемии COVID-19 позволил на практике оценить преимущества и недостатки подобного варианта реализации образовательных программ [2]. Неоспоримым преимуществом компьютерных методов коммуникации со студентами, является возможность сохранения и передачи значительных объемов образовательных материалов [7]. В изучении морфологических дисциплин, в частности анатомии, наиболее востребовано использование наглядных средств обучения [8]. Практика показала, что само по себе дистанционное обучение не способно полноценно и полностью обеспечить реализацию образовательного процесса в медицинском образовательном учреждении, что связано со значительными трудностями в формировании профессиональных навыков обучающихся [1]. Применение компьютерных методов контроля и оценки качества знаний студентов в процессе изучения образовательной программы способно стимулировать дисциплинированность, стандартизировать и облегчать работу преподавателей [3]. Использование методов взаимодействия с трехмерными компьютерными моделями позволяет повысить качество самостоятельной работы студентов при подготовке к практическим занятиям по анатомии, особенно при ограниченных возможностях использования анатомического театра [4]. Гармоничное сочетание традиционных форм обучения, включая современные возможности трехмерного моделирования с анимацией, повышает доступность и наглядность современных образовательных материалов, усиливает интерес к практическим занятиям [9]. Развитие мобильных технологий и методов компьютерного анализа позволяет использовать данные методики не только в образовательной, но и научной деятельности [6]. Среди студентов медицинских институтов характерна высокая мотивация, направленная на освоение будущей профессии, одной из традиционных форм мотивации для наиболее одаренных учащихся служит пример олимпийского движения [10]. На первом курсе студенты сталкиваются с трудностями адаптации к образовательному процессу в высшем учебном заведении и новому молодежному коллективу. В этих условиях важно не только формальное наполнение образовательных дисциплин образовательным материалом, но и формирование гармоничных отношений среди молодых людей. Внеаудиторная работа является важным компонентом освоения любой дисциплины, особенно это актуально для морфологических наук. Анатомия является одним из наиболее сложных предметов в системе высшего медицинского образования. Она служит основой для дальнейшего развития профессиональных навыков и клинического мышления. Внеаудиторная работа является важным компонентом, способным отразиться на успешности усвоения необходимых знаний. Безусловно, развитие современных технологий оказывает значимое влияние на структуру самостоятельной работы среди студентов.

Целью данной работы стала оценка особенностей самостоятельной подготовки студентов при изучении анатомии.

Изложение основного материала статьи. Исследование выполнено с использованием метода анкетного опроса среди студентов первого курса. Предлагалось ответить на вопросы, которые были посвящены предпочтениям в форме представления лекционного материала (по пятибалльной шкале), используемых для подготовки методических материалов и субъективную оценку времени, требующегося для самостоятельной внеаудиторной работы. Полученные результаты были обобщены в электронных таблицах Excel и подвергнуты статистическому анализу. Производился расчет среднего значения и ошибки среднего для количественных показателей ($M \pm m$). Всего было опрошено 257 человек, обучающихся на первом курсе по специальности «лечебное дело». Среди них 147 студентов были гражданами России (96 девушек и 51 юноша), а 110 представителями иностранных государств (34 девушки и 76 юношей). Средний возраст среди граждан России составил $19,3 \pm 1,7$ лет, а для иностранных граждан – $20,3 \pm 1,4$ года.

Отечественные студенты отмечали, что лекционный материал им нравится на $4,5 \pm 0,6$ балла. Закономерно, что структура представления различных блоков в лекциях реализовывалась с использованием различных средств. В результате

студентами было отмечено, что изложение только теории их устраивает на $3,5 \pm 1,1$ балла, запись основных понятий под диктовку – $3,1 \pm 1,0$ балла, демонстрация с описанием клинических случаев – $4,6 \pm 0,6$ балла, использование фрагментов обучающих фильмов – $4,1 \pm 0,8$ балла. Различия в предпочтениях представления лекционного материала среди студентов из России и иностранных граждан, представлены в виде диаграммы, на Рисунке 1.

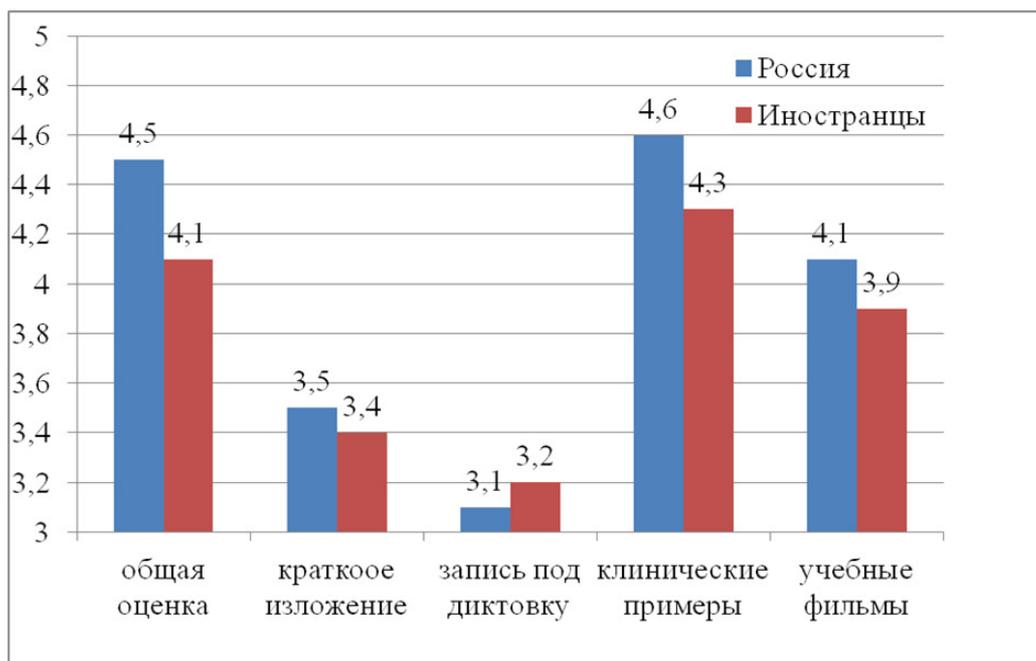


Рисунок 1. Предпочтения студентов в формах представления лекционного материала студентами в наблюдении в баллах

Иностранные студенты оценивали лекционный материал на $4,1 \pm 0,8$ балла. Представление лекционного материала в виде краткого, тезисного изложения устраивало иностранцев на $3,4 \pm 0,6$ балла. Несколько выше были предпочтения к записи ключевых понятий под диктовку преподавателя – $3,2 \pm 0,8$ балла. Клинические примеры, также вызвали больший интерес – $4,3 \pm 0,7$ балла. Демонстрация образовательных короткометражных фильмов – $3,9 \pm 0,7$ балла. Более низкие показатели обусловлены, в первую очередь, наличием языкового барьера, наиболее выраженного среди иностранных студентов на младших курсах обучения.

Оценка собственных знаний студентами из России демонстрирует высокий уровень самокритики со значением $3,4 \pm 0,6$ балла, при этом студенты отмечают положительную динамику в освоении образовательной программы на $4,4 \pm 0,6$ балла. Иностранные студенты оценивали собственные знания на $3,6 \pm 0,7$ балла, а их динамику на $4,1 \pm 0,7$ балла.

Удовлетворенность используемыми при подготовке к занятиям учебниками, предусмотренными образовательной программой среди студентов из России составила $4,3 \pm 0,6$ балла. Необходимость в использовании дополнительных источников знаний была оценена на $4,1 \pm 0,8$ балла. Столь высокие показатели обусловлены спецификой знаний в структуре морфологических дисциплин, в частности анатомии. Благодаря комбинации различных образовательных средств достигается наилучший результат освоения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Среднее время для подготовки к практическим занятиям составило $11,4 \pm 6,4$ часа в неделю.

Оценка иностранцами учебной литературы составила $4,3 \pm 0,7$ балла и практически не отличалась от таковой среди студентов из России. Необходимость в использовании дополнительных источников информации при подготовке к занятиям среди иностранных граждан была существенно ниже $3,8 \pm 1,0$ балла. Среднее время, уделяемое этими студентами для подготовки к практическим занятиям, было также значительно ниже, составляя $7,5 \pm 3,6$ часа. Вероятно, более низкие показатели заинтересованности использования дополнительных средств обучения и общего времени для подготовки, обусловлены большей нагрузкой по другим предметам, в связи с необходимостью преодолевать языковой барьер в процессе самостоятельной работы с учебной литературой.

Структура использования дополнительных источников информации при подготовке студентов к занятиям отражена на диаграмме, рисунок 2. Студенты из России использовали текстовые интернет-ресурсы в 30,6%, видеоматериалы в 40,8%, специализированные программы для подготовки в 40,1%, традиционные источники информации в виде дополнительной литературы (книги, атласы, методички и пр.) в 53,1%. Среди иностранных студентов интернет-ресурсами пользовались 45,5%, видеоматериалами 47,3%, обучающими программами 9,1%, книгами 20,0%.

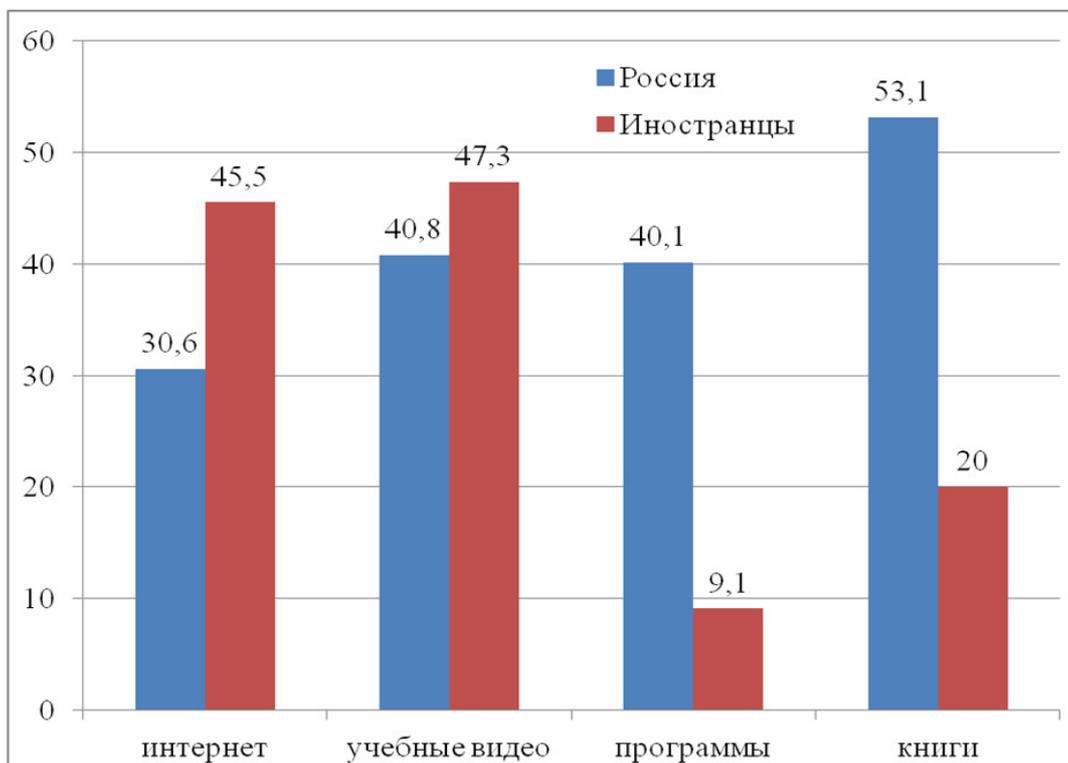


Рисунок 2. Предпочтения студентов в дополнительных источниках знаний при подготовке к занятиям, в %

В целом студенты из России использовали только один дополнительный источник информации при подготовке к занятиям – 38,1%, два источника – 38,8%, три – 13,6%, четыре – 2,0%. Среди всех студентов, граждан России – 92,5% использовали дополнительные образовательные ресурсы при подготовке к практическим занятиям. Среди иностранных студентов предпочтения в использовании одного дополнительного источника информации были в 74,5%, двух – 23,6%. Таким образом, 98,1% иностранных студентов использовали дополнительные источники знаний при подготовке к практическим занятиям.

Выводы. Результаты проведенного наблюдения демонстрируют значимость внеаудиторной работы студентов для успешного изучения анатомии. Студенты из России более позитивно воспринимают используемый в работе образовательный материал, для них более интересны лекционные занятия. Иностранные студенты значительно меньше времени уделяют внеаудиторной подготовке, в качестве дополнительных образовательных ресурсов используют преимущественно интернет и учебные видеоматериалы. Предпочтения студентов к практическим примерам и наглядным образовательным видеоматериалам следует использовать в процессе изучения дисциплины для повышения заинтересованности среди обучающихся, своевременного проведения коррекции знаний, формирования профессионального мышления.

Литература:

1. Артебякина, К.С. Использование цифровых технологий в обучении и практике предмета анатомия человека для студентов медицинского вуза / К.С. Артебякина, Е.С. Черноморцева, М.А. Затолокина // *Инновационная наука*. – 2021. – № 12(1). – С. 119-121
2. Бородина, К.М. Дистанционное обучение – новая парадигма преподавания анатомии человека студентам медикам / К.М. Бородина // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2020. – Т. 9. – № 4(33). – С. 27-29
3. Бородина, К.М. Роль применения дистанционных технологий в качестве инструмента оценки итоговых знаний студентов во время экзамена путем внедрения стратегии повышения академической успеваемости / К.М. Бородина // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2021. – Т. 10. – № 3(36). – С. 33-35
4. Ершова, Е.С. Внедрение цифрового обучения в дисциплину анатомии человека с применением трехмерного смоделированного атласа / Е.С. Ершова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 120-123
5. Зайцева, А.В. Варианты обучения студентов по анатомии человека в Европе и России / А.В. Зайцева, И.Д. Димов, Л.Ю. Артюх // *Forcipe*. – 2021. – Т. 4. – № S1. – С. 128-129
6. Касьяненко, Е.Ф. Роль и перспективы использования интеллектуальных и мобильных технологий в образовании и научно-исследовательской работе студентов медицинских вузов Санкт-Петербурга / Е.Ф. Касьяненко, Л.Н. Рубцова, И.Д. Димов // *Forcipe*. – 2021. – Т. 4. – № 1. – С. 14-19
7. Куликова, Н.А. Актуальность использования библиотечного фонда, размещенного в мессенджере WhatsApp, при обучении студентов медицинского университета по курсу «Топографическая анатомия и оперативная хирургия» / Н.А. Куликова, О.В. Сысоева // *Оперативная хирургия и клиническая анатомия (Пироговский научный журнал)*. – 2020. – Т. 4. – № 4. – С. 46-49
8. Мурашов, О.В. Возможности использования «Anatome Table» для обучения анатомии человека студентов медицинских факультетов / О.В. Мурашов, Н.В. Бугеро // *Педагогический журнал*. – 2023. – Т. 13. – № 6(1). – С. 442-452
9. Современные методы применения цифровых технологий в преподавании анатомии человека / А.С. Мошкин, М.А. Халилов, Н.Н. Швердин [и др.] // *Тверской медицинский журнал*. – 2022. – № 4. – С. 123-124
10. Халилов, М.А. Организация учебного процесса студенческого олимпиадного движения по оперативной хирургии в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева / М.А. Халилов, В.В. Первущин, А.С. Мошкин // *Образование и общество*. – 2022. – № 5(136). – С. 61-65

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Назарова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры» (г. Самара)

РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Поддержание мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе по-прежнему остается в фокусе внимания педагогов. Анализ педагогической и методологической литературы показал, к числу наиболее эффективных способов относятся применение инновационных компьютерных технологий, работа с аутентичным материалом, творческие задания, занятия с носителями языка. Многие авторы отмечают, что мотивация к изучению иностранного языка напрямую зависит от возможности его использования в профессиональной деятельности, что особенно актуально для неязыковых вузов. Данное исследование имело целью выявить некоторые наиболее оптимальные формы работы, способствующие формированию мотивации к изучению иностранного языка у студентов музыкального факультета Самарского государственного института культуры (СГИК). Данное исследование проводилось среди студентов 2 курса музыкального факультета СГИК. В ходе исследования был произведен эксперимент по повышению мотивации к иностранному языку с использованием на занятиях текстов русскоязычных песен, что позволило совмещать профессионально-ориентированное обучение музыкантов-исполнителей, оптимизацию развития речевых навыков с популяризацией отечественной музыкальной культуры. Работа с песенным материалом включала в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, каждому из которых соответствовал свой набор заданий и упражнений, направленных на развитие речевых навыков и профессиональных компетенций студентов. Особое внимание уделялось анализу перевода песен на английский язык с точки зрения передачи национальной специфики. Проведенное исследование показало положительное влияние разработанного комплекса заданий на повышение мотивации музыкантов-исполнителей к изучаемой дисциплине.

Ключевые слова: мотивация к изучению иностранного языка, неязыковой вуз, музыканты-исполнители, песенный материал, русская национальная картина мира, профессионально-ориентированное обучение, речевые навыки.

Annotation. Maintaining the motivation of students to learn a foreign language at a non-linguistic university still presents challenges for teachers. The analysis of pedagogical and methodological literature revealed that the most effective methods include the use of innovative computer technologies, work with authentic material, creative tasks, classes with native speakers. Many authors note that the motivation to learn a foreign language directly depends on the possibility of its use in professional activities, which is especially important for non-linguistic universities. This study was aimed at identifying some of the most useful forms of work that contribute to the motivation for learning a foreign language among students of the Music Faculty of the Samara State Institute of Culture. This study was conducted among the 2nd year students of the Music Faculty. An experiment was carried out to increase motivation to a foreign language using the translations of Russian songs in the classroom, which made it possible to combine professional-oriented training of musicians, development of language skills with the popularization of Russian musical culture. Work with song material included three stages with its own set of tasks and exercises aimed at developing students' language skills and professional competencies. Particular attention was paid to the analysis of the translation of songs into English regarding rendering Russian national specifics. The study showed the positive impact of the proposed tasks on increasing the motivation of musicians to foreign language learning.

Key words: motivation to foreign language learning, non-linguistic university, musicians, song material, Russian national picture, professional-oriented training, language skills.

Введение. Вопросы оптимизации преподавания дисциплины «Иностранный язык» и поддержания мотивации к его изучению в неязыковом вузе по-прежнему остаются актуальными. В условиях потоково-массового обучения, при разноуровневом контингенте обучающихся в одной языковой подгруппе перед преподавателем стоит непростая задача по организации индивидуальных образовательных траекторий для студентов, стараясь при этом сохранить или даже повысить заинтересованность обучающихся в предмете, независимо от их исходного уровня подготовки. Данная статья посвящена опыту работы по повышению мотивации к изучению иностранного языка в творческом вузе у студентов второго курса музыкального факультета.

Вопросы повышения мотивации студентов непрофильных вузов к изучению иностранного языка поднимаются в трудах многих исследователей (А.А. Вербицкой, Н.А. Бакшаевой, И.А. Зимней, Г.В. Роговой, З.Н. Никитенко, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, Э.П. Шубиной и др.). Предлагаются разные способы повышения заинтересованности, включая применение разного рода инновационных технологий, в том числе лингвистических корпусов [6], геймификации [5], аутентичного контента [2], компьютерных технологий [1, 8, 9], которые позволяют «учащимся погрузиться в языковую среду, не выходя из своей комнаты или учебной аудитории» [7, С. 169]. Выделяя внешнюю (вознаграждение, оценка) и внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка, авторы отмечают, что первая не является долгосрочным фундаментом для освоения компетенций закрепленных за дисциплиной «Иностранный язык» [4; 13], т.к. «изучение английского языка студентами неязыковых специальностей, которые больше мотивированы получить только внешний результат, неизбежно приведёт к потере интереса и, соответственно, не раскроет полный потенциал учащегося» [12, С. 63]. Сохранение и повышение мотивации особенно актуально на неязыковых факультетах, где изучение языка имеет ряд особенностей, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов [10].

Данное исследование посвящено вопросам повышения мотивации к изучению дисциплины «Иностранный язык» студентами второго курса музыкального факультета Самарского государственного института культуры посредством обращения к русскоязычному песенному материалу. Использование аутентичных песен для повышения мотивации к изучению иностранного языка весьма широко освещается в педагогической литературе [3;11]. Новизна данной работы заключается в обращении к русскоязычному песенному материалу. Актуальность данного исследования связана с недостаточностью проработанности вопроса повышения и поддержания на должном уровне мотивации к иностранному языку среди студентов творческого вуза, отсутствием комплекса мер, развивающих их мотивацию. Цель исследования: выявить некоторые наиболее оптимальные формы работы, способствующих формированию мотивации к изучению иностранного языка у студентов музыкального факультета СГИК.

Материалы и методы:

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить педагогическую и методологическую литературу по вопросу повышения мотивации к изучению иностранного языка.
2. Проанализировать труды исследователей относительно применений песен для изучения иностранного языка.
3. Отобрать русскоязычный песенный материал для последующей работы на занятиях по иностранному языку.
4. Разработать комплекс предтекстовых, текстовых и послетекстовых задания по отобранному песенному материалу.
5. Обосновать эффективность данной формы работы на занятиях по иностранному языку для повышения мотивации изучения иностранного языка студентов музыкального факультета.

На предварительном этапе нами были отобраны 22 песни советских композиторов и их переводы на английский язык, представленные в интернет источниках (песенка про пять минут из фильма «Карнавальная ночь», песня «Александра» из фильма «Москва слезам не верит», песни «Представь себе», «Снежинка» из кинофильма «Чародеи», песня из кинофильма «Я шагаю по Москве» и ряд других).

Работа с песенным материалом включала в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, каждому из которых соответствовал свой комплекс заданий и упражнений, направленных на развитие речевых навыков (чтение, аудирование, перевод, письмо, говорение), фонетических навыков. Особое внимание уделялось анализу перевода русских песен на английский язык с точки зрения сохранения национального колорита, передачи страноведческого компонента.

Цель предтекстового этапа состояла во введении новой лексики, ее активации, повторении и отработки грамматического материала. К примеру,

Задание 1. Прочитайте следующие слова и словосочетания, постарайтесь угадать известную русскую песню, из которой они взяты. Объясните свой выбор). (На примере текста песни «Катюша»): *Apple trees and pear trees / On the steep banks / Bring my greetings to him.*

Таблица 1

**Задание 2. Соотнесите английские слова и их русские эквиваленты
(На примере текста песни «Песенка про пять минут»)**

1. Delay	A. Бить
2. Make up	B. Мчаться
3. Strike	C. Откладывать
4. Race	D. Помириться

Задание 3. Найдите синонимы к следующим словам. (На примере песни «Белые журавли»): *perish, soar, fade, anguish, recall.*

Задание 4. Объясните разницу следующих пар синонимов. (На примере песни из кинофильма «Я шагаю по Москве»): *look – glimpse; walk – stroll.*

Задание 5. Прочитайте отрывок из песни. Постарайтесь заполнить пропуски словами по смыслу. Угадайте название песни). (На примере песни «День победы»):

fire, desire, stood, could
The Day of Victory, like an ember in the _____,
Seemed so distant, but remained our hearts’ _____
Miles behind us, scorched and battered there we _____,
Bringing victory as closer as we _____

К числу заданий предтекстового этапа относятся упражнения на развитие грамматических навыков (поиск в тексте песни тех или иных видо-временных форм глаголов, поиск в тексте прилагательных и их последующее преобразование в разные степени сравнения).

Текстовый этап включал в себя прослушивание песни в переводе на английском языке, чтение текста и сопоставление текста оригинала и перевода. Особое внимание уделялось передаче на английский язык особенностей русской национальной картины мира, уникальных явлений русской культуры и мировосприятия. Примерами задания этого этапа являются следующие упражнения:

Задание 1. Найдите 5 различий между приведенным ниже текстом и словами песни. (На примере песни «Снежинка» из кинофильма «Чародеи»):

When old year leaves – having played its part –
And New Year comes near,
You hide that snowflake in your hand
And think of a dream that’s dear;

Задание 2. Поставьте сроки из песни в правильную последовательность. (На примере песни «Александра» из кинофильма «Москва слезам не верит»):

Believing sure in love...
But Moscow grew for centuries,
It all comes right – eventually,
Believing not in tears, but

Задание 3. Прочитайте краткое изложение песни. Послушайте ее. Найдите в тексте несоответствия.

There lived an actor, who sold his house and all his possessions to buy a million of white poppies to attract the attention of his beloved singer. She was so happy that she fell in love with the actor.

К заданиям этого этапа относятся упражнения на поиск безэквивалентной лексики, лексических и синтаксических средства выразительности (эпитетов, метафор, повторов, инверсий), слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами и сопоставление способа их передачи на английский язык.

Третий этап – послетекстовый – включал в себя задания творческой направленности, целью которых было развитие продуктивных речевых навыков (письмо, говорение), с одной стороны, и формирование профессиональной компетенции музыкантов-исполнителей. Примерами таких задания могут служить монолог-пересказ, обсуждение в парах, ролевая игра, перевод русских песен на английский язык, различные виды письменных заданий (эссе, письмо, рассказ). Несомненно, важной составляющей обучения в творческом вузе является собственное творчество студентов, использование песенного материала дает неоспоримые преимущества для преподавания иностранного языка студентам музыкального факультета. Работа с переводами русскоязычных песен завершалась их сольным или хоровым исполнением.

Примерами заданий послетекстового этапа являются: пересказ текста песни от лица одного из ее героев; составление диалога между героями песни, основываясь на ее сюжете; презентация «Песни советских кинофильмов»; эссе на тему: «Лирический герой советских песен»; собственный перевод песни; инсценировка песни.

Как нам представляется, применение текстов русских песен на занятиях по иностранному языку способствует интенсификации развития речевых навыков (чтения, письма, аудирования и говорения), отработке фонетических навыков, интонационных моделей. Сопоставление перевода и оригинала фокусирует внимание студентов на сложностях передачи безэквивалентной лексики, акцентирует своеобразие русской национальной картины мира, переданной в песне.

Результаты исследования, обсуждения. Опыт проведения занятий по иностранному языку с использованием русскоязычного песенного материала свидетельствует об эффективности данного средства для повышения мотивации к изучению дисциплины. Такой подход позволяет совмещать развитие речевых навыков с формированием профессиональных компетенций музыкантов-исполнителей, за счет чего студенты получают возможность практического использования полученных знаний и умений в профессиональной практике. Разнообразные творческие задания также способствуют повышению мотивации обучающихся. Использование русскоязычного текстового материала на занятиях по иностранному языку является неочевидным, вместе с тем, задания, основанные на нем, позволяют привлечь внимание студентов к русской культуре, ее самобытности, расширить знания студентов о музыкальной культуре России. Работа с текстами песен состоит из трех этапов, на каждом из которых решаются собственные дидактические задачи по развитию перцептивных и репродуктивных речевых навыков. Студенты 2 курса музыкального факультета, принявшие участие в эксперименте, отметили повышение мотивации к изучению иностранного языка благодаря разнообразию заданий, их практической и творческой направленности, возможности совмещать дисциплину «Иностранный язык» со своими профессиональными интересами. Предложенные задания носят универсальный характер и могут быть использованы для аналогичной работы с песнями на разных уровнях подготовки и для разного контингента обучающихся в зависимости от методических и воспитательных целей занятия.

Выводы. В ходе исследования были разработаны задания по использованию текстов русскоязычных песен на занятиях по иностранному языку, направленные на повышение мотивации студентов 2 курса музыкального факультета к изучению иностранного языка. Предложенные задания явились эффективным средством развития речевых навыков, изучения особенностей русской национальной картины мира, зафиксированной в текстах песен, формированию профессиональных компетенций музыкантов-исполнителей.

Литература:

1. Baetty, B. English Language Learner Motivation in the Digital Technology Classroom / B. Baetty // *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*. – URL: https://www.academia.edu/61442422/English_Language_Learner_Motivation_in_the_Digital_Technology_Classroom (дата обращения: 18.02.2025)
2. Kachkynchyeva, A.Zh. Using authentic video materials to increase motivation to learn a foreign language / A.Zh. Kachkynchyeva // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. – 2023. – № 12-2(87). – P. 79-82. – DOI 10.24412/2500-1000-2023-12-2-79-82. EDN UFAKOJ
3. Киселева, О.А. Образовательный и воспитательный потенциал песен при изучении иностранного языка / О.А. Киселева // *Молодой ученый*. – 2024. – № 38(537). – С. 239-240. – EDN DSPLRL
4. Малиновская, К.Э. Мотивация изучения иностранных языков / К.Э. Малиновская // *Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сб. статей по мат-м ССCLIII международ.науч.-практ. конф., Москва, 15 апреля 2024 года*. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука». – 2024. – С. 17-20. – EDN JKZYSC
5. Неволлина, Л.А. Мотивация к изучению иностранных языков в текущих реалиях / Л.А. Неволлина // *Лингвосфера: современные тренды в преподавании иностранных языков: сб. мат-в междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 27-28 октября 2023 года*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2024. – С. 175-182. – EDN WTZDKB
6. Обручникова, И.В. Инновационные технологии как инструмент активизации учебной мотивации студентов к изучению иностранного языка / И.В. Обручникова // *Педагогические науки*. – 2020. – № 1(100). – С. 32-37. – EDN FJDYOF
7. Пантелеева, С.К. Особенности использования компьютерных технологий в рамках изучения иностранного языка и их влияние на мотивацию студентов / С.К. Пантелеева // *Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе*. – 2022. – № 36. – С. 168-172. – EDN JGYQIR
8. Panagiotidis, P. Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning / P. Panagiotidis, P. Krystalli, P. Arvanitis // *European Journal of Education*. – 2018. – № 6. – P. 69-84
9. Переверзева, А.В. Роль компьютерных технологий в формировании мотивации изучения иностранных языков / А.В. Переверзева // *Вестник научных конференций*. – 2022. – № 1-1(77). – С. 79-81. – EDN SUPLSK
10. Перова, Т.А. Формирование устойчивой мотивации к изучению иностранных языков у студентов неязыковых специальностей / Т.А. Перова // *Инновации. Наука. Образование*. – 2021. – № 45. – С. 638-642. – EDN MMPVQV
11. Смирнова, А.Г. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по иностранному языку через изучение аутентичных песен / А.Г. Смирнова // *Восток-Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: мат-лы VII междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 06 марта 2023 года*. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения. – 2024. – С. 190-196. – EDN EPLXMS
12. Софронова, В.В. Уровни внешней и внутренней мотивации студентов неязыковых специальностей на занятиях английского языка / В.В. Софронова, А.В. Михайлова // *МНКО*. – 2022. – № 6(97). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-vneshney-i-vnutrenney-motivatsii-studentov-neyazykov9yh-spetsialnostey-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.02.2025)
13. Таджимова, Ш.Р. Развитие мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении / Ш.Р. Таджимова // *Академическая публицистика*. – 2022. – № 4(1). – С. 237-239. – EDN FPQSBN

УДК 371.487

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна
Педагогический институт Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
педагог-организатор, методист Колмогорова Наталья Егоровна
Муниципальное образовательное учреждение дополнительного
образования «Детский (подростковый) Центр» ГО (г. Якутск);
старший педагог дополнительного образования Федотова Любовь Петровна
Муниципальное образовательное учреждение дополнительного
образования «Детский (подростковый) Центр» ГО (г. Якутск)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ УРОКОВ МУЖЕСТВА

Аннотация. В данной статье представлены результаты реализации проекта «Урок Мужества». Целью проведения уроков Мужества для обучающихся общеобразовательных организаций г. Якутска является формирование чувства патриотизма у обучающихся на основе ознакомления их с историей сражения в Старорусском районе Новгородской области, именуемой как «Битва на озере Ильмень». Авторы предполагают, что уроки Мужества являются эффективным инструментом в формировании патриотического сознания у подростков. В статье обосновывается актуальность патриотического воспитания подростков с учетом политической ситуации в стране. Сформулированы теоретические основы патриотического воспитания подростков в условиях общеобразовательной организации. Дано определение понятию «патриотизм» согласно концепции воспитания подрастающего поколения в современном российском обществе. Представлен подробный план «Урока Мужества», разработанного на базе центра подготовки юнармейцев «Дом Юнармии». В статье анализируются результаты диагностического исследования, проведенного среди обучающихся общеобразовательных организаций г. Якутска – участников «Урока Мужества». Авторы приходят к выводу об эффективности применения уроков Мужества при работе с подростками. Также выявили ряд вызовов в патриотическом воспитании современных подростков.

Ключевые слова: воспитание, мужество, обучающийся, патриотизм, подвиг, урок.

Annotation. This article presents the results of the implementation of the project «Lesson of Courage». The purpose of conducting Courage lessons for students of general educational organizations of Yakutsk is to form a sense of patriotism in students on the basis of familiarizing them with the history of the battle in Starorussky district of Novgorod region, referred to as the «Battle on Lake Ilmen». The authors suggest that the lessons of Courage are an effective tool in the formation of patriotic consciousness in adolescents. The article substantiates the relevance of patriotic education of adolescents taking into account the political situation in the country. Theoretical bases of patriotic education of teenagers in the conditions of general educational organization are formulated. The definition of the concept of «patriotism» according to the concept of education of the younger generation in modern Russian society is given. A detailed plan of the «Lesson of Courage», developed on the basis of the training center for young soldiers «House of Unarmy» is presented. The article analyzes the results of a diagnostic study conducted among students of general educational organizations of Yakutsk – participants of the «Lesson of Courage». The authors come to the conclusion about the effectiveness of the use of Courage Lessons in working with teenagers. They also identified a number of challenges in the patriotic education of modern teenagers.

Key words: education, courage, learner, patriotism, feat, lesson.

Введение. Политическая и социальная ситуации в стране за последний период развития показали, что решение многих насущных проблем возможно только при наличии высокого уровня гражданско-патриотической позиции населения. Поэтому патриотическое воспитание детей и молодежи в современной России все больше повышает градус своей актуальности. По мнению И.В.Журавлева: «...патриотическое просвещение – один из основных треков экосистемы воспитания. Оно включает ежедневное сотворчество педагогов и воспитанников» [2].

Данную позицию подтверждают положения Концепции патриотического воспитания граждан РФ, где указывается, что концептуальные подходы к организации патриотического воспитания граждан являются актуальной задачей современного общества [1]. В Концепции подробно изложены теоретические основы патриотического направления воспитательного процесса: сформулированы цель и принципы, задачи, обозначены роль и место субъектов воспитательной работы. Там же дано определение понятия: «Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству. Патриотизм как социальное явление – цементирующая основа существования и развития любых наций и государственности» [1].

На сегодняшний день нормативно-правовые основы патриотического направления в воспитании обучающихся составляют такие ключевые документы, как ФЗ-№ 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [6], проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках национального проекта «Образование» (2021 г.). Именно этим проектом руководствуются образовательные организации, которые по своим прямым функциональным обязанностям занимаются воспитанием детей и молодежи в целом, и патриотическим воспитанием, в частности [8].

Следовательно, актуальность исследования обусловлена колоссальным возрастанием темпа жизни в современном обществе и, связанными с этим, изменениями, происходящими, как в общественном самосознании граждан, так и в укладе жизни населения, отношении к истории страны, своего народа. Эти процессы несомненно влекут трансформацию ценностей в обществе. В ситуации социальной, политической, экономической изоляции России возрастает роль гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. В формировании нравственных качеств личности, ее активной социальной позиции, гражданского самосознания важнейшую роль играет патриотическое воспитание, как одно из приоритетных направлений в системе образования России. При этом в советской педагогике накоплен немалый опыт идеологической работы в области гражданско-патриотического воспитания, который сейчас актуализируется на всех уровнях работы с детьми и подростками, однако требуется разработка новых подходов и применение инновационных технологий в данной деятельности [4].

Анализ научной педагогической литературы позволил обобщить и определить наиболее «популярные» методы, применяемые в практике патриотического воспитания обучающихся, к которым прежде всего относятся вербальные методы, которые формируют сознание личности, «слово» по-прежнему остается главным инструментом педагогического

воздействия. Также широко применяются методы формирования социального опыта и организации деятельности, стимулирования деятельности и поведения (поощрение, соревнование) и методы регулирования поведения [5].

В своем исследовании мы в основном использовали методы первой и второй группы: метод беседы, рассказа, примера, воспитывающих ситуаций, также применяли метод поощрения.

В 2025 году страна победителей будет широко праздновать 85-летие со дня Победы в Великой отечественной войне, однако по истечении времени историческая память стирается. Почти нет в живых ветеранов, которые добыли эту Победу, также сказывается влияние Запада, пытающегося переписать историю. Современные дети не интересуются историей Великой отечественной войны, но это подвиг народа, который необходимо сохранить для потомков, что является важнейшей задачей гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи.

С целью формирования и повышения интереса у подростков к героическим страницам истории нашей страны посредством проведения Уроков Мужества в 2023 г. был разработан проект «Урок мужества: Битва на Ильмене». Инициаторами проекта стали педагоги Центра по подготовке юнармейцев Дом «ЮНАРМИИ» города Якутска при Детском (подростковом) Центре.

Объектом исследования является организация патриотического воспитания детей и подростков в условиях общеобразовательных организаций. Предметом исследования выступает формирование чувства патриотизма среди подростков посредством проведения «Уроков мужества».

Предмет и цель исследования определили следующие задачи:

1. Изучить роль Движения «Юнармия» в патриотическом воспитании школьников.
2. Исследовать участие якутян в битве на озере Ильмень, обобщить и структурировать материалы для уроков мужества.
3. Провести Уроки Мужества среди обучающихся среднего звена школ г. Якутска и проанализировать его результаты.

В период с 2023 по 2024 год были проведены 49 уроков мужества на заявленную тему. Первый урок Мужества состоялся в феврале 2023 года во время Месячника патриотического воспитания в городе Якутска. В этот период проведено 11 Уроков Мужества в МОБУ СОШ №3, 6, 7, 9, 10, 13, 21, 24, 25, 32, Мархинской СОШ №1, №2, Маганской СОШ, МОБУ НОШ №36, Якутского городского лицея, студентов колледжа связи и энергетики им П.И.Дудкина. В период работы летнего лагеря дневного пребывания «Юнармейское лето-2023» было проведено 12 Уроков Мужества с выездами в летние отряды школ города Якутска и его пригородов. В 2023-2024 учебном году проведено 18 уроков Мужества, еще 8 уроков проведено во время летних каникул (в летних лагерях дневного пребывания). Содержательный и демонстрационный материал собирали и структурировали на основе архивных данных, воспоминаний ветеранов, документальных фильмов, исторических исследований и материалов Российского военно-исторического общества. Важную роль в подготовке уроков сыграли краеведческие источники и исторические экспозиции музеев Якутии.

Также в структуру урока логично внесены воспоминания ветерана ВОВ Христофорова Василия Лазаревича, прадедушки юнармейца Исакова Э., участника боев на Ильмене. Кроме того, для повышения эффективности данных уроков было решено, что проводить их будет юнармеец Исаков Э., т.к. он проявил неподдельный интерес к теме в целом, и к исследованию в рамках проекта, в частности. Урок продолжительностью 45 минут рассчитан на обучающихся 5-11-х классов, проводился по определенному плану.

Цель урока: ознакомление с историей сражения в Старорусском районе Новгородской области, именуемой как «Битва на озере Ильмень».

Задачи:

1. Ознакомить обучающихся с событиями битвы на озере Ильмень в 1943 году.
2. Показать мужество и отвагу советских солдат на примере Христофорова Василия Лазаревича, прапрадеда юнармейца.
3. Способствовать патриотическому воспитанию, формировать чувство гордости за историю страны, сохранению памяти подвига наших ветеранов.

Ход урока:

1. Вступительное слово (5 минут).
 - Приветствие класса. Входное анкетирование.
 - Краткая вводная информация о теме урока. Юнармеец сообщает, что речь пойдет о малоизвестной странице Великой Отечественной войны – боях на озере Ильмень в 1943 году.
2. Исторический контекст (10 минут).
 - Начало Великой Отечественной войны. Краткий обзор начала войны, положение дел на фронте в 1943 году после Сталинградской битвы.
 - Подготовка к наступлению. Ученики узнают о подготовке операции, планах командования, задачах, поставленных перед войсками.
3. Описание боевых действий (10 минут).
 - Основные эпизоды. Детальное рассмотрение ключевых моментов сражения: прорыв обороны противника, форсирование водных преград, бои за населенные пункты.
 - Примеры мужества. Рассказ о подвиге моего прапрадеда.
4. Итоги и последствия битвы (10 минут).
 - Результаты операции. Юнармеец подводит итоги битвы, анализирует ее влияние на общий ход войны.
 - Память о героях. Упоминание памятников и мемориала, установленного в городе Якутске.
 - Заключительные выводы. Юнармеец подчеркивает важность изучения таких локальных сражений для понимания всей картины Великой Отечественной войны.
5. Рефлексия (5 минут).
 - Выходное анкетирование.
 - Обсуждение ответов и завершение урока.

Всего охват составил 2126 обучающихся в возрасте 11-17 лет. В начале и конце урока проводилось диагностическое анкетирование для выявления уровня знаний о трагических событиях на озере Ильмень, об участии воинов-якутян в боях; интереса к событиям Великой отечественной войны. Анкета содержит 5 вопросов, например, «Интересуетесь ли вы историей Великой Отечественной войны?»

Результаты диагностического эксперимента представлены в Таблице 1.

Результаты анкетирования

№	Вопрос	Да (%)		Нет (%)		Не знаю (%)	
		до	после	до	после	до	после
1	Знаете ли вы о битве на озере Ильмень в 1943 году?	18	85	72	10	10	5
2	Слышали ли вы об участии воинов-якутян в битве на озере Ильмень?	15	80	75	12	10	8
3	Интересуетесь ли вы историей Великой Отечественной войны?	28	90	60	5	12	5
4	Считаете ли вы важным сохранять память о героях войны?	50	95	35	2	15	3
5	Хотели бы вы узнать больше о подвигах советских солдат в Великой Отечественной войне?	40	92	50	4	10	4

Как видно из таблицы повторное анкетирование показало, что интерес к теме «Битва на Ильмене» значительно вырос, а понимание важности сохранения исторической памяти укрепилось. Например, до проведения урока мужества в среднем из 30 обучающихся от 10 до 14 ребят не интересовались историей ВОВ, в частности битвой на Ильмене, то после проведения урока, их количество сокращалось до 5-7 человек. Многие ребята отметили, что их поразили мужество и стойкость солдат.

Выводы. Проведенное диагностическое исследование позволило получить данные о значении «Уроков мужества» в процессе гражданско-патриотического воспитания детей и подростков. Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов:

Во-первых, проведение Уроков Мужества значительно повысило уровень знаний учащихся о локальных событиях Великой Отечественной войны, таких как битва на озере Ильмень. До проведения уроков только 18% учащихся знали об этом событии, а после – 85%.

Во-вторых, интерес к истории Великой Отечественной войны среди подростков значительно вырос. Если до уроков только 28% учащихся интересовались этой темой, то после проведения уроков этот показатель увеличился до 90%.

В-третьих, уроки способствовали формированию у учащихся чувства гордости за историю своей страны и уважения к памяти ветеранов. 95% учащихся после уроков считают важным сохранять память о героях войны, что на 45% больше, чем до проведения уроков.

Однако, результаты исследования также выявили ряд вызовов, с которыми сталкиваются дети и подростки в процессе патриотического воспитания. Например, некоторые учащиеся по-прежнему не проявляют достаточного интереса к истории, что может быть связано с недостатком мотивации или отсутствием личной связи с событиями войны.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что Уроки Мужества являются эффективным инструментом в формировании патриотического сознания у подростков, но требуют дальнейшего совершенствования и адаптации к современным условиям.

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 (протокол № 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.)). – URL: <https://www.xn--80ajfgdpew3ad2l.xn--p1ai/doc/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vozpitanija-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf>
2. Журавлев, И.В. Новые акценты в патриотическом воспитании / И.В. Журавлев. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-aktsenty-v-patrioticheskom-vozpitanii/viewer>
3. Калинин, В.С. Патриотическое воспитание в современном российском обществе: особенности и проблемы развития / В.С. Калинин, О.Ю. Верпатова // Социология. – 2022. – № 4. – С. 110-117
4. Морарь, Ю.Л. Особенности патриотического воспитания обучающихся в современной системе образования / Ю.Л. Морарь, В.В. Петрухина. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-patrioticheskogo-vozpitanija-obuchayuschih-sya-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya/viewer> (дата обращения 20.01.2025)
5. Чемерилов, И.А. Патриотическое воспитание современных школьников / И.А. Чемерилов // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 12(3). – С. 119-121
6. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
7. <https://sesc.nsu.ru/educational-work/patriotic-education>
8. <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot>

Педагогика

УДК 372. 874

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна

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

студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Изобразительное искусство» Асылгареева Роза Умаркуловна

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

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ КНИГ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию уровня развития интереса к чтению книг в процессе создания книжной иллюстрации, проведению начальной диагностики изучаемого качества школьников и ее анализу. Благодаря техническому прогрессу, изменившему быт человека, влиянию подверглись также обучение и саморазвитие. Школьники все реже обращаются к книгам в качестве источника информации. Свободное время обучающихся занимают короткие видеоролики и видеоигры. Самым желанным подарком является какой-либо девайс, книга же в списке желаемых подарков далеко не на первом месте. Уместное, культурное и нравственное воспитание эффективно реализуется на уроках изобразительного искусства, поэтому проблема развития интереса к чтению книг в процессе создания книжной иллюстрации может быть решена, для этого необходимо разработать диагностический

инструментарий для определения фокуса проблем. Авторы статьи уточнили основное определение понятия, выделили показатели искомого качества школьников, определили диагностические методы, разработали содержание диагностических заданий по каждому показателю. На основе разработанного диагностического инструментария проведена начальная диагностика уровня развития интереса к чтению книг у обучающихся в ходе создания книжной иллюстрации. Анализ проведенного исследования представлен количественными и качественными результатами.

Ключевые слова: интерес к чтению книг, книжная иллюстрация, диагностический инструментарий, диагностические методы.

Annotation. The article is devoted to the development of diagnostic tools for the study of the level of interest in reading books in the process of creating book illustrations, conducting an initial diagnosis of the studied quality of schoolchildren and its analysis. Thanks to technological progress that has changed the way people live, education and self-development have also been influenced. Schoolchildren are less likely to turn to books as a source of information. Students' free time is occupied by short videos and video games. The most desirable gift is a device, but a book is far from the first place on the list of desired gifts. Mental, cultural and moral education is effectively implemented in art lessons, so the problem of developing interest in reading books in the process of creating book illustrations can be solved, for this it is necessary to develop diagnostic tools to determine the focus of problems. The authors of the article clarified the basic definition of the concept, identified indicators of the desired quality of schoolchildren, identified diagnostic methods, and developed the content of diagnostic tasks for each indicator. Based on the developed diagnostic tools, the initial diagnosis of the level of interest in reading books among students during the creation of book illustrations was carried out. The analysis of the conducted research is presented by quantitative and qualitative results.

Key words: interest in reading books, book illustration, diagnostic tools, diagnostic methods.

Введение. В различных официальных документах подчеркивается необходимость развития у подрастающего поколения интереса к чтению книг для их умственного, культурного и нравственного воспитания, саморазвития и самообразования, а также для формирования их мировоззрения [11], [10].

Для этого в образовательных учреждениях созданы все условия: «бесплатно предоставляются в пользование на время получения образования учебники и учебные пособия, а также учебно-методические материалы» [8].

Вместе с тем, исследователи отмечают, что Россия из самой читающей страны превратилась в «нечитающую», особенно остро данная проблема проявилась у подрастающего поколения, поколения Z и A [2], [7]. На современном образовательном этапе возникла проблема развития интереса к чтению книг у обучающихся в образовательных учреждениях. Одним из средств решения обозначенной проблемы может являться книжная иллюстрация, которая с помощью интересного визуального материала может привлечь школьников не только к чтению книг, но и к созданию собственных книжных иллюстраций, и даже собственных книг на актуальную тему. Решение данной проблемы необходимо начинать с проведения диагностики и анализа диагностических данных. К сожалению, на современном этапе развития художественного образования, не разработан диагностический инструментарий по изучению уровня развития интереса у обучающихся к чтению книг в процессе создания книжной иллюстрации. Кроме того, в теории художественного образования существует необходимость уточнения вышеобозначенного понятия.

Изложение основного материала статьи. Для изучения сущности понятия «развитие интереса к чтению книг в процессе создания книжной иллюстрации» необходимо рассмотреть термины «интерес», «чтение», «читательский интерес» и специфику книжной иллюстрации.

Б.М. Бим-Бад рассматривал интерес как форму проявления познавательной потребности, обеспечивающей направленность личности на осознание целей деятельности [1].

Чтение книг определяется как «вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие графически зафиксированного текста. Целью чтения является получение и переработка письменной информации» [3]. Существует и понятие «читательский интерес» (сходное с понятием «интерес к чтению»), которое некоторые авторы характеризуют как личностное образование, определяющее направленность духовно-эмоциональной и интеллектуальной сфер человека на книгу и её содержание в процессе чтения (слушания) [4].

Книжная иллюстрация в справочных источниках рассматривается как разновидность изобразительных искусств, как изображение, сопровождающее, дополняющее и наглядно разъясняющее текст литературного или научного произведения. Она дополняется декоративными элементами оформления (заставки, концовки, инициалы и другое), которые также могут составлять образный комментарий к тексту [9].

Книжная иллюстрация, по мнению К.С. Кузьминского, самостоятельный вид графики, а в редких случаях и живописи, теснейшим образом связанный с литературным произведением и полиграфическим оформлением книги. Чем больше она увязана с произведением не только со стороны содержания, но и со стороны художественного стиля, тем выше ее значение, тем действительнее ее роль [6].

И.Г. Добрицкая отмечает важнейшую особенность иллюстрации – двусторонность ее природы: являясь дополнением, пояснением, «освещением текста», она имеет и самостоятельное значение. Иллюстратор книги выступает не только как интерпретатор, толкователь литературного произведения, но и как творец совершенно нового произведения искусства [5].

Иллюстрация может быть выделена как самостоятельный жанр изобразительного искусства благодаря одному обязательному признаку. Ее рассказ определяется не свободным выбором художника, а литературным произведением [9]. Задача иллюстратора – «рассказать» историю, донести идею книги в визуальной форме.

Специфика книжной иллюстрации заключается в том, что это тип графики, позволяющий раскрывать при помощи образов содержание художественного произведения. Иллюстрация с древности была носителем информации, существуя и развиваясь веками претерпевала разного рода изменения от наскальных рисунков к современной книжной иллюстрации. Несмотря на многовековые изменения суть иллюстрации осталась неизменна – это передача информации, образов, идеи, смыслов.

Понятие «развитие интереса к чтению книг в процессе создания книжной иллюстрации» трактуется нами как повышение познавательной потребности к смысловому восприятию графически зафиксированного текста в ходе эмоционально-образного анализа книг, с целью передачи собственного отношения к воспринимаемому в ходе создания художественного образа в иллюстрации и декорированию литературного произведения изображением на основе знания специфики книжной иллюстрации.

В рамках цели исследования была организована и выполнена опытно-поисковая работа, направленная на разработку и проведение диагностики уровня развития интереса к чтению книг в процессе создания книжной иллюстрации. Исследование проводилось в МАОУ СОШ № 70 города Тюмени имени Великой Победы, в котором приняли участие 18 обучающихся 5-го класса.

На основе содержания уточненного понятия, были выделены следующие показатели: «познавательная потребность к чтению книг»; «знание специфики книжной иллюстрации»; «способность осуществлять образно-эмоциональный анализ

литературного фрагмента и создавать художественный образ в иллюстрации»; «способность декорирования литературного произведения».

Для каждого из показателей были определены диагностические методы и разработаны задания.

Обратимся к рассмотрению сущности диагностических заданий.

Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня развития показателя: «познавательная потребность к чтению книг». Учащимся пятого класса было предложено пройти анкетирование, состоящее из 10 вопросов. Вопросы были направлены на оценивание своего уровня интереса к чтению. Анкетирование включает в себя вопросы о книжной иллюстрации, литературе, самооценке уровня интереса к чтению обучающегося. Первый вопрос направлен на самооценку собственной интенсивности интереса к чтению у респондента. Второй вопрос выявляет проблемы, препятствующие чтению книг, вне зависимости от уровня интереса к чтению. Третий вопрос нацелен на выявление уровня интереса к чтению книг у окружающих подростка взрослых. Четвертый вопрос определяет жанры литературы, интересные для чтения подростку. Пятый вопрос направлен на выбор обложки книги, способной повысить интерес к чтению у обучающегося. Шестой вопрос нацелен на анализ выбранной респондентом обложки (повышающей интерес к чтению). Седьмой вопрос выявляет иллюстрации, повышающие интерес к чтению книг у подростка. Восьмой вопрос направлен на анализ выбранной иллюстрации. Девятый вопрос диагностирует собственную оценку уровня интереса к чтению у респондента по шкале от 1 до 10, где 1 – отсутствие интереса, 10 – максимальный интерес к чтению. Десятый вопрос анкеты нацелен на выявление средств, способных повысить уровень интереса к чтению.

Данные вопросы помогают выявить, насколько школьники разбираются в данной теме, способны ли они оценивать свой уровень интереса к чтению.

Вопросы анкеты оценивались следующим образом: 1 вопрос вариант ответа «А» – 4 балла, 2 вопрос – 1 балл, 3 вопрос – 1 балл, 4 вопрос: 1 вариант ответа – 1 балла; 2-3 варианта ответа – 2 балла; 3 и более вариантов ответа – 3 балла, 5 вопрос – 1 балл, 6 вопрос – 1 балл, 7 вопрос – 1 балл, 8 вопрос – 1 балл, 9 вопрос варианты 9, 10 – 3 балла, 10 вопрос – 1 балл.

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя: «знание специфики книжной иллюстрации». Учащимся было предложено пройти тестирование на знание специфики книжной иллюстрации. Тестирование включает в себя 12 вопросов, которые можно разделить на 4 категории: «книжная иллюстрация» – «в чем смысл книжной иллюстрации?», «элементы книги» – «как называется лист, соединяющий книжный блок с переплетной крышкой?», «исторические факты» – «Что изобрел Иоганн Гутенберг?», «оформление текста» – «декорация в книге – это...».

Данное задание оценивалось по следующим оценочным критериям:

верное понимание специфики книжной иллюстрации (дает верные ответы); знание особенностей и разновидностей книжной иллюстраций и их отличий; знание элементов книжной иллюстрации и элементов оформления текста; проявление интереса к чтению и книжной иллюстрации; знание исторических фактов в области книжной иллюстрации и книгопечатания.

Третье диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя: «способность осуществлять образно-эмоциональный анализ литературного фрагмента и создавать художественный образ в иллюстрации». С помощью метода эскизов и метода анализа художественного произведения, школьникам было предложено выполнить задание, включающее в себя чтение фрагмента из произведения «Сказка о потерянном времени» Е.Л. Шварца, ответить на вопросы, направленные на анализ произведения. Вопросы были следующие: «О чем данный литературный фрагмент?»; «Какой образ хотел отобразить автор?»; «Какие эмоции вы испытывали в процессе чтения литературного фрагмента? Почему?»; «Какое общее настроение данного литературного фрагмента?». После ответов на вопросы необходимо было выполнить творческую работу с рисованием эскиза иллюстрации по фрагменту сказки, выражая к нему свое отношение средствами художественной выразительности (линия, пятно, форма, пропорции, свет и тон, цвет, объем, композиция), на одной из сторон согнутого пополам листа А4 формата, используя цветные карандаши.

По данному показателю выделены следующие оценочные критерии:

Рисунок – разнообразие графических средств выразительности (линия, штрих, пятно); соблюдение пропорции, наличие пространства, светотени, стилизации, цвета. Замысел – оригинальность, динамика, эмоциональность, художественное обобщение, использование средств выразительности, отражающие художественный образ; раскрытие образно-эмоционального анализа литературного произведения.

Четвертое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность декорирования литературного произведения» с помощью метода творческого задания. Подросткам было предложено выполнить задание, включающее в себя чтение фрагмента из произведения «Сказка о потерянном времени» (автор Е.Л. Шварц); необходимо было выполнить творческую работу на второй половине листа А4 формата. Задание заключалось в выборе фрагмента текста из произведения, затем данный фрагмент нужно было переписать иным шрифтом, отличным от почерка обучающегося; далее декорировать пространство вокруг текста различными элементами оформления на выбор, такими элементами как буква, виньетка, символы, узор, продолжение иллюстрации, шрифт (стилизованный, авторский), изменение размера шрифта, рамка, выравнивание в листе, используя цветные карандаши.

Оценочные критерии:

Оформление – уникальность исполнения; разнообразие графических средств выразительности; присутствие тематических элементов, хорошо отражающих смысл написанного текста; детализация шрифта, выдерживание единого размера и способа начертания размера букв, хорошая читаемость, гармоничная компоновка; стилизованность текста; присутствие тематических и декоративных элементов. Замысел – отражение замысла произведения; усиление смысла фрагмента текста декоративными элементами.

После проведения диагностики обучающиеся в рамках рефлексии поделились своими впечатлениями о прохождении заданий. Выяснилось, что в анкетировании на первом диагностическом задании по показателю «познавательная потребность к чтению книг» школьникам было сложно отвечать на вопросы без вариантов ответа, у большинства также возникли сложности с анализом изображений. Вопросы, требующие аргументации, вызвали у подростков наибольшие количество затруднений. Ученики не могли обосновать свою точку зрения, и поэтому давали простые односложные ответы. Вопросы с выбором интересных иллюстраций, обложки, жанра литературы у них почти не вызвало сложностей.

Тестирование по второму показателю «знание специфики книжной иллюстрации» показало, что формат тестирования ребятам был знаком и они быстро сориентировались в выполнении задания. Однако ученики признались, что имеют мало осведомленности о специфике книжной иллюстрации и испытывали сложности в выборе правильного ответа. 12 задание с выбором ответа на основе изображений им было более интересным.

По третьему диагностическому заданию, по показателю «способность осуществлять образно-эмоциональный анализ литературного фрагмента и создавать художественный образ в иллюстрации», задания, требующие анализа литературного фрагмента, вызвали наибольшее количество затруднений у респондентов. Ребята не могли обосновать свою точку зрения и

поэтому давали простые и односложные ответы или вообще не могли ответить на вопросы. Однако, задание с созданием эскиза иллюстрации намного больше понравилось подросткам, при этом у них часто повторялись одинаковые мотивы.

При выполнении четвертого диагностического задания по показателю: «способность декорирования литературного произведения», часть учеников пятого класса не смогли переписать фрагмент текста иным от их подчерка шрифтом, но они старались написать текст аккуратно, без помарок и ошибок. Среди декоративных элементов в основном были использованы линии, точки, простые орнаменты, иногда повторяющиеся у разных учеников. Также присутствовало небольшое количество работ респондентов, где текст был хорошо декорирован, шрифт и цвет текста был изменен и были нарисованы не повторяющиеся с другими обучающимися элементы декорирования текста.

Выводы. Таким образом, на начальном этапе диагностики были получены следующие результаты начальной диагностики уровня развития интереса к чтению книг у подростков на уроках по изобразительному искусству:

В (высокий уровень) 17%, С (средний уровень) 33%, Н (низкий уровень) 50%.

Исходя из итогов проведенной диагностики, можно сделать вывод, что подростки пятого класса средней общеобразовательной школы испытывают сложности при восприятии, анализе и создании творческой работы, а также обладают низким уровнем интереса к чтению книг, не располагают достаточными знаниями о специфике книжной иллюстрации и навыками для ее создания. Полученный диагностический результат еще раз доказывает актуальность данной темы.

Таким образом мы выявили следующие задачи:

- повысить уровень интерес к чтению книг у обучающихся;
- обучить знаниям по теме книжной иллюстрации;
- развить способность создавать художественный образ в иллюстрации;
- познакомить со способами декорирования литературного произведения.

Литература:

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. 3-е изд., стер. / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
2. Воронцов, А.В. Чтение как социально-экономическая проблема / А.В. Воронцов // Общество. Среда. Развитие. – 2009. – № 4(13). – С. 57-67
3. Выборнова, В.Ю. Педагогическое речеведение: словарь-справочник 2-е изд., испр. и доп. / [В.Ю. Выборнова, Н.Г. Грудцына, О.Н. Волкова]; под ред. Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, под науч. ред. А.А. Князьков. – Москва: Флинта: Наука, 1998. – 310 с.
4. Галкина, И.А. Педагогические условия воспитания интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста / И.А. Галкина, С.Ю. Синенкова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31408> (дата обращения 19.01.2025)
5. Добрицкая, И.Г. Мировая детская литература: учеб.-метод. комплекс для специальности 1.01.01.01 Дошкольное образование / И.Г. Добрицкая // Репозиторий БГПУ. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/170> (дата обращения 19.01.2025)
6. Кузьминский, К.С. Русская реалистическая иллюстрация XVIII и XIX вв. / [К.С. Кузьминский]; худ. Д.А. Сахаров. – М., 1937. – 216 с.
7. Мухаметзянова, Ф.Г. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, К.И. Степанова // Глобальная экономика и образование. – 2021. – № 2. – С. 42-50
8. Российская Федерация. Законы «Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон» № 273-ФЗ [от 29.12.2012 (ред. от 17.02.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023)], статья 35 – URL: https://www.spbexp.ru/upload/iblock/744/3sc6zoblml94jdb08raja2lr0ef8x7xp/federalnyy_zakon_ot_29_12_2012_n_273_fz.pdf (дата обращения 19.01.2025)
9. Сидоров, А.А. Иллюстрация. Большая российская энциклопедия 2004-2017 / А.А. Сидоров. – URL: https://old.bigenc.ru/fine_art/text/2005001 (дата обращения 19.01.2025)
10. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» № 47 [от 21.07.2020 г.]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726?bx_sender_conversion_id=0 (дата обращения 19.01.2025)
11. ФГОС Основное общее образование. Приказ Минобрнауки России № 1897 [от 17.12.2010 (ред. от 11.12.2020)]. – Зарегистрировано в Минюсте России № 19644 1 февраля 2011 г. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 19.01.2025)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Тубальцева Валентина Александровна

Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознаменное училище (г. Казань)

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ УЧИТЫВАТЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Актуальность и необходимость учитывать индивидуальные особенности усвоения иностранного языка раскрываются в данной статье. Это поможет преподавателю лучше понять, как студенты воспринимают и усваивают иностранный язык, что позволит ему адаптировать методы обучения к индивидуальным особенностям. Каждый студент имеет уникальный стиль обучения, который может включать визуальные, аудиальные и кинестетические предпочтения. Понимание этих индивидуальных особенностей позволяет адаптировать методики, сделать обучение более персонализированным, что повышает эффективность усвоения иностранного языка. Разные студенты усваивают информацию с разной скоростью. Понимание этих различий помогает преподавателям и студентам устанавливать реалистичные цели и ожидания. Учет этих факторов помогает создать более комфортную и эффективную учебную среду.

Ключевые слова: иностранный язык, высшее образование, индивидуальные особенности, индивидуально-дифференцированный подход, стиль обучения.

Annotation. The importance and the necessity of taking into account the individual peculiarities of the foreign language learning process are revealed in this article. This will help the teacher to better understand how students perceive and learn a foreign language, allowing him/her to adapt teaching methods to their individual characteristics. Each student has a unique learning style, which may

include preferences for visual, auditory, and kinesthetic learning styles. Understanding these individual characteristics makes it possible to adapt methods and make learning more personalized, which increases the effectiveness of language acquisition. Different learners absorb information at different speeds. An understanding of these differences will help university teachers and students to set realistic goals and expectations. Consideration of these factors will result in a more comfortable and effective learning environment.

Key words: foreign language, higher education, individual features, individualized and differentiated approach, learning style.

Введение. Современные требования к высшему образованию меняются в зависимости от потребностей общества, экономики и технологий. Проблемы, которые возникают в обществе, часто требуют знаний из разных областей. В условиях роста цифровых технологий студенты должны обладать навыками работы с современными инструментами и платформами, включая программирование, анализ данных и использование ИТ-ресурсов. Высшее образование должно формировать у студентов понимание этических норм и социальной ответственности, особенно в контексте глобальных вызовов, таких как изменение климата и социальное неравенство. В условиях быстрого изменения технологий и устаревания знаний необходимо развивать у студентов навыки самообразования и стремление к постоянному обучению на протяжении всей жизни.

Необходимость изучения индивидуальных особенностей усвоения иностранного языка обусловлена многими факторами. Каждый студент имеет уникальный стиль обучения, который может включать визуальные, аудиальные и кинестетические предпочтения. Понимание этих индивидуальных особенностей позволяет адаптировать методики и сделать обучение более персонализированным. Оно в свою очередь будет способствовать повышению эффективности усвоения иностранного языка.

Разные студенты усваивают информацию с разной скоростью. Понимание этих различий помогает преподавателям и студентам устанавливать реалистичные цели и ожидания. Индивидуальные особенности также включают социальный и культурный контекст, который может влиять на восприятие и использование иностранного языка. Учет этих факторов помогает создать более комфортную и эффективную учебную среду.

Разные студенты имеют различные когнитивные стили и способности (память, внимание, скорость обработки информации), которые влияют на их умение воспринимать и обрабатывать информацию, эффективно усваивать новый материал. Понимание этих аспектов может помочь в выборе наиболее подходящих методов обучения. Разные студенты предпочитают разные стили обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический и т.д.). Методы, которые подходят одним студентам, могут не подойти другим.

Студенты с разным уровнем подготовки и опытом могут воспринимать новую информацию по-разному. Студенты с более высоким уровнем подготовки имеют более обширные базовые знания. Те, кто уже знаком с темой, могут усваивать информацию по-разному. Те, кто уже знаком с темой, могут усваивать информацию быстрее, потому что они лучше понимают и запоминают учебный материал.

Таким образом, изучение индивидуальных особенностей усвоения иностранного языка позволяет создать более эффективные и адаптированные программы обучения, что в конечном итоге приводит к лучшим результатам.

Вопросами изучения индивидуальных особенностей усвоения иностранного языка в ВУЗе занимались Г.Н. Александров, В.А. Артемова, А.Г. Асмолова, З.Д. Ветрова, И.В. Витт, Г.А. Китайгородская, Л. Выготский, А. Лурия и др. Работы Л. Выготского по психологии и обучению подчеркивают важность индивидуальных различий в процессе обучения. А. Лурия исследовал когнитивные процессы и их влияние на обучение.

Цель исследования: проанализировать влияние индивидуальных особенностей студентов на процесс усвоения иностранного языка, выявить ключевые факторы, способствующие или препятствующие эффективному обучению, и предложить рекомендации для преподавателей по адаптации учебных методов с учетом этих особенностей.

Методы исследования: анализ и синтез научно-методических источников, пробное обучение, анкетирование.

Изложение основного материала статьи. Успешное обучение студентов иностранному языку возможно в случае, если преподавателю удастся пробудить интерес к предмету и систематически его поддерживать. Успешные студенты могут свободно общаться на иностранном языке, выражая свои мысли и идеи, а также понимая собеседника. Успешность также включает способность использовать язык в повседневной жизни, например, в путешествиях, в профессиональной деятельности и учебе.

У преподавателей кафедр иностранных языков Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма существуют трудности в реализации индивидуально-дифференцированного подхода. Большая реальная нагрузка вступает в противоречие с большой трудоемкостью индивидуально-дифференцированного обучения. Кроме того, большое количество студентов препятствует реализации данного принципа. В одной группе могут находиться студенты с различным уровнем владения языком, что затрудняет планирование занятий и выбор учебного материала.

Некоторые студенты могут не проявлять интереса к изучению иностранного языка. Они могут не видеть практической пользы в изучении языка, если не планируют использовать его в будущем. Изучение иностранного языка может быть трудным и требовать значительных усилий, что может отпугнуть студентов. Некоторые студенты могут бояться делать ошибки или выглядеть глупо, что мешает им участвовать в занятиях. Если в окружении студента нет людей, говорящих на иностранном языке, это может снизить интерес к его изучению. У студентов может быть много других обязательств, что делает изучение языка менее приоритетным. Понимание этих аспектов может помочь преподавателям адаптировать свои методы и подходы, чтобы повысить интерес студентов к изучению языка.

В психологии к индивидуальным особенностям относятся 4 основных понятия: темперамент, характер, общие способности и способности к языку. Любая способность является синтезом врожденного и приобретенного.

Темперамент – это совокупность индивидуальных характеристик, которые определяют стиль поведения и эмоциональные реакции человека. Он влияет на то, как человек воспринимает окружающий мир, как реагирует на стрессовые ситуации и как взаимодействует с другими людьми. Темперамент обычно рассматривается как врожденная особенность, которая проявляется в раннем детстве и остается относительно стабильной на протяжении жизни.

Существует несколько классификаций темперамента, одна из самых известных – это классификация Гиппократов, которая выделяет четыре основных типа (Таблица 1):

Классификация темперамента (по Гиппократу)

Вид темперамента	Краткая характеристика
Сангвиник	активный, общительный, оптимистичный
Холерик	энергичный, импульсивный, легко возбудимый
Меланхолик	чувствительный, задумчивый, склонный к рефлексии
Флегматик	спокойный, уравновешенный, медлительный

Каждый тип темперамента имеет свои сильные и слабые стороны, и понимание своего темперамента может помочь в личном развитии и взаимодействии с окружающими.

Темперамент играет значительную роль в процессе усвоения иностранного языка, поскольку он влияет на стиль обучения, мотивацию и взаимодействие с окружающими. Рассмотрим несколько аспектов, как темперамент может влиять на изучение иностранного языка.

Экстраверты обычно более открыты к общению и взаимодействию с носителями языка, что может способствовать лучшему усвоению и практическому использованию языка в разговорной практике. Они могут быть более мотивированы к участию в групповых занятиях и обсуждениях. Экстраверты могут легче находить возможности для общения на иностранном языке. Интроверты могут предпочитать индивидуальное изучение и практику, что может замедлить процесс, если они не получают достаточной практики в общении.

Темперамент влияет на уровень уверенности в общении. Экстраверты могут легче находить общий язык с другими, тогда как интроверты могут испытывать трудности в активном участии в разговоре.

Сангвиники обычно энергичны и активны, что может помочь им быстро усваивать новую информацию и легко адаптироваться к новым языковым ситуациям. Флегматики могут быть более спокойными и методичными в своем подходе, что может помочь в глубоком понимании грамматики и структуры языка, но может замедлить процесс общения.

На занятиях по иностранному языку холерики могут быть более эмоциональными и менее терпимыми к ошибкам, что может привести к страху перед общением и снижению уверенности. Меланхолики могут быть более самокритичными и переживать по поводу своих ошибок, что также может тормозить их прогресс.

Сангвиники и холерики обычно легче адаптируются к новым ситуациям и могут быстрее переключаться между языками и культурными контекстами. Флегматики и меланхолики могут нуждаться в большем времени для адаптации, что может замедлить процесс усвоения языка.

Таким образом, понимание темперамента студента может помочь преподавателям адаптировать методы обучения и создать более эффективные условия для усвоения иностранного языка.

Характер человека – это совокупность устойчивых психологических черт, которые определяют его поведение, реакции и взаимодействие с окружающим миром. Характер формируется под воздействием наследственности, воспитания, жизненного опыта и социальных условий. Он включает в себя такие аспекты, как моральные установки, привычки, интересы и ценности. Характер влияет на то, как человек воспринимает и реагирует на различные ситуации, на его отношения с другими людьми.

Характер играет важную роль в процессе усвоения иностранного языка, влияя на мотивацию, стиль обучения и взаимодействие с окружающими. Студенты с высокой эмоциональной стабильностью могут легче справляться с неудачами и стрессом, связанным с изучением языка, что способствует более эффективному обучению. Нестабильные студенты могут испытывать тревогу при общении на иностранном языке, что может тормозить их прогресс. Импульсивные студенты могут быстро принимать решения и пробовать говорить на языке, но могут не обращать внимание на детали и ошибки. Студенты с высоким уровнем самоконтроля могут более тщательно подходить к изучению языка, но могут быть менее склонны к риску и экспериментам в общении. Студенты с высоким уровнем внутренней мотивации, интереса и любознательности чаще достигают успеха в изучении иностранного языка. Студенты, которые учат язык только из-за внешних факторов (получить диплом о высшем образовании), могут испытывать определенные трудности.

Студенты с настойчивым характером могут легче преодолевать трудности и продолжать изучение языка даже при возникновении преград. Отсутствие настойчивости у студентов часто приводит к быстрому разочарованию и отчислению. Кроме того, студенты, готовые принимать новые идеи и культуру, могут легче адаптироваться к изучению языка и использовать его в различных контекстах. Закрытость к новому опыту может ограничивать возможности практики и применения языка.

Таким образом, темперамент и характер влияют на подходы к обучению, взаимодействие с преподавателями и другими студентами, а также на уровень мотивации и настойчивости. Понимание этих факторов может помочь преподавателям адаптировать свои методы обучения, чтобы лучше соответствовать потребностям и стилям студентов [1].

Способности человека – это индивидуальные качества и навыки, которые позволяют ему успешно выполнять определенные виды деятельности. Они могут быть как врожденными, так и приобретенными в процессе обучения и практики. Способности делятся на несколько категорий (Таблица 2).

Таблица 2

Классификация способностей человека

Категория способности	Краткая характеристика
Умственные способности	связаны с интеллектуальной деятельностью, например, логическое мышление, память, внимание
Творческие способности	проявляются в способности к созданию нового, оригинального, например, художественные и музыкальные таланты
Физические способности	касаются физических навыков и выносливости, например, спортивные достижения
Социальные способности	связаны с взаимодействием с другими людьми, например, коммуникативные навыки, умение работать в команде

При обучении студентов необходимо учитывать следующие индивидуальные способности: стиль и темп обучения, лингвистический опыт, вид мотивации, когнитивные способности, физические способности.

Студенты могут предпочитать визуальный, аудиальный или кинестетический стиль обучения. Это три основных типа восприятия информации, которые помогают людям учиться и запоминать материал. Дадим им краткую характеристику (Таблица 3).

Таблица 3

Основные типы восприятия информации

Тип восприятия информации	Определение	Методы	Характеристики
Визуальный	Восприятие информации через зрительные образы	Графика, диаграммы, картинки, видео, визуальные материалы	Студенты легко запоминают информацию, представленную в виде изображений, и предпочитают записывать заметки с использованием цветных маркеров и схем
Аудиальный	Восприятие информации через слух	Лекции, обсуждения, аудиозаписи, разные звуковые материалы	Студенты запо-минают информацию, когда ее слышат, и часто предпочитают обсуждать темы с другими и слушать аудиокниги
Кинестетический	Восприятие информации через физическое взаимодействие и практический опыт	Практические задания, эксперимент, ролевые игры, активные методы обучения	Студенты учатся через действия и могут испытывать трудности с запоминаем информации, если она представлена только в текстовом или аудиальном формате

Каждый стиль обучения уникален, и многие студенты могут сочетать элементы нескольких стилей для более эффективного усвоения информации.

Понимание этого поможет адаптировать методы преподавания иностранного языка. Каждый студент усваивает информацию с разной скоростью. Некоторые студенты могут быстро понять материал, в то время как другим может потребоваться больше времени.

Уровень лингвистических знаний и навыков, вид мотивации, которыми студент обладает, может влиять на то, как он воспринимает и усваивает новый материал. Внутренняя или внешняя мотивация могут значительно повлиять на успех обучения иностранному языку. Преподаватель иностранного языка должен понимать, что мотивирует каждого студента.

Кроме того, способности к анализу, синтезу и критическому мышлению могут варьироваться у разных людей. В некоторых случаях физические ограничения могут влиять на методы обучения иностранному языку и выбор доступных ресурсов.

Согласно И.Э. Унту, индивидуальные особенности студентов, которые следует учитывать в первую очередь в процессе усвоения иностранного языка включают в себя: обучаемость, учебные умения, обученность, познавательные интересы, состояние здоровья и свойства нервной системы [2].

Способности к языку у студентов неодинаковые. Одним язык дается легко, другим с большим трудом. В плане усвоения иностранного языка необходимо выделить следующие способности к языку: осмысленность восприятия (через контекст инокультуры) происходящего на занятиях по иностранному языку, правильное распределение внимания и его переключение, увеличение объема внимания (путем постепенного увеличения воспринимаемых речевых единиц), слуховая и зрительная дифференциация (фонетический слух и механизм чтения), антиципация структуры фразы, текста (предвосхищение, предупреждение), антиципация содержания высказывания, текста (догадка на основе словообразования, контекста, чувства языка, интуиции), узнавание речевых единиц (зрительно и аудитивно), логическое изложение содержания высказывания [2].

Таким образом, учитывая индивидуальный подход, гибкость, мотивацию, понимание уникальных потребностей и стилей обучения каждого студента, можно создать не только эффективную и персонализированную образовательную среду, но и способствующую развитию каждого студента.

Выводы. Обучение иностранному языку – это сложный и многогранный процесс, который требует внимательного подхода к каждому студенту. Индивидуальные особенности, такие как возраст, уровень лингвистической подготовки, стиль и темп обучения, тип мотивации, темперамент, тип характера, эмоциональное и физическое состояние играют ключевую роль в эффективности усвоения иностранного языка. Учитывая все это, преподаватели могут адаптировать свои методы и учебные материалы, что способствует более глубокому пониманию и лучшему запоминанию языковых структур.

Кроме того, индивидуальный подход позволяет создать комфортную и поддерживающую атмосферу, что значительно повышает мотивацию студентов. Важно помнить, что каждый студент уникален, и универсальные методы обучения не всегда приводят к желаемым результатам. Поэтому, чтобы достичь успеха в изучении иностранного языка, необходимо учитывать и уважать индивидуальные особенности каждого студента, создавая тем самым условия для его личностного и языкового роста.

Литература:

1. Сергеева, Г.М. Индивидуализация в обучении иностранным языкам / Г.М. Сергеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 30. – С. 60-61. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770966.htm>
2. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

УДК 37.018.48:004

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дизайна**конструирования и сервисных технологий Павлова Людмила Владимировна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры дизайна**конструирования и сервисных технологий Крайнова Ольга Сергеевна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УЧАСТНИКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье поднимается вопрос о развитии открытой образовательной среды, совершенствовании профессиональной компетентности преподавателей в работе с различными форматами цифрового образовательного продукта, технологическими платформами по его продвижению и сервисами, охватывающими полный цикл образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий и электронной среды в условиях цифровой трансформации. Раскрываются ключевые вопросы о применяемых технологиях обучения. Уточняются характеристики изменяющегося статуса и функциональной компетентности педагога, в частности требования к уровню его профессиональной квалификации. Особое внимание в статье уделяется вопросам цифровой компетенции как дидактической единицы сверхвысокого уровня. Авторы статьи также отмечают, что приобретая цифровые компетенции, появляется возможность приблизиться к эффективной реализации задач по формированию функциональной компетентности в условиях цифровой трансформации образования. Где результативным показателем является подготовка высококвалифицированных и быстро адаптируемых на рынке труда профессионалов.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, личностно-ориентированное обучение, информационно-образовательная среда, конкурентоспособность, цифровая трансформация, онлайн-образование.

Annotation. The article raises the issue of developing an open educational environment, improving the professional competence of teachers in working with various formats of a digital educational product, technological platforms for its promotion and services covering the full cycle of the educational process using distance educational technologies and the electronic environment in the context of digital transformation. Key questions about the teaching technologies used are revealed. The characteristics of the changing status and functional competence of the teacher are clarified, in particular the requirements for the level of his professional qualifications. Particular attention is paid to the issues of digital competence as a didactic unit of an ultra-high level. The authors of the article also note that by acquiring digital competencies, it becomes possible to get closer to the effective implementation of tasks for the formation of functional competence in the context of the digital transformation of education. Where the effective indicator is the preparation of highly qualified professionals who quickly adapt to the labor market.

Key words: innovative pedagogical technologies, student-centered learning, information and educational environment, competitiveness, digital transformation, online education.

Введение. Национальный проект «Образование» ставит перед собой цель повысить конкурентоспособность российского образования через развитие открытой образовательной среды. Это включает в себя несколько ключевых аспектов, в частности: для успешной работы в современных условиях преподаватели должны обладать навыками использования различных цифровых инструментов и платформ, включая те, которые позволяют продвигать образовательные продукты и управлять полным циклом обучения; использование дистанционных образовательных технологий и электронных сред позволяет сделать обучение более гибким и доступным, а также расширить возможности взаимодействия между студентами и преподавателями; цифровые технологии могут значительно улучшить качество учебного процесса, предоставляя студентам доступ к разнообразным образовательным ресурсам и позволяя им адаптировать процесс обучения под свои индивидуальные потребности.

В настоящем исследовании рассматривается базис целеполагания организации цифровой образовательной среды как эффективного инструмента повышения уровня подготовки студентов.

Изложение основного материала статьи. Анализ дефиниций цифровизации образования демонстрирует широкое применение в образовательном пространстве таких терминов, как «цифровое обучение», «цифровое пространство», «цифровая образовательная среда», «цифровые технологии», «цифровизация». Сущностные характеристики вводимых в оборот терминов, однако, требуют глубокого осмысления и выработки единого подхода к терминологическому аппарату, применяемому в условиях цифровой трансформации образования.

В этом контексте авторами выдвигается предположение о том, что наиболее часто используемым в современной педагогической практике термином выступает «цифровая образовательная среда», именно как открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса, динамично развивающаяся и выступающая зачастую показателем результативности проводимой цифровой трансформации вузов.

Теоретический обзор мнений отечественных практиков и ученых позволяет сделать вывод о целесообразности рассмотрения и такого понятия как «цифровое образовательное пространство», ядром которого выступает образовательный контент, производимый и распространяемый посредством специальных программных и технических средств. При этом в современной образовательной организации к таковым относятся средства организации синхронного и асинхронного обучения, средства сбора/обработки обратной связи как элемента коммуникационного процесса в модели «преподаватель – обучающийся», оценки результатов обучения, предусмотренных образовательной программой, прототипы индивидуальных траекторий развития обучающегося, включая систему рекомендательных сервисов. Вся эта совокупность может в той или иной мере быть востребована для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, в том числе для реализации процесса обучения с помощью дистанционных образовательных технологий.

Авторы подчеркивают, что успешная реализация образовательных программ определяется рядом условий: системой управления обучением, позволяющей интегрировать элементы электронной информационно-образовательной среды в учебный процесс; индивидуализированной поддержкой учащихся; возможностью разработки индивидуальных образовательных траекторий и мониторинга активности участников через цифровые данные; а также открытостью и ясностью итоговых результатов обучения [1, С. 17].

А.А. Вербицкий, анализируя понятие «цифровое обучение», указывает, что употребление термина «цифровое обучение» и связанное с ним понятие «цифровая дидактика» вполне обосновано. Эти термины касаются закономерностей,

принципов и механизмов освоения учащимися предметных знаний, умений, навыков и компетенций, в том числе при помощи компьютерных технологий [2].

Особый интерес также представляет исследование Ю.Ф. Катхановой, в котором автор выделяет пять основных блоков в цифровой образовательной среде (далее – ЦОС): ценностно-целевой, программно-методический, информационно-знанийевый, коммуникативный и технологический, каждый из которых удовлетворяет условию значимости в достижении поставленных целей обучения [3, С. 151]. Задачи обучения включают освоение методов работы с цифровой информацией, начиная от её изучения и структурирования и заканчивая овладением навыками её обработки с использованием новейших цифровых технологий. Это предъявляет высокие требования к компетенции педагогов, которые передают эти знания. В этой связи понятие «цифровые технологии» трактуется как инновационные образовательные технологии, способствующие укреплению связей между наукой, образованием и производством. Примерами такой интеграции являются гибридное обучение, дуальное обучение, обучение у инфлюенсеров с элементами виртуальной реальности, а также использование возможностей искусственного интеллекта. Тем не менее важно понимать, что цифровые технологии не заменяют учителя, а лишь дополняют его профессиональную деятельность.

Следовательно, благодаря профессионализму педагогов, постоянно эволюционирующая образовательная среда помогает формировать новое поколение учителей, готовых к цифровой трансформации образования. Более того, иногда создаются команды специалистов, занимающихся цифровой трансформацией, которые продвигают идеи изменений и внедряют практики компетентностного подхода к управлению на базе цифровых технологий не только в учебный процесс, но и в общий процесс формирования и развития интеллектуального капитала [4].

Основная цель цифровой образовательной среды, как утверждают авторы, заключается в обеспечении высокого уровня качества и доступности образования для всех участников процесса в условиях современного цифрового образовательного пространства. Эта среда позволяет расширять образовательные маршруты, предоставляя доступ к передовым учебным ресурсам и устраняя барьеры между различными образовательными учреждениями. Важно учитывать необходимость уточнения и углубления содержания ключевых понятий, дополнив текущее определение элементами современных педагогических технологий, способствующих обучению в новой образовательной среде, а также набором информационных образовательных ресурсов, содействующих эффективному внедрению цифровых технологий в разнообразные формы учебной деятельности и объединяющих всех участников образовательного процесса [5].

Педагог, как таковой, в дефинициях целевой модели цифровой образовательной среды, на наш взгляд, имеет признаки всех выделенных участников цифровой образовательной среды и определенных Приказом Минпросвещения «О целевой модели цифровой образовательной среды» (Рисунок 1).



Рисунок 1. Педагог как участник цифровой образовательной среды [Составлено авторами]

Из Рисунка 1 видно, что в условиях продолжающейся модернизации системы образования меняется статус и образовательные функции педагога, а также требования к уровню его профессиональной квалификации. Об этом свидетельствуют не только общественные, политические и локальные изменения, требующие быстрой адаптации к осваиваемым и применяемым информационно-коммуникационным технологиям, но и закрепленные законодательно на уровне профессионального стандарта требования к знаниево-навыковой модели внутри трудовых функций. К примеру, такие требования к выполнению трудовых функций заложены в Проекте профессионального стандарта «Педагогический работник высшего образования» [6].

Логичным, по мнению авторов, в данном контексте возникает еще один важный вопрос: какими же компетенциями должен обладать педагог в цифровую эпоху? Ведь важным качеством педагога является не только его предметный профессионализм, но и умение эффективно управлять ресурсами образования, следовательно, остро стоит необходимость в создании такой интегрированной системы повышения квалификации педагогов, которая, повышая их профессиональный уровень и стимулируя развитие творческого потенциала, способствовала бы их мотивированию к внедрению инновационных педагогических технологий, что даст возможность преодолеть инертность и своевременно среагировать на потенциальные запросы общества.

Необходимость формирования у педагога таких компетенций как: проектирование информационно-образовательных модулей, установление и поддержание коммуникаций с рынком труда, организация самоуправляемого обучения, то есть процесса, в ходе которого обучающийся возлагает на себя руководящую роль в постановке целей обучения, обоснована, как указано выше, в том числе и требованиями профессионального стандарта.

Модернизация системы обучения предъявляет новые требования и к цифровой грамотности педагогов. Современному учителю необходимо владеть навыками создания и использования цифрового контента, основами программирования,

умением искать и обмениваться информацией, а также устанавливать коммуникации с другими участниками образовательного процесса в цифровом пространстве.

Подтверждение этому находим в активностях педагогического сообщества, направленных на обучение и переподготовку преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий, а также в проведении мероприятий по выявлению профессиональных дефицитов в рамках национальных проектов. Анализируя доступные данные, авторы приходят к выводу, что ежегодный рост числа программ дополнительного профессионального образования, нацеленных на развитие цифровых компетенций, можно рассматривать как массовый тренд. Однако, учитывая быстрое устаревание информационных продуктов, этот процесс должен носить непрерывный характер.

Мы подошли к еще одному важному вопросу: что необходимо предпринять, чтобы программа по развитию информационно-образовательной профессиональной среды вуза начала приносить результаты? Далее представлено видение коллектива авторов настоящего исследования.

Во-первых, именно цифровая трансформация выдвигает необходимость и формирует востребованность современных навыков цифровой образовательной среды, соответствующей уровню развития цифровых технологий и их интеграции в образовательный процесс.

Во-вторых, в современных условиях работодатель ждет именно таких выпускников, которые будут профессионально адаптированы к трудовым функциям, и которым не будут требоваться годы практического обучения на предприятии. Таким образом, технология моделирования будущих профессиональных действий студентов в процессе обучения является стратегическим инструментарием формирования будущего профессионала, способствуя выработке практических навыков применения полученных знаний в реальной трудовой деятельности. Моделирование и участие в ситуациях близких к профессиональным условиям будущего специалиста, на наш взгляд, заставляет студентов чувствовать личностную ответственность, мотивирует к трудовой деятельности и способствует более быстрой адаптации в профессиональной сфере. Формирование ответственности происходит постепенно и является одним из ведущих свойств личности, способствующих успешному овладению профессиональными умениями и навыками.

Здесь необходимо уточнить, что цифровизация системы образования сегодня уже не воспринимается как только оцифровка контента/ документооборота, а распространяется на весь процесс управления образовательной организацией. И в данной связи именно построение цифровой архитектуры выступает приоритетной задачей модернизации основных процессов образовательной организации - от учебного до трансфера технологий.

Целостное научное осмысление реализующейся и планируемой цифровой трансформации требует изучения тенденций, закономерностей и движущих сил трансформационных перемен. Всё это заставляет задуматься о возможных рисках, относящихся ко всем субъектам образовательного процесса, однако в отличие от цифровизации общества как явления, цифровая образовательная среда носит субъективный характер, предполагая активную позицию всех субъектов образования. В этом случае приоритетной деятельностью должно оставаться регулирование при реализации новшеств, а именно создание благоприятных управленческих и организационно-педагогических условий с одной стороны, при обеспечении свободы и готовности к применению цифровых технологий в профессиональной деятельности с другой стороны.

Здесь следует остановиться на концепции непрерывного образования в контексте его цифровизации, подчеркивая, что данная концепция основана как на непрерывности и многоуровневости, так и на основе преемственности различных видов и форм образования, где каждый следующий уровень образования базируется на предшествующих «накопленных» компетенциях.

Когда непрерывное образование становится повседневной реальностью, общество должно изменить своё отношение к процессу обучения. Участники образовательного процесса должны осознавать, что улучшение эффективности обучения возможно только при интеграции цифровых технологий в традиционные формы обучения, обновлении содержания образования и развитии внутренней мотивации к постоянному саморазвитию [7].

В условиях цифровой трансформации возникает важный вопрос: почему сейчас столь большое внимание уделяется подготовке высококвалифицированных кадров? Ответ заключается в том, что без «интеллектуально-профессионального капитала» невозможно обеспечить развитие отечественной науки, техники, промышленности, а также культурный и творческий подъём [8, С. 243].

Чтобы успешно справиться с быстрыми изменениями, цифровая компетенция становится обязательной составляющей квалификации будущих специалистов во всех сферах производства. Формирование этой компетенции должно происходить последовательно и непрерывно в интеграционном пространстве образовательных учреждений и промышленных партнёров.

Кроме того, цифровая образовательная среда должна учитывать и социальные механизмы, такие как конкуренция, сотрудничество, взаимное обучение и оценка. В условиях совместной деятельности студенты учатся вести конструктивные дискуссии, адекватно реагировать на критику, устанавливать и поддерживать контакты, что способствует успешной профессиональной деятельности [9].

Выводы. В заключении авторы подчеркивают, что вопросы приобретения и развития новых цифровых компетенций, нашли отражение в инициативе по разработке Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года [10].

Согласно этой Концепции, которая была разработана для выполнения Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2021 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», а также раскрытия принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста, утверждённую распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 года № 3273-р. Концепция определяет цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в сфере подготовки педагогических кадров для системы образования.

Концепция акцентирует внимание на мероприятиях, направленных на включение системы подготовки педагогических кадров в процесс цифровой трансформации экономики и общественной жизни, что, несомненно, подчёркивает важность развития компетентности педагогов в образовательной среде вуза. Анализируя представленный документ, можно увидеть, что в нем нашли отражение ключевые идеи, рассматриваемые в статье. В частности, речь идет о внедрении цифровых образовательных сервисов, направленных на развитие у студентов педагогических специальностей опыта работы с содержанием образования в смешанных форматах, а также проектировании и применении цифровых учебных материалов. Наряду с этим, активное использование электронной образовательной среды в образовательных организациях, предлагающей широкий спектр цифровых инструментов для учеников и учителей, также становится значимой составляющей профессиональных компетенций педагога в контексте непрерывного образования.

Важную роль играет интеграция в учебные планы педагогических направлений цифрового контента (такого как электронные учебники и симуляторы), а также средовых решений, применяемых в современной цифровой школе. Этот

аспект представляется необходимым для выполнения трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом. Наконец, разработка и реализация новых магистерских программ, ориентированных на подготовку педагогов, специализирующихся на создании технологических и содержательных цифровых решений для современной школы, рассматривается как высший уровень квалификации, соответствующий требованиям данного проекта профессионального стандарта.

Таким образом, реализация принципа процессно-проектного подхода, характеризующегося активным включением в реализацию проектов поддержки системы образования различного масштаба, формирующего механизмы компетентностной грамотности всех участников образовательной экосистемы позволит, на наш взгляд, приблизиться к эффективной реализации задач по формированию функциональной компетентности в условиях цифровой трансформации образования, а через резульативный показатель – подготовить высококвалифицированные и быстро адаптируемые на рынке труда кадры.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Модель организации профессиональной педагогической поддержки преподавателя при использовании электронных образовательных ресурсов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.О. Воробчикова // Информационные технологии. – 2020. – Т. 26. – № 8. – С. 482-487. – DOI 10.17587/it.26.482-487. – EDN MLUSKS
2. Вербицкий, А.А. Информационная безопасность цифрового обучения в системе контекстного образования / [А.А. Вербицкий]; Авторы-составители: В.Г. Мартынов, И.В. Роберт, И.Г. Алехина // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: Монография по материалам научно-практической конференции. – Москва: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, 2020. – С. 11-21. – EDN OIZUGV
3. Катханова, Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании / Ю.Ф. Катханова. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2021. – 221 с. – ISBN 978-5-907434-46-2. – EDN YKWTPF
4. Еремина, Н.А. Проблемы дидактического сопровождения практикоориентированного обучения дизайнеров одежды в условиях цифровизации образовательного процесса / Н.А. Еремина // Проблемы современного образования. – 2021. – № 1. – С. 195-207. – DOI 10.31862/2218-8711-2021-1-195-207. – EDN UIDUKG
5. Ершова, Н.Ю. Принципы формирования образовательной среды сетевого обучения: монография / Н.Ю. Ершова, А.И. Назаров. – М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования Петрозав. гос. ун-т, Физико-технический фак. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012. – 84 с. – URL: <http://elibrary.petsu.ru/books/16360> (дата обращения: 15.12.2024)
6. Проект профессионального стандарта «Педагогический работник высшего образования» / Официальный интернет-ресурс Минтруда: [сайт]. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/reestr-vedomleniy-o-razrabotke-peresmotre-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=113528 (дата обращения: 25.11.2024)
7. Реброва, И.Ю. Функциональная компетентность будущего педагога в условиях цифровой трансформации образовательной среды / [И.Ю. Реброва, Ю.В. Стоянова]; под общ. ред. В.А. Панина // Решение проблем учебно-методического обеспечения при реализации ФГОС ВО 3+-. Материалы XLVII научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ имени Л.Н. Толстого. – Издательство: Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, 2020. – С. 290-293
8. Куренкова, Т.Н. Комплиментарная модель сопровождения педагогических работников и студентов педагогических вузов, обеспечивающая формирование цифровой компетентности с учетом персонализированных траекторий развития / Т.Н. Куренкова, Д.В. Иванюта, Е.В. Литвиненко, Д.Е. Новичков // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2021. – Т. 40. – № 4. – С. 467-475
9. Позднякова, К.А. Анализ проблем внедрения и широкого распространения цифровой образовательной среды в образовательных организациях Российской Федерации / К.А. Позднякова, Э.А. Юркина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 4(93). – С. 242-244
10. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» № 1688-р [от 24.06.2022].

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Парамонова Елена Алексеевна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Медведева Наталья Петровна
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

ОСНОВЫ КОНСТРУКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЦИФРОВОЙ ЭТИКЕТ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Основы конструктивной коммуникации и цифровой этикет играют ключевую роль в успешном взаимодействии в электронной образовательной среде вуза. Сам характер конструктивной коммуникации предполагает, в первую очередь, четкое и лаконичное изложение передаваемой информации. Жесткость изложения фактологического аппарата в юриспруденции играет ключевую роль в формировании профессиональной пригодности и успешности юриста. Сообщения должны быть ясными и структурированными, чтобы избежать двусмысленности и недопонимания. Важно проявлять уважение к собеседникам, учитывая их мнение и точку зрения. Необходимо внимательно читать сообщения и отвечать на них с учетом контекста и содержания. Способность понимать чувства и эмоции собеседников помогает строить доверительные отношения. Конфликты неизбежны, но важно уметь их разрешать конструктивно, находя компромиссы и решения, удовлетворяющие обе стороны. Авторы убеждены, что огромную роль в современных реалиях приобретает цифровой этикет. Мир стремительно меняется в сторону перехода на электронный документооборот, что в юриспруденции играет ключевую роль. На занятиях по русскому языку в юридическом вузе необходимо научить целевую аудиторию не только своевременности и оперативности в ответах, что демонстрирует уважение к времени и усилиям собеседника, как базовым дескрипторам цифрового этикета, но и использованию правильных каналов связи, т.к. выбор подходящего канала для общения (электронная почта, мессенджеры, форумы), в зависимости от типа сообщения и получателя, позволяет, в первую очередь, экономить один из самых важных ресурсов профессии-время. Педагогический дизайн занятий по русскому языку для будущих юристов должен содержать задания: на форматирование сообщений (правильное оформление текста

(заголовки, абзацы, списки), что значительно облегчает восприятие информации; на соблюдение этикетных норм, на понимание сущностной характеристики и значения принципа конфиденциальности, т.к. уважение к личной информации и навыки информационной безопасности в настоящее время приобретают особый актуализированный характер. Все вышеперечисленные элементы способствуют созданию благоприятной атмосферы для обучения и сотрудничества, повышают эффективность образовательного процесса и помогают достичь высоких результатов.

Ключевые слова: цифровой этикет, конструктивная коммуникация, педагогический дизайн, образовательная среда, синхронный и асинхронный формат обучения, цифровые сервисы и ресурсы, виртуальная коммуникация.

Annotation. The basics of constructive communication and digital etiquette play a key role in successful interaction in the electronic educational environment of the university. The very nature of constructive communication presupposes, first of all, a clear and concise presentation of the transmitted information. The rigidity of the factual apparatus in jurisprudence plays a key role in shaping the professional suitability and success of a lawyer. Messages should be clear and structured to avoid ambiguity and misunderstanding. It is important to show respect to the interlocutors, taking into account their opinion and point of view. It is necessary to carefully read the messages and respond to them, taking into account the context and content. The ability to understand the feelings and emotions of the interlocutors helps to build trusting relationships. Conflicts are inevitable, but it is important to be able to resolve them constructively, finding compromises and solutions that satisfy both sides. The authors are convinced that digital etiquette is playing a huge role in modern realities. The world is rapidly changing towards the transition to electronic document management, which plays a key role in jurisprudence. In Russian language classes at a law school, it is necessary to teach the target audience not only timeliness and efficiency in responding, which demonstrates respect for the time and efforts of the interlocutor, as basic descriptors of digital etiquette, but also the use of the right communication channels, since the choice of the appropriate channel for communication (email, messengers, forums) depends on the type of message and recipient allows, first of all, to save one of the most important resources of the profession-time. The pedagogical design of Russian language classes for future lawyers should contain tasks: formatting messages (correct formatting of text (headings, paragraphs, lists), which greatly facilitates the perception of information; observing etiquette standards, understanding the essential characteristics and meaning of the principle of confidentiality, since respect for personal information and information security skills are currently time acquires a special actualized character. All of the above elements contribute to creating a favorable atmosphere for learning and collaboration, increase the effectiveness of the educational process and help achieve high results.

Key words: digital etiquette, constructive communication, pedagogical design, educational environment, synchronous and asynchronous learning format, digital services and resources, virtual communication.

Введение. Проблемы, связанные с отсутствием речевой культуры у юриста, могут привести к ряду негативных последствий как для самого специалиста, так и для его клиентов и коллег. Среди них можно выделить потерю доверия со стороны клиентов, непонимание со стороны суда, конфликты с коллегами, проблемы с репутацией, юридические ошибки, финансовые потери, а также грубые нарушения профессиональных стандартов.

Если юрист не умеет четко и грамотно выражать свои мысли, клиенты могут усомниться в его профессионализме и компетентности. Это может привести к потере доверия и, как следствие, к утрате клиентов. Неясные и неграмотные формулировки в судебных документах могут затруднить понимание сути дела судом. Это может стать предиктором к неправильному толкованию фактов и вынесению несправедливого решения. Неспособность к конструктивному диалогу и уважительному общению может вызвать напряженность в коллективе и ухудшить рабочие отношения.

Негативная репутация среди коллег и клиентов может серьезно повлиять на карьерный рост и профессиональные перспективы юриста. Недостаточное внимание к деталям и неправильное использование терминологии могут привести к ошибкам в документах и неверным юридическим выводам. Ошибки в речи и документации могут повлечь за собой финансовые убытки для клиента, что, в свою очередь, может обернуться судебными исками против самого юриста. Юрист обязан следовать высоким стандартам своей профессии, включая стандарты речевой культуры. Несоблюдение этих стандартов может привести к дисциплинарным мерам со стороны профессионального сообщества. Постоянные неудачи и конфликты из-за недостатка речевой культуры могут привести к эмоциональному истощению и профессиональному выгоранию.

Таким образом, развитие и поддержание высокой речевой культуры является неотъемлемой частью успеха и эффективности юриста в его профессиональной деятельности. На занятиях по русскому языку в юридическом вузе целесообразно уделять внимание инновационным подходам к формированию вербальной культуры у обучающихся, развивать и формировать компетенции в области цифрового этикета, что позволит в дальнейшем не только успешно погрузиться выпускнику-юристу в профессиональную среду, но и транслировать высокий уровень надпрофессиональных компетенций, обусловленных цифровой трансформацией социномических профессий в целом.

Изложение основного материала статьи. Общение в электронной информационно-образовательной среде можно разделить на три группы: общение между преподавателем и обучающимися; взаимодействие участников учебного процесса; взаимодействие обучающегося с образовательными ресурсами. Среди видов коммуникации, которые активно используются традиционно в процессе обучения выделяют: невербальную коммуникацию, под которой принято понимать неявные сообщения, выражаемые через невербальное поведение; вербальную коммуникацию, представляющую собой коммуникативное взаимодействие с помощью устной или письменной речи, с целью сообщения определенной информации, ее восприятие и понимание [1].

В связи с общей тенденцией снижения мотивации, как проблемного аспекта работы с современными студентами, необходимо уделять особое внимание использованию в работе метода активного слушания, что особенно ярко иллюстрирует в современных образовательных реалиях при переходе к использованию цифровых сервисов и ресурсов, проблему, связанную с исчезновением диалога, живого и продуктивного общения между преподавателем и студентом. Формы и виды виртуальной коммуникации, компоненты процесса общения, методы и приемы каждого компонента, форматы общения (синхронный и асинхронный) – все эти детерминанты современных образовательных реалий должны опираться на совершенно новое наполнение содержания процесса коммуникации.

При любом формате могут быть реализованы три формы виртуальной коммуникации. Коммуникативный процесс в электронной информационно-образовательной среде традиционно можно разделить на три группы: коммуникация между преподавателем и обучающимися, взаимодействие участников учебного процесса и взаимодействие обучающегося с образовательными ресурсами. В первом случае это может быть общение преподавателя с одним, несколькими или с многими обучающимися, при этом в электронной образовательной среде применяются такие формы, как: лекция, обсуждение, сессия вопросов и ответов, разбор выполненных заданий, письменный отзыв на работу. Вторая форма, – взаимодействие участников учебного процесса, – предусматривает совместную работу над решением проблемных вопросов. Для этого применяют такие формы, как: дискуссия, решение кейса, мозговой штурм, вопрос, комментирование, взаимная оценка по критериям, отзыв на работу другого учащегося [2].

При использовании третьей формы, – взаимодействие обучающегося с образовательными ресурсами, – в электронной информационно-образовательной среде размещаются учебно-методические материалы, лекции, статьи, описание кейсов, задания, тесты, симуляторы, виртуальные лаборатории. Обучающийся работает индивидуально или в группе, отвечает на вопросы, выполняет интерактивные задания и получает обратную связь. Этот подход признает обучение как социальный и познавательный процесс, а не просто как передачу информации.

В различных научных источниках вербальная коммуникация понимается как: коммуникативное взаимодействие с помощью устной или письменной речи с целью сообщения определенной информации, ее восприятия и понимания. В электронной информационно-образовательной среде вербальная и невербальная коммуникация может проходить в синхронном и асинхронном формате. Именно вербальная коммуникация является основным видом, может быть устной и письменной, личной и публичной. Вербальная коммуникация возможна с применением голосовой связи, видеосвязи, видеозаписи. Она вся пронизана потребностями в соблюдении этических норм. Так, например, независимо от вида коммуникации, необходимо придерживаться важного правила – хвалить необходимо исключительно публично, высказывать разного рода замечания и критику, – только в личном общении.

Если говорить о процессе обучения, то коммуникативный компонент состоит в обмене информацией между обучающимися и преподавателем, обучающимися между собой при работе в группах, а также в процессе получения информации обучающимися из электронных образовательных ресурсов. Характер, форма и инструменты для обмена информацией зависят от вида обучения – синхронное или асинхронное обучение. Существует несколько моделей коммуникативного процесса, самой известной из которых является концепция Гарольда Лассуэлла, которая стала первой в развитии теории коммуникации (Lasswell, 1948, p. 37 «The Structure and Function of Communication in Society»). Эта модель включает несколько важных элементов (Таблица 1).

Таблица 1

Модель коммуникативного процесса Гарольда Лассуэлла

Кто?	Что говорит?	По какому каналу?	Кому?	С каким эффектом?
Коммуникатор	Сообщение	Канал	Реципиент	Эффект

Гарольд Лассуэлл во всей композиционной модели коммуникативного процесса особое внимание уделял именно тому намерению, с которым передается сообщение. Ведь без мотивов и целей коммуникации невозможно говорить ни о каналах, ни о целевой аудитории, ни обо всей коммуникации в целом. Главное также учитывать следующие дескрипторы данного процесса: в какой ситуации передается информация, с какими ресурсами она связана, используя какую стратегию, ее можно передать, и на какую аудиторию она рассчитана. При этом весьма важен процесс внутренней мотивации со стороны всех участников образовательного процесса, который традиционно нуждается в активном слушании. Для применения метода активного слушания, например, необходим эмоциональный визуальный контакт участников коммуникации по видеоконференцсвязи.

Метод вербальной коммуникации может проходить как в синхронном, так и в асинхронном формате, в личном или в публичном общении. Интерактивный компонент заключается в организации взаимодействия между обучающимися, то есть в обмене не только знаниями, но и действиями. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия активности обучающихся, с опорой на групповой опыт и обязательную обратную связь. Преподаватель на таком занятии выполняет роль помощника в работе студентов. Активность преподавателя уступает место активности студентов. Его задачей становится создание условий для их инициативы.

Следует понимать, что интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, а также между самими обучающимися. Задачами интерактивных форм обучения являются эффективное усвоение учебного материала, самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи, обучение студентов работе в команде, формирование у обучающихся аргументированной позиции. Методы, позволяющие организовать такое взаимодействие – это круглый стол, дискуссия, дебаты, мозговой штурм, кейс-стади, мастер-класс, работа в малых группах, обучающие игры, ролевые, имитационные, деловые и другие методы. На восприятие педагога студентами, особенно в виртуальном пространстве, влияет внешний вид, фон, освещение, качество звука и картинки. Кроме того, важна четкость формулировок заданий, инструкций, установка правил общения и работы в группе [3].

Каждый вид и форма коммуникации имеет свод правил цифрового этикета (Таблица 2).

Таблица 2

Концепт-карта по формированию навыков цифрового этикета по О.Г. Петровой

Цифровой этикет	Внешняя культура	Правила социального поведения	
Свод правил поведения в виртуальной среде	Правила общения и поведения	Общение Внешний вид, манеры	
Система регуляции отношений	Онлайн-нормы	Поведение в общественных местах	
Виды цифрового этикета: 1. Общение 2. Совместная деятельность 3. Взаимодействие с гаджетами 4. Самопрезентация	Принципы цифрового этикета: 1. Договоренность 2. Соблюдение личных границ 3. Экономия ресурсов 4. Дань традиции 5. Демонстрация уважения	Общение	
		Форматы	Компоненты
		1. Синхронный 2. Асинхронный	1. Коммуникативный 2. Интерактивный 3. Перцептивный
		1. Письменный 2. Речевой 3. Поведенческий	

При формировании умений и навыков в области цифрового этикета важно понимать, что эти компетенции носят мета-характер. Они позволят в условиях профессиональной деятельности юриста не только транслировать наличие общей цифровой культуры и коммуникации, но и легче адаптироваться в конкурентной среде. Среди принципов и правил цифрового этикета принято выделять такие принципы и правила, которые можно назвать детерминантами формирования

надпрофессиональных компетенций цифровой трансформации коммуникации и документооборота в современном мире (Таблица 3).

Таблица 3

Принципы и правила цифрового этикета

Принцип цифрового этикета	Свод правил
1. Договоренность	Выбор оптимальных каналов связи и времени
2. Соблюдение личных границ	1. Рабочим вопросам-рабочее время 2. Предупреждать о звонке 3. Представлять адресатов 4. Соблюдать максимальное время на ответ 5. Договориться о продолжительности встречи
3. Экономия ресурсов	1. Не отправлять голосовые сообщения 2. Не отправлять «тяжелые» файлы на почту 3. Указывать в письме тему 4. Всегда придерживаться темы письма, для других вопросов – подготовить новое письмо 5. Если ответ предназначен для автора письма, - не нажимать опцию «ответить всем»
4. Дань традиции	1. Здраваться в начале письма 2. Представиться, если письмо адресовано незнакомому человеку 3. Настроить автоматическую подпись 4. Использовать для деловой переписки электронную почту
5. Демонстрация уважения	1. Вежливая речь 2. Отсутствие ошибок в тексте

Развитие компетенций в области цифрового этикета важно для современных студентов по нескольким причинам (Таблица 4). Вербальная культура юриста играет важную роль в его профессиональной деятельности. Она включает в себя владение языком, умение ясно и точно выражать мысли, аргументированно доказывать свою позицию, соблюдать нормы грамматики и стилистики. Это позволяет юристу эффективно взаимодействовать с клиентами, коллегами и оппонентами, убеждать суд и защищать интересы своего клиента.

Таблица 4

Причины-предикторы важности формирования у обучающихся компетенций в области цифрового этикета

Наименование причины	Релевантность цели и значение для будущей профессии юриста
Профессионализм	В юридической сфере особенно важно уметь правильно общаться в цифровом пространстве. Это касается как деловой переписки, так и взаимодействия с клиентами и коллегами через электронные средства связи
Репутация	Неправильное поведение в интернете может негативно сказаться на репутации студента, будущего юриста. Цифровой след остается навсегда, и ошибки могут иметь долгосрочные последствия
Эффективность работы	Знание правил цифрового этикета помогает оптимизировать работу, избегать конфликтов и недопонимания, а также эффективно использовать современные технологии
Конкурентоспособность	Владение цифровыми навыками и умение соблюдать цифровой этикет делает выпускников более привлекательными для работодателей
Безопасность	Понимание основ цифровой безопасности защищает от мошенничества, утечек данных и других рисков, связанных с использованием интернета

На занятиях по русскому языку в юридическом вузе можно сформировать надпрофессиональные компетенции, связанные с цифровым этикетом можно через интеграцию цифровых инструментов. Например, в педагогическом процессе можно использовать платформы для совместной работы (например, СДО Moodle, Microsoft Teams).

Также целесообразным в этой связи представляется обучение написанию электронных писем, официальных запросов и иных документов с соблюдением норм делового стиля и цифрового этикета. Практические задания, которые позволят формировать данную компетенцию, могут включать в себя: создание кейсов, где студенты решают проблемы, связанные с неправильным поведением в сети (например, конфликты в социальных сетях, утечка конфиденциальной информации); ролевые игры, моделирующие ситуации общения между юристами, клиентами и судами в онлайн-формате; анализ примеров из профессиональной деятельности юристов: рассмотрение реальных случаев нарушения цифрового этикета и обсуждение последствий; анализ образов профессиональной коммуникации в юридических документах и электронной почте [4].

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что занятия по русскому языку в юридическом вузе могут стать площадкой для формирования важных компетенций в области цифрового этикета, что значительно повысит уровень подготовки будущих юристов к успешной профессиональной деятельности. Серьезное внимание целесообразно уделить обсуждению этических вопросов: во-первых, это могут быть дискуссии о конфиденциальности, ответственности за высказывания в интернете, авторском праве и защите персональных данных; во-вторых, целесообразен такой вид заданий, как: разбор конкретных ситуаций, когда нарушение цифрового этикета привело к юридическим последствиям.

Для улучшения педагогического дизайна учебных занятий по русскому языку в юридическом вузе в композиции учебных материалов актуализируются: подготовка памяток и инструкций по цифровому этикету специально для юристов, совместное создание глоссария терминов, связанных с цифровой коммуникацией и правовыми аспектами, гостевые лекции и мастер-классы через приглашение специалистов по информационным технологиям и кибербезопасности для проведения лекций и тренингов, организацию встреч с практикующими юристами, которые поделятся опытом использования цифровых технологий в работе.

В качестве эффективных форм самостоятельной работы можно разрабатывать задания написание эссе или рефератов по темам цифрового этикета и правовых аспектов использования интернета, проведение исследований по актуальным вопросам цифрового права и поведения в сети.

Литература:

1. Боцоева, А.В. Проблемные аспекты и перспективные подходы к оцениванию знаний обучающихся в высшей школе с использованием цифровых инструментов и сервисов / А.В. Боцоева, И.В. Подпорин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(2). – С. 41-44
2. Валеева, Г.В. Цифровой этикет в виртуальном образовательном пространстве университета / Г.В. Валеева // Гуманитарные ведомости ТГПУ имени Л.Н. Толстого. – 2022. – № 3(43). – С. 104-115
3. Галимуллина, Н.М. Цифровой этикет в деловых коммуникациях студенческой молодежи / Н.М. Галимуллина, О.Н. Коршунова, И.Р. Феоктистова // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 4. – С. 569-581
4. Рогов, Е.И. Проблемы межличностного взаимодействия в условиях цифровизации образования / [Е.И. Рогов, Е.Е. Рогова]; под общ. ред. Э.А. Пирмагомедовой // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. – Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – М., 2022. – С. 73-81

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Парамонова Елена Алексеевна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Медведева Наталья Петровна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Сошко Анна Борисовна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДИАДЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ»

Аннотация. Развивающая обратная связь играет важную роль в образовательном процессе, особенно в контексте взаимодействия между студентами и преподавателями. Она помогает студентам лучше понимать свои сильные стороны, области для улучшения и пути достижения поставленных целей. Получение конструктивной обратной связи мотивирует студентов продолжать учиться и развиваться. Когда студенты видят прогресс благодаря развивающей обратной связи, они становятся более уверенными в своих силах и стремятся достигать новых высот. Обратная связь позволяет студентам корректировать учебные стратегии, осознать, какие методы обучения работают для них наиболее эффективно, а какие требуют доработки. Это способствует более осознанному подходу к обучению и повышению эффективности учебного процесса, возможности для обучающихся объективно оценивать свои успехи и неудачи, что ведет к формированию реалистичного представления о собственных возможностях и способностях, а также развивать критическое мышление. Студенты учатся анализировать свою работу, находить ошибки и предлагать способы их исправления. Это развивает способность к самостоятельному мышлению и принятию решений. Регулярное получение обратной связи создает атмосферу доверия и взаимопонимания между студентом и преподавателем. Это способствует открытому диалогу и совместной работе над достижением образовательных целей. В профессиональной среде умение принимать критику и использовать её для самосовершенствования является важным качеством. Развивающая обратная связь учит студентов этому навыку уже во время учебы, по сути являясь предиктором формирования профессиональных компетенций. Современные работодатели ценят сотрудников, способных к самоанализу и саморегуляции. Развивающая обратная связь готовит студентов к успешной адаптации в условиях конкурентной рабочей среды. Авторы убеждены, что развивающая обратная связь и эффективная коммуникация в диаде «преподаватель-студент» оказывает значительное влияние на личностное и профессиональное развитие студентов, делая процесс обучения более эффективным и результативным.

Ключевые слова: образовательные технологии, коммуникация, формирующее оценивание, эффективная обратная связь, преподаватель, обучающийся, учебная деятельность, дидактические цели.

Annotation. Developing feedback plays an important role in the educational process, especially in the context of interaction between students and teachers. It helps students better understand their strengths, areas for improvement, and ways to achieve their goals. Receiving constructive feedback motivates students to continue learning and developing. When students see progress through developing feedback, they become more confident in their abilities and strive to reach new heights. Feedback allows students to adjust learning strategies, realize which teaching methods work most effectively for them, and which require improvement. This contributes to a more informed approach to learning and improving the effectiveness of the educational process, opportunities for students to objectively evaluate their successes and failures, which leads to the formation of a realistic view of their own capabilities and abilities, as well as to develop critical thinking. Students learn to analyze their work, find mistakes and suggest ways to fix them. This develops the ability to think independently and make decisions. Regular feedback creates an atmosphere of trust and mutual understanding between the student and the teacher. This promotes open dialogue and collaboration to achieve educational goals. In a professional environment, the ability to accept criticism and use it for self-improvement is an important quality. Developing feedback teaches students this skill already during their studies, in fact, being a predictor of the formation of professional competencies. Modern employers value employees who are capable of introspection and self-regulation. Developing feedback prepares students for successful adaptation in a competitive work environment. The authors are convinced that developing feedback and effective communication in the teacher-student dyad has a significant impact on the personal and professional development of students, making the learning process more effective and efficient.

Key words: educational technologies, communication, formative assessment, effective feedback, teacher, student, educational activities, didactic goals.

Введение. Современные подходы к проектированию обучения, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий, удерживают в фокусе внимания образовательный опыт обучающимся. Все чаще в образовательных реалиях наблюдается тот факт, что происходит смещение акцента с деятельности преподавателя в образовательном процессе на результат обучения, достигаемый обучающимся. В современных концепциях, занимающихся

изучением подходов к проектированию обучения, образовательные результаты, чаще всего, представлены как характеристики, отражающие, чему научится студент, а не иллюстрирующие намерения преподавателя. Изменения подходов к определению образовательных результатов привели и к изменению подходов к оцениванию. В данной связи рассмотрение эффективной развивающей обратной связи в процессе оценивания как значимого компонента процесса обучения представляется актуальным и релевантным цели трансформации учебного процесса в вузе.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время жизненно важна роль формирующего оценивания и развивающей обратной связи, как ключевого элемента этого вида оценивания. Под оцениванием принято понимать один или более процессов определения, сбора, накопления и анализа данных, используемых для оценки степени достижения результатов учебной деятельности. А в сущностной характеристике образовательных результатов следует, в первую очередь, видеть утверждения, описывающие, что обучающийся будет знать, понимать и будет способен продемонстрировать в деятельности по завершению процесса обучения по теме, модулю или курсу. Выделяют два вида оценивания – формирующее и итоговое. Процесс апробирования результатов учебной деятельности в интерактивном формате работы, его корректировки – это формирующие оценивание. Итоговое оценивание – это процесс сравнения письменной работы или ответа каждого обучающегося с эталоном или критериями оценивания с целью единообразной фиксации уровня достижения обучающегося.

Это тот самый момент, когда выясняется, насколько достигнута цель, которая была намечена на старте работы. В итоге можно получить ответ, насколько удалось достичь образовательной цели программы обучения. Огромную роль при этом выполняет характер коммуникации между преподавателем и студентом.

Оценивание, как известно, охватывает большую часть содержания обучения. В результате развивающей обратной связи обучающийся получает информацию о степени успешности процесса учения, дефицитах в знаниях, пропущенных или не качественно выполненных действиях, местах и способах коррекции. И главное в развивающей обратной связи – это указать на конкретную проблемную зону, которая имеется у студента, подсказать стратегии преодоления, исправления этой проблемной зоны.

Чтобы обратная связь была эффективной, следует соблюдать основополагающие принципы (Таблица 1).

Таблица 1

Принципы эффективной и развивающей обратной связи

№	Принцип эффективной обратной связи	Алгоритм эффективной коммуникации в развивающей обратной связи	
1.	Открытость	Со стороны преподавателя	Со стороны обучающегося
2.	Взаимосвязь обучения и оценивания	1) соотнесение ответа обучающегося; 2) с установленными критериями оценки; 3) определение, что сделано хорошо; 4) определение, что требует корректировки; 5) формирование отзыва (цель, определение, какие фрагменты выполненного задания заслуживают высокой оценки, а какие- требуют корректировки; 6) сообщение отзыва.	Действия обучающегося по корректировке выполненного задания
3.	Объективность, достоверность и валидность		
4.	Ясность и доступность		
5.	Непрерывность		
6.	Направленность на деятельность, а не на личность		
7.	Своевременность		
8.	Конкретность		
9.	Направленность на будущее		

Характер эффективной коммуникации в диаде «преподаватель-студент» должен быть систематизирован таким образом, чтобы цель и результаты обучения, критерии оценивания, были известны обучающимся с самого начала и были детально обсуждены. При этом в процессе эффективной коммуникации создаются все дидактические условия для того, чтобы обучающиеся могли принимать участие в разработке критериев оценивания. Взаимосвязь обучения и оценивания проявляется в определении образовательного результата, способа получения информации о начальном промежуточном уровне освоения содержания и результатов обучения, потребностях студентов для достижения результатов обучения и применения этих данных для развивающей обратной связи.

Оценивание должно давать точную и надежную информацию. От этого зависят качество оценивания и качество обратной связи. Наиболее содержательную характеристику представляет валидность оценивания, которая указывает, что именно измеряется, и насколько корректно и объективно проводится оценивание. Реализация данного принципа предполагает четкое понимание и определение того, что предполагается оценить, составление и обоснование критериев и дескрипторов оценивания, разработку заданий и планирования процедур и обратной связи.

Эффективность коммуникации в процессе оценивания предоставляет понятную и прозрачную информацию, повышает вовлеченность и ответственность всех участников образовательного процесса. Это предполагает, что цели и процедуры в оценивании должны быть понятными, инструкции четкими и ясными, результаты полезными и доступными. Прогресс учебного достижения обучающихся и обеспечивает своевременную и точную обратную связь, а также направленность на деятельность, а не на личность. При этом может оцениваться содержание письменной работы или устного ответа, также оценивается то, как именно был получен результат.

Обратная связь может даваться в процессе деятельности или сразу после ее завершения, но одним из наиболее важных аспектов является возможность и выделенное время на исправление допущенных ошибок. Необходимо обращаться к конкретному факту или действию, а также к критериям оценивания. Построение прогностических моделей своей индивидуальной профессиональной траектории предполагает направленность на будущее. Обучающийся должен понять, что и как ему нужно исправить, чтобы улучшить результат. Эффективный характер коммуникации между преподавателем и студентом предполагает, что оценивающий соотносит выполненную работу или ответ с критериями оценивания, акцентирует внимание на том, что сделано наиболее удачно, определяет места, требующие корректировки, дает отзыв в устной или письменной форме, обращая особое внимание на то, какая цель стояла, что и почему заслуживает высокой оценки, а что и почему требует улучшения. Только в процессе такой эффективной коммуникации обучающийся своевременно вносит необходимые исправления, корректируя дальнейшую работу, при соблюдении этих условий будет результат совместной работы обучающего и обучающегося оценен как эффективный и системный (Таблица 2).

Для достижения и оценки образовательных результатов выделяют два вида оценивания – итоговое и формирующее. Итоговое оценивание позволяет преподавателю и самому студенту резюмировать достигнутый уровень освоения.

Формирующее оценивание позволяет им понять степень достижения результата на различных этапах этого обучения. Для того, чтобы знать, как улучшить результат, обучающийся получает развивающую обратную связь [2].

По данным различных социологических опросов, посвященных обратной связи и характеру коммуникации в диаде «преподаватель-студент» ряд исследователей обращают внимание на наличие барьеров и проблемных аспектов в данной сфере.

Оценивание для обучения включает в себя две большие задачи – входная диагностика и формирующие оценки. Входная диагностика направлена на сбор данных о начальном уровне знаний каждого студента перед началом обучения. Как правило, чаще всего применяются такие методы оценивания, как: диагностическая беседа, диагностическое задание, тестирование, самоанализ, наблюдение, портфолио и ревью. При решении данной задачи реализуются две функции обратной связи – диагностическое определение профицитов и дефицитов в стимулирующем построении индивидуальной траектории и корректировка программы. Обучающийся получает информацию об уровне своего знания и незнания, и может определить свой индивидуальный путь изучения темы. Преподаватель использует информацию для адаптации программы под конкретную группу обучающихся и обеспечения персонализированного подхода.

Таблица 2

Алгоритм эффективной коммуникации и развивающей обратной связи в процессе формирующего оценивания

Цель	Метод оценивания	Функция обратной связи	Эффект для обучающегося	Эффект для преподавателя
Входная диагностика (сбор данных о начальном уровне знаний каждого студента перед началом обучения).	Диагностическая беседа; диагностическое задание; тестирование; самоанализ; наблюдение; портфолио-ревью.	Диагностическая (определение профицитов и дефицитов) и стимулирующая (построение индивидуальной траектории и/или корректировка программы).	Получение информации об уровне своего знания-незнания; возможность определить свой индивидуальный путь изучения тем.	Использование информации для адаптации программы под конкретную группу обучающихся; обеспечение персонализированного подхода.
Формирующее оценивание (сбор данных о прогрессе обучения; обратная связь для корректировки деятельности студентов для улучшения образовательных результатов).	Коллективная дискуссия; групповое мини-исследование; тестирование; решение практической задачи; рефлексия; наблюдение; взаимо-оценивание; самооценка.	Корректирующая – управление образовательными результатами и корректировка процесса учения; контроль – промежуточная оценка результата и определение дальнейшей траектории; Рефлексивная – самооценка и коррекция способов деятельности.	Понимание успешности процесса; понимание точек и способов улучшения выполненного задания.	Видение процесса формирования результата; возможность дать развивающую обратную связь и скорректировать планы.
Формирование у обучающихся знаний о себе; обучение методам изучения содержания.	Тестирование; тестинг.	Обучающая – обучение содержанию и процедуре; рефлексивная – самооценка и коррекция способов деятельности.	Получение информации об уровне своего знания-незнания; овладение знаниями и способами деятельности.	Видение процесса формирования результата.

Формирующее оценивание имеет двойную направленность – сбор данных о прогрессе обучения и обратная связь для корректировки деятельности студентов для улучшения образовательных результатов. В данном случае целесообразным является применение таких методов оценивания, как: коллективная дискуссия, групповое мини-исследование с презентацией результатов, По сути, контроль – это промежуточная оценка результата, определение дальнейшей траектории, а рефлексивной оценкой является самооценка и коррекция способов деятельности.

Формирующее оценивание оказывает влияние на успешность обучающегося. Преподаватель видит процесс формирования результата и при необходимости может вмешаться, дав развивающую обратную связь или скорректировав свою дидактическую коммуникативную цель. Если рассматривать оценивание как процесс обучения, то следует понимать под итогом применения оценочных методов формирование нового знания у студентов о самих себе, а также о методах обучения и его содержании.

Основная функция обратной связи – контроль. Проектируя процесс обучения, необходимо выбрать метод оценивания, форму и инструменты обратной связи. Выделяют четыре основные формы обратной связи: неформальная неструктурированная персональная; формальная персональная; обобщенная и горизонтальная. Неформальная, неструктурированная, персональная обратная связь может осуществляться следующим образом: наблюдая за поведением студента при выполнении задания или за тем, как выполняется задание, преподаватель реагирует в моменте и дает обратную связь. Такая обратная связь будет развивающей, так как преподаватель направляет студента на верное решение. Но при этом он опирается на свое субъективное представление о том, как надо действовать. Это мнение исходит из его профессиональных компетенций.

Формальная персональная обратная связь дается по заранее известным студенту критериям выполнения задания. Обобщенная обратная связь дается группе студентов. Для этого преподаватель выделяет типичные ошибки и наиболее удачные решения в выполнении задания. Групповой разбор задает студенту рамки для анализа собственной работы.

Горизонтальная обратная связь дается от студента к студенту. Она может быть неформальной, субъективной в моменте, и может быть формальной, критериальной.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что развивающая обратная связь – это всегда взаимодействие преподавателей со студентами, студентов между собой или студентов с цифровыми средствами обучения. Она направлена одновременно на процесс и результат обучения каждого студента. В зависимости от цели обучения применяют соответствующие методы обучения и методы оценивания. К ним подбирают наиболее эффективные формы и средства обучения для получения данных и предоставления развивающей обратной связи. Электронная информационно-образовательная среда существенно обогащает возможности преподавателя в этом направлении.

Очевидным становится тот факт, что именно характер коммуникации в диаде «преподаватель-студент» в процессе формирующего оценивания должен представлять собой развивающую обратную связь. В противном случае мотивация к самообразовательной деятельности и тайм-менеджменту со стороны студентов значительно снижается, а иногда и совсем исчезает.

Литература:

1. Боцоева, А.В. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень / А.В. Боцоева, С.К. Гучетль, Ю.С. Кульбит // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66(2). – С. 59-62
2. Проблемы преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе и подходы к их решению / Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, А.В. Книга, М.В. Осанова // Образование и право. – 2020. – № 11. – С. 213-217
3. Парамонова, Е.А. Внутренняя мотивация личности студента: подходы к формированию и коррекции / Е.А. Парамонова, Н.П. Медведева // Педагогический вестник. – 2024. – № 32. – С. 65-67

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, заместитель декана инженерного факультета Паштаев Булат Дагирович ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Гамзагаева Саибат Тажидиновна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова» (г. Махачкала);
кандидат физико-математических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования и международного сотрудничества Атагишиева Гульнара Солтанмуратовна ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала)

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. На страницах настоящего исследования рассмотрены основные возможности, присущие современным технологиям в плане активизации познавательной деятельности студентов нематематических специальностей при обучении их математике. В начале статьи авторы обосновывают необходимость развития у будущих профессионалов такого комплексного качества, как математическая направленность. Демонстрируется его сущность, а также значимость познавательной деятельности обучающихся как одного из ключевых компонентов данного образования. Затем, проанализировав собственный педагогический опыт, а равно и сведения, содержащиеся в специальной литературе, они приводят данные о структуре познавательной деятельности. Далее при максимальном учёте наиболее существенных особенностей таковой демонстрируются современные образовательные технологии, правильное применение которых может способствовать эффективному формированию основных компонентов этого феномена.

Ключевые слова: вузовское образование, информационные технологии, методика преподавания математики, интеллектуальные системы, искусственный интеллект.

Annotation. On the given study pages the main possibilities inherent in modern technologies in terms of enhancing the non-mathematical specialties students cognitive activity in teaching them mathematics are considered. At the beginning of the article, the authors justify the need for future professionals to develop such a comprehensive quality as mathematical orientation. Its essence is demonstrated, as well as the importance of students cognitive activity as this phenomenon key component. Then, after analyzing their own pedagogical experience, as well as the information contained in the specialized literature, the authors provide data on the structure of cognitive activity. Further with maximum consideration of its most significant features, modern educational technologies are demonstrated, which correct application can contribute to this phenomenon main components effective formation.

Key words: university education, information technology, methods of teaching mathematics, intelligent systems, artificial intelligence.

Введение. На современном этапе развития человеческого общества многие сферы деятельности претерпевают существенные изменения. Большинство из них связаны с расширением использования информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [6]. Естественно, что такая важная отрасль, как высшее образование исключения составлять не может [1].

При этом на функционирование вузов цифровизация влияет не только в смысле обновления методологии и инструментальной базы. В данном случае речь идёт о трансформации целевых установок учебно-воспитательного процесса. Действительно, совершенствование ИКТ на протяжении тридцати последних лет обусловило невиданные в обозримом прошлом темпы научно-технического прогресса. Это, в свою очередь, принципиально изменило положение выпускников организаций ВО [2].

Дело в том, что на протяжении большей части истории системы вузовского образования в России и мире сформированных у специалистов, бакалавров и магистров компетенций чаще всего оказывалось достаточно для успешной реализации профессиональных обязанностей на всём протяжении карьеры. Сегодня же не просто сколь-нибудь значимый сегмент профессионального портрета может устареть, но и сама специальность – уйти в прошлое за срок короче жизни одного поколения (Ю.Н. Ковышова, Ю.С. Кострова, Е.А. Яровая). Более того, часть знаний, умений и навыков, формируемых у обучающихся, теряют свою актуальность уже к моменту получения ими дипломов (У.У. Арслонов, Н.В. Бирюкова, И.К. Бурханова, Х.Х. Жабборов).

Безусловно, развитие у студентов системы профессиональных компетенций до сих пор остаётся немаловажным сегментом деятельности организаций, реализующих программы высшего образования. Однако в виду вышеизложенного не приходится удивляться тенденции, при которой с течением времени всё большую значимость приобретает формирование

знаний, умений и навыков, носящих универсальный, надпрофессиональный характер (Ш.И. Бурханова, Ф.М. Джуракулова, И.Б. Куланов, И.Р. Мардиев, Ч.Ю. Сундуй, Ш.Э. Файзуллаев, Ф.Ю. Яшиева). В свою очередь, одно из ведущих мест в их ряду занимает способность к познавательной деятельности (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, Н.А. Кулибеков, Б.Д. Паштаев, Ф.Э. Эсетов).

Принимая во внимание описанные выше тренды в развитии современного человечества, возникает определённый соблазн для рассмотрения возможностей современных технологий как одного из наиболее мощных инструментов, интеграция которого позволит изменить подходы к формированию данного качества, существенно повысить его эффективность. Грамотное использование соответствующих средств на учебных занятиях с большой вероятностью позволит оптимизировать процесс обучения и воспитания, сделать его более персонализированным и интерактивным [7].

Далее, в виду уже упоминавшейся активизации развития вычислительной техники в последние годы становление высококвалифицированного специалиста, в независимости от профиля подготовки, требует развития у него элементов математической направленности (У.У. Арслонов, Н.В. Бирюкова, Ш.И. Бурханова, Ф.М. Джуракулова, Ю.Н. Ковшова, Ю.С. Кострова). Добиться этого можно, прежде всего, за счёт активизации его познавательной деятельности на занятиях по соответствующим дисциплинам, в том числе посредством цифровых технологий (Д.В. Агальцова, И.К. Бурханова, Х.Х. Жабборов, Ю.С. Кострова, Е.А. Яровая). При этом в связи с расширением использования цифровых технологий успешная реализация соответствующего процесса требует пересмотра существующих подходов, приёмов, методов и форм организации образовательной деятельности. Некоторые из них будут исследованы ниже.

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа специальной литературы (Ч.Ю. Сундуй, Ш.Э. Файзуллаев, Ф.Э. Эсетов, Ф.Ю. Яшиева), а также собственного педагогического опыта позволили нам установить: способность студента к познавательной деятельности является частью более широкого понятия «математическая направленность». Современные авторы (Х.Х. Жабборов, Ф.М. Джуракулова, Ч.Ю. Сундуй), как правило, понимают под этим термином интегративное качество личности обучающегося, проявляющееся в активизации познавательного интереса к изучению математики, ценностном отношении к математическим знаниям, сформированной установке на реализацию такого рода активности. Таким образом, приемлемый уровень реализации будущим высококвалифицированным профессионалом познавательной деятельности в рассматриваемой области с большой вероятностью будет способствовать овладению им практико-ориентированными математическими знаниями и умениями. В современных условиях их наличие представляет собой важное слагаемое успеха в профессиональной и иных сферах [1].

В ходе профессиональной подготовки, реализуемой в современном вузе, процесс активизации познавательной деятельности рассматривается нами как один из ключевых аспектов формирования математической направленности студентов. Учитывая упомянутое выше стремительное внедрение в образовательный процесс средств ИКТ, обучение математике в современном вузе требует обращения к таким формам и методам обучения, которые подразумевают широкую реализацию их возможностей (Д.В. Агальцова, У.У. Арслонов, Н.В. Бирюкова, Ш.И. Бурханова, Ю.Н. Ковшова, Н.А. Кулибеков).

Кроме того, проведённый анализ научных исследований (У.У. Арслонов, Н.В. Бирюкова, Ш.Э. Файзуллаев) показывает, что важным элементом реализации такой деятельности является когнитивный интерес. При этом сегодня существует множество взглядов на сущность и структуру этой дефиниции (Н.В. Бирюкова, Ш.И. Бурханова, Ю.С. Кострова, Ч.Ю. Сундуй, Ш.Э. Файзуллаев). Вместе с тем большинство авторов едины в том, что направленность интереса зависит от склонностей и способностей человека и при этом соответствующее качество формироваться целенаправленно. Успешное завершение данного процесса с большой вероятностью позволит обучающемуся осознать цели своей основной деятельности, а равно и определиться с мотивами её реализации (У.У. Арслонов, Ю.Н. Ковшова, И.Р. Мардиев, Ш.Э. Файзуллаев).

Проявляясь по преимуществу в виде любознательности, когнитивный интерес определяет тягу будущего специалиста, бакалавра, магистра к познавательной деятельности по отношению к объектам, значимым для него. В своих работах отечественные авторы (Ю.Е. Валькова, Х.Х. Жабборов, Н.А. Кулибеков, Б.Д. Паштаев, Ф.Э. Эсетов, Е.А. Яровая) отмечают следующие критерии его наличия у обучающихся:

- сконцентрированность на решении математических задач;
- самостоятельность действий обучающихся при выявлении затруднений в процессе решения таковых;
- предпочтение математической деятельности другим путям работы над учебными, а позднее и профессиональными проблемами.

С перечисленными выше критериями коррелируют следующие показатели:

- осознанный выбор тех или иных видов учебной деятельности в случае наличия такой возможности;
- связанные с этим волевые проявления;
- эмоциональный отклик на различные темы, обсуждаемые в ходе учебных занятий по математике.

Исходя из вышеизложенного, познавательная деятельность студентов в процессе освоения интересующей нас дисциплины характеризуется следующими признаками: достаточная степень активности при оперировании математическими терминами, знаниями, умениями и навыками, относящимися к данной области, при решении прикладных задач [7]; наличие осознанной потребности к участию в интенсивном обмене математической информацией, использованию цифровых технологий и программных пакетов при работе над ними; живое, заинтересованное участие в обсуждении математических задач (вопросов) [4]. При этом доступные сегодня участникам образовательных отношений, реализуемых в большинстве вузов, информационные и телекоммуникационные технологии позволяют активизировать процесс развития данных признаков. Рассмотрим их более подробно.

Прежде всего следует упомянуть онлайн-платформы, базирующиеся на алгоритмах машинного обучения. Используя их, преподаватели математики могут проводить более глубокий, чем в случае применения традиционных средств, анализ успеваемости учащихся. Это, в свою очередь, позволяет выявлять их сильные и слабые стороны [2]. Примеры таких платформ, которые показали свою эффективность, – Smart Sparrow и Khan Academy [7].

Предположим, изучается тема «Множества. Элементы комбинаторики». У некоторых из числа будущих профессионалов возникают трудности при её освоении. В этом случае функции сервиса, относящегося к рассматриваемой в данный момент категории, позволят предложить им дополнительные задачи, связанные с этой темой, которые послышны для выполнения обучаемых с данной степенью математической подготовки [4]. При этом обучающиеся чувствуют себя более уверенно. Таким образом, можно будет надеяться на более высокую степень выраженности у них следующих компонентов успешной познавательной деятельности:

- активность при оперировании математическими терминами, знаниями, умениями и навыками;
- наличие осознанной потребности к участию в интенсивном обмене математической информацией, использованию цифровых технологий и программных пакетов при работе над ними.

Функционал современных интеллектуальных систем позволяет обрабатывать большие объёмы данных, что особенно полезно для преподавателей, стремящихся улучшить свои подходы к обучению математике студентов нематематических направлений [5].

Выше уже говорилось о том, что, применяя полученные таким образом подробные данные, касающиеся успеваемости, преподаватели могут выделить темы, которые вызывают особенные затруднения у обучаемых.

Как отмечают исследователи Ш.И. Бурханова, И.Б. Куланов, Е.П. Миронова, Б.Д. Паштаев, Ш.Э. Файзуллаев, Ф.Э. Эсетов, Е.А. Яровая и др., такие системы, как, например, Gradescope, могут автоматически оценивать контрольные работы и тесты, предоставляя тем самым преподавателям возможность более активно взаимодействовать с обучающимися на занятии, не затрачивая специально время на организацию контроля.

Некоторые онлайн-платформы (например, Socrative), позволяют преподавателям создавать тесты в режиме онлайн. Студенты же, в свою очередь, могут отвечать на предлагаемые вопросы при помощи мобильных устройств [7]. При этом, если большая часть группы допустила грубые ошибки, отвечая на вопросы о математическом ожидании, дисперсии, их применении в математической статистике, то преподаватель может выделить дополнительное время для проработки некоторых аспектов темы [3].

В результате можно добиваться на занятии повышения активности студентов при оперировании математическими терминами, знаниями, умениями и навыками, относящимися к данной области, при решении прикладных задач.

Далее, по сей день сохраняет свою актуальность изречение немецкого философа Иммануила Канта (1724-1804) о том каждая отрасль знания содержит ровно столько истины, «сколько в ней математики». На наш взгляд, речь в данном случае идёт не только о том, что математические критерии применимы при верификации практически любых научных данных, но и о тесной связи соответствующей дисциплины с практикой повседневной деятельности. Особенно это важно сегодня, в эпоху, когда реализация практически любым специалистом его профессиональных обязанностей оказывается неразрывно связанной с необходимостью анализа почти неограниченных массивов данных (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова, Ю.Н. Ковшова, Н.А. Кулибеков, Н.Б. Лумбунова, Е.А. Яровая).

При этом приходится с сожалением констатировать, что в условиях современной организации ВО провести реальные эксперименты, демонстрирующие возможности математики в разных сферах человеческой деятельности не всегда представляется возможным. Этому способствуют следующие факторы: ограниченность материальных и временных ресурсов; недостаточная разработанность организационно-педагогических условий [2]. Особенно мощным действием данных негативных факторов представляется в образовательном пространстве региональных вузов. Выйти из подобной ситуации может помочь использование виртуальных лабораторий [6].

Например, возможности разработанного учёными Университета Колорадо сервиса PhET Interactive Simulations, позволяют проводить в интерактивном режиме различные симуляции, затрагивающие те или иные темы, осваиваемые в курсе математики. При этом будущие высококвалифицированные профессионалы могут взаимодействовать с такого рода моделями, исследуя особенности реализации на практике различных аспектов их будущей деятельности, а равно и роль математического знания при осуществлении таковой.

Это позволит обучающимся визуализировать концепции, которые могут быть трудны для понимания при подаче материала в традиционных формах (У.У. Арслонов, И.К. Бурханова, Х.Х. Жабборов, Е.П. Миронова). Например, используя функции данной платформы, будущие специалисты, магистры, бакалавры смогут настраивать параметры различных агрегатов, приборов и устройств, с которыми им предстоит работать в ближайшем будущем. Наблюдая при этом изменения в их работе, учащиеся лучше поймут соответствие таковых математическим законам. Таким образом они более глубоко освоят материал, относящийся к области как этой, так и других изучаемых дисциплин. Кроме того, по результатам применения PhET Interactive Simulations студенты лучше поймут и то, как теоретические концепции могут применяться в целях успешного решения практических задач [3]. Ещё одно преимущество сервиса – его возможности позволяют ребятам учиться в удобном для себя темпе, сосредотачиваясь при этом на наиболее сложных вопросах.

Таким образом, корректное применение PhET Interactive Simulations в ходе преподавания математики лицам, осваивающим нематематические специальности в стенах современного отечественного вуза, позволит добиться интенсификации развития двух аспектов познавательной деятельности. К ним относятся:

– активность при оперировании математическими терминами, знаниями, умениями и навыками, относящимися к данной области, при решении прикладных задач;

– живое, заинтересованное участие в обсуждении математических вопросов.

Далее, в последние годы в повседневной практике высшего образования всё более широко распространяются чат-боты (Н.В. Бирюкова, Ю.Н. Ковшова, Н.А. Кулибеков, Н.Б. Лумбунова, Е.П. Миронова, Е.А. Яровая). Благодаря их возможностям студенты получают доступ к необходимой информации и методической помощи из любого времени и места, что является особенно ценным при реализации внеаудиторной работы.

Например, такие чат-боты, как Woebot, либо Socratic могут отвечать на вопросы по математике, объясняя при этом сложные концепции и предоставляя ссылки на дополнительные источники информации. Это позволяет поддерживать на занятиях заинтересованное со стороны студентов участие в обсуждении математических задач [8].

Рассказ о роли и месте современных ИКТ в процессе формирования навыков когнитивной деятельности по ходу преподавания математики лицам, осваивающим нематематические специальности в современных российских вузах, был бы неполным, если бы мы не упомянули геймификацию. Как следует из её названия (от англ. – game – игра), данная методика представляет собой широкое использование игровых элементов в образовательной деятельности (В.В. Цыренова, Н.Б. Лумбунова, Е.П. Миронова).

Соответствующие положения были разработаны и опробованы на практике уже достаточно давно (Д.В. Агальцова, У.У. Арслонов, Ю.Н. Ковшова, Ю.Е. Валькова, Ф.Э. Эсетов). Однако после введения в педагогическую деятельность цифровых технологий они в своём развитии получили мощный толчок [5].

Сегодня существуют несколько онлайн-платформ, на базе которых возможна реализация такого рода деятельности. Примером такого сервиса является Kahoot!. Её возможности позволяют генерировать образовательные игры на основе викторин [2], что предоставляет возможность студентам соревноваться друг с другом на занятии, тем самым существенно их активизировать в поиске учебной информации [8]. Это позволяет формировать у будущих профессионалов осознанную потребность к участию в интенсивном обмене математической информацией, использовании цифровых технологий и программных пакетов при работе над ними.

Выводы. Таким образом, сегодня процесс становления высококвалифицированного специалиста может быть успешным только при условии достижения достаточного уровня развития у него элементов математической направленности. В свою очередь, одним из важнейших в их числе является способность к познавательной деятельности.

В структурном отношении соответствующее образование является достаточно сложным. Значит, в ходе обучения студентов нематематических специальностей математике надо уделять внимание всем его составляющим.

Современное состояние разработки этой проблематики позволяет выделить несколько цифровых технологий, особенности которых позволят достичь приемлемых результатов такой деятельности. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести следующие: онлайн-платформы, позволяющие анализировать успеваемость учащихся; средства ИИ, функционал которых может быть использован для создания интерактивных тестов и проверочных работ; виртуальные лаборатории; чат-боты; технологии геймификации.

Литература:

1. Агальцова, Д.В. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза / Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 5-7
2. Бирюкова, Н.В. Интерактивные методы контекстного обучения как способ активизации познавательной деятельности студентов в процессе изучения непрофильных дисциплин в вузе: опыт реализации / Н.В. Бирюкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 11. – С. 1106-1113
3. Жабборов, Х.Х. Актуальные проблемы преподавания математики и пути их решения / Х.Х. Жабборов, У.У. Арслонов, И.К. Бурханова // Проблемы педагогики. – 2021. – № 6(57). – С. 57-60
4. Ковшова, Ю.Н. Геймификация как средство активизации познавательного интереса школьников в процессе интеграции математики с другими предметами / Ю.Н. Ковшова, Е.А. Яровая // KANT. – 2022. – № 3(44). – С. 268-273
5. Кострова, Ю.С. Пути совершенствования преподавания высшей математики студентам естественнонаучных специальностей / Ю.С. Кострова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Т. 12. – № 5. – С. 7-23
6. Кулибеков, Н.А. Методические аспекты применения искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной практике высшей школы / Н.А. Кулибеков, Ф.Э. Эсетов, Б.Д. Паштаев // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 150-153
7. Применение кейс-метода в преподавании дискретной математики / И.Б. Куланов, Ш.Э. Файзуллаев, И.Р. Мардиев, Ш.И. Бурханова // Проблемы науки. – 2021. – № 5(64). – С. С. 66-71
8. Цыренова, В.В. Повышение познавательной активности студентов при обучении математике / В.В. Цыренова, Н.Б. Лумбунова, Е.П. Миронова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 3. – С. 48-58

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Петрова Татьяна Афанасьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Попова Людмила Витальевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Современная образовательная система ставит перед педагогами новые вызовы и требования, среди которых особое внимание уделяется проектной культуре. Развитие проектной культуры педагогов становится основополагающим фактором в успешной реализации образовательных стандартов и программ, особенно в условиях перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Традиционно педагогическая деятельность была сосредоточена на передаче знаний, однако в последние десятилетия акцент смещается в сторону развития у педагогов компетенций проектного плана, таких как инициативность, способность к конструктивному разрешению проблем. Формирование проектной культуры педагога приобретает особое значение в процессе методической работы, которая является неотъемлемой частью профессионального роста. В рамках методической работы педагоги проходят обучение современным технологиям и подходам к проектированию образовательного процесса, включая интерактивные методы, исследовательские практики и командное взаимодействие. Успешная реализация проектной деятельности позволяет не только привить детям навыки сотрудничества, но и формировать у педагогов уверенность в своих способностях как организаторов образовательного процесса. Статья направлена на решение актуальной проблемы использования педагогами проектного подхода в организации образовательного процесса дошкольных образовательных организаций. Авторами рассматривается содержание основных направлений методического сопровождения в ДОО. Методическое сопровождение включает в себя несколько важных аспектов, которые направлены на развитие как практических навыков специалистов, так и их профессиональной компетентности в сфере дошкольного образования. Выделены ключевые навыки и умения, необходимые для успешной реализации проектного подхода в образовательном процессе.

Ключевые слова: проектная культура, методическая работа, дошкольное образование, педагогические компетенции, креативность, критическое мышление, коллективная работа, образовательные результаты, адаптация к изменениям.

Annotation. The modern educational system presents new challenges and requirements for educators, among which particular attention is paid to project culture. The development of project culture among teachers becomes a fundamental factor in the successful implementation of educational standards and programs, especially in the context of transitioning to new Federal State Educational Standards (FSES). Traditionally, pedagogical activity has focused on the transmission of knowledge; however, in recent decades, the emphasis has shifted towards the development of teachers' project-based competencies, such as initiative and the ability to resolve problems constructively. The formation of a project culture among educators takes on particular significance during the methodological work process, which is an integral part of professional growth. Within the framework of methodological work, teachers receive training in modern technologies and approaches to designing educational processes, including interactive methods, research practices, and team collaboration. The successful implementation of project activities not only helps instill cooperation skills in children but also fosters teachers' confidence in their abilities as organizers of the educational process. This article aims to address the pressing issue of educators' use of the project approach in organizing the educational process in preschool educational organizations. Methodological support encompasses several important aspects aimed at developing both the practical skills of specialists and their professional competencies in the field of preschool education. Key skills and abilities necessary for the successful implementation of the project approach in the educational process have been identified. This involves not only enhancing teachers' technical skills but also fostering their creative and critical thinking abilities, enabling them to effectively design and manage educational projects that can engage children and promote their overall development. By focusing on these essential areas,

the methodological support seeks to empower educators to become more proficient in their roles and to adapt to the evolving demands of modern educational practices.

Key words: project culture, methodical work, preschool education, pedagogical competencies, creativity, critical thinking, teamwork, educational outcomes, adaptation to changes.

Введение. Современные дошкольные образовательные организации отличаются разнообразием используемых педагогических методов и активным внедрением инновационных практик. В таких условиях необходимо обновить содержание методической работы в дошкольном образовании. Перспективы этого обновления подчеркивают важность подготовки специалистов, способных проектировать свою деятельность в различных социокультурных контекстах, а также развивать уникальные стратегии профессионального мышления, поведения и работы. Введение проектных методов в образовательный процесс позволяет создать среду, стимулирующую активное участие педагогов в обучении, укрепляет их интерес и мотивацию к изучению нового. Поэтому развитие проектной культуры педагога становится актуальным не только для совершенствования образовательного процесса, но и для достижения высоких образовательных результатов, необходимых в современном обществе.

Изложение основного материала статьи. В условиях современного образовательного процесса, где все большее внимание уделяется инновациям и творческому подходу, развитие проектной культуры среди педагогов является ключевым элементом их профессиональной подготовки и роста. Проектная культура включает в себя не только навыки проектирования и реализации образовательных инициатив, но и способность к критическому мышлению, командной работе и адаптации к изменениям. Эти качества особенно необходимы в дошкольном образовании, где педагоги должны быть готовы к разнообразным вызовам и находить творческие решения для обеспечения всестороннего развития детей.

Проектная культура – это совокупность ценностей, норм, практик и навыков, которые способствуют успешной реализации проектного подхода в образовательной и профессиональной деятельности. Проектная культура включает в себя навыки планирования, организации, реализации и оценки проектов, а также взаимодействия с другими участниками этого процесса.

А.Н. Костюк указывал, что проектная культура формируется как результат интеграции знаний и умений, необходимых для успешной реализации проектов. Он подчеркивает «важность коллективной работы и обмена опытом в процессе проектирования» [7].

И.Я. Лернер определяет «...проектную культуру как важный компонент профессиональной подготовки педагогов, который включает в себя не только теоретические знания, но и практические работы в команде» [5, С. 45].

Как отмечает М.А. Трускова «...проектная культура педагогов является значимым профессиональным качеством, которое охватывает:

- положительное отношение к проектной деятельности;
- обладание широким спектром знаний, умений и навыков, необходимых для проектирования;
- стремление к изменению педагогической реальности и к совершенствованию собственных проектных компетенций» [10].

Исходя из этого, мы полагаем, что для формирования проектной культуры педагогам важны педагогические компетенции, которые помогут им организовывать и внедрять образовательные проекты.

Методическая работа в дошкольных образовательных организациях имеет решающее значение для развития проектной культуры. Она предоставляет педагогам возможность обмениваться опытом, осваивать новые подходы и технологии, а также совместно разрабатывать и реализовывать образовательные проекты. Важным аспектом является то, что успешное внедрение проектной деятельности требует от педагогов не только теоретических знаний, но и практических навыков, что делает методическую работу неотъемлемой составляющей их профессионального развития.

Методическая работа в дошкольных образовательных организациях является ключевым инструментом для формирования проектной культуры. Рассмотрим основные направления этой работы.

Обучение и повышение квалификации. Обучение и повышение квалификации педагогов составляют важный аспект методической работы в дошкольной образовательной организации. Эти процессы позволяют педагогам не только углублять и обновлять свои профессиональные знания, но и адаптировать современные образовательные технологии к потребностям детей. В условиях быстрого развития образовательных практик и методик, непрерывное совершенствование навыков становится жизненно важным. Такой подход содействует не только личностному развитию педагогов, но и улучшению качества образования, обеспечивая более эффективное взаимодействие с детьми. Л.С. Выготский подчеркивал, что проектная деятельность способствует развитию творческого мышления и критического анализа у педагогов, что крайне важно для их профессионального роста [2, С. 58]. Повышение квалификации дает возможность воспитателям обмениваться опытом, изучать успешные практики и внедрять инновационные методики, что в свою очередь воздействует на общий уровень образовательного процесса в организации. Важным элементом в этом контексте является создание комфортной и поддерживающей среды для педагогов, где они могут делиться своими идеями и находить вдохновение для дальнейшей работы.

Предметно-методическое направление. Данное направление сосредоточено на разработке и внедрении программ, методических пособий и дидактических материалов. Основной задачей данного направления является создание условий для глубокого и системного освоения образовательного материала детьми. Это включает работу с актуальными методиками, которые способствуют интересному и познавательному обучению.

Координация и сотрудничество. Сотрудничество между педагогами является важным элементом проектной культуры. Об этом упоминается в исследованиях Е.И. Ильина и Н.А. Менчинской акцентируют внимание на необходимости создания условий для обмена опытом и совместной работы, что способствует формированию коллективной проектной культуры [4, С. 88]. В ДОО создание методических объединений, в которых педагоги могут обмениваться опытом и идеями, является важным шагом в формировании проектной культуры. Регулярные встречи, где можно обсудить успехи и трудности, способствуют формированию сети поддержки среди педагогов. Такой обмен опытом не только помогает найти решения для конкретных проблем, но и создает вдохновляющую атмосферу, стимулирующую творчество и новизну.

Мониторинговое направление. Методическое сопровождение должно основываться на диагностико-прогностическом подходе, включающем:

- систему мониторинга, которая позволяет отслеживать уровень профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений и качество образования;
- вовлечение педагогов в конкурсные проекты;
- создание портфолио для каждого педагога.

Это направление занимается систематическим наблюдением и анализом процесса обучения и воспитания. Оно включает в себя сбор, обработку и интерпретацию данных о результатах образовательной деятельности.

Мониторинг результатов помогает не только выявить достижения, но и обозначить зоны роста, что позволяет корректировать образовательный процесс. Мониторинговое направление является ключевым для принятия управленческих решений и улучшения качества обучения.

Консультирование педагогов. Предоставление специализированной помощи и рекомендаций педагогам и руководителям организаций по внедрению инновационных методов и технологий помогает развивать профессиональные навыки сотрудников и улучшает условия для внедрения новых подходов в образовательный процесс. Это позволяет организовать более качественное обучение и воспитание детей с учетом их индивидуальных образовательных потребностей.

Библиотечно-методическое направление. Библиотека является важным компонентом методической работы. Она предоставляет педагогам необходимые материалы для работы, обучения и самообразования. Это направление способствует расширению профессионального кругозора педагогов и поддержанию их в непрерывном процессе обучения. Библиотечно-методическое направление сосредоточено на формировании и поддержке библиотечных ресурсов, необходимых для методической работы и на организации доступа к образовательным и научным материалам.

Таким образом, каждый из указанных аспектов методической работы имеет свою уникальную функцию и значение, существенно влияя на качество образовательного процесса и развитие профессиональных компетенций педагогов.

Опытно экспериментальной базой исследования был МБДОУ ЦРР Детский сад № 2 «Олененок» городского округа «город Якутск». Обследованном охвачено 45 педагогов. Для выявления уровня сформированности проектной культуры мы использовали методику предложенную М.Н. Скаткина и Т.В. Дьякова «Анкетирование для выявления уровня осведомленности педагогов о проектной культуре».

Педагогам была предложена анкета на выявление уровня осведомленности педагогов о проектной культуре.

Нами были разработаны показатели и критерии уровня осведомленности педагогов о проектной культуре. Для более глубокого понимания уровня осведомленности педагогов об основах проектной культуры, рассмотрим данные, полученные в результате исследования.

Анализ результатов анкеты показал, что 9 (20%) педагогов продемонстрировали высокий уровень осведомленности, в ответах выделили глубокое понимание проектного подхода, обладают высоким уровнем знаний о проектной деятельности, понимают её принципы и методологии. Активно используют проектные методы в образовательном процессе и внедряют инновационные технологии. Можно отметить мотивацию к обучению: педагоги стремятся к постоянному повышению квалификации, посещают курсы, семинары и активно обмениваются опытом с коллегами. У 21 (47%) педагогов наблюдается средний уровень. Педагоги знакомы с основами проектной деятельности, но их знания поверхностны, изредка применяют проектный метод. Педагоги выражают частичный интерес к проектной деятельности, участвуют в отдельных мероприятиях, но не иницируют собственные проекты. 15 (33%) педагогов относятся к группе с низким уровнем осведомленности. У них отмечается игнорирование проектных методов: в образовательной практике не используются никакие проектные методы или технологии. Педагоги недостаточно внимания уделяют к проектной деятельности, не видя её значения для процесса образования, не стремятся повышать свои знания о проектной культуре и не участвуют в тренингах или семинарах по этой теме.

Обобщив вышеизложенные данные, можно заключить, что, несмотря на разнообразие уровней осведомленности, выявляются определенные проблемы, касающиеся недостаточной информированности педагогов о проектной культуре. Это может существенно ограничивать возможность успешного внедрения проектной педагогики в образовательный процесс.

Также мы провели тест-опросник «Диагностика профессиональной зрелости педагога» (Н.В. Кузьмина). Основная цель оценка профессиональной зрелости педагога, выявление уровня готовности к инновационным методам обучения. У 7 (15%) педагогов, продемонстрировавшую высокую профессиональную зрелость, выделяется настойчивость в достижении своих целей и в большей степени проявляют в себе целеустремленность. Выполняя те или иные задачи руководства, стремятся достичь положительных результатов. Результаты опроса показывают, что наличие средней профессиональной зрелости наблюдается у 21 (47%) педагога, что свидетельствует о том, что недостаточно выражена стремлению к саморазвитию и успеху. У 17 (38%) педагогов определена низкая профессиональная зрелость. Деятельность данных педагогов связана с отсутствием ясных целей и стратегий, влияет также опыт и стаж работы педагогов.

Таким образом, результаты диагностики свидетельствуют о необходимости дальнейшей работы по проектной культуре педагогов в процессе методической работы дошкольной образовательной организации.

Выводы. Развитие проектной культуры среди педагогов дошкольных образовательных организаций является ключевым элементом повышения качества современного образования. Методическая работа, ориентированная на обучение и повышение квалификации, мониторинговое, маркетинговое, консультирование, экспертное, библиотечно-методическое, создает необходимые условия для успешной реализации проектной деятельности. Активное внедрение проектной культуры содействует не только развитию профессиональных навыков педагогов, но и обеспечивают педагогу результативность в работе с детьми дошкольного возраста по освоению основной образовательной программы.

Литература:

1. Баранов, А.В. Теория и практика проектирования в образовании / А.В. Баранов. – Москва: Просвещение, 2019. – 240 с.
2. Выготский, Л.С. Психология и педагогика / Л.С. Выготский – Москва: Педагогика, 1982. – 140 с.
3. Дмитриева, И.Н. Методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях: Практические рекомендации / И.Н. Дмитриева – Санкт-Петербург: Котрекс, 2020. – 150 с.
4. Зимняя, И.А. Культурологический подход в образовании: Опыт и перспективы / И.А. Зимняя. – Екатеринбург: Урал, 2018. – 320 с.
5. Ильин, Е.А. Проектная деятельность в образовании: теория и практика / Е.А. Ильин, Н.А. Менчинская. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 180 с.
6. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
7. Психология проектирования: Учеб. пособие для студентов вузов / [А.Н. Костюк]; под ред. А.Н. Костюк. – Москва: Просвещение, 1985. – 233 с.
8. Психология и педагогика проектной деятельности: Учеб. пособие для студентов вузов / [Н.А Шпикалова]; под ред. Н.А Шпикаловой. – Воронеж: Научная книга, 2021. – 175 с.
9. Проектное обучение в детском саду: Методология и практика: Учеб. пособие для студентов вузов / [И.Г. Ляудис]; под ред. Н.С. Румянцевой. – Новосибирск: Сибирское обозрение, 2021. – 180 с.
10. Смирнова, В.В. Основные аспекты проектной деятельности в дошкольном образовании / В.В. Смирнова. – Москва: Академический проект, 2022. – 200 с.
11. Трускова, М.А. Основные компоненты проектной культуры будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) / М.А. Трускова. – 2012. – № 14. – С. 114-117

УДК 373.3

кандидат психологических наук, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна

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

КОРРЕКЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье приводятся данные исследования развития восприятия у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Анализируются результаты диагностики: у дошкольников с нарушением интеллекта страдают практически все свойства восприятия, целостный образ предмета не формируется, дети воспринимают мир фрагментарно, выделяя случайные признаки. Нарушение восприятия оказывают негативное влияние на весь ход психического развития ребенка, затрудняют процесс познания окружающего мира, осложняют взаимодействие с предметным и социальным окружением. Рассматриваются вопросы разработки системы коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие восприятия у дошкольников, описываются ее боки. Развитие и коррекция восприятия у детей с нарушением интеллекта – сложный и длительный процесс, требующий специально организованного обучения и комплексного использования разнообразных средств и методов работы. В данной коррекционной работе использовался комплекс психокоррекционных средств развития восприятия: дидактические игры, упражнения, продуктивная деятельность, наблюдение, экспериментирование, компьютерные технологии, материалы М. Монтессори. Сочетание традиционных и нетрадиционных средств и методов коррекции, их вариативное применение с учетом структуры дефекта и возрастных особенностей детей способствует эффективной динамике развития перцептивной сферы, создает предпосылки для успешной социализации и интеграции дошкольников с нарушением интеллекта в общество.

Ключевые слова: старшие дошкольники с нарушением интеллекта, коррекционно-педагогическая деятельность, коррекция восприятия, психокоррекционные средства, блочное строение коррекционной программы, полисенсорное развитие.

Annotation. The article presents data from a study of the development of perception in older preschoolers with intellectual disabilities. Diagnostic results are analyzed: Preschoolers with intellectual disabilities have almost all perceptual properties disrupted. A holistic image of the subject is not formed, children perceive the world fragmentarily, highlighting random signs. Perceptual impairments have a negative impact on the entire course of a child's mental development, complicate the process of learning about the world around them, and complicate interaction with the subject and social environment. The issues of developing a system of correctional and pedagogical work aimed at developing perception in preschoolers are considered, and its sides are described. The development and correction of perception in children with intellectual disabilities is a complex and lengthy process that requires specially organized training and the integrated use of a variety of tools and methods of work. In this correctional work, a set of psychocorrective means of developing perception was used. In this correctional work, a set of psychocorrective means of developing perception was used: didactic games, exercises, productive activities, observation, experimentation, computer technology, materials by M. Montessori. The combination of traditional and non-traditional means and methods of correction, their variable application, taking into account the structure of the defect and the age characteristics of children, contributes to the effective dynamics of the development of the perceptual sphere, creates prerequisites for the successful socialization and integration of preschoolers with intellectual disabilities into society.

Key words: senior preschoolers with intellectual disabilities, correctional and pedagogical activities, perception correction, psychocorrective means, block structure of the correctional program, polysensory development.

Введение. Проблемы развития восприятия у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью рассматриваются в исследованиях многих авторов: Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А.А. Катаевой, Н.Д. Соколовой, Е.А. Стребелевой [1, 2, 3, 4]. Вопросы разработки и реализации эффективных технологий, методов, стратегий коррекционно-педагогической работы остаются актуальными для теории современной дефектологии и инклюзивной образовательной практики.

Процесс развития восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется неравномерностью, дисгармоничностью и качественным своеобразием. Незрелость перцептивной сферы препятствует полноценному познанию окружающей действительности, усвоению сенсорного опыта, накоплению представлений о предметах и явлениях. Значительное недоразвитие обнаруживается в пространственном и временном восприятии, в освоении сенсорных эталонов, в осмыслении и обобщении воспринимаемой информации. Нарушения восприятия оказывают негативное влияние на весь ход психического развития ребенка, затрудняют процесс познания окружающего мира, осложняют взаимодействие с предметным и социальным окружением.

Развитие и коррекция восприятия у детей с нарушением интеллекта представляет собой сложный и длительный процесс, требующий специально организованного обучения и комплексного использования разнообразных средств и методов работы.

Изложение основного материала статьи. В данной статье описываются результаты исследования, проведенного магистрами, студентами, специалистами лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» Института психологии и педагогики АлтГПУ г. Барнаул. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций, психолого-педагогических и реабилитационных центров помощи семье и детям с ОВЗ Алтайского края и было направлено на разработку, внедрение и оценку эффективности системы коррекционно-педагогической работы по развитию восприятия у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями. В исследовании принимали участие 97 старших дошкольников с нарушением интеллекта (дети, посещавшие дошкольные образовательные организации, составили экспериментальную выборку, дети, посещавшие ППЦ – контрольную). Обработка данных осуществлялась с использованием: t-критерия Стьюдента; U-критерия Манна-Уитни; корреляционного анализа; оценка эффективности коррекционной работы основывалась на анализе статистически достоверных результатов работы (диагностических замеров) в экспериментальной и контрольной группах.

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно.

На первом этапе был определен исходный уровень развития восприятия у детей экспериментальной и контрольной групп. Для этого был подобран диагностический инструментарий, включающий ряд методик, направленных на изучение разных аспектов перцептивной сферы дошкольников: целостности восприятия, восприятия формы, фигуно-фонного различения, освоения сенсорных эталонов, пространственного восприятия.

Обследование проводилось индивидуально, в привычной для детей обстановке. При предъявлении заданий учитывались особенности познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта: инструкции давались четко и кратко, использовался красочный и реалистичный стимульный материал, оказывалась необходимая помощь. Полученные

данные позволили составить целостное представление об актуальном уровне и особенностях развития восприятия у детей изучаемой категории, определить «сильные» и «слабые» звенья перцептивной сферы, наметить пути коррекционно-развивающей работы.

У детей экспериментальной группы нарушены практически все свойства восприятия. Целостный образ предмета не формируется, дети воспринимают мир фрагментарно, выделяя случайные признаки. Восприятие непостоянно, дошкольники не могут сохранить в представлении образы предметов. Обобщение и дифференциация свойств на уровне сенсорных эталонов недоступны. Дети не умеют планомерно обследовать объекты, пропускают существенные детали. В конструировании отмечаются грубые нарушения пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации.

Дошкольники испытывают выраженные трудности целостного восприятия предметов, дифференциации форм, фигуро-фонового различения, усвоения сенсорных эталонов, конструирования по образцу.

Нарушения восприятия являются типичными для данной категории детей (в экспериментальной и контрольной группах) и мало зависят от места их воспитания и обучения. Для преодоления имеющихся недостатков была разработана система специально организованной коррекционно-педагогической работы.

Организация коррекционно-педагогической работы по развитию восприятия строилась с учетом ведущей деятельности ребенка. В среднем и старшем дошкольном возрасте – акцент делается на игровую деятельность, которая позволяет решать различные сенсорные задачи, закреплять и обобщать полученные знания и навыки.

Коррекционная работа предполагала решение следующих задач:

Развитие целостного восприятия предметов, умение выделять и соотносить части и целое.

Формирование представлений о сенсорных эталонах цвета, формы, величины.

Тренировка зрительно-поисковых способностей детей, умения выделять фигуру из фона, развитие константности восприятия.

Совершенствование восприятия пространственных признаков и отношений предметов, формирование конструктивных навыков и умений.

Развитие межанализаторных связей.

Активизация познавательной деятельности детей, развитие интереса к дидактическим играм и упражнениям сенсорной направленности.

Формирование навыков самоконтроля и саморегуляции в процессе выполнения игровых заданий.

Ведущим принципом коррекции был дифференцированный подход. Согласно которому, выбор методов и дидактических средств для каждого ребенка осуществлялся с учетом структуры нарушений, актуального уровня развития восприятия и потенциальных возможностей. В этой связи использовался разный арсенал игровых заданий, разной степени сложности и варьировались условия их предъявления в зависимости от достигнутых результатов ребенком [2, 3].

Коррекционная работа выстраивалась с опорой на следующие принципы:

Систематичность и последовательность предъявления игр и упражнений, постепенное усложнение материала. Каждое последующее занятие основывается на предыдущем, расширяя и углубляя сенсорный опыт детей. Соблюдался принцип «от простого к сложному», учитывалась «зона ближайшего развития» каждого ребенка.

Смена видов деятельности. Учитывая особенности работоспособности, повышенную истощаемость и отвлекаемость детей с интеллектуальными нарушениями, использовались разные виды игровой деятельности, игры разной степени подвижности и интенсивности. После выполнения малоподвижных игр и упражнений проводили подвижные игры, физкультминутки, пальчиковую гимнастику. Это позволяет переключить внимание, снимать напряжение, восстанавливать работоспособность.

Использование красочной и реалистичной наглядности, привлекательных игровых атрибутов и пособий. Для полноценного восприятия детям с интеллектуальными нарушениями необходима опора на яркую, красочную наглядность, реалистичные изображения предметов, натуральные объекты. В играх использовались крупные, яркие, узнаваемые предметы и картинки, и осуществлялся постепенный переход к более мелким и детализированным изображениям.

Положительная эмоциональная окрашенность занятий, поощрение малейших достижений ребенка. Коррекционные занятия проходили в доброжелательной, позитивной атмосфере, вызвали у детей положительные эмоции. Поощрялись малейшие успехи и достижения каждого ребенка, оказывалась эмоциональная поддержка. Положительный эмоциональный фон способствовал сохранению интереса к игре, готовности продолжать занятия, стимулировал познавательную активность.

Включение в работу всех сохранных анализаторов, опора на полисенсорный опыт детей. Учитывая диффузность поражения коры головного мозга при нарушении интеллекта, максимально задействовались все сохранные анализаторы, использовались обходные пути компенсации нарушенных функций. Зрительное восприятие сочеталось с тактильно-двигательным, слуховым, кинестетическим, подключались обоняние и вкусовые ощущения, ребенок действовал с реальными предметами, ощупывал их, пробовал в действии, практически осваивал их свойства.

Взаимосвязь в работе специалистов детского сада и родителей детей. Развитие восприятия у детей с нарушением интеллекта возможно только при условии тесного взаимодействия всех взрослых, участвующих в воспитании ребенка. Педагоги и специалисты детского сада (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед) согласовывали свои действия, придерживались единых требований, обменивались информацией о достижениях и трудностях детей. Родители закрепляли полученные навыки в домашних условиях, использовали рекомендованные игры и упражнения, сопровождали выполняемые действия речевыми пояснениями и инструкциями, фиксировали внимание на сенсорных эталонах. Только в этом случае у ребенка появляется возможность закрепить и перенести усвоенный сенсорный опыт в разные сферы жизнедеятельности, использовать его для решения доступных познавательных и практических задач. Только совместная систематическая работа педагогов и семьи даст желаемый коррекционный эффект.

В качестве основных психокоррекционных средств развития восприятия использовались следующие группы.

Дидактические игры и упражнения. Они занимали центральное место в системе коррекционно-развивающего обучения, поскольку позволяют в специфической игровой форме решать разнообразные задачи сенсорного воспитания. Широко применялись игры и упражнения на формирование сенсорных эталонов цвета, формы, величины, пространственных и временных представлений; на развитие восприятия целостного образа предмета, умения анализировать его свойства и качества; на сличение предметов по сенсорным признакам, группировку по заданному принципу. [2, 3]. Использовались игры с правилами, которые дисциплинируют детей, приучают действовать по образцу, контролировать и корректировать свои действия.

Продуктивная деятельность. Занятия рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием из бумаги и строительного материала способствуют сенсорному развитию детей с интеллектуальными нарушениями. Изобразительная деятельность развивает умения воспринимать и передавать форму, величину, пропорции, пространственное расположение и цвет предметов; координацию движений рук, точность и согласованность действий [2, 3]. Конструирование развивает анализ свойств деталей, способности подбирать необходимые элементы по форме и размеру, соблюдать симметрию и пропорции,

ориентироваться на плоскости и в пространстве. Все это закладывает основы для формирования обобщенных способов восприятия и познавательной деятельности.

Наблюдение и экспериментирование. Организация систематических наблюдений за предметами и явлениями окружающей природной и социальной действительности обогащает сенсорный опыт детей с нарушением интеллекта, учит выделять существенные признаки объектов, обнаруживать закономерные связи. Использовались проведение элементарных опытов, что влияло на любознательность и познавательную активность дошкольников.

Расматривание картин, иллюстраций, фотографий. Целенаправленный просмотр и анализ изображений играет важную роль в формировании у детей с интеллектуальными нарушениями зрительного восприятия, наглядно-образного мышления, связной речи. Картинки и фотографии позволяют формировать у ребенка представления о внешнем облике знакомых и незнакомых предметов, объектах живой и неживой природы.

Дидактические материалы М. Монтессори. Специально разработанные пособия (блоки цилиндров, шершавые дощечки, цветные таблички, геометрической комод и др.) формировали и закрепляли у детей представления о сенсорных эталонах в самостоятельной практической деятельности [4].

Компьютерные технологии. Для коррекции и развития восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью использовались также обучающие и развивающие компьютерные программы. Они содержат яркие, красочные изображения предметов и объектов, снабжены звуковым сопровождением; предлагают ребенку задания в игровой форме (найти лишний предмет, подобрать пару, сгруппировать по цвету, форме или величине). В работе с детьми широко применялись интерактивные доски, позволяющие воспринимать информацию одновременно несколькими органами чувств.

Сенсорная комната. Специальное оборудование и организация пространства способствуют снятию зрительного и слухового дискомфорта, развитию осязания и мелкой моторики, пространственной ориентации и координации движений.

Дошкольники с нарушением интеллекта особенно нуждаются в том, чтобы окружающая среда была наполнена материалами, стимулирующими сенсорное развитие. Создавалась насыщенная полифункциональная предметно-развивающая среда, в которой зоны сенсорного развития представлены играми, пособиями М. Монтессори, разнообразными конструкторами, мозаиками, шнуровками, застежками, материалами для экспериментирования. Периодически менялся дидактический материал, для поддержания интереса детей к самостоятельным сенсорным играм и упражнениям.

Все средства использовались в комплексе, с учетом программных требований и результатов диагностического изучения восприятия каждого ребенка. Систематическое согласованное коррекционно-педагогическое воздействие на различные анализаторные системы способствовало качественным изменениям в сенсорно-перцептивной сфере дошкольников с нарушением интеллекта [2].

Практическая работа с детьми показала, что универсальным средством коррекции и развития восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью – остается дидактическая игра. Она влияет на накопление и обобщение сенсорного опыта, формирует обследовательские действия и перцептивные операции, способствует становлению целостных предметных образов и представлений об окружающем мире.

Возможности спонтанного накопления сенсорного опыта в практической и игровой деятельности у таких детей крайне ограничены. Поэтому наряду с использованием дидактических игр, реализовывались тренировочные упражнения, направленные на развитие тех или иных видов восприятия, на уточнение представлений о сенсорных эталонах, совершенствование перцептивных действий и операций.

Реализация системы коррекционных занятий проходила поэтапно и предусматривала несколько блоков (каждый из которых предполагал постепенное усложнение коррекционного материала, дидактических игр, упражнений и заданий).

Первый «установочный» блок коррекции направлен на формирование положительного настроя на совместную деятельность, установление эмоционального контакта с детьми. Для этого использовались игровые действия с сюрпризными моментами, дети знакомились с объемными геометрическими фигурами, учились узнавать их на ощупь. Занятия носили адаптационный характер, использовались простые правила и доступные игровые манипуляции, чтобы дети могли почувствовать себя комфортно и включиться в коррекционно-развивающий процесс. На этом этапе ведущая роль принадлежала педагогу, который вовлекал детей в коррекционный процесс, стимулировал их активность.

Второй блок «действенно-тренировочный» основывался на постепенном продвижении от простого к сложному, реализации системности и целенаправленности педагогических воздействий. Основная работа была направлена на развитие элементарных сенсорных процессов – ощущений цвета, формы, величины, слуховых и тактильных дифференцировок; обучение приемам обследования предметов, умению анализировать и сравнивать их свойства, соотносить с сенсорными эталонами. В ходе реализации данного блока программы дети постепенно становились более самостоятельными, овладевали обобщенными способами восприятия.

Третий блок «закрепляющий». Закреплялись обобщенные способы восприятия. Приобретенные перцептивные навыки переносились в разные виды детской деятельности, закреплялись навыки самостоятельной деятельности. Такой подход позволил обеспечить последовательное развитие восприятия у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Переход от одного блока (этапа работы) к другому осуществлялся плавно, с учетом постепенного нарастания сложности игровых заданий и динамики развития детей. Педагог внимательно отслеживал успехи каждого ребенка, при необходимости варьировал темп прохождения всей системы коррекционных занятий, использовал индивидуальный подход. Гибкость в реализации содержания системы позволяла учесть неравномерность и специфику развития восприятия у разных детей, обеспечить каждому доступный уровень сложности.

На всех этапах работы большое внимание уделялось эмоциональному фону занятий, поддержанию интереса и активности детей. Этому способствовало красочное оформление дидактического материала, включение сюрпризных моментов, игровых персонажей, элементов воображаемой ситуации. Игровая мотивация усиливала желание детей действовать с дидактическим материалом, выполнять правила, достигать результата.

Немаловажную роль играло активное речевое сопровождение всех игровых действий. Педагог называл свойства предметов, комментировал действия детей, задавал уточняющие вопросы, привлекал внимание к сенсорным эталонам. Речь служила опорой для формирования полноценных представлений о признаках предметов, помогала закрепить усвоенные знания. По мере усвоения сенсорного словаря дети и сами включались в речевое взаимодействие – называли цвета и формы, обозначали величину предметов.

Характерной особенностью системы коррекционных занятий являлся комплексный подход к развитию восприятия. В ходе игровых занятий активно задействовались все сохранные анализаторы детей – зрительный, слуховой, тактильный, двигательный, обонятельный и вкусовой. Полисенсорное восприятие помогало сформировать более прочные и дифференцированные образы предметов, компенсировать недостатки отдельных видов восприятия.

Выводы. Реализованная система, коррекционно-педагогическая работы по развитию восприятия у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью включает в себя: теоретическое обоснование работы; содержательный

компонент; дидактические условия и методические приемы, была объединена целью, задачами и принципами, подчинялась общей логике постепенного усложнения и разнообразия коррекционных средств. Педагогический процесс отличался вариативностью и гибкостью, учитывал индивидуальные особенности каждого ребенка с нарушением интеллекта. Сочетание постепенности и поэтапности работы с эмоциональной насыщенностью, речевой и полисенсорной основой, личностно-ориентированным подходом позволило достичь устойчивой положительной динамики в развитии восприятия у детей экспериментальной группы, заложить основы для их дальнейшего сенсорного развития.

Подводя итог, можно утверждать, что коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями должна строиться на комплексном и целенаправленном использовании разнообразных средств сенсорного воспитания. Сочетание традиционных и нетрадиционных средств и методов, их вариативное применение с учетом структуры дефекта и возрастных особенностей детей позволит обеспечить максимально эффективную динамику развития перцептивной сферы, создаст предпосылки для успешной социализации и интеграции детей в общество.

Литература:

1. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина. – СПб.: КАРО, 2007. – 272 с.
2. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2020. – 304 с.
3. Петрова, А.А. Развитие восприятия у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / А.А. Петрова, В.А. Езикеева // Вестник современных исследований. – 2022. – № 6-3(65). – С. 205-208
4. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.Г. Сорокова. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат наук по социальным коммуникациям,

доцент **Платонова Айше Вадимовна**

Институт медиакommunikаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет

имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ИММЕРСИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к иммерсивному обучению, которые становятся все более популярными в образовательных учреждениях. На сегодня, современные подходы к иммерсивному обучению приобретают все большую популярность в образовании, стремясь создать эффект полного погружения в учебный процесс. Это достигается за счет использования технологий виртуальной и дополненной реальности, интерактивных симуляций и геймификации. Важным аспектом является создание персонализированного опыта обучения, учитывающего индивидуальные потребности и темп усвоения материала каждым учащимся. Адаптивные системы обучения, анализируя действия пользователя, подстраивают сложность заданий и предоставляют необходимую поддержку. Интеграция иммерсивных технологий требует тщательной разработки учебного контента, который должен быть не только увлекательным, но и соответствовать образовательным целям. Необходимо также учитывать эргономику и безопасность использования VR/AR-оборудования, чтобы избежать негативного воздействия на здоровье учащихся. В статье подчеркивается, как использование технологий виртуальной и дополненной реальности, а также проектного обучения могут значительно повысить мотивацию и вовлеченность студентов. Приводятся примеры успешных практик, а также влияние этих методов на понимание и усвоение учебного материала. Проведен анализ фактического материала, определены преимущества и недостатки иммерсионного обучения. Статья направлена на преподавателей и администраторов образовательных учреждений, заинтересованных в внедрении инновационных методов в учебный процесс.

Ключевые слова: иммерсия, иммерсия в образовании, образовательные технологии, современные методы обучения, кейс-метод, проектная работа, креативное мышление.

Annotation. The article discusses modern approaches to immersive learning, which are becoming increasingly popular in educational institutions. Today, modern approaches to immersive learning are becoming increasingly popular in education, striving to create the effect of full immersion in the educational process. This is achieved through the use of virtual and augmented reality technologies, interactive simulations and gamification. An important aspect is the creation of a personalized learning experience that takes into account the individual needs and pace of learning for each student. Adaptive learning systems, analyzing user actions, adjust the complexity of tasks and provide the necessary support. The integration of immersive technologies requires careful development of educational content, which should not only be exciting, but also meet educational goals. It is also necessary to take into account the ergonomics and safety of using VR / AR equipment in order to avoid negative impacts on the health of students. The article emphasizes how the use of virtual and augmented reality technologies, as well as project-based learning, can significantly increase student motivation and engagement. Examples of successful practices are given, as well as the impact of these methods on understanding and assimilation of educational material. An analysis of the factual material is conducted, the advantages and disadvantages of immersion learning are determined. The article is aimed at teachers and administrators of educational institutions interested in the implementation of innovative methods in the educational process.

Key words: immersion, immersion in education, educational technologies, modern teaching methods, case method, project work, creative thinking.

Введение. В отечественных педагогических исследованиях проблематика, связанная с иммерсивными технологиями в образовании начала раскрываться сравнительно недавно. Из основоположников данного направления можно выделить С.Ф. Сергеева [6], который рассматривал потенциал обучающих иммерсивных сред. Среди современных работ следует отметить труды Ю.В. Корнилова [3], посвященные специфике реализации иммерсивного подхода в системе образования, особенностям применения обучающих иммерсивных технологий; А.Ю. Уварова [7], Б.А. Кареева [2], Д.С. Чайковского [8], раскрывающие роль иммерсивных технологий в образовательном процессе и специфику их использования.

Иммерсивные методы обучения начали развиваться с появлением технологий виртуальной и дополненной реальности. С начала 2000-х годов учебные заведения начали активно экспериментировать с данными технологиями, чтобы улучшить образовательный процесс и сделать его более доступным и привлекательным для студентов.

Иммерсивные методы обучения начали активно развиваться с внедрением технологий виртуальной и дополненной реальности, что открыло новые возможности в образовательном процессе. Эти технологии создают уникальную учебную среду, в которой студенты могут глубже погружаться в материал, взаимодействовать с ним и получать опыт, который недоступен в обычных классах.

Виртуальная реальность предоставляет возможность моделировать различные сценарии и ситуации, что особенно полезно в таких областях, как медицина, инженерия и военное дело. Студенты могут, например, проводить операции в виртуальной операционной или управлять сложными механизмами, не рискуя своей безопасностью и не требуя значительных затрат на оборудование.

Дополненная реальность, в свою очередь, дает возможность накладывать цифровую информацию на реальные объекты. Это может существенно улучшить восприятие учебного материала: студенты могут наблюдать 3D-модели объектов, изучая их детали и взаимодействуя с ними в режиме реального времени.

Например, на уроках биологии учащиеся могут рассматривать анатомию человека, а на уроках истории визуализировать исторические события и артефакты.

Иммерсивные методы обучения способствуют более глубокому пониманию и запоминанию информации, так как они активизируют различные сенсорные каналы и вовлекают студентов в процесс. Кроме того, такие методы развивают критическое мышление и навыки решения проблем, поскольку учащиеся сталкиваются с реальными задачами и принимают решения в условиях, приближенных к реальности.

Таким образом, по мере совершенствования технологий виртуальной и дополненной реальности иммерсивные методы обучения становятся все более популярными и актуальными, создавая новые перспективы для образовательного процесса и подготовки специалистов в разных областях. Следовательно, иммерсивные подходы в образовании приобретают всё большую популярность благодаря своим преимуществам, таким как повышение мотивации, активное вовлечение студентов и реальное применение знаний в ходе практической подготовки.

Изложение основного материала статьи. Иммерсия в образовании это методика, направленная на полное погружение обучающихся в учебный процесс через использование различных технологий и подходов. Она предполагает создание условий, когда студенты могут взаимодействовать с материалом в увлекательной и стимулирующей форме.

Рассматривая ключевые характеристики иммерсии, можем выделить следующие:

1. Полное погружение. Обучающиеся находят себя в ситуациях, которые максимально приближены к реальному миру, что способствует лучшему усвоению информации.

2. Интерактивность. Участники активно взаимодействуют с окружающей их средой, что повышает уровень вовлеченности и интереса.

3. Эмоциональная связь. Элементы игровых механик и сценариев помогают создать эмоциональную связь с учебным материалом.

Иммерсия в образовании предоставляет множество возможностей, способных существенно изменить методы обучения и развития студентов. С прогрессом технологий виртуальной и дополненной реальности, а также искусственного интеллекта, горизонты иммерсивного обучения будут продолжать расширяться. Это приведет к созданию более реалистичных и интерактивных образовательных сред.

Иммерсивные технологии позволят создать адаптивные образовательные программы, учитывающие особенности и интересы каждого студента. Это поможет повысить эффективность обучения.

Отметим, что иммерсия может сделать доступными международные образовательные ресурсы и программы, позволяя студентам взаимодействовать с культурой и языком других стран без необходимости физического перемещения. Также можем констатировать, что иммерсивные методы позволяют студентам получить практический опыт в безопасной среде, что особенно актуально для профессиональных сфер, таких как медицина, инженерия и обучение руководству.

В итоге, использование метода иммерсии в образовании способствует увеличению мотивации и вовлеченности студентов. Применение игровых элементов и захватывающего повествования способствуют более глубокой интеграции студентов в учебный процесс, что может повысить их интерес к обучению. Также следует подчеркнуть, что иммерсивные подходы открывают новые горизонты для разработки методов оценки, которые будут учитывать не только уровень знаний, но и способность применять их на практике, что ведет к исследованию новых форматов оценивания.

Все выше указанные характеристики и категории, могут способствовать развитию в целом образования. Перспективы иммерсии в образовании велики и многообещающие, и их реализация может привести к кардинальным изменениям в том, как мы обучаем и развиваем будущие поколения. Интеграция новых подходов и технологий в традиционное образование становится всё более актуальной. Ниже рассмотрены ключевые направления интеграции:

1. Цифровизация учебного процесса. Использование онлайн-ресурсов, электронных учебников и платформ для совместного обучения помогает сделать образование более гибким и доступным.

2. Проектное обучение. Интеграция проектного метода в учебный процесс позволяет студентам применять теоретические знания на практике, развивая критическое мышление и навыки работы в команде.

3. Междисциплинарные программы. Создание курсов, которые объединяют различные предметы, помогает студентам видеть взаимосвязи между дисциплинами и применять знания в комплексных задачах.

4. Использование активных методов обучения. Внедрение элементов активного обучения, таких как дебаты, ролевые игры и групповые обсуждения, способствует повышению вовлеченности студентов.

5. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности. Эти технологии могут обогатить обучение, предоставляя студентам возможность взаимодействовать с учебным материалом в интерактивной форме.

6. Коллаборация с внешними организациями. Сотрудничество с бизнесом и научными учреждениями позволяет студентам получать практический опыт, а также знакомиться с современными тенденциями в своих областях.

7. Профессиональная подготовка. Интеграция элементов профессиональной подготовки в учебный процесс дает студентам возможность развивать навыки, необходимые на рынке труда, еще до окончания обучения.

Интеграция новых подходов в традиционное образование может значительно повысить качество обучения и сделать его более актуальным для современного общества.

Иммерсионное образование активно используется в различных сферах, создавая уникальные учебные возможности. Рассмотрим пример кейса, который могут применять как подход иммерсионного образования. Проектная деятельность: студенты принимают участие в социальных проектах, которые направленные на освещение и популяризацию важных социальных проблем общества, региона в целом. Например, студенты направления подготовки Реклама и связи с

общественностью могут работать над проектами социального значения (о домашнем насилии; о здоровом образе жизни; о гражданской позиции и др.), что развивает навыки проектирования и коммуникации.

Таким образом, иммерсионное образование открывает новые горизонты для студентов, позволяя не только получать знания, но и активно их применять в реальной жизни, что способствует более глубокому пониманию предмета. Соответственно применение различных технологий формирует у обучающихся новые практические навыки.

Таблица 1

Технологии иммерсионного обучения

Название технологии	Содержание технологии
1. Виртуальная реальность	Создание обонятельных и визуальных сред для погружения студентов в языковую среду, позволяя им взаимодействовать с контентом в реальном времени
2. Аугментированная реальность	Интеграция виртуальных объектов в реальный мир, что позволяет студентам практиковать язык в контексте их повседневной жизни
3. Онлайн-платформы	Использование обучающих мобильных приложений и сайтов, предлагающих интерактивные задания, видео и другие ресурсы для самостоятельного изучения языка
4. Геймификация	Применение игровых элементов и механик, чтобы повысить мотивацию и вовлеченность студентов в процесс обучения
5. Коммуникационные технологии	Платформы для видео- и аудиосвязи, которые позволяют студентам общаться с носителями языка и участниками из разных стран
6. Интерактивные доски и мультимедиа	Использование технологий для презентации информации и активизации студентов через групповые обсуждения и совместные проекты
7. Социальные сети и мессенджеры	Создание языковых сообществ, где студенты могут обмениваться опытом и практиковать язык в непринужденной обстановке
8. Машинное обучение и анализ данных	Персонализированные учебные программы, основанные на анализе успеваемости и предпочтений студентов для более эффективного обучения

Иммерсивное обучение является подходом, который активно использует технологии для создания погружающей образовательной среды. Это позволяет учащимся взаимодействовать с материалом на более глубоком уровне. Данный метод становится все более популярным в образовательных учреждениях благодаря множеству преимуществ.

Одним из главных преимуществ иммерсивного обучения является возможность создания реалистичных сценариев, которые помогают учащимся лучше понять и усвоить материал. Например, с помощью виртуальной реальности студенты могут «посетить» исторические события, исследовать биологические экосистемы или даже проводить химические эксперименты в безопасной среде. Это не только делает обучение более увлекательным, но и способствует более глубокому пониманию предмета.

Иммерсивное обучение развивает критическое мышление и навыки решения проблем. Учащиеся сталкиваются с реальными задачами и ситуациями, которые требуют анализа, принятия решений и сотрудничества. Эти навыки будут полезны как в учебе, так и в будущей профессиональной деятельности.

Еще одним важным аспектом является индивидуализация обучения. Иммерсивные технологии адаптируют образовательный процесс под потребности и интересы каждого студента. Это повышает мотивацию и вовлеченность, так как учащиеся могут изучать материал в своем темпе и в удобной для них форме.

Иммерсивное обучение также способствует развитию социальных навыков. Групповые проекты и совместные задания в виртуальной среде помогают учащимся научиться работать в команде, общаться и обмениваться идеями, что является важным аспектом современного образования.

В заключение, иммерсивное обучение представляет собой мощный инструмент, который может значительно улучшить качество образования. Его преимущества, такие как создание реалистичных сценариев, развитие критического мышления, индивидуализация процесса.

Таким образом, можем констатировать, что основными преимуществами иммерсивного обучения являются: глубокое погружение в материал; Повышение мотивации; развитие навыков общения; улучшение критического мышления; интеграция знаний. Следовательно, при анализе фактического материала изучаемой темы, определив положительное влияние иммерсионных технологий в образовании, мы выделили и ряд недостатков: высокие затраты, ограниченная доступность, стресс и давление, несоответствующие методы (не все студенты воспринимают иммерсивные методы обучения; некоторые могут предпочитать традиционные подходы), незначительное количество носителей языка.

Однако, стоит отметить, что иммерсивное обучение предлагает уникальные возможности, но важно учитывать и его недостатки для оптимального выбора методов обучения.

Выводы. Иммерсионное обучение – это метод, который активно используется в образовательных учреждениях для погружения учащихся в языковую или культурную среду. Этот подход позволяет не только изучать язык, но и развивать навыки общения, критического мышления и культурной осведомленности. В результате анализа иммерсионного обучения можно выделить несколько ключевых выводов.

Иммерсионное образование может быть эффективным инструментом для быстрого овладения языком, но требует серьезной подготовки и ресурсов.

Следует учитывать индивидуальные особенности студентов, их предпочтения и стили обучения для максимальной эффективности процесса. Баланс между практическими и теоретическими аспектами является ключевым для успешности иммерсивных программ.

Необходимо обеспечить достаточное количество квалифицированных преподавателей и поддерживающих материалов для достижения высоких результатов. Программы иммерсионного обучения должны быть адаптированы к потребностям и возможностям студентов, чтобы минимизировать стрессовые факторы.

Важно создавать условия для обратной связи и поддержки, чтобы повысить удовлетворенность студентов и их вовлеченность в процесс.

Литература:

1. Бакин, М.В. Иммерсивные технологии в развитии социальной эмпатии и образования / М.В. Бакин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10(100). – Ч. 2. – С. 16-19

2. Карев, Б.А. Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе / Б.А. Карев, В.О. Прокопцев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2021. – № 04(2). – С. 71-74
3. Корнилов, Ю.В. Иммерсивный подход в образовании / Ю.В. Корнилов // АНИ: Педагогика и психология. – 2019. – № 1(26). – С. 174-178
4. Котов, Г.С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации / Г.С. Котов // Проблемы современного педагогического образования – 2021. – № 73(1). – С. 179-181
5. Муравьева, А.А. Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? / А.А. Муравьева // КПЖ. – 2023. – № 1(156). – С. 120-129
6. Сергеев, С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С.Ф. Сергеева. – М.: Народное образование. – 2008. – 434 с.
7. Уваров, А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании / А.Ю. Уварова // Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 108-117
8. Чайковский, Д.С. Влияние технологий AR и VR на образовательный процесс / Д.С. Чайковский. – URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2020/12/11/82.pdf> (дата обращения 28.02.2025)

Педагогика

УДК 371.385.5

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

ВОСХОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ К КОММУНИКАТИВНО-СМЫСЛОВЫМ АСПЕКТАМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность внеурочной деятельности школьников в целях познания смыслов языка и культуры на разных ступенях обучения. Выявлено, что при организации и сопровождении внеурочной деятельности необходимо акцентировать внимание студентов личностному развитию обучающихся, в то же время своеобразному восхождению познания общества и себя в разнообразных условиях коммуникации и жизнедеятельности. Актуальность состоит в выборе стратегии внеурочной деятельности педагогом и обучающимся в современном образовательном пространстве, в том числе с направленностью на самообразование.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, коммуникативно-смысловые аспекты внеурочной деятельности.

Annotation. The article substantiates the relevance of extracurricular activities for schoolchildren in order to understand the meanings of language and culture at different levels of education. It is revealed that when organizing and accompanying extracurricular activities, it is necessary to focus students' attention on the personal development of students, at the same time on the peculiar ascent of knowledge of society and oneself in a variety of communication and life conditions. The relevance lies in the choice of a strategy for extracurricular activities by the teacher and the student in the modern educational space, including with a focus on self-education.

Key words: extracurricular activities, communicative and semantic aspects of extracurricular activities.

Введение. Обращенность к проблеме организации и сопровождения внеурочной деятельности базируется на таких принципах: принцип взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности обучающихся; принцип активизации воспитательного потенциала внеурочной деятельности общеобразовательной организации; принцип личностной заинтересованности и событийной включенности обучающихся во внеурочную деятельность [4; 6; 9].

Востребованным на современном этапе воспитания обучающихся является: их включенность в социальные события; взаимодействие с значимыми в данной ситуации людьми (сверстниками, педагогами, родителями); овладение коммуникативными навыками познания мира, в том числе познание и принятие ценностей и смыслов настоящего и прошлого.

В заявленном аспекте оправданной является обращенность к особому статусу русского языка, во внеурочной деятельности в том числе, как государственного, русского (родного) языка, русского языка как языка межнационального общения, что связано с расширяющимися взаимосвязями русской культуры с культурами народов Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Направленность внеурочной деятельности обучающихся определяется, на наш взгляд, в процессе погружения не только в современные проблемы, но и осмысления культурно-исторического наследия, что позволяет создать проблемную ситуацию для целеполагания внеурочной деятельности и ответить на следующие вопросы:

- каковы направления внеурочной деятельности в современных условиях высокого уровня информатизации и социализации личности;
- каковы пути и средства познания ценности слова, текста, медиатекста во внеурочной деятельности обучающихся?
- какова стратегия развития познавательного интереса обучающихся во внеурочной деятельности?

Предполагаемый результат для студента: организация внеурочной деятельности обучающихся на личностном, метапредметном и предметном уровнях; развитие познавательного интереса обучающихся к проблемам взаимосвязи языка и культуры, истории лингвистической науки, жизни и деятельности ученых-филологов.

Предполагаемый результат для обучающегося: включенность во внеурочную деятельность в соответствии со своими интересами; проявленность навыков самообразования и саморазвития.

Приоритетной составляющей современного образования является воспитание, которое может и должно стать средством «возрождения национальной культуры, предотвращения социальной деградации, восстановления нравственности» [10, С. 295]. Только компетентный педагог способен создать модель гуманистических, нравственных отношений, без которых не может быть полноценного воспитания, развития человека, общества.

Программа-модуль восхождения студента и обучающегося к коммуникативно-смысловым аспектам внеурочной деятельности (цель – мотив – средства – действия – результат) может включать: *ценностно-целевой уровень* (пути и средства познания слова текста, медиатекста); *содержательный уровень* («погружение» обучающихся в технологии познания мира и себя в нем с учетом сплоченности/несплоченности детского коллектива, наличия/отсутствия традиций в классе, уровня коммуникации, взаимодействия в детском коллективе); *рефлексивно-развивающий уровень* (содействие

развитию личностного, метапредметного и предметного ресурса обучающихся, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и к себе) [7; 8].

Прогноз воспитания обучающихся во внеучебной деятельности: ориентация на человека (ребенка) как на главную ценность и цель образования; поддержка и развитие индивидуальности обучающегося; погружение, к примеру, в мир языка и культуры; пробуждение творческого потенциала личности; сопровождение учащихся в решении жизненных проблем. Ведь включенность детей в социальные события – проблема современности: доступность взрослого мира (телевидение, СМИ, откровенные разговоры взрослых, разрушение привычных духовных и социальных миров) развивает в ребенке потребность в сверстнике и детском сообществе.

Следует выделить некоторые проблемы, возникающие у студентов при организации внеурочной деятельности: студент использует готовый материал, а учащиеся лишь привлекаются для исполнения тех или иных ролей, распоряжений; неумение принять решение в создавшейся (незапланированной) ситуации, отсутствие приемов актерского мастерства; перегрузка или недостаточное использование наглядного материала; неоправданная включенность одних и тех же обучающихся в подготовку и проведение внеурочного мероприятия; недооценка рефлексивных действий не только в отношении к обучающимся, но и к самому себе.

Для определения стратегии воспитания обучающихся во внеурочной деятельности важно (точка зрения Н.М. Борытко) определить «поле смыслов», «поле ценностей», «поле норм» [1]. Отсюда возникает обоснование ответственности взрослых за воспитание детей (моральная, нравственная, духовная, коммуникативная).

Разделяя позицию Н.Е. Щурковой, подчеркнем, что воспитание – это уже сама жизнь, а не подготовка к ней; воспитание – это прикосновение к личности, особенность воспитания – это конструирование будущего [11].

В соответствии с необходимостью выработки коммуникативных навыков и у студентов, и у обучающихся выделим: *нормативный компонент* (соблюдение норм литературного языка), *коммуникативный компонент* (владение видами речевой деятельности), *этический компонент* (наличие моральных ориентиров в педагогическом процессе, что проявляется в сознании, поведении, отношении педагога и обучающегося).

Возникает вопрос, какова взаимосвязь урочных и внеурочных занятий? Может быть, полезнее, если классные занятия (по содержательным характеристикам изучаемого материала) несколько опережают ее организацию? Как выбрать позицию педагога – обучающийся, обучающийся – педагог?

Во-первых, следует подчеркнуть педагогические возможности внеурочной деятельности обучающихся, которая является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, и в то же время необходимо учитывать особенности организации свободного времени учащихся (разных возрастных групп) для решения задач воспитания.

Во-вторых, речь может идти о возможных вариантах реализации дидактических принципов преемственности и перспективности приобретения, к примеру, лингвистических знаний; связи теории с практикой; принципа доступности материала; принципа добровольного участия школьников и принципа равного права всех учеников (как хорошо успевающих, так и слабо подготовленных по русскому языку), хотя роли могут распределяться в зависимости от уровня подготовленности [4; 5].

Структура позиции педагог – обучающийся исследована Н.М. Борытко и включает: нормативные отношения (обеспечивают самореализацию, самоутверждение, направленность саморазвития); ценностные отношения (обеспечивают: самооценку, саморазвитие, механизм становления позиции); смысловые отношения (обеспечивают: самопонимание, саморазвитие) [1].

Особенности организации внеурочных занятий-дискуссий, занятий-событий, занятий-экскурсий, занятий-путешествий, занятий-театрализованных представлений по страницам истории русской лингвистической науки, в том числе с использованием приемов драматизации, состоят в том, что они могут проходить на информационном, дискуссионном и творческом уровнях с использованием материалов о научной деятельности языковедов: открытие Л.В. Щербой фонемы и морфемы; об «отце славянской филологии» А.Х. Востокове, который доказал «генетическое родство славянских языков»; о реформе русского правописания А.А. Шахматова; о В.И. Дале и его словаре, о котором Н.В. Гоголь сказал: «Каждая его строчка меня учит и вразумляет...» [2; 12].

Следует подчеркнуть событийную составляющую внеурочных занятий как своеобразную форму организации и реализации образовательной деятельности: мотивация; погружение в проблему; сопровождение принятия решений. Возникает вопрос: как выбрать тему и цель внеурочного занятия-события, занятия-дискуссии? Необходимо пригласить учащихся к размышлению, осмыслению действий (на личностном, метапредметном и предметном уровнях); что-то прочитать и осмыслить в процессе самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) работы; что-то открыть в процессе диалога, дискуссии; что-то дополнительно исследовать, чтобы обосновать свою точку зрения, спрогнозировать дальнейшие действия; подготовиться к обобщениям и оценке собственных достижений и достижений одноклассников, в том числе выявить особенности речи: правильно ли произнесены слова, звуки, расставлены ударения, нет ли затруднений в образовании грамматических форм слов.

К примеру, в целях проведения студентами занятия-события «Слово и обряды, традиции, праздники» для учащихся 5-7 классов востребованным является *методический комментарий* (информационный уровень) к понятию «обряд», поскольку имеются различные точки зрения на роль обряда в развитии культуры.

Обряд (точка зрения В.А. Масловой) в отличие от ритуала имеет более сложную структуру, включает несколько этапов и более длителен во времени. Он сопровождается специальными песнями, драматическими действиями, хороводами, ряжением, гаданием. Обряд издревле помогал людям общаться, обобщать и передавать социальный опыт, гармонизировал человеческие переживания. Примерами обрядов могут быть крестины, сватанье, свадьба и другое [3].

Данные особенности закрепились в своеобразной лексике, фразеологизмах, пословицах, поговорках, что позволяет спланировать работу со словарями разных типов (содержательно-развивающий уровень). Организуется работа индивидуальная, групповая, в том числе планируются экскурсионные маршруты «Творческий союз А.С. Пушкина и В.И. Даля», «История лингвистической науки за страницами учебника».

На рефлексивно-оценочном этапе возможно использование лингвистической викторины, тематического кроссворда с учетом возраста обучающихся.

Занятие – дискуссия «Образ человека в мифе, фольклоре, фразеологии» (8-9 классы) сопровождается *методическим комментарием*, отражающим ролевой характер дискуссии: многоаспектность проблемы языка и культуры состоит в том, что к ней по-разному подойдут историк и лингвист, философ и психолог, этнограф и литературовед (распределение ролей). При этом языковедческий аспект следует рассматривать с позиций взаимодействия языка и культуры.

Проблемными вопросами являются: как разнообразные культурные процессы влияют на язык? как язык влияет на культуру? каково соотношение понятий «язык» и «культура»; «образ человека в языке». Верно ли утверждение, что в современном представлении голова – это центр переработки информации, а вот у древнего человека все, что связано с головой, соотносилось с небом, солнцем, луной, звездами?

К примеру, русские фразеологизмы с компонентом «голова» обозначают интеллектуальные способности человека: голова на плечах, голова на месте (об умном человеке); без царя в голове, голова дубовая, голова садовая (о глупом и недалекоем человеке). Слово «голова» образует фразеологизмы, которые характеризуют человека с разных сторон: *как снег на голову* (неожиданно), *хоть кол на голове теши* (об упрямом человеке); *голова пухнет* (о состоянии человека).

Выводы. Внеурочная деятельность проводится за пределами урока в таких формах, как кружки, олимпиады, диспуты, экскурсии, круглые столы, конференции, поисковые и научные исследования, соревнования, но при обязательном ее планировании, педагогическом руководстве и сопровождении. Внеурочная деятельность расширяет, углубляет и, в какой-то степени, обобщает приобретаемые на уроках знания; способствует расширению (в нашем случае историко-культурного, лингвистического) кругозора школьников, способствует воспитанию чувства языка и развитию творческих способностей обучающихся.

Литература:

1. Борытко, Н.М. Этическое воспитание / Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПК РО, 2006. – 32 с.
2. Задорина, О.С. Содержание и способы реализации идей педагогической режиссуры в образовании: монография / О.С. Задорина. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2010. – 248 с.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип / В.А. Маслова. – Москва: Академия, 2004. – 208 с.
4. Панов, Б.Т. Внеклассная работа по русскому языку: Пособие для учителей / Б.Т. Панов. – Москва: Просвещение, 1980. – 208 с.
5. Педагогика: теория и методика воспитательной работы: Учеб. пособие / В.Г. Рындак, А.В. Москвина, Л.Г. Пак [и др.]; под общ. ред. д-ра пед. наук В.Г. Рындак. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 334 с.
6. Попова, В.И. Образовательно-развивающая модель взаимосвязанной учебной и внеучебной деятельности школьника. Реализация концепций «Регионоведение» и «Профориентология» / В.И. Попова; Министерство образования и науки РФ; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 136 с.
7. Попова, В.И. Современные подходы к обучению русскому языку в средней школе Допущено УМС ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» в качестве учебного пособия для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль Русский язык и Литература, для дисциплины «Современные подходы к обучению русскому языку в средней школе» / В.И. Попова. – Оренбург, 2021. – 66 с. – URL: <https://lib.rucont.ru/efd/750339> (дата обращения: 18.02.2025)
8. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию; протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22 // Институт развития образования. – Москва: б.и., 2022. – 47 с. – URL: <https://iro23.ru/wp-content/uploads/2022/09/Примерная-рабочая-программа-воспитания-для-общеобразовательных-организаций-1-1.pdf> (дата обращения: 12.02.2025)
9. Ушаков, Н.Н. Внеурочная работа по русскому языку: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. / Н.Н. Ушаков, Г.И. Суворова. – Москва: Просвещение, 1985. – 175 с.
10. Царегородцева, Н.А. Проблемы подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности / Н.А. Царегородцева // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: сб. научных трудов и материалов по итогам науч. конф.; Волгоград, 27-30 сент. 2004 г. – Волгоград: Перемена, 2005. – Ч. 2. – С. 295-301
11. Щуркова, Н.Е. Горизонт воспитания / Н.Е. Щуркова. – Москва: Изд-во ИТРК, 2018. – 160 с.
12. Янченко, В.Д. Занимательное путешествие по страницам истории русской лингвистической науки: Методические рекомендации и дидактические материалы / В.Д. Янченко. – Москва: Вербум – М, 2002. – 160 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ПОВЫШЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения цифровой грамотности студентов в процессе информационной подготовки. Цифровизация различных сфер деятельности, низкий уровень сформированности цифровых компетенций обуславливает актуальность повышения цифровой грамотности обучаемых. В современном мире успешность выпускника в профессиональной деятельности зависит от целого набора сформированных компетенций, профессионально-значимых качеств и свойств личности. Цифровая грамотность, тесным образом связанная с уверенным владением цифровыми инструментами, средствами в решении профессиональных задач, занимает важное место в подготовке студентов. В статье рассматриваются подходы к трактовке понятия «цифровая грамотность». Уточнена сущность и структура понятия «цифровая грамотность» студентов. Автором описывается содержание информационной подготовки студентов, направленной на повышение цифровой грамотности. Приводятся педагогические условия, необходимые для эффективной организации процесса подготовки. Приводится описание опыта информационной подготовки студентов КГУ имени К.Э. Циолковского. Автор статьи приходит к выводу о том, что повышение цифровой грамотности в процессе информационной подготовки позволяет активизировать ее образовательные и воспитательные возможности, реализовать их через содержание дисциплин и используемые педагогические технологии.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые компетенции, информационная подготовка, цифровые средства, внеучебная деятельность, возможности.

Annotation. The article discusses the problem of increasing the digital literacy of students in the process of information training. The digitalization of various fields of activity, the low level of digital competence formation determines the urgency of improving the digital literacy of students. In the modern world, the success of a graduate in his professional activity depends on a whole set of formed competencies, professionally significant qualities and personality traits. Digital literacy, which is closely related to the confident mastery of digital tools and tools for solving professional tasks, occupies an important place in the training of students. The article discusses approaches to the interpretation of the concept of «digital literacy». The essence and structure of the concept of «digital literacy» of students has been clarified. The author describes the content of information training for students aimed at improving digital literacy. The pedagogical conditions necessary for the effective organization of the training process are given. The article describes the experience of information training of students of K.E. Tsiolkovsky KSU. The author of the article comes to the

conclusion that increasing digital literacy in the process of information training makes it possible to activate its educational and educational opportunities, to realize them through the content of disciplines and the pedagogical technologies used.

Key words: digital literacy, digital competencies, information training, digital tools, extracurricular activities, opportunities.

Введение. В Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования обозначаются проблемы, связанные с цифровизацией и информатизацией образования: низкий уровень мотивации студентов и сформированности цифровых компетенций обучающихся, отсутствия практического опыта использования цифровых ресурсов [15].

Цифровая трансформация различных сфер деятельности обусловила значимость формирования информационной картины мира и информационной культуры как части общей культуры современного человека [7]. Информационная картина мира подразумевает взаимодействие с использованием информационных технологий [2]. Сформировать информационную культуру личности, информационную картину мира, цифровые компетенции невозможно без сформированности цифровой грамотности студентов.

Одним из главных факторов развития человека является цифровая среда, а необходимой целью его развития – повышение цифровой грамотности. [6] Являясь инструментом информационной деятельности, повышение цифровой грамотности выступает важным условием успешной профессиональной деятельности [11].

В современном информационном обществе большинство обучающихся являются активными пользователями социальных сетей, мессенджеров, онлайн-платформ, но необходимые навыки работы с цифровыми инструментами в образовательных и профессиональных целях сформированы не у всех [5].

Актуальность повышения цифровой грамотности студентов продиктована необходимостью специалистов любой области свободно ориентироваться в постоянно обновляющихся цифровых инструментах, формирования умения использовать возможности цифровой среды, критически относиться к информации, полученной из интернет – пространства [3].

Современный выпускник вуза для уверенности и успешности в осуществлении профессиональной деятельности должен обладать целым набором сформированных компетенций, профессионально-значимых качеств и свойств личности. Цифровая грамотность как обобщенное свойство личности, тесным образом связанная с компетентностью специалиста, а также с уверенным владением цифровыми инструментами, средствами в решении профессиональных задач, занимает важное место в подготовке специалистов.

Изложение основного материала статьи. В самом общем понимании цифровая грамотность предусматривает овладение теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками использования цифровых технологий в профессиональной деятельности. Цифровая грамотность при этом трактуется как комплекс базовых знаний, умений и навыков по использованию цифровых устройств и сетевых технологий [12].

Анализ различных трактовок понятия «цифровая грамотность», проведенный Е.И. Салгановой, Л.Б. Осиповой показал, что многие исследователи характеризуют ее как систему умений, способностей, как личностное образование, влияющее на возможность использовать цифровые инструменты, средства, программы в решении личных и профессиональных задач. Авторы отмечают две важные характеристики работы с цифровыми средствами: безопасность и их эффективность [13].

Г.Я. Гревцева, Т.Н. Моковая набор компетенций, позволяющий обучающимся работать с информацией и использовать для этого цифровые технологии и интернет определяют, как информационно-цифровую грамотность [4].

Содержание понятия «цифровая грамотность» определяется набором компонентов, количество и содержательная характеристика которых у ученых, занимающихся данной проблематикой, различается. Так, М.В. Курникова, Е.К. Чиркунова цифровую грамотность определяют как систему, включающую следующие виды грамотности: ИКТ-грамотность, технологическую грамотность, информационную и мультимедийную грамотность. В основе цифровой грамотности лежат цифровые компетенции [9]. Н.М. Тимофеева выделяет три компонента цифровой грамотности: компьютерную, информационно-коммуникационную грамотность и информационную составляющую [16]. Н.Д. Берман выделяет три компонента: цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровую безопасность [1].

В рамках нашего исследования в структуре цифровой грамотности студентов мы выделяем следующие компоненты: мотивационный, содержательно-деятельностный и оценочный.

Для грамотного владения цифровыми ресурсами студенту необходима сформированность всех компонентов цифровой грамотности. Мотивационный компонент цифровой грамотности определяется системой мотивов овладения цифровыми инструментами и сервисами для успешного решения различных задач.

Содержательно-деятельностный компонент, включает знания цифровых инструментов и сервисов, помогающим в решении профессиональных задач; основ безопасного поведения в Интернете; этических аспектов использования информацией из сети Интернет, с учетом соблюдения авторских прав и уважения к другим пользователям. Кроме знаний данный компонент цифровой грамотности включает умения и навыки по: использованию цифровых сервисов и программ в решении профессиональных задач; нахождению, анализу, использованию, критической оценке информации, получению из Интернет-источников и баз данных; созданию контента с применением цифровых сервисов.

Оценочный компонент определяется способностью обучаемого адекватно оценить собственные возможности в использовании цифровых средств.

Работа по повышению цифровой грамотности студентов, выстраивается в соответствии с компонентами цифровой грамотности.

Для повышения цифровой грамотности студентов в процессе информационной подготовки необходимо соблюдать ряд педагогических условий: обеспечение преемственности теоретических знаний и практических умений и навыков на этапе «школа – вуз» и «колледж – вуз»; обеспечение персонализированного практико-ориентированного обучения с учетом направления подготовки, индивидуальных возможностей студентов; обеспечение внеучебной познавательной активности студентов.

Повышение цифровой грамотности студентов КГУ имени К.Э. Циолковского осуществляется в процессе учебных и внеучебных занятий. Учебная дисциплина «Информационно-коммуникационные технологии» и дисциплины, связанные с работой в цифровых сервисах, используемых в профессиональной деятельности, дополняются разнообразными занятиями, проводимыми во внеучебное время.

Процесс повышения цифровой грамотности студентов в ходе информационной подготовки начинается с этапа актуализации знаний, полученных в школе или колледже. Информационная подготовка студентов КГУ имени К.Э. Циолковского начинается с освоения учебной дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии» на I курсе и проходит с учетом уровня цифровой грамотности студентов.

Учебные занятия дополняются проведением образовательных интенсивов, олимпиад и других мероприятий в рамках информационной подготовки, цель которых состоит в расширении представлений студентов о возможностях цифровых сервисов, инструментов, программ в будущей профессиональной деятельности и личностном развитии. При этом у студентов продолжается развитие навыков: работы с различными цифровыми инструментами, поиска и анализа

информации в интернете; оценки достоверности источников, безопасной работы в сети, защиты личной информации, эффективного общения в цифровой среде, создания, публикации и продвижения цифрового контента.

В педагогическом процессе по повышению цифровой грамотности студентов используются различные технологии: как традиционные, так и опирающиеся на активность студентов, например, игровые и проектные технологии.

Проектная деятельность студентов направлена на формирование навыков рационального выбора и использования цифровых инструментов в будущей профессии.

Использование проектной технологий позволяет: заинтересовать студентов, погрузиться в особенности будущей профессии, проявляя активность в изучении цифровых сервисов и инструментов решения задач; актуализировать междисциплинарные знания и умения; развивать самостоятельность в подготовке проекта [10].

Помимо образовательных задач работа над проектами в рамках повышения цифровой грамотности студентов решает не менее важные воспитательные задачи. Выпускнику важно обладать не только системными и глубокими профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и быть воспитанной личностью. Так в инженерно-технологическом институте КГУ имени К.Э. Циолковского в рамках решения задач профессионального воспитания будущими педагогами реализуются проекты с применением цифровых инструментов, направленные на популяризацию выдающихся личностей, занимавшихся научной и педагогической деятельностью в университете [8].

Выводы. Цифровизация образования невозможна без сформированности цифровой грамотности участников образовательного процесса [14]. Неразрывная связь повседневной жизни и профессиональной деятельности с цифровыми технологиями, помогающими в поиске и получении информации, осуществлении взаимодействия, решении проблем, требует цифровой грамотности человека. Повышение цифровой грамотности в процессе информационной подготовки позволяет активизировать ее образовательные и воспитательные возможности и реализовать их через содержание дисциплин и используемые педагогические технологии.

Литература:

1. Берман, Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности / Н.Д. Берман // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2017. – № 6-2. – С. 35-38
2. Гарипова, Г.Р. Информационная картина мира как социокультурное явление / Г.Р. Гарипова // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2015. – № 5. – С. 20-23
3. Гладиллина, И.П. Цифровая грамотность и цифровые компетенции как фактор профессионального успеха / И.П. Гладиллина, Н.Н. Кадыров, Е.В. Строганова // *Инновации и инвестиции*. – 2019. – № 5. – С. 62-64
4. Гревцева, Г.Я. Информационно-цифровая грамотность как компонент профессиональной культуры / Г.Я. Гревцева, Т.Н. Моковая // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. – 2022. – № 4(91). – С. 216-223
5. Дубровина, Н.Н. Развитие цифровой грамотности учащихся основной школы в условиях дистанционного обучения / Н.Н. Дубровина // *Мир педагогики и психологии*. – 2023. – № 12(89). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitietsifrovoj-gramotnosti-uchashhikhsya-osnovnoj-shkoly-v-usloviyakh-distantsionnogo-obucheniya.html> (дата обращения: 19.02.2025)
6. Жукова, Н.В. «Цифровая грамотность», «цифровая безопасность» и возможности цифровой среды как факторы современного культурного развития / Н.В. Жукова, Б.Б. Айсмонтас, М.К. Макеев // *III Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации: доклады и материалы Общероссийской (национальной) научной конференции*. – Москва: Московский гуманитарный университет, 2020. – С. 167-175
7. Корчак, К.И. Современные подходы к понятию цифровой трансформации образования / К.И. Корчак, В.В. Красильников, В.С. Тоискин // *Проблемы современного образования*. – 2022. – № 1. – С. 171-183
8. Кривов, С.И. Профессиональное воспитание студентов вуза: управление и организация процессом / С.И. Кривов, О.Н. Прокофьева, С.В. Кибикина // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2016. – № 53(7). – С. 85-90
9. Курникова, М.В. Цифровая грамотность населения: теоретические основы и методики оценки / М.В. Курникова, Е.К. Чиркунова // *Проблемы развития предприятий: теория и практика*. – 2019. – № 1(1). – С. 70-76
10. Мурашова, Е.А. Возможности технологии проектного обучения в формировании познавательной активности студентов / Е.А. Мурашова, О.Н. Прокофьева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2023. – № 78(1). – С. 257-259
11. Мурашова, Е.А. Цифровая грамотность и цифровая компетентность как обязательное условие информатизации образовательной деятельности преподавателя немецкого языка / Е.А. Мурашова // *The Newman in Foreign Policy*. – 2020. – Т. 3. – № 54(98). – С. 26-28
12. Селиверстова, Н.А. Цифровая грамотность / Н.А. Селиверстова // *Знание. Понимание. Умение*. – 2021. – № 3. – С. 220-224
13. Салганова, Е.И. Цифровая грамотность студентов: компетентностный подход / Е.И. Салганова, Л.Б. Осипова // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. – 2023. – Т. 16. – № 1. – С. 227-240
14. Сафина, А.Р. Цифровая образовательная среда и цифровая грамотность участников образовательного процесса / А.Р. Сафина // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. – 2022. – № 53(38). – С. 70-71
15. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2021 г. – № 3759-р. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/> (дата обращения: 24.02.2025)
16. Тимофеева, Н.М. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков / Н.М. Тимофеева // *Психология, социология и педагогика*. – 2015. – № 7. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2015/07/5573> (дата обращения: 26.02.2025)

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательной активности студентов в вузе с использованием интеллектуальных игр. Автором отмечается, что развитие познавательной активности студентов является актуальной педагогической проблемой. Познавательная активность оказывает влияние на мотивы и интересы, установки и убеждения студентов. В статье анализируются понятия «познавательная активность», «интеллектуальная игра». Описываются связи данных понятий с понятиями «познавательный интерес», «познавательная деятельность». Автором описываются практические аспекты подготовки и проведения интеллектуальных игр с целью развития их познавательной активности. Дается содержательное описание этапов организации и реализации игрового проекта с опорой на активное участие студентов. Использование интеллектуальных игр в образовательном процессе рассматривается автором как условие развития познавательной активности студентов. В статье приводятся педагогические условия развития познавательной активности студентов с использованием интеллектуальных игр. Автор статьи приходит к выводу о том, что интеллектуальные игры, способствуют развитию познавательной активности студентов и составляют основу для формирования познавательного интереса студентов к будущей профессиональной деятельности, для личностного и профессионального развития.

Ключевые понятия: познавательная активность, интеллектуальная игра, мотивация, познавательный интерес, познавательная деятельность.

Annotation. The article discusses the problem of developing students' cognitive activity in higher education using intellectual games. The author notes that the development of students' cognitive activity is an urgent pedagogical problem. Cognitive activity influences the motives and interests, attitudes and beliefs of students. The article analyzes the concepts of «cognitive activity» and «intellectual game». The relations of these concepts with the concepts of «cognitive interest» and «cognitive activity» are described. The author describes the practical aspects of preparing and conducting intellectual games in order to develop their cognitive activity. A meaningful description of the stages of the organization and implementation of the game project based on the active participation of students is given. The use of intellectual games in the educational process is considered by the author as a condition for the development of cognitive activity of students. The article presents the pedagogical conditions for the development of cognitive activity of students using intellectual games. The author of the article comes to the conclusion that intellectual games contribute to the development of students' cognitive activity and form the basis for the formation of students' cognitive interest in future professional activities, for personal and professional development.

Key words: cognitive activity, intellectual play, motivation, cognitive interest, cognitive activity.

Введение. Развитие познавательной активности студентов актуальная педагогическая проблема, стоящая перед преподавателями вуза. Высокий результат подготовку будущих квалифицированных специалистов зависит не только от профессионализма преподавателя и его высокой методической, предметной и коммуникационной компетентности. Познавательная активность студента, его высокая мотивация обучения определяет успешность освоения профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков, способов действий.

Изложение основного материала статьи. Различные авторы трактуют понятие «активность» через такие понятия как: деятельность, деятельностное отношение, способность преобразовывать среду [5].

Познавательная активность придает понятию «активность» образовательный контекст. Познавательная активность проявляется в ряде характеристик: стремлении к познанию, интересе к поиску знаний, готовности к поисковой деятельности, инициативности и самостоятельности, положительных эмоциях (радости, уверенности, гордости, удовольствия), способности к рефлексии [10].

С.Н. Казначеева под познавательной активностью студентов понимает сложное личностное образование, формируемое и развиваемое под влиянием субъективных (внутренних личностных характеристиках студента) и объективных (не зависящих от студента, но и играющих важную роль) факторов. Среди объективных факторов выделяются особенности методики преподавания, личности преподавателя, окружающей образовательной среды. Среди субъективных – особенности характера, воли, темперамента, уровень мотивации студентов [4].

Понятие «познавательная активность» в психолого-педагогических исследованиях часто связано с понятиями «познавательного интереса» и «познавательной деятельности». В работе Л.М. Федоряк познавательный интерес и познавательная деятельность трактуются как компоненты познавательной активности [13].

Познавательный интерес, лежащий в основе мотивов, потребностей, ориентаций студентов, системы их профессиональных убеждений и установок, определяет проявления познавательной активности [12]. Познавательная активность, проявляемая через познавательную деятельность, влияет на формирование познавательного интереса студентов.

Стимулирование познавательной активности происходит в образовательном процессе, при котором содержание образования, методы и средства обучения побуждают к проявлению активных действий студентов [4].

Создание педагогических ситуаций, способствующих проявлению инициативы обучающихся и способствующих формированию интереса к будущей профессии, выстраивание процесса обучения неразрывно связано с процессом самообразования студентов, – способствует развитию познавательной активности студентов [9].

Игра в педагогических исследованиях рассматривается как способ развития познавательной активности [6].

Интеллектуальные игры, являясь видом игр, обладающим большим потенциалом в достижении разнообразных образовательных результатов [1, 7], рассматриваются нами как эффективное средство, развивающее познавательную активность студентов.

Под интеллектуальной игрой понимается вид игр, предполагающий коллективное или индивидуальное соревнование и требующее активной мыслительной деятельности в ограниченных временных рамках [8, 11].

Интеллектуальная игра как форма учебной и внеучебной деятельности способствует развитию познавательной активности студентов и на этой основе решению различных образовательных задач: развитию памяти, мышления, формирования волевых качеств.

Развитие познавательной активности обучающихся может проходить на разных этапах подготовки и проведения интеллектуальных игр, каждый из которых имеет свои особенности и задачи: этап разработки стратегии игрового проекта; этап разработки игровых правил; этап запуска игрового проекта; реализация игровых действий; подведение итогов [14].

Этапы организации работы по разработке игрового проекта и правил интеллектуальной игры позволяют преподавателю включить инициативных студентов в процесс выбора тематики и содержания интеллектуальной игры. Выбор актуальных и интересных тем для игры, связанных с будущей профессиональной деятельностью, помогает связать знания с реальной жизнью и повысить познавательную активность студентов. Например, в процессе мозгового штурма, студенты высказывают идеи и предложения по теме интеллектуальной игры и форме проведения, что создает атмосферу вовлеченности и сотрудничества.

На этом этапе студенты ставят перед собой цели, через самообразование осуществляют подготовку к определенной тематике игры. Познавательная активность студентов, выражающихся в стремлении к саморазвитию, и проявляющаяся в процессе деятельности, влияет на развитие интеллекта студентов, культуру мышления, речевое развитие [3].

Предоставление возможности выбора и добровольность участия в игре, наличие соревновательности, предоставление возможности переживания ситуаций успеха и самоутверждения, – мотивирует к участию в последующих играх, влияет на мотивацию изучения предмета в целом [2].

Инициативная группа студентов проявляет активность в подготовке к игре в ролях разработчиков и игроков. Разработчики заданий в процессе подготовительной работы анализируют существующие игры, требования к тому или иному формату интеллектуальной игры, изучают дополнительный материал. Эта работа активизирует их познавательную активность и креативность.

Проведение консультаций, для получения обратной связи, позволяет преподавателю осуществлять поддержку, вносить коррективы в ход подготовки к игре. Использование цифровых инструментов на этапе разработки могут помочь эффективно организовать коммуникацию, позволят сэкономить время для обмена своими идеями.

Стимулирование познавательной активности студентов позволяет формировать интерес к предстоящей познавательной деятельности. Студенты начинают осознавать значимость теоретических знаний и навыков, которые они освоили ранее или которые необходимо приобрести в будущем. Важную роль при этом оказывает поддержка преподавателя, а также заинтересованность в результате студентов.

На этапе проведения интеллектуальной игры (запуска игрового проекта, реализация игровых действий, подведение итогов) студенты в процессе командного или индивидуального соревнования, выполняют задания, форма представления которых может быть различной (визуальной, текстовой, аудио-видео-формата).

К педагогическим условиям, побуждающим студентов к проявлению познавательной активности, в ходе интеллектуальной игры можно отнести следующие: чередование различных типов заданий; последовательное усложнение заданий; наличие обратной связи; использование цифровых инструментов для предъявления заданий и оценки результатов выполнения; поощрение участия в играх (наградными документами, дополнительными баллами за участие в игре).

Включение в игру различной сложности заданий позволяет заинтересовать студентов, сделать процесс игры увлекательным, активизировать интеллектуальную познавательную деятельность. На этом этапе студенты начинают анализировать, систематизировать и обобщать полученные знания в теории, что способствует более глубокому пониманию материала.

Командная игра развивает навыки сотрудничества и коммуникации, создает соревновательный момент, который способствует развитию познавательной активности.

Использование цифровых инструментов для создания заданий делает процесс познания увлекательным и доступным для молодежи. Введение призов или сертификатов для победителей создает дополнительную мотивацию для участия и достижения высоких результатов.

Обратная связь позволяет оценить достижения студентов, не только количественной оценкой, но и качественно проанализировать результаты их интеллектуального труда. Предоставление конструктивной обратной связи после игры помогает студентам осознать свои успехи и пробелы в изучаемой теме.

Форма проведения интеллектуальных игр может быть выбрана в соответствии с поставленными целями и задачами изучения учебного предмета. Интеллектуальные игры могут проходить как очно, так и дистанционно, как в рамках учебной программы изучения предмета, так и во внеучебное время.

В рамках курса «Информационно-коммуникационные технологии» КГУ имени К.Э. Циолковского среди студентов младших курсов проводится интеллектуальная игра «Информационная экспедиция». Командная игра включает 6 последовательных туров. Каждый тур имеет свои отличительные особенности: 1 тур – «Разминка», содержит общие, не сложные вопросы по курсу ИКТ; 2 тур – «Мемология в ИТ», включающий задания по известным мемам, связанным с информационными технологиями; 3 тур – «Ошибки в цифровом мире», содержит вопросы с ошибками пользователя, которые нужно исправить; 4 тур – «Информационный детектив», включает задания, связанные с работой из разных источников информации, найденных в Интернете; 5 тур – «Тренды в ИТ», содержит вопросы о современных достижениях в сфере информационных технологий; 6 тур – «Информационный батл», содержит вопросы на знание и требует быстрого ответа. Каждый из этих туров играет важную роль в развитии познавательной активности и способствует развитию мышления, навыков самообразования и самоконтроля студентов.

Выводы. Использование интеллектуальных игр в образовательном процессе способствует развитию познавательной активности студентов, что делает их важным инструментом в современном обучении. Среди образовательных возможностей интеллектуальных игр выделяется одна - развитие познавательной активности студентов, создающая динамичную и увлекательную образовательную среду, составляющая основу для формирования познавательного интереса к будущей профессиональной деятельности и участия в познавательной деятельности, способствующая личностному и профессиональному росту.

Литература:

1. Блонский, Л.В. Интеллектуальная игра как фактор формирования гармонично развитой личности студента вуза: на примере чемпионатов по «Что? Где? Когда?» / Л.В. Блонский // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 5(85). – С. 141-144
2. Боева, О.М. Педагогическим феномен интеллектуальной игры / О.М. Боева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 1. – С. 141-147
3. Денина, О.О. Развитие познавательной активности студентов в учебной деятельности: диссертация ... канд.пед. наук: 13.00.01 / Денина Ольга Оскаровна. – Оренбург, 2001. – 195 с.
4. Казначеева, С.Н. Развитие познавательной активности студентов вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казначеева Светлана Николаевна. – Нижний Новгород, 2007. – 22 с.
5. Карапунарлы, М.Я. Особенности формирования социальной активности студентов вуза в процессе волонтерской деятельности / М.Я. Карапунарлы, О.Н. Прокофьева // Вестник Калужского университета. – 2021. – № 1(50). – С. 135-137

6. Коробова, Е.В. Формирование познавательной активности студентов экономических специальностей средствами игровых технологий: На опыте обучения иностранному языку и во внеаудиторной работе: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коробова Екатерина Владимировна. – Москва, 2003. – 215 с.
7. Мандель, Б.Р. Интеллектуальные игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста социально-культурной сферы: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мандель Борис Рувимович. – Москва, 2005. – 25 с.
8. Мандель, Б.Р. Интеллектуальная игра: социокультурный феномен в движении (к вопросам истории и определения сущности) / Б.Р. Мандель // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1079> (дата обращения: 27.01.2025)
9. Мурашова, Е.А. Возможности технологии проектного обучения в формировании познавательной активности студентов / Е.А. Мурашова, О.Н. Прокофьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(1). – С. 257-259
10. Осипова, С.И. Познавательная активность как объект педагогического анализа / С.И. Осипова, Н.С. Агишева // Гуманизация образования. – 2016. – № 2. – С. 89-96
11. Певнев, М.С. Интеллектуальная игра в образовательном процессе: ценностно-целевой, мотивационный и функциональный аспекты / М.С. Певнев // Известия ВГПУ. – 2006. – № 4. – С. 64-67
12. Прокофьева, О.Н. Формирование познавательного интереса студентов в процессе проектного обучения в организациях СПО / О.Н. Прокофьева, Е.А. Мурашова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73(1). – С. 249-251
13. Федоряк, Л.М. Становление качества жизни субъектов образования в современных условиях обучения: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Федоряк Людмила Михайловна. – Санкт-Петербург, 2005. – 387 с.
14. Чернявская, А.П. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: Учебное пособие / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 311 с.

Педагогика

УДК 37.012.2

доцент, кандидат педагогических наук Пчелинцева Евгения Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Иваново)

ИССЛЕДОВАНИЕ АСПЕКТОВ ЗАБОТЫ И ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРАКТИК, РАСПРОСТРАНЕННЫХ В XVIII ВЕКЕ В РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогического наследия эпохи Просвещения, в котором рассматривается проблема искоренения последствий жестокого обращения с детьми. Автор, выдвигая на первый план сравнительно – теоретический анализ педагогических трудов выдающихся представителей отечественной истории педагогики по проблеме преодоления последствий насилия рассматривает приоритетные вопросы просвещения общества в деле распространения гуманных практик защищающих детей от авторитарного, унижительного обращения со стороны взрослых на этапе исторического развития Российского государства. В работе анализируются ключевые педагогические концепции М.В. Ломоносова, который подчёркивает, что социокультурные изменения в обществе и поступательное развитие духовной сферы тесно связаны с проблемой насилия над детьми. При этом, обращаясь к работам А.Н. Радищева, автор отмечает его оригинальные и прогрессивные идеи о формировании эмоциональной связи между матерью и ребёнком в первые месяцы жизни, которая впоследствии становится основой для успешного личностного развития и формирования умения противостоять насилию извне. В статье представлен анализ педагогического наследия П.Н. Енгальцева, центральной темой которого является идея организации окружающего пространства, реализации гуманных моделей помощи детям, пережившим насилие, в рамках положительно-творческой педагогики. Результаты представленного в статье педагогического исследования могут служить основанием для дальнейшего научного осмысления историко- педагогического анализа проблемы устранения ликвидации насилия над детьми в современном мире.

Ключевые слова: просветительская деятельность, насильственные действия, защита детей, эмоциональная связь матери с ребёнком, гуманные практики.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the pedagogical heritage of the Enlightenment era, which examines the problem of eliminating the consequences of child abuse. The author, highlighting the comparative theoretical analysis of the pedagogical works of prominent representatives of the national history of pedagogy on the problem of overcoming the consequences of violence, examines the priority issues of educating society in the dissemination of humane practices that protect children from authoritarian, humiliating treatment by adults at the stage of the historical development of the Russian state. The paper analyzes the key pedagogical concepts of M.V. Lomonosov, who emphasizes that socio-cultural changes in society and the progressive development of the spiritual sphere are closely related to the problem of violence against children. At the same time, referring to the works of A.N. Radishchev, the author notes his original and progressive ideas about the formation of an emotional bond between mother and child in the first months of life, which subsequently becomes the basis for successful personal development and the formation of the ability to resist violence from the outside. The article presents an analysis of the pedagogical heritage of P.N. Engalychev, whose central theme is the idea of organizing the surrounding space, implementing humane models of helping children who have experienced violence, within the framework of positive and creative pedagogy. The results of the pedagogical research presented in the article can serve as the basis for further scientific understanding of the historical and pedagogical analysis of the problem of eliminating the elimination of violence against children in the modern world.

Key words: educational activities, violent acts, child protection, emotional connection between mother and child, humane practices.

Введение. В современном мире проблема преодоления последствий насилия над детьми занимает особое место в научных и практических аспектах исследования. Многофакторная природа насилия обуславливает обращение к ней исследователей различных областей научного знания. В наши дни эта проблема является одной из ключевых в педагогике [1, 5]. Ученые (Б.М. Бим-Бад, Н.Б. Крылова, В.Г. Маралов, М. Мид, Т.Я. Сафонова, В.А. Ситаров, Е.И. Цымбал, Р.М. Чумичева и др.) активно изучают методы гуманистической поддержки детей, которые столкнулись с насилием со стороны взрослых. В ходе социологических изысканий проводится анализ воздействия разнообразных социальных факторов на процесс интеграции в общество детей, подвергшихся насилию со стороны взрослых [4]. На основе полученных

результатов разрабатываются стратегии формирования благоприятной социальной среды, способствующей успешной адаптации таких детей (Л.Л. Мехришвили, М.В. Осорина, А.П. Платонова). В контексте психологических исследований пристальное внимание уделяется анализу факторов, которые оказывают воздействие на формирование личности, пережившей травматический опыт насилия, а также разработке методик, направленных на стабилизацию эмоционального состояния ребёнка (В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина Л.Ф. Обухова) [5].

В свете изучения разрушительных последствий, которые могут быть вызваны насильственными действиями взрослых, приобретает особую актуальность выбранная нами тема «Исследование аспектов заботы и поддержки детей в контексте гуманистических практик, распространённых в XVIII веке». Анализ педагогических трудов мыслителей эпохи Просвещения в контексте истории педагогики демонстрирует, что исследуемая нами проблематика занимала центральное место как в просветительском дискурсе, так и в повседневной жизни представителей общества. Вне всякого сомнения, истоки гуманистического подхода к вопросу эффективной поддержки детей можно найти в работах таких выдающихся деятелей эпохи (Е.Р. Дашкова, А.Н. Радищев, П.Н. Енгальчев М.В. Ломоносов), которые предлагали гуманные модели помощи детям, пережившим насилие, в рамках положительно-творческой педагогики. М.В. Богуславский, исследуя корреляцию между социокультурными трансформациями на определённом историческом этапе и распространением практик поддержки детей, пострадавших от насилия, подчёркивает, что «осознание прав и защиты детства происходило в контексте социально-культурных и экономических преобразований, происходивших в обществе в XVIII веке» [3].

На основании вышесказанного задача исследования заключается в анализе историко-педагогического опыта оказания гуманистической поддержки детям, пережившим насилие со стороны взрослых в эпоху Просвещения. Исследование историко-педагогических трудов демонстрирует, что в современной педагогике России сохраняется высокий интерес к поиску действенных методов поддержки и помощи детям, пережившим насилие.

Основными методами исследования определены: метод интерпретации историко-педагогических источников; сравнительно-исторический анализ педагогического наследия ведущих представителей изучаемого исторического периода, метод логического анализа публицистики и первоисточников.

Научная новизна заключается в том, что в статье представлена научно-педагогическая интерпретация социокультурных трансформаций, происходящих в обществе, которые обуславливают появление гуманных практик преодоления последствий насилия над детьми в XVIII веке. Теоретическая значимость состоит в обогащении истории педагогической науки теорией оказания помощи детям, пережившим насилие, что позволяет глубже понять механизмы преодоления последствий насилия и успешной социализации детей. Методологическую основу исследования составляет культурологический и аксиологический, цивилизационный подходы. Так, культурологический подход предоставляет возможность глубокого понимания «детской субкультуры» как социально обусловленного феномена, развитие которого происходит в ходе исторического развития общества, обуславливающего процесс социализации личности, пережившей насилие. В свою очередь аксиологический подход, определяющий стратегические ориентиры процесса преодоления последствий насилия, позволяет выявить структурные элементы данного явления, обосновывая зарождение эффективных методов оказания помощи таким детям. Цивилизационный подход, учитывающий особенности культурно-исторического пространства конкретной цивилизации, а также специфику воспитания и образования внутри сообществ, раскрывает сущность направленной помощи детям. В рамках методологии исследования становится очевидной необходимость разработки действенных стратегий помощи детям, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях.

Изложение основного материала статьи. Для всестороннего рассмотрения данного вопроса необходимо обратиться к историко-педагогическому наследию конца XVIII века, который представляет собой наиболее яркий этап распространения гуманистических идей в области защиты прав детства. Результаты исследования позволяют утверждать, что XVIII век, как один из наиболее значимых периодов в развитии европейской культуры, был отмечен значительным прогрессом в области науки, философии и общественной мысли. В этот период были сформулированы передовые идеи, которые оказали глубокое влияние на российское просвещение. Эти идеи были представлены в работах таких выдающихся мыслителей, как Джон Локк и Жан-Жак Руссо. Английский философ Джон Локк отстаивал право человека на жизнь и свободу, утверждая, что каждый человек имеет неотъемлемые права, которые должны быть защищены [6]. Французский педагог Жан-Жак Руссо, в свою очередь, утверждал, что неравенство в обществе является результатом насилия, порождённого самой цивилизацией. Он считал, что неравенство приводит к возникновению насилия и несправедливости [3, 10]. Современные исследования И.Ф. Деметьевой, В.Н. Кудрявцевой, И.С. Кона указывают, что «расшатывая особенности эпохи Просвещения в России, следует отметить, что решение проблемы устранения унижающих личность насильственных действий было очень тесно связано с социокультурными трансформациями, происходящими в обществе, которые оказывали существенное воздействие на развитие духовной сферы общества на процессы насилия над детьми» [3]. Анализируя систему ценностей эпохи Просвещения, необходимо подчеркнуть, что учёные-исследователи В.Г. Безрогов, О.Е. Кошелев указывают на взаимообусловленность между развитием мирового педагогического процесса и его специфическим проявлением в России [9]. В основе этой взаимосвязи лежит духовно-ценностный потенциал, который включает в себя гуманное отношение к детям. В подтверждение этого можно привести примеры общественных инициатив, направленных на поддержку детей, оставшихся без опеки взрослых. В качестве доказательства можно привести указы, которые были изданы в 1712 и 1715 годах. Как справедливо отмечает М.В. Богуславский, «одним из значимых шагов стало принятие законов, которые запрещали родителям лишать жизни детей, рождённых вне брака» [9]. Это значительно повысило уровень ответственности взрослых за обеспечение безопасности детей и защиту их от насилия. Так, 4 ноября 1715 года был издан указ, который вызвал большой резонанс в обществе. Этот указ предусматривал создание системы «тайного приёма» новорождённых по европейскому образцу [11]. В соответствии с указом, в церковных оградах разрешалось строить госпитали для незаконнорождённых детей. Это позволяло уменьшить количество детоубийств и сохранить анонимность матери, которая оставила ребёнка. Кроме того, в обществе было воспринято как значимое событие открытие специальных приютов для подкидышей [11]. О модернизации социальной сферы общества свидетельствует также принятие в 1775 году законодательных актов, регулирующих социальные отношения. Одним из таких документов стал первый в истории русского права крупный акт Екатерины II «Учреждения для управления губерний Всероссийской Империи», который устанавливал порядок функционирования сиротских домов для детей обоего пола [9]. Кроме того, был учреждён институт государственного контроля, призванный решать социальные проблемы, такие как предупреждение беспризорности детей в возрасте от трёх до семи лет, обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних. По утверждению Д.С. Лихачева, «обращение государственной власти на детей, рождённых вне брака, сирот свидетельствует об ответственности правительства за жизнь ребенка, реализации таких практических задач как: прекращение детоубийства» [11]. В трудах представителей русской элиты XVIII века Е.Р. Дашковой, А.Н. Радищева, П.Н. Енгальчева отмечается, что «российское просвещение впервые определяет, что демократические преобразования, основой которых выступали нравственные добродетели, такие как справедливость, честность, указывают на причастность к высшим культурным ценностям, среди которых особое место отводится стремлению быть свободным от насилия» [2, 8]. Исследуя специфику

просветительского вектора в контексте изучения процесса преодоления последствий насилия над детьми сквозь призму теоретических представлений об истории детства, мы можем выявить тесную корреляцию между культурным развитием социума, его трансформациями и условиями, способствующими формированию гармоничной личности. Эти условия, такие как человеколюбие и народовластие, становятся фундаментальными принципами воспитания на долгие годы. В ходе исследования было установлено, что основные положения концепции просвещения, направленные на «воспитательное оздоровление» общества, находят свое отражение в трудах выдающихся просветителей эпохи. Так, особого внимания в контексте изучаемой нами проблемы заслуживают педагогические идеи великого педагога М.В. Ломоносова (1711-1765). В трудах современных ученых, таких как А.В. Дроздова, О.Ю. Жангужинова и Е.Г. Огольцова подчеркивается, что «М.В. Ломоносов, будучи приверженцем принципа природосообразности в воспитании, выступал за индивидуальный подход к каждому воспитаннику» [7]. Обращая внимание на природные особенности детей, учёный отмечал, что «проявляя милосердие, любовь и ласку к ребёнку, воспитатель может завоевать его расположение и сформировать нравственные добродетели, которые помогут ребёнку осознать и понять пагубность таких чувств, как ненависть, тщеславие и зависть» [7]. В своей знаменитой работе «О воспитании и обучении», которая стала основой для размышлений о педагогике, Ломоносов уделил особое внимание воспитанию без принуждения. Он подчёркивал, что главным методом искоренения насилия над детьми должна стать беседа, которая поможет убедить воспитанников в важности нравственности и гуманных отношений. При этом, анализируя соотношение уровня насилия над детьми и уровня развития культуры в социуме, Ломоносов акцентирует внимание на том, что среда, в которой растёт ребёнок, играет определяющую роль в формировании его нравственных ориентиров. Вот почему поведение взрослых и их отношение к этическим нормам становятся для детей примером для подражания. Исследования А.В. Дроздова, О.Ю. Жангужинова и Е.Г. Огольцова отмечают, что Ломоносов неоднократно указывал, что «с раннего возраста ребёнок учится быть добрым и уважительным по отношению к другим, копируя культурные образцы поведения, которые показывают взрослые» [7]. Обращая внимание на способность детского подражания поведению взрослых, Ломоносов указывает, что ведущей тактикой устранения насилия над детьми в обществе является методика «добраго примера». Сущность методики заключается в организации игрового пространства, транслирующего сюжеты доброжелательности, уважения, почтительности, помогающие посредством разыгрывания игровых сцен, сюжетов познать суть данных понятий. В трудах Е.Р. Дашковой, А.Н. Радищева можно обнаружить схожие идеи по поводу обсуждаемого вопроса. Просветители эпохи Просвещения акцентируют внимание на значимости средовых факторов, обеспечивающих безопасность воспитания детей в семье. Так, в своём педагогическом труде «О человеке, его смерти и бессмертии» А.Н. Радищев обращает внимание на то, что эмоциональная неустойчивость взрослых и постоянные упреки могут сформировать у ребёнка модели поведения, которые будут повторяться в будущем [8]. В своих работах Н.Н. Джуринский и Н.Б. Крылова, опираясь на антропологические концепции, утверждают, что в произведениях писателя-философа прослеживается идея о превосходстве домашнего воспитания, в основе которого лежит незыблемый союз родителей и ребёнка [4]. В контексте обсуждения эффективных практик преодоления последствий насилия над детьми в обществе особенно интересны мысли П.Н. Енгальчева (1769-1829), одного из первых просветителей, который начал говорить о важности роли матери в создании гармоничной семейной атмосферы, где ребёнок может чувствовать поддержку и понимание. Енгальчев был убежден, что насилие над природой ребёнка – это не только разрушение его естества, но и уничтожение добра, любви и надежды на будущее. Согласно его теории, чтобы решить проблему насилия, необходимо опираться на естественное развитие человека [10]. Оно не только открывает врожденные способности каждого, но и помогает установить гармоничные социальные связи с окружающими, основанные на принципах уважения к разуму, себе и другим. На основе этого он предлагает тактику преодоления детских переживаний и страхов как последствий насилия посредством творческих сюжетных игр, включающих нравственно-этические проблемные ситуации, которые побуждают ребёнка найти выход из конфликта.

Выводы. Проблематика теоретико-исторического исследования аспектов заботы и поддержки детей в контексте гуманистических практик, распространённых в XVIII веке в контексте диалога зарубежной и отечественной культур, подтверждается актуальностью социально – культурных изменений, сопровождающихся распространением и утверждением гуманистических практик преодоления последствий насилия над детьми, ведущее место в которых отводится творческим играм, организации окружающего пространства, реализации гуманных моделей помощи детям, пережившим насилие, в рамках положительно-творческой педагогики.

Литература:

1. Волкова, Е.Н. Защита детей от жестокого обращения: учебное пособие / [Е.Н. Волкова, Т.Н. Балашова, В.В. Волков]; под ред. Е.Н. Волковой. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 256 с.
2. Дашкова, Е.Р. О смысле слова «воспитание»: соч., письма, док. / Е.Р. Дашкова // Московский гуманитарный институт имени Е.Р. Дашковой. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2001. – 455 с. – ISBN 5-86007-290-2
3. Корнетов, Г.Б. История педагогики / Г.Б. Корнетов. – Москва: Академия социального управления, 2020. – 340 с.
4. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва, 2000. – 342 с.
5. Куликов, В.Б. Педагогическая антропология / В.Б. Куликов. – Свердловск, 1988. – 168 с.
6. Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. – Т. 3. Мысли о воспитании / Дж. Локк. – Москва, 1988. – 350 с.
7. Огольцова, Е.Г. Вклад М.В. Ломоносова в развитие педагогики / Е.Г. Огольцова, А.В. Дроздова, О.Ю. Жангужинова // Молодой ученый. – 2017. – № 49(183). – С. 393-395
8. Радищев, А.Н. Полное собрание сочинений. 3 т. / [А.Н. Радищев]; под ред. Г.А. Гуковского, В.А. Десницкого // Акад. наук СССР. Ин-т литературы. (Пушкинский дом). – Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1938-1952.
9. История педагогики и образования: учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. / [А.И. Пискунов и др.]; под общ. ред. А.И. Пискунова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 452 с.
10. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. – Москва: Просвещение, 1971. – 560 с.
11. Хрестоматия по истории педагогики. Т. 3 / под ред. С.А. Каменева; сост. А. П. Пинкевич. – Москва, 1934. – 589 с.

УДК 373.3.033

кандидат педагогических наук, доцент Разливинских Ирина Николаевна

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

студентка Вилюм Матрена Николаевна

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

студентка Пелевина Ульяна Витальевна

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКСКУРСИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье актуализируется проблема применения экскурсии в экологическом воспитании младших школьников, вызванная тем, что экскурсия, как один современных форматов экологического воспитания подрастающего поколения расширяет возможности данного направления воспитания в формировании личности ребёнка младшего школьного возраста, как будущего экологически грамотного гражданина страны, готового, прежде всего, стремиться к бережному сохранению и расходованию её природных ресурсов. Авторами проведен краткий историко-понятийный анализ применения экскурсии в решении задач экологического воспитания детей. Результаты данного анализа позволили заключить, что данная проблема уходит своими корнями во вторую половину XVIII века, а также послужили основанием для выявления сущности понятия «экскурсия». Далее авторами осуществлена систематизация видов экскурсий, ориентированных на экологическое воспитание младших школьников, позволившая включить в перечень данных экскурсий следующие: природоведческая экскурсия, непосредственно экологическая экскурсия, экскурсия на сельскохозяйственный объект, экскурсия эстетического характера, музейная экскурсия по экологии. Уточнено, что все экскурсии, вошедшие в данный перечень, могут классифицироваться еще по двум основаниям: по содержанию (обзорные и тематические) и по месту изучения учебного курса или темы (вводные экскурсии, текущие и обобщающие экскурсии). Отдельное внимание уделено рассмотрению наиболее часто используемых форматов экскурсий в экологическом воспитании младших школьников – экологической экскурсии, музейной экскурсии по экологии и виртуальной экскурсии по экологии).

Ключевые слова: начальная общеобразовательная школа, младший школьник, экскурсия, экологическое воспитание младших школьников, применения экскурсии экологическом воспитании младших школьников.

Annotation. The article highlights the problem of using guided tours in the environmental education of younger schoolchildren, caused by the fact that guided tours, as one of the modern formats of environmental education for the younger generation, expand the possibilities of this area of education in shaping the personality of a child of primary school age, as a future environmentally literate citizen of the country, ready, above all, to strive for the careful conservation and use of its natural resources. The authors conducted a brief historical and conceptual analysis of the use of guided tours in solving the problems of environmental education of children. The results of this analysis allowed us to conclude that this problem has its roots in the second half of the 18th century, and also served as the basis for identifying the essence of the concept of "excursion". Further, the authors systematized the types of excursions focused on the environmental education of younger schoolchildren, which made it possible to include the following in the list of these excursions: a natural history excursion, an ecological excursion itself, an excursion to an agricultural facility, an aesthetic excursion, a museum tour of ecology. It has been clarified that all excursions included in this list can be classified on two more grounds: by content (overview and thematic) and by the place of study of the training course or topic (introductory excursions, current and generalizing excursions). Special attention is paid to the consideration of the most frequently used tour formats in the environmental education of younger schoolchildren (ecological tours, museum tours of ecology and virtual tours of ecology).

Key words: primary school, junior high school student, guided tour, environmental education of junior high school students, applications of guided tours in environmental education of junior high school students.

Введение. Реалии современной экологической обстановки таковы, что она требует безотлагательного пересмотра к расходованию и сбережению природных ресурсов, немедленному решению экологических проблем и предотвращению многочисленных экологических катастроф, влекущих за собой необратимые последствия, угрожающие вымиранию многих видов птиц, животных, растений, и в, конце концов, существованию человеческой цивилизации. В большинстве случаев причиной неблагоприятной экологической обстановки во многих регионах становится человеческий фактор: халатное отношение к технике безопасности на производстве, человеческое равнодушие к экологическим проблемам, бюрократический подход к их устранению и т.д.

Большую роль в предотвращении в будущем многих экологических проблем играет своевременное формирование экологической культуры подрастающего поколения, которая является конечной целью экологического воспитания учащихся [17]. Именно поэтому особенно актуальными в настоящее время становятся вопросы экологического воспитания детей уже на ранних этапах обучения в школе.

Изложение основного материала статьи. Предыстория использования экскурсий в образовательном процессе начальной школы берет свое начало со второй половины XVIII века, когда передовые для своего времени педагоги России (В.Ф. Зуев, Н.И. Новиков, Ф.И. Янкович де Мериено и др.) начали предлагать использовать экскурсии как наглядный метод обучения детей, который можно применять в ходе прогулок на природу.

Уже во второй половине XIX века появились первые попытки разработок методики проведения экскурсий в начальных классах. Например, авторскую методику проведения экскурсий в природу предложил А.Я. Герд, доказавший, что на основе наблюдений и исследовательского метода младшие школьники самостоятельно получают новые знания о природе и существующих в ней закономерностях и могут применять их на практике [8].

В начале XX века известные педагоги и методисты (Н.П. Анциферов, Е.А. Звягинцев, Д.Н. Кайгородов, В.В. Половцев, И.И. Полянский, Б.Е. Райков и др.) продолжили разработку методики проведения экскурсий в школе. И в 1917 году экскурсии являлись обязательной формой проведения занятий по естествознанию в начальных классах (среди них экскурсии иллюстративного и исследовательского вида) [8].

Вторая половина XX века стала периодом серьезной трансформации взглядов на использование экскурсий в образовательном процессе начальной школы. Так в 1970-1990х годах в школах нашей страны разные виды экскурсий постоянно проводились во всех классах в учебной и внеучебной деятельности (это были природоведческие экскурсии, экскурсии на промышленные предприятия, в культурно-досуговые организации (музеи, библиотеки и др.)).

С начала XXI века и по сегодняшний день экскурсии активно используются в школах России как форма обучения, существенно расширяющая возможности изучения разных учебных предметов во внеурочной деятельности обучающихся. Появился новый их вид – виртуальные экскурсии [29].

Изучив ряд источников [9; 11; 12; 16; 18], мы представили определения понятия «экскурсия» в таблице 1.

Таблица 1

Определения понятия «экскурсия» в современной литературе

№	Автор	Определение
1.	Бим-Бад Б.М.	– процесс наглядного познания заранее избранных объектов и достопримечательностей посредством их посещения или выезда к месту их расположения [12]
2.	Новолодская Е.Г.	– форма организации обучения, при которой обучающиеся воспринимают знания путем выхода к месту расположения изучаемых объектов для непосредственного ознакомления с ними или их изучения [9]
3.	Пакулова В.М.	– форма организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая с помощью непосредственного наблюдения изучение различных предметов, явлений и процессов в рамках естественных или искусственно созданных условий [11]
4.	Стерхова Н.С., Парунина Л.В.	– формат урочной или внеурочной деятельности, реализуемый с целью непосредственного погружения обучающихся под руководством педагога или специалиста в изучаемые архитектурные и природно-пространственные условия существования различных объектов (географических, исторических, культурных и т.д.), существенно расширяющий возможности учебно-познавательной деятельности [16, С. 42]
5.	Столяров Б.А.	– формат урочной или внеурочной деятельности, реализуемый на основе системной работы анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, обонятельного и т.д.) экскурсантов в учебно-познавательных целях в непосредственных условиях существования различных объектов, предназначенных для изучения экскурсионным маршрутом [17, С. 127]

Итак, анализ определений понятия «экскурсия» разных авторов, приведенных в таблице 1, показал, что, с точки зрения педагогики, экскурсия как форма организации образовательной (учебно-воспитательной) деятельности, обладает отличительными чертами:

- 1) посещение тех мест, где расположены изучаемые объекты;
- 2) непосредственное с ними ознакомление и комплексное (визуальное, вербальное, эмоциональное) их восприятие;
- 3) непосредственное наблюдение изучаемых объектов (или явлений) живой или неживой природы с целью расширения знаний о них и способов их изучения.

Обобщив эту информацию и учитывая объект и предмет проводимого исследования, мы определяем экскурсию как форму образовательной деятельности (урочной и внеурочной) в начальной школе, которая основана на непосредственном наблюдении и нацелена на обеспечение ознакомления учащихся с предметно-пространственными объектами в условиях их реального нахождения.

В настоящее время существует очень большое количество классификаций видов экскурсий, различаемых по множеству оснований разными авторами. Рассмотрение этих классификаций не входит в рамки нашего исследования. Однако, изучив материалы ряда исследований [1; 7; 10; 11; 13], мы представили попытку систематизировать виды экскурсий, ориентированных именно на экологическое воспитание младших школьников. Краткая характеристика данных видов экскурсий представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Виды экскурсий, ориентированных на экологическое воспитание младших школьников

№	Вид экскурсии	Особенность. Цель
1.	Природоведческая экскурсия	– выход на природу с целью непосредственного знакомства с природными объектами и накопления представлений о их разнообразии и характерных особенностях [13]
2.	Экологическая экскурсия	– посещение природных комплексов или учреждений культуры с целью ознакомления с разнообразием взаимосвязей в мире природы и способами природоохранной деятельности [7]
3.	Экскурсия на сельскохозяйственный объект	– посещение такого объекта с целью ознакомления с сельскохозяйственным трудом людей: названиями профессий, способами взаимодействия человека с объектами природы, способами осуществления трудовых действий и их результатом [7]
4.	Экскурсия эстетического характера	– процесс общения с природой с целью формирования умения видеть ее красоту и любоваться ею [7]
5.	Музейная экскурсия по экологии	– целевое посещение музея, экспозиция которого ориентирована на формирование экологической культуры у детей младшего школьного возраста, т.е. на расширение экологических знаний, воспитание ценностного отношения к природе, эстетических чувств по отношению к ней и формирование элементарных умений природоохранной деятельности [13]
6.	Виртуальная экскурсия по экологии	– виртуальное отображение реально существующих природных объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора фактов, установления причинно-следственных отношений и взаимосвязей в природе [1]

Все эти виды экскурсий по экологическому воспитанию младших школьников тоже классифицируются по двум основаниям [11].

По содержанию они могут быть обзорными и тематическими. Например, обзорная экскурсия в лес знакомит учащихся

с экосистемой «лес» как сложным сообществом растительного и животного мира, сосуществующим по определенным законам природы. Тематическая экскурсия – более узкая по теме, чем обзорная. Она проводится тоже в лес, но направлена на ознакомление учащихся, например, только с пернатыми его обитателями, или с жизнью муравьев, или с грибами, или лекарственными растениями и т.д.

По месту изучения учебного курса или темы выделяются: вводные экскурсии, которые проводятся в начале изучения учебного курса или темы; текущие экскурсии, которые проводятся по ходу изучения определенной темы учебного курса; обобщающие экскурсии проводятся после изучения темы или всего учебного курса) [11]. На вводных обзорных экскурсиях младшие школьники получают общие представления по изучаемой теме, учитель организует для детей кратковременные наблюдения за природными объектами. В ходе проведения *текущих тематических экскурсий* дети наблюдают за конкретными природными объектами, делают выводы об их особенностях, взаимосвязях с другими объектами, природоохранной деятельности в отношении именно этих объектов. Это, например, экологические экскурсии по темам «Экосистема луга», «Источники загрязнения воды и способы ее очистки», «Этажи леса» и другие.

В свою очередь, *обобщающие экскурсии* могут быть и обзорными (по всему изученному курсу), и тематическими (по какой-либо одной объемной теме). Их цель – обобщить и систематизировать экологические знания, закрепить положительные эмоции по отношению к природе, ценностное к ней отношение, отработать умения природоохранной деятельности [2].

Кратко характеризуем наиболее часто используемые форматы экскурсий в экологическом воспитании младших школьников.

Экологическая экскурсия ориентирована на демонстрацию взаимосвязей, существующих в природе, которые могут быть самого разного вида, например, между органами животных и растений и их функциями, средой обитания животных и особенностями строения их тела и/или образа жизни, различными живыми существами в одной экосистеме и т.д.

В ходе экологических экскурсий может быть организована исследовательская деятельность младших школьников [7]. Учитель заранее готовит задания, которые дети выполняют индивидуально, в парах или подгруппами. Например, в лесу (или лесопарке, дендрарии) провести наблюдения за состоянием растительного покрова, деревьев, кустов, цветов, насекомых, птиц; выявить проблемы экологического характера и предложить способы природоохранной деятельности.

Отличительной особенностью экологических экскурсий вне зависимости от их тематики является их яркая природоохранная направленность [4]. Например, в ходе экскурсии по теме «Природа родного края: чем мы можем ей помочь» учитель так организует деятельность младших школьников, чтобы они, наблюдая за природой, смогли выявить проблемы экологического характера, которые в ней существуют в настоящее время, и могли предложить конкретные природоохранные действия по решению этих проблемы. Если время экскурсии позволяет, и учитель может обеспечить охрану здоровья и жизни детей, то школьники могут совершить эти действия и тем самым реально сберечь природу (например, собрать мусор на берегу водоема, развесить кормушки для птиц и т.д.). Результатом экологических экскурсий является то, что младшие школьники на практике в результате наблюдений получают новые экологические знания, учатся беречь природу, относиться к ней как к ценности, овладевают умениями экологически грамотного поведения и навыками природоохранной деятельности.

Музейные экскурсии по экологии, по мнению Н.П. Ивановой, обеспечивают «оптимальное сочетание научного изложения материала с наглядностью музейных экспонатов, выступают в роли посредников между экологией как наукой и ребенком» [5, С. 39]. О таких экскурсиях учитель может получить информацию из Интернета, с сайтов конкретных музеев города или области нашей страны. На портале открытых данных министерства культуры Российской Федерации Государственный каталог музейного фонда [3] опубликована информация о действующих федеральных и государственных музеях в субъектах Российской Федерации.

Действующие экспозиции в региональных музеях могут быть использованы для проведения музейных экскурсий, например, по таким темам, как «Животный (растительный) мир Урала», «Зимующие и перелетные птицы нашего края»; «Редкие и исчезающие виды флоры (фауны) родного края»; «Охраняемые территории Урала (Свердловской, Челябинской, Курганской области)» и другие.

Проведение музейных экскурсий, как подчеркивает М.В. Соколова, отличается от уроков и других форм внеурочной деятельности тем, что объединяет в себе личностно ориентированный и деятельностный подходы в организации познавательной деятельности младших школьников. В рамках этих подходов учитель (или работник музея), проводящий экскурсию в музее по экологии, использует комплекс методов: демонстрационный, проблемный, вопросно-ответный (метод диалога), исследовательский, игровой, метод погружения, метод имитационного моделирования (реконструирует события и образы экологического содержания в музейной среде) и др. [15].

Виртуальная экскурсия по экологии – сравнительно новая форма образовательной деятельности в форме слайд-шоу (компьютерной презентации в программе Microsoft PowerPoint), появление которой обусловлено развитием информационных технологий, а отличительная черта – иллюзия присутствия зрителя в месте проведения такой экскурсии [2]. Их преимущества состоят в том, что они предоставляют возможность проводить экскурсии, не выходя из класса, делать это несколько раз и в удобное для обучающихся время, не требует соблюдения техники безопасности [10].

В Интернете учитель может найти информацию для виртуальных экскурсий по любой теме, связанной с экологией. Например, ресурсы «AirRano.ru. Виртуальные путешествия вокруг света», «Яндекс.Панорама», на сайтах Министерств культуры Свердловской, Курганской, Челябинской областей размещены виртуальные экскурсии в историко-краеведческие музеи, национальные парки, заповедники и другие природные памятники.

В виртуальную экскурсию могут быть включены экспонаты из разных музеев, фотографии, рисунки, поделки, рассказы, стихотворения о природе, сделанные и написанные младшими школьниками. Сопровождающий комментарий может быть представлен учителем в текстовой форме и/или в виде аудиозаписи «голосов природы» [6].

Таким образом, экскурсия – форма образовательной деятельности в начальной школе, которая основана на непосредственном наблюдении и обеспечивает ознакомление учащихся с предметно-пространственными объектами в условиях их реального нахождения.

Выводы. В настоящее время существует очень большое количество разных видов экскурсий, которые выделяются по множеству оснований. Среди видов экскурсий экологической направленности выделяют природоведческие, экологические экскурсии, экскурсии на сельскохозяйственный объект, экскурсии эстетического характера, музейные экскурсии по экологии и виртуальные экскурсии по экологии. Каждая из них обладает тем или иным потенциалом в экологическом воспитании младших школьников.

Результаты проведенного теоретического анализа свидетельствуют о том, что экологические, музейные и виртуальные экскурсии оптимально подходят для решения задач данного вида воспитания, поскольку синтезируют в себе все направления этого вида воспитания. Именно их проведению необходимо уделять больше времени и внимания в начальной школе.

Применение экскурсий экологической направленности в экологическом воспитании младших школьников является пропедевтической работой, направленной, в первую очередь, на развитие готовности подрастающего поколения в будущем не только решать экологические проблемы на основе базовых ценностей экологической культуры, но и к охране природы, сохранению и умножению ее богатств.

Литература:

1. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М.: Владос, 2001. – 240 с.
2. Балюк, Н.А. Экскурсоведение: учебное пособие для вузов 3-е изд., перераб. и доп. / Н.А. Балюк. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 202 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/556315> (дата обращения: 21.01.2025)
3. Государственный каталог музейного фонда. – URL: <https://opendata.mkrf.ru> (дата обращения: 21.06.2024)
4. Ермаков, Л.Н. Растения и животные леса. Организация и методика проведения экологических экскурсий / Организация и методика проведения экологических экскурсий: учебно-методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования» и направлению бакалавриата «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») / Л.Н. Ермаков, О.Н. Чернышова. – М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. пед. ун-т». – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 80 с.
5. Иванова, Н.П. Музейная педагогика: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. / Н.В. Иванова. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 223 с.
6. Карпеченко, А.С. Виртуальные экскурсии как средство развития познавательного интереса / А.С. Карпеченко, А.Ю. Карасева // Международный журнал экспериментального образования. – 2023. – № 3. – С. 22-26. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12146> (дата обращения: 21.01.2025)
7. Миронов, А.В. Экологическое воспитание младших школьников: учебное пособие для среднего профессионального образования / А.В. Миронов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 263 с.
8. Нестерова, А.А. Историческая ретроспектива и перспективы развития экологического просвещения в России / А.А. Нестерова, М.И. Макаров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN522.pdf> (дата обращения: 19.06.2024)
9. Новолодская, Е.Г. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие / Е.Г. Новолодская // Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина. – Бийск: АГПУ имени В.М. Шукшина, 2016. – 105 с.
10. Павленко, К.Г. Виртуальные экскурсии: особенности применения в начальной школе / К.Г. Павленко, А.И. Хасанова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2017. – № 10(58). – URL: [https://sibac.info/archive/guman/10\(58\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/10(58).pdf) (дата обращения: 20.06.2024)
11. Пакулова, В.М. Методика преподавания природоведения: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. – № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / В.М. Пакулова, В.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь. 3-е изд., стер. / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
13. Разливинских, И.Н. Организация краеведческой работы в начальных классах в условиях реализации ФГОС НОО / И.Н. Разливинских, Л.А. Милованова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1(49). – С. 75-78
14. Райков, Б.Е. Методика и техника ведения экскурсий. 2-е изд., перераб. и доп. / Б.Е. Райков. – Петербург: Время, 1922. – 128 с. – URL: https://archive.org/details/1922_20210512 (дата обращения: 13.06.2024)
15. Соколова, М.В. Музейная педагогика: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. / М.В. Соколова. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 151 с.
16. Стерхова, Н.С. Экскурсии к сооружениям архитектуры: учеб.-метод. пособие / Н.С. Стерхова, Л.В. Парунина. – Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: Изд-во, 2011. – 156 с.
17. Стерхова, Н.С. Экологическое воспитание: понятийно-исторический аспект, основные направления и формы организации в начальной школе / Н.С. Стерхова, М.Н. Виллом // Вестник ШГПУ. – 2024. – № 3(63). – С. 169-179
18. Столяров, Б.А. Музейная педагогика: История, теория, практика: учеб. пособие / Б.А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004. – 216 с.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Рзаева Гюнель Ильгаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Гончарова Анастасия Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования универсальных компетенций у будущих педагогов по безопасности жизнедеятельности в контексте модернизации российского образования. В условиях современных требований к профессиональной подготовке особенно важно развитие у бакалавров навыков, позволяющих эффективно применять теоретические знания на практике, решать реальные задачи и создавать здоровую образовательную среду. В статье анализируется роль учебных задач в формировании универсальных компетенций. Рассмотрены компетенции формирующие критическое мышление, способность к самообразованию. Представленные учебные задания соответствуют ФГОС ВО и профессиональному стандарту педагога. Акцентируется внимание на необходимости интеграции здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. Раскрывается важность разработки и внедрения учебных заданий, направленных на практическое применение знаний и моделирование реальных ситуаций. Определено значение учебных заданий, позволяющих повысить качество подготовки будущих специалистов. На примере дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» в РГПУ имени А.И. Герцена демонстрируется успешная

практика применения учебных заданий для развития универсальных компетенций, направленных на создание и поддержание здоровьесберегающей среды. Авторы обосновывают значимость данного подхода для повышения качества образования и подготовки педагогов, способных действовать в современных условиях.

Ключевые слова: учебно-методические задания, универсальные компетенции, безопасность жизнедеятельности, здоровьесберегающие технологии.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of formation of universal competencies of future teachers on life safety in the context of modernization of Russian education. In the context of modern requirements for professional training, it is especially important to develop skills in bachelors that allow them to effectively apply theoretical knowledge in practice, solve real problems and create a healthy educational environment. The article analyzes the role of educational tasks in the formation of universal competencies. Competencies that form critical thinking, the ability to self-education are considered. The presented educational tasks correspond to the Federal State Educational Standard of Higher Education and the professional standard of a teacher. Attention is focused on the need to integrate health-saving technologies into the educational process. The importance of developing and implementing educational tasks aimed at the practical application of knowledge and modeling real situations is revealed. The significance of educational tasks that allow improving the quality of training of future specialists is determined. Using the example of the discipline "Health-Saving Technologies and Fundamentals of Medical Knowledge" at the Russian State Pedagogical Univ. A.I. Herzen demonstrates the successful practice of using educational tasks to develop universal competencies aimed at creating and maintaining a health-preserving environment. The authors substantiate the importance of this approach for improving the quality of education and training teachers who are able to operate in modern conditions.

Key words: educational and methodological tasks, universal competencies, life safety, health-saving technologies.

Введение. Современное образование в России претерпевает значительные изменения, обусловленные модернизацией системы высшего образования, требованиями стандартов и обновлением содержания образовательных программ. Одним из ключевых направлений этой модернизации является формирование универсальных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности будущих специалистов. Особенно это актуально для бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, где необходимы не только знания, но и умения применять их в различных жизненных ситуациях. Учебные задачи становятся одним из главных инструментов для формирования этих компетенций.

Основой для формирования универсальных компетенций служат федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, утвержденные Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (ФГОС). Согласно ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», выпускники должны обладать не только профессиональными, но и универсальными компетенциями, такими как способность к самоуправлению, критическому анализу, сотрудничеству и эффективной коммуникации.

Универсальные компетенции можно определить как «совокупность знаний, умений и практических навыков, которые позволяют студентам эффективно адаптироваться к динамичным условиям профессиональной среды». По мнению С.В. Ковалёвой, универсальные компетенции включают критическое мышление, способность к самообразованию, работу в команде и решение нестандартных задач [2]. Д.Б. Эльконин пишет: «Универсальные компетенции включают в себя когнитивные, социальные и эмоциональные навыки, которые необходимы для успешного взаимодействия и саморегуляции в учебной и профессиональной деятельности» [6].

Эти определения подчеркивают многообразие аспектов универсальных компетенций, включая не только знания и навыки, но и личностные качества, необходимые для успешной деятельности в различных сферах жизни.

Изложение основного материала статьи. В контексте модернизации образования и требований к современному педагогу, профессиональный стандарт педагога акцентирует внимание на компетенциях, связанных с созданием безопасной и комфортной образовательной среды, а также с применением технологий, направленных на сохранение здоровья обучающихся. В образовательном стандарте подчеркивается необходимость формирования у педагогов умений использовать здоровьесберегающие подходы в образовательном процессе, что делает актуальным развитие методической компетентности бакалавров в данной области. Это соответствует и стандартам общего образования, ориентированным на формирование у обучающихся ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Внедрение здоровьесберегающих технологий позволяет не только повысить качество образовательного процесса, но и сформировать у студентов осознанное отношение к здоровью как к важнейшей ценности. Это особенно важно в условиях современной образовательной среды, характеризующейся ростом учебной нагрузки, усилением стрессовых факторов и, к сожалению, снижением уровня физической активности обучающихся, что негативно сказывается на их общем состоянии и успеваемости.

Следовательно, актуальность статьи обусловлена необходимостью подготовки педагогов, способных эффективно интегрировать здоровьесберегающие технологии в образовательный процесс, что соответствует требованиям профессионального стандарта и современным вызовам системы образования. Исследование данной проблемы способствует разработке новых подходов в процессе методической подготовки бакалавров, по средствам использования ситуационных задач, методических задач, учебных заданий и др., что позволяет нам:

- повысить качество образования;
- приблизить обучение к реальной практике;
- формировать навыки критического мышления и самостоятельной работы;
- сохранить здоровья всех участников образовательного процесса.

Исследователи сходятся во мнении, что такие задачи и задания являются важным инструментом в подготовке специалистов, способных эффективно действовать в профессиональной среде [1, 3].

Ряд ученых рассматривают учебно-методические задания как упражнение, направленные на овладение приемами практической и теоретической деятельности с учебным содержанием предметной области «Безопасность жизнедеятельности» и отражающие структуру и содержание образовательного процесса [5]. В свою очередь, разработка и внедрение эффективных методик обучения, основанных на решении практических задач и моделировании реальных ситуаций, представляется перспективным направлением в совершенствовании подготовки будущих педагогов к реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях.

На факультете безопасности жизнедеятельности в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена разработана и успешно реализуется дисциплина «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний». Целью дисциплины является формирование компетенций, особое внимание хотелось бы уделить универсальной компетенции (УК-8). Студенты учатся создавать и поддерживать здоровьесберегающую среду как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Содержание дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний» включает следующие разделы: «Здоровьесберегающие технологии, их классификация и характеристика», «Особенности организации здоровьесберегающей деятельности», «Организация здоровьесберегающей

среды», «Понятие о здоровье, критерии оценки здоровья», «Инфекционные заболевания», «Неинфекционные заболевания, первая помощь и профилактика», «Первая помощь при неотложном состоянии». В процессе изучения дисциплины мы используем различные виды учебных заданий, которые рассматриваем как форму формирования действий в процессе изучения предметного содержания. При классификации заданий мы использовали работы П.И. Пидкасистого, А.И. Умана, И.Э. Унт и др. В качестве признака классификации учитывался характер деятельности студентов и особенности содержания учебного материала. С учетом данного признака определяем: учебные задания, опосредующие учебный материал; учебные задания, направляющие работу с учебным материалом (задания для проведения самонаблюдений; задания для работы с текстом; задания, направленные на формирование универсальных компетенций) [4]. В таблице представлены примеры заданий, используемые при изучении тем «Здоровьесберегающие технологии, их классификация и характеристика», «Особенности организации здоровьесберегающей деятельности», «Организация здоровьесберегающей среды».

Таблица 1

Примеры учебных заданий, используемых при изучении отдельных тем дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний»

№	Название темы занятия	Содержательные составляющие универсальной компетенции	Виды учебных заданий
1	Здоровьесберегающие технологии, их классификация и характеристика	Знания: здоровьесберегающие технологии, их классификация и характеристика; Умения: работать с документами, классифицировать здоровьесберегающие технологии; Владения: способами применения здоровьесберегающих технологий.	– Составление схемы «Классификация здоровьесберегающих технологий». – Заполнение таблицы: «Нормативно-правовые документы, определяющие здоровьесберегающую деятельность». – Составление плана-конспекта: «Стратегические документы в области здоровьесбережения и формирования здорового образа жизни населения». – Подготовка аннотации статьи по теме: «Проблемы здоровьесбережения в России на современном этапе».
2	Особенности организации здоровьесберегающей деятельности	Знания: Факторы, стадии, компоненты работоспособности, факторы, определяющие утомление. Умения: организовать здоровьесберегающую деятельность; Владения: способы организации здоровьесберегающей деятельности.	– Составление примерного распорядка дня. – Составление «Дневника здоровья». – Заполнение таблицы: «Режим питания». – Подготовка сообщения с презентацией по теме: «Применение адаптивных здоровьесберегающих технологий в целях укрепления и сохранения здоровья».
3	Организация здоровьесберегающей среды	Знания: особенности здоровьесберегающей среды, Типы и условия создания благоприятной образовательной среды. Умения: выбирать наиболее эффективные способы обеспечения безопасных и здоровьесберегающих условий; Владения: умением организации здоровьесберегающей и безопасной среды.	– Заполнение таблицы: «Физические факторы и их воздействие на здоровье человека». – Составление таблицы: «Влияние химических факторов на здоровье». – Составление таблицы: «Санитарно-гигиеническая оценка помещения (жилого/учебного)».

Таким образом, использование учебных заданий в подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности является важным инструментом для развития универсальных компетенций. Это согласуется с требованиями современных образовательных стандартов, которые подчеркивают необходимость формирования у студентов навыков, подходящих для решения возникающих проблем современного общества.

Выводы.

1. Здоровьесберегающие технологии как приоритет: Профессиональный стандарт педагога и ФГОС ВО подчеркивают важность здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, что обусловлено необходимостью создания безопасной и комфортной среды для обучающихся.

2. Актуальность подготовки педагогов: Статья подчеркивает необходимость подготовки педагогов, способных эффективно интегрировать здоровьесберегающие технологии в образовательный процесс, что отвечает требованиям профессионального стандарта и современным вызовам системы образования.

3. Учебно-методические задачи как инструмент: Использование ситуационных, методических и учебно-методических задач в процессе подготовки бакалавров способствует повышению качества образования, приближению обучения к реальной практике, формированию навыков критического мышления и самостоятельной работы, а также сохранению здоровья всех участников образовательного процесса.

4. Перспективы совершенствования подготовки: Разработка и внедрение эффективных методик обучения, основанных на решении практических задач и моделировании реальных ситуаций, представляется перспективным направлением в совершенствовании подготовки будущих педагогов к реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях.

5. Пример дисциплины «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний»: Дисциплина способствует формированию компетенций, связанных с созданием безопасных условий жизнедеятельности и обеспечением устойчивого развития общества.

Литература:

1. Абрамова, В.Ю. Аспекты методической подготовки бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в области безопасности жизнедеятельности / В.Ю. Абрамова, И.С. Елизарова, Г.И. Рзаева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 8-12
2. Ковалева, С.В. Компетентный подход в образовании: теория и практика / С.В. Ковалева // Москва: Изд-во Московского педагогического государственного университета. – 2010.
3. Михайлов, А.А. Учебно-методические задачи как средство формирования методической компетентности будущего учителя безопасности жизнедеятельности / А.А. Михайлов // Вестник ЧГПУ имени И.Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 170-175
4. Рзаева, Г.И. К вопросу о формировании знаний по безопасности жизнедеятельности с использованием творческих заданий / Г.И. Рзаева // В сборнике: Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика. Сборник материалов XXVIII Всероссийской научно-практической конференции. Казань. – 2024. – С. 201-203
5. Станкевич, П.В. Учебно-методические задания как средство развития методической компетентности магистров образования в области безопасности жизнедеятельности / П.В. Станкевич, Р.И. Попова, А.Е. Гончарова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 104-107
6. Эльконин, Д.Б. Развитие личности и образовательные технологии / Д.Б. Эльконин. – Москва: Изд-во РАО. – 2010.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна

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

АКМЕОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Акмеолого-психологические технологии, такие как акмеограмма, тренинги по развитию профессиональных и личностных качеств, а также интеграция педагогической и научной деятельности, являются важными инструментами для развития профессиональной компетентности преподавателей. Эти технологии позволяют не только структурировать процесс профессионального становления, но и создавать условия для непрерывного развития и самореализации преподавателей. Особое внимание в статье было уделено роли научно-исследовательской деятельности и цифровых технологий в профессиональном становлении преподавателей. Участие в научных исследованиях и использование цифровых платформ для обучения и профессионального развития позволяют преподавателям оставаться в курсе последних достижений в своей области, а также эффективно организовывать свою работу.

Ключевые слова: акмеолого-психологические технологии, акмеограмма, тренинги, преподаватели, профессиональное развитие.

Annotation. Acmeological and psychological technologies, such as the acmeogram, trainings on the development of professional and personal qualities, as well as the integration of pedagogical and scientific activities, are important tools for the development of professional competence of teachers. These technologies allow not only to structure the process of professional development, but also to create conditions for the continuous development and self-realization of teachers. Special attention in the article was paid to the role of scientific research and digital technologies in the professional development of teachers. Participation in scientific research and the use of digital platforms for learning and professional development allow teachers to stay up to date with the latest achievements in their field, as well as effectively organize their work.

Key words: acmeological and psychological technologies, acmeogram, trainings, teachers, professional development.

Введение. Современная система высшего образования находится в состоянии постоянного изменения, что предъявляет новые требования к профессиональной подготовке и компетентности преподавателей высшей школы. В условиях цифровизации, глобализации и трансформации образовательных парадигм преподаватели сталкиваются с необходимостью не только передавать знания, но и развивать у студентов критическое мышление, креативность и способность к самообучению. В этой связи профессиональное становление преподавателей высшей школы становится ключевым фактором, определяющим качество образовательного процесса и его соответствие современным вызовам.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что профессиональное становление преподавателей высшей школы – это сложный, многогранный процесс, который включает в себя не только формирование профессиональных компетенций, но и личностное развитие. Как отмечают исследователи, достижение профессионального мастерства невозможно без учета акмеологических и психологических аспектов, которые позволяют рассматривать этот процесс как движение к вершинам профессионализма. Акмеологический подход, фокусирующийся на достижении «акме» – высшей точки профессионального мастерства, – и психологический подход, изучающий внутренние механизмы профессионального роста, предоставляют уникальные возможности для анализа и оптимизации процесса профессионального становления преподавателей.

Целью данной статьи является раскрытие акмеолого-психологических основ профессионального становления преподавателей высшей школы.

Статья имеет теоретический характер и направлена на углубление понимания процессов профессионального становления преподавателей высшей школы. Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ повышения квалификации, создания акмеологических технологий профессионального роста и оптимизации образовательной среды в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление преподавателей высшей школы представляет собой сложный, многогранный процесс, который включает в себя не только формирование профессиональных компетенций, но и личностное развитие. Как отмечает Е.В. Богданова, акмеологический подход к изучению данного процесса позволяет рассматривать его как движение к вершинам профессионализма, где ключевым является достижение «акме» – высшей точки профессионального мастерства [1, С. 45]. В этом контексте профессиональное становление преподавателя высшей школы можно рассматривать как непрерывный процесс самореализации, который требует не только педагогических, но и психологических, а также акмеологических знаний.

По словам Л.Н. Григорьевой и А.В. Петрова, профессиональное становление преподавателя высшей школы – это динамический процесс, который включает в себя несколько этапов: адаптацию к профессиональной деятельности, развитие

профессиональных навыков и достижение мастерства [2, С. 34]. На каждом из этих этапов важную роль играют как внешние факторы, такие как образовательная среда и поддержка коллег, так и внутренние – мотивация, самооценка и стремление к саморазвитию. В исследованиях подчеркивается, что успешное профессиональное становление невозможно без осознания преподавателем своих целей и ценностей, а также без активного участия в научной и педагогической деятельности [2, С. 36].

Акмеологический подход, как отмечает М.А. Дмитриева, позволяет выделить ключевые инварианты профессионализма, которые являются универсальными для любой профессиональной деятельности. К ним относятся: высокий уровень компетентности, способность к саморегуляции, креативность и готовность к непрерывному обучению [3, С. 36]. В контексте высшей школы эти качества приобретают особое значение, так как преподаватель должен не только передавать знания, но и вдохновлять студентов, развивать их критическое мышление и способствовать их профессиональному росту.

Ю.П. Зинченко и Т.В. Корнилова подчеркивают, что профессиональное становление преподавателя высшей школы невозможно без учета психологических аспектов. В частности, важную роль играют такие факторы, как эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость и способность к рефлексии [4, С. 56]. По их мнению, именно эти качества позволяют преподавателю эффективно взаимодействовать со студентами, коллегами и администрацией, а также успешно преодолевать профессиональные кризисы.

О.В. Калашникова в своих исследованиях акцентирует внимание на акмеологических технологиях, которые могут быть использованы для профессионального становления преподавателей. К ним относятся: акмеограмма, которая позволяет планировать и оценивать профессиональный рост, а также тренинги, направленные на развитие личностных и профессиональных качеств [5, С. 20]. Эти технологии помогают преподавателям не только достигать высокого уровня профессионализма, но и поддерживать его на протяжении всей карьеры.

Д.А. Леонтьев отмечает, что профессиональное становление преподавателя высшей школы – это не только процесс развития профессиональных навыков, но и путь личностного роста. В своих работах он подчеркивает, что достижение профессионального мастерства невозможно без осознания своих ценностей, целей и смыслов [6, С. 58]. Это особенно важно в условиях современной высшей школы, где преподаватель сталкивается с множеством вызовов, таких как цифровизация образования, изменение требований к качеству преподавания и необходимость постоянного обновления знаний.

И.Н. Семенов и Т.В. Степанов в своей монографии подробно рассматривают теоретические основы акмеологии профессионального становления. Они выделяют несколько ключевых принципов, которые лежат в основе этого процесса: системность, непрерывность и индивидуальность [7, С. 45]. По их мнению, профессиональное становление преподавателя высшей школы должно быть ориентировано на достижение гармонии между профессиональными и личностными аспектами развития.

Е.А. Федорова в своих исследованиях подчеркивает, что профессиональное мастерство преподавателя высшей школы – это результат длительного и целенаправленного процесса, который включает в себя не только освоение педагогических технологий, но и развитие личностных качеств, таких как эмпатия, креативность и ответственность [8, С. 74]. Она отмечает, что важную роль в этом процессе играет научно-исследовательская деятельность, которая позволяет преподавателю не только углублять свои знания, но и развивать критическое мышление.

Таким образом, теоретические основы профессионального становления преподавателей высшей школы включают в себя как акмеологические, так и психологические аспекты. Этот процесс представляет собой динамическое взаимодействие личностного и профессионального развития, которое направлено на достижение высшего уровня мастерства. Как показывают исследования, успешное профессиональное становление невозможно без учета индивидуальных особенностей преподавателя, а также без использования современных технологий и методов развития.

Профессиональное становление преподавателей высшей школы невозможно рассматривать без учета психологических аспектов, которые играют ключевую роль в формировании их профессиональной идентичности и мастерства. Как отмечает Л.Н. Григорьева, психологические механизмы профессионального роста включают в себя такие элементы, как мотивация, самооценка, рефлексия и способность к саморегуляции [2, С. 45]. Эти механизмы позволяют преподавателю не только адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, но и активно развиваться, преодолевая профессиональные кризисы.

По словам Ю.П. Зинченко и Т.В. Корниловой, мотивация является одним из ключевых факторов профессионального становления. Она определяет направленность и интенсивность усилий преподавателя, направленных на достижение профессиональных целей [4, С. 60]. В исследованиях подчеркивается, что внутренняя мотивация, связанная с интересом к педагогической и научной деятельности, оказывает более значительное влияние на профессиональный рост, чем внешние стимулы, такие как карьерный рост или материальное вознаграждение. Это особенно важно в условиях высшей школы, где преподаватель сталкивается с необходимостью постоянного обновления знаний и навыков.

Е.А. Федорова акцентирует внимание на роли самооценки в профессиональном становлении преподавателя. Она отмечает, что адекватная самооценка позволяет преподавателю объективно оценивать свои сильные и слабые стороны, что способствует более эффективному планированию профессионального развития [8, С. 76]. В то же время заниженная или завышенная самооценка может стать препятствием для достижения профессионального мастерства, так как приводит к необоснованным сомнениям или, напротив, к недооценке необходимости дальнейшего роста.

Рефлексия, как подчеркивает Д.А. Леонтьев, является важным инструментом профессионального становления. Она позволяет преподавателю анализировать свой опыт, выявлять ошибки и находить пути их исправления [6, С. 60]. В условиях высшей школы, где преподаватель постоянно сталкивается с новыми вызовами, способность к рефлексии становится особенно важной. Она помогает не только совершенствовать педагогические методы, но и развивать личностные качества, такие как эмпатия и толерантность.

Эмоциональный интеллект, как отмечает М.А. Дмитриева, играет важную роль в профессиональной деятельности преподавателя. Он позволяет эффективно взаимодействовать со студентами, коллегами и администрацией, а также справляться со стрессовыми ситуациями [3, С. 40]. В исследованиях подчеркивается, что преподаватели с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше понимают потребности студентов и могут адаптировать свои методы преподавания в зависимости от их индивидуальных особенностей.

О.В. Калашникова в своих работах обращает внимание на роль стрессоустойчивости в профессиональном становлении преподавателя. Она отмечает, что высокая учебная нагрузка, необходимость совмещать педагогическую и научную деятельность, а также постоянные изменения в образовательной системе создают значительное давление на преподавателей [5, С. 22]. В этих условиях стрессоустойчивость становится важным качеством, которое позволяет сохранять профессиональную эффективность и избегать эмоционального выгорания.

И.Н. Семенов и Т.В. Степанов подчеркивают, что профессиональное становление преподавателя высшей школы невозможно без развития креативности. Они отмечают, что креативность позволяет преподавателю находить нестандартные

решения педагогических задач, разрабатывать новые методы обучения и вдохновлять студентов на творческий подход к учебе [7, С. 50]. В условиях современной высшей школы, где традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными, креативность становится важным ресурсом для профессионального роста.

Е. В. Богданова акцентирует внимание на роли профессиональной идентичности в становлении преподавателя. Она отмечает, что формирование профессиональной идентичности – это процесс, который включает в себя осознание своей роли в образовательном процессе, принятие профессиональных ценностей и норм, а также интеграцию личностных и профессиональных качеств [1, С. 48]. Этот процесс является важным этапом профессионального становления, так как позволяет преподавателю не только эффективно выполнять свои обязанности, но и чувствовать себя частью профессионального сообщества.

Таким образом, психологические аспекты профессионального становления преподавателей высшей школы включают в себя широкий спектр факторов, таких как мотивация, самооценка, рефлексия, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость и креативность. Эти факторы взаимодействуют друг с другом, создавая основу для достижения профессионального мастерства. Как показывают исследования, успешное профессиональное становление невозможно без учета индивидуальных психологических особенностей преподавателя, а также без создания условий для их развития.

Профессиональное становление преподавателей высшей школы – это динамический процесс, который проходит через несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и задачи. Как отмечает Е.В. Богданова, акмеологический подход позволяет рассматривать эти этапы как ступени на пути к достижению профессионального мастерства, где каждый этап характеризуется определенными целями, вызовами и результатами [1, С. 47]. В этом разделе мы рассмотрим ключевые этапы профессионального становления, их психологические и акмеологические аспекты, а также факторы, влияющие на успешное прохождение каждого из них.

Первый этап – адаптационный – связан с вхождением преподавателя в профессиональную среду. Как подчеркивает Л.Н. Григорьева, на этом этапе происходит освоение базовых профессиональных навыков, знакомство с нормами и ценностями академического сообщества, а также формирование первоначального опыта педагогической деятельности [2, С. 38]. Этот период часто сопровождается трудностями, такими как недостаток опыта, высокие требования со стороны студентов и коллег, а также необходимость совмещать педагогическую и научную деятельность. По словам М.А. Дмитриевой, успешная адаптация во многом зависит от поддержки наставников и коллег, а также от личной мотивации преподавателя [3, С. 37].

Второй этап – профессионального роста – характеризуется активным развитием педагогических и научных компетенций. Как отмечает Ю.П. Зинченко, на этом этапе преподаватель начинает осваивать более сложные методы преподавания, участвует в научных исследованиях и публикует свои работы [4, С. 62]. Этот период также связан с формированием профессиональной идентичности, когда преподаватель осознает свою роль в образовательном процессе и начинает активно влиять на его развитие. Однако, как подчеркивает Е.А. Федорова, на этом этапе могут возникать профессиональные кризисы, связанные с переоценкой своих возможностей и поиском новых целей [8, С. 78].

Третий этап – достижения профессионального мастерства (акме) – является вершиной профессионального становления. По словам И.Н. Семенова и Т.В. Степанова, на этом этапе преподаватель достигает высокого уровня профессионализма, который проявляется в эффективной педагогической деятельности, значимых научных достижениях и активном участии в жизни академического сообщества [7, С. 52]. Однако, как отмечает Д.А. Леонтьев, достижение акме не означает завершения профессионального развития. Напротив, оно требует постоянного обновления знаний и навыков, а также готовности к новым вызовам [6, С. 64].

Профессиональное становление преподавателей высшей школы зависит от множества факторов, которые можно разделить на внешние и внутренние. Как подчеркивает О.В. Калашникова, к внешним факторам относятся образовательная среда, поддержка коллег и администрации, доступ к ресурсам для профессионального развития, а также требования, предъявляемые к преподавателям [5, С. 24]. Например, участие в научных конференциях, грантах и программах повышения квалификации может значительно ускорить профессиональный рост.

Внутренние факторы, как отмечает Е.В. Богданова, включают в себя личностные качества преподавателя, такие как мотивация, креативность, стрессоустойчивость и способность к саморегуляции [1, С. 50]. Эти качества позволяют преподавателю не только эффективно преодолевать трудности, но и активно использовать возможности для профессионального развития. Например, высокая мотивация и креативность способствуют разработке новых методов преподавания, а стрессоустойчивость помогает справляться с высокой учебной нагрузкой.

Наставничество играет важную роль на всех этапах профессионального становления. Как отмечает Л.Н. Григорьева, опытные коллеги могут помочь начинающим преподавателям адаптироваться к профессиональной среде, поделиться своими знаниями и опытом, а также оказать эмоциональную поддержку [2, С. 40]. Кроме того, наставничество способствует формированию профессиональной идентичности и интеграции в академическое сообщество.

Непрерывное образование также является важным фактором профессионального становления. По словам М.А. Дмитриевой, в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта преподаватели должны постоянно обновлять свои знания и навыки, чтобы оставаться конкурентоспособными [3, С. 42]. Это включает в себя участие в программах повышения квалификации, освоение новых технологий преподавания и проведение научных исследований.

Профессиональное становление не всегда проходит гладко. Как отмечает Е.А. Федорова, на каждом этапе преподаватель может столкнуться с кризисами, которые связаны с переоценкой своих возможностей, изменением профессиональных целей или внешними обстоятельствами [8, С. 80]. Например, на этапе профессионального роста преподаватель может столкнуться с кризисом, связанным с необходимостью совмещать педагогическую и научную деятельность. В таких ситуациях важную роль играет способность к рефлексии и поддержка коллег.

Таким образом, профессиональное становление преподавателей высшей школы – это сложный и многогранный процесс, который включает в себя несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и задачи. Успешное прохождение этих этапов зависит как от внешних факторов, таких как образовательная среда и поддержка коллег, так и от внутренних – мотивации, креативности и способности к саморегуляции. Как показывают исследования, важную роль в этом процессе играют наставничество и непрерывное образование, которые помогают преподавателям преодолевать трудности и достигать профессионального мастерства.

Развитие профессиональной компетентности преподавателей высшей школы требует не только теоретического осмысления, но и применения практических технологий, которые позволяют эффективно управлять процессом профессионального становления. Как отмечает Е.В. Богданова, акмеологический подход предлагает ряд технологий, направленных на достижение вершин профессионализма, которые могут быть успешно интегрированы в практику высшей школы [1, С. 49]. В этом разделе мы рассмотрим ключевые акмеолого-психологические технологии, их роль в развитии профессиональной компетентности и возможности их применения в образовательном процессе.

Одной из наиболее эффективных акмеологических технологий является акмеограмма – инструмент, который позволяет

преподавателю планировать и оценивать свой профессиональный рост. Как подчеркивает О.В. Калашникова, акмеограмма включает в себя постановку целей, определение этапов их достижения и анализ результатов [5, С. 26]. Этот инструмент помогает преподавателю не только структурировать свою деятельность, но и выявлять слабые стороны, которые требуют дополнительного внимания. Например, преподаватель может использовать акмеограмму для планирования участия в научных конференциях, публикации статей или освоения новых методов преподавания.

Еще одной важной технологией является акмеологический тренинг, который направлен на развитие личностных и профессиональных качеств преподавателя. По словам И.Н. Семенова и Т.В. Степанова, такие тренинги помогают преподавателю развивать креативность, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость и другие качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности [7, С. 54]. Например, тренинг по развитию эмоционального интеллекта может помочь преподавателю лучше понимать потребности студентов и эффективно взаимодействовать с коллегами.

Психологические тренинги играют важную роль в развитии профессиональной компетентности преподавателей. Как отмечает Ю.П. Зинченко, такие тренинги направлены на развитие коммуникативных навыков, лидерских качеств и способности к рефлексии [4, С. 64]. Например, тренинг по развитию коммуникативных навыков может помочь преподавателю более эффективно вести дискуссии со студентами, а тренинг по лидерству – научиться управлять учебными группами и проектами.

Особое внимание в психологических тренингах уделяется развитию стрессоустойчивости. Как подчеркивает Е.А. Федорова, высокая учебная нагрузка и необходимость совмещать педагогическую и научную деятельность создают значительное давление на преподавателей, что может привести к эмоциональному выгоранию [8, С. 82]. Тренинги по стрессоустойчивости помогают преподавателям научиться справляться с напряжением, сохраняя при этом профессиональную эффективность.

Научно-исследовательская деятельность является важным элементом профессионального становления преподавателей высшей школы. Как отмечает М.А. Дмитриева, участие в научных исследованиях позволяет преподавателю не только углублять свои знания, но и развивать критическое мышление, креативность и способность к инновациям [3, С. 44]. Кроме того, научная деятельность способствует интеграции преподавателя в академическое сообщество, что является важным фактором профессионального роста.

По словам Л.Н. Григорьевой, научно-исследовательская деятельность также помогает преподавателю оставаться в курсе последних достижений в своей области, что особенно важно в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта [2, С. 42]. Например, участие в международных конференциях и публикации статей в рецензируемых журналах позволяет преподавателю не только делиться своими знаниями, но и получать обратную связь от коллег.

Интеграция педагогической и научной деятельности является важным условием профессионального становления преподавателей высшей школы. Как подчеркивает Д.А. Леонтьев, такая интеграция позволяет преподавателю не только передавать знания студентам, но и вовлекать их в научную деятельность, что способствует развитию их критического мышления и исследовательских навыков [6, С. 66]. Например, преподаватель может использовать результаты своих исследований в учебном процессе, что делает обучение более актуальным и интересным для студентов.

Е.В. Богданова отмечает, что интеграция педагогической и научной деятельности также способствует формированию профессиональной идентичности преподавателя, так как позволяет ему осознать свою роль не только как педагога, но и как исследователя [1, С. 52]. Это особенно важно в условиях современной высшей школы, где от преподавателей ожидается не только высокий уровень педагогического мастерства, но и активное участие в научной жизни.

Цифровые технологии играют все более важную роль в профессиональном развитии преподавателей. Как отмечает О.В. Калашникова, использование цифровых платформ для обучения и научной деятельности позволяет преподавателям более эффективно организовывать свою работу, а также получать доступ к новым знаниям и ресурсам [5, С. 28]. Например, онлайн-курсы и вебинары могут помочь преподавателям освоить новые методы преподавания или углубить свои знания в определенной области.

Кроме того, цифровые технологии могут быть использованы для развития профессиональных качеств преподавателей. По словам И.Н. Семенова и Т.В. Степанова, виртуальные тренинги и симуляции позволяют преподавателям развивать навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности, такие как коммуникация, лидерство и управление стрессом [7, С. 56].

Таким образом, акмеолого-психологические технологии развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы включают в себя широкий спектр методов и инструментов, которые позволяют эффективно управлять процессом профессионального становления. Эти технологии направлены на развитие как профессиональных, так и личностных качеств преподавателей, что способствует достижению ими высшего уровня мастерства. Как показывают исследования, успешное применение этих технологий невозможно без учета индивидуальных особенностей преподавателей и создания условий для их профессионального роста.

Выводы. Профессиональное становление преподавателей высшей школы представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует учета как акмеологических, так и психологических аспектов. В данной статье были рассмотрены теоретические основы этого процесса, ключевые этапы профессионального роста, а также технологии, которые могут быть использованы для развития профессиональной компетентности преподавателей.

Как показали исследования, профессиональное становление преподавателей высшей школы включает в себя несколько этапов: адаптационный, этап профессионального роста и этап достижения профессионального мастерства (акме). Каждый из этих этапов имеет свои особенности и задачи, которые требуют от преподавателя не только развития профессиональных компетенций, но и личностного роста. Важную роль в этом процессе играют такие факторы, как мотивация, самооценка, рефлексия, эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость, которые позволяют преподавателю эффективно преодолевать трудности и достигать профессионального мастерства.

В заключение можно отметить, что профессиональное становление преподавателей высшей школы — это динамический процесс, который требует не только теоретического осмысления, но и практического применения современных технологий и методов. Успешное прохождение этого процесса невозможно без учета индивидуальных особенностей преподавателей, а также без создания условий для их профессионального роста. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение влияния цифровизации на профессиональное становление преподавателей, а также на разработку новых акмеолого-психологических технологий, которые помогут преподавателям достигать новых вершин профессионализма.

Литература:

1. Богданова, Е.В. Акмеологические аспекты профессионального становления преподавателя высшей школы / Е.В. Богданова // Акмеология образования. – 2020. – № 3. – С. 45-52
2. Григорьева, Л.Н. Психологические основы профессионального развития преподавателей вуза / Л.Н. Григорьева, А.В. Петров. – Томск: Томский государственный университет, 2019. – 180 с. – ISBN 978-5-9909876-3-4

3. Дмитриева, М.А. Профессиональное становление преподавателя высшей школы: акмеологический подход / М.А. Дмитриева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2022. – № 2. – С. 34-42
4. Зинченко, Ю.П. Психология профессионального развития: теория и практика / Ю.П. Зинченко, Т.В. Корнилова. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-9270-0421-9
5. Калашникова, О.В. Акмеологические технологии в профессиональном становлении педагогов высшей школы / О.В. Калашникова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 1. – С. 18-25
6. Леонтьев, Д.А. Личностное и профессиональное развитие в контексте акмеологии / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2020. – № 4. – С. 56-64
7. Семенов, И.Н. Акмеология профессионального становления: теория и практика / И.Н. Семенов, Т.В. Степанов. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2022. – 256 с. – ISBN 978-5-9909876-5-8
8. Федорова, Е.А. Психолого-акмеологические основы профессионального мастерства преподавателя вуза / Е.А. Федорова // Образование и наука. – 2021. – № 5. – С. 72-80

УДК 377.44

аспирант Седых Дмитрий Вячеславович

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Современный этап развития профессионального образования характеризуется возрастанием значимости прогнозирования направлений и тенденций изменения содержания, характера, средств трудовой деятельности. Прогностическая деятельность педагогов профессионального обучения позволяет формировать долгосрочные прогнозы изменения запросов личности и общества на компетенции, которыми должен обладать выпускник системы среднего профессионального образования. В связи с этим целенаправленное формирование готовности будущего педагога профессионального обучения к прогностической деятельности становится важной задачей профессиональной подготовки таких специалистов. В статье раскрыты основополагающие идеи и методологические подходы, взаимосвязь которых позволит подготовить будущих педагогов профессионального обучения к разработке научных прогнозов. Сформулированы особенности компетентного, комплексного, деятельностного и интегративно-модульного подходов, указаны условия их применения в практике профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: прогнозирование, педагог профессионального обучения, компетентный подход, комплексный подход, деятельностный подход, интегративно-модульный подход.

Annotation. The current stage of development of professional education is characterized by the increasing importance of forecasting the directions and trends of changes in the content, nature, and means of labor activity. The forecasting activity of teachers of vocational training allows forming long-term forecasts of changes in the demands of the individual and society for the competencies that a graduate of the secondary vocational education system should have. In this regard, the targeted formation of the readiness of future teachers of vocational training for forecasting activities becomes an important task of professional training of such specialists. The article reveals the fundamental ideas and methodological approaches, the interrelation of which will allow preparing future teachers of vocational training to develop scientific forecasts. The features of the competent, comprehensive, activity-based and integrative-modular approaches are formulated, the conditions for their application in the practice of professional and pedagogical education are indicated.

Key words: forecasting, vocational education teacher, competence approach, integrated approach, activity-based approach, integrated modular approach.

Введение. В условиях динамических изменений во внешней среде, связанных с высокими темпами обновления знаний, изменения профессиональных функций, появления новых профессий и специальностей значимость прогностической деятельности педагогов профессионального обучения непрерывно возрастает, что обуславливает поиска новых подходов и инструментов развития готовности таких специалистов к этому особому виду профессионально-педагогической деятельности. Прогностическая деятельность педагогов профессионального обучения в силу своей многоплановой и интегративной природы является обязательным условием поиска направлений совершенствования систем и моделей профессиональной подготовки рабочих и специалистов.

Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности является важной задачей совершенствования системы профессионального образования, поскольку именно за счет прогностической деятельности этих специалистов обеспечивается предвидение направлений модернизации всех компонентов образовательной системы в соответствии с запросами общества и государства. Целенаправленная деятельность по подготовке педагогов профессионального обучения к прогнозированию невозможно без понимания методологических идей и подходов, которые могут быть положены в основу моделей и методик обучения прогностической деятельности в профессиональном образовании.

Цель статьи: раскрыть основные методологические идеи и подходы, которые целесообразно использовать для формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности с учетом её специфики.

Задачи статьи:

- уточнить понятие прогностической деятельности педагогов профессионального обучения;
- описать основополагающие идеи, на которые целесообразно опираться при выборе методологических подходов для обучения будущих педагогов профессионального обучения прогнозирования;
- раскрыть возможности компетентностного, комплексного, деятельностного и интегративно-модульного подходов к формированию готовности специалистов к прогностической деятельности;
- аргументировать возможность разработки систем профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности с использованием этих подходов.

Изложение основного материала статьи. Прогностическая деятельность педагогов профессионального обучения преследует цель добиться роста качества профессиональной подготовки специалистов за счет целенаправленного регулярного совершенствования систем профессионального обучения и воспитания с использованием информации,

полученной в результате прогнозирования (в виде выявленных закономерностей, тенденций, потенциальных противоречий развития этих систем). В результате прогностической деятельности педагога профессионального обучения происходит модернизация образовательных программ, проектируются новые методики и формы педагогического воздействия, достигает более полное удовлетворение потребностей работодателей [1, 12].

Методологический подход – это система принципов и способов организации теоретической и практической деятельности, которая определяет общую стратегию исследований и интерпретацию результатов [6].

Методологические подходы можно также понимать как совокупность теоретических положений, принципов и исследовательских процедур, используемых для решения научных задач и достижения поставленных целей. В педагогической науке от выбора методологического подхода зависит проектирование системы взаимосвязанных действий по преобразованию педагогических объектов с целью их совершенствования [10].

При моделировании новых педагогических объектов методологический подход является способом познания и преобразования действительности, который включает в себя принципы, методы и приёмы исследования, а также требования к процессу получения знаний и его результатам.

Выбор методологического подхода при проведении педагогического исследования определяется рядом факторов:

- специфика объекта и предмета исследования. Различные объекты и предметы требуют разных методологических подходов для их изучения;

- цель и задачи исследования. Цель и задачи определяют направление исследования и выбор методов, которые будут использоваться для достижения этой цели;

- теоретическая база исследования, которая определяет основные понятия и концепции, на которых строится исследование. Выбор методологического подхода зависит от того, какие теории и подходы уже существуют в данной области. Например, исследование может основываться на теории развивающего обучения или на личностно-ориентированном подходе. В зависимости от этого будет выбран соответствующий методологический подход;

- методы исследования. Методы исследования также влияют на выбор методологического подхода. Если используются эмпирические методы (наблюдение, эксперимент), то необходимо выбрать подход, который позволяет интерпретировать полученные данные и сделать выводы на их основе. Если же используются теоретические методы (анализ, синтез, моделирование), то выбор подхода будет зависеть от того, какая теория или концепция лежит в основе исследования;

- контекст исследования, который включает в себя условия, в которых проводится исследование, а также его временные рамки. Выбор подхода может зависеть от доступности ресурсов, времени, которое есть у исследователя, и других факторов [15].

Таким образом, при выборе методологических подходов к формированию готовности к прогностической деятельности будущих педагогов профессионального обучения в данном диссертационном исследовании мы будем руководствоваться несколькими основополагающими идеями:

- идей междисциплинарности прогностической подготовки педагогов профессионального обучения, которая сводится к интеграции усилий разного рода дисциплин для полноценной подготовки обучающихся к научному прогнозированию;

- идей научной обоснованности и объективности прогнозирования для решения профессионально педагогических задач;

- идей множества способов использования результатов прогнозирования в профессиональном образовании.

Обобщая теоретические основы подготовки к прогнозированию, представим основные методологические подходы – компетентностный, комплексный, деятельностный и интегративный.

Компетентностный подход раскрывается в исследованиях Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. [7, 8, 14]. В основе компетентностного подхода лежит идея о компетентности как ложной интегративной личностной характеристике личности профессионала, которая состоит из взаимосвязи знаний, умений, навыков личностных и профессиональных качеств, позволяющих в совокупности эффективно решать профессиональные задачи. Выбор компетентностного подхода к формированию готовности к прогностической деятельности определяется его возможностями по структурированию и комплексной оценке готовности к прогностической деятельности обучающихся как педагогического феномена.

При использовании компетентностного подхода к исследуемому процессу у исследователей появляется возможность системно и структурно описать готовность будущих педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности во всей совокупности движущих мотивов, полученные знания, сформированных умений и навыков, которые описываются через понятие соответствующей прогностической компетенции. Прогностическая компетенция, в свою очередь, становится воплощением возросших требований системы профессионального образования к качеству профессиональной подготовки рабочих и специалистов.

Посредством применения компетентностного подхода в данном исследовании осуществлено описание готовности педагога профессионального обучения в прогностической деятельности 9 представленные в п. 1.2.), определены его структурные компоненты в разрезе требований образовательного и профессионального стандартов, а также с учетом запросов социума и работодателей к формируемому качеству педагога профессионального обучения.

Комплексный подход в подготовке педагогов профессионального обучения к прогнозированию раскрывается в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.О. Ивановой, В.В. Краевского и др. [2, 6, 9, 10].

Комплексный подход предназначен для описания объекта (в нашем случае системы подготовки будущих педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности) в единстве его социально-экономической, психологической и педагогической проблематики с учетом взаимодействия разнохарактерных факторов, обуславливающих эффективность профессионального образования.

В основе комплексного подхода лежат взаимосвязанные идеи междисциплинарности, многоуровневости и межуровневой ориентации, за счет которых формируется гипотеза о сложном объекте, развивающемся во внутренних и внешних взаимосвязях. При подготовке к прогностической деятельности комплексность выражается как на уровне педагогической науки в целом, на уровне одной отрасли знания, на уровне совокупностей наук для исследования сложного явления внутри отдельной научной дисциплины, конкретного научного исследования. Комплексные исследования проблем профессионального образования затрагивают все отрасли научного знания: социологии, экономики, профессиональной педагогики, техники, технологии, физиологии труда. Таким образом достигается формирование комплексных взаимосвязанных обобщений, порожденных взаимосвязью различных наук. В результате применения комплексного подхода к проектированию моделей профессиональной подготовки достигается многостороннее, целостное и взаимосвязанное знание объекта педагогического воздействия.

Применение комплексного подхода к формированию готовности педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности проявляется в том, что в данном процессе используются разнообразные методы, формы и инструменты обучения прогнозированию; прогностическое содержание пронизывает дисциплины общепрофессионального,

психолого-педагогического и специального (отраслевого) блоков; используются комплекс ресурсов образовательных и производственных предприятий для создания возможности применить результаты прогнозирования.

Деятельностный подход представлен в исследованиях С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина, А.Н. Леонтьева, Г.П. Щедровицкого и др. [13, 11, 17]. Использование данного подхода к формированию готовности к прогностической деятельности дает основание для использования активных деятельностных форм для решения задач обучения прогнозированию через применение их для развития профессионально-педагогической деятельности. Важнейшая идея деятельностного подхода, выраженная С.Л. Рубинштейном, состоит в том, что «личность формулируется во взаимодействии, в которое человек вступает с окружающим миром. Во взаимодействии с миром, в осуществляемой им деятельности, человек не только проявляется, но и формируется» [13, С. 245].

По отношению к формированию готовности к прогнозированию это означает, что умение прогнозировать имеет ценность не само по себе, а лишь в приложении к профессионально-педагогической деятельности, через осуществление изменения её компонентов, совершенствования результатов и условий реализации. В ходе профессионально-педагогической деятельности осуществляется последовательный деятельный процесс, начинающийся от разработки прогноза будущих состояний объекта педагогического воздействия (будь то целостная система профессионального обучения или навыки конкретного обучающегося) до реализации целенаправленного педагогического воздействия и оценки достоверности выдвинутых предположений.

Следовательно, готовить будущих педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности необходимо также с использованием возможностей и инструментов деятельностного подхода. Для этого процесс формирования готовности к прогнозированию должен опираться на принципы и методы активного деятельного вовлечения обучающихся в работу по сбору релевантной информации, составлению сценариев развития объекта прогнозирования, выбор корректного метода обработки информации и составления прогноза, оценки достоверности результатов прогнозирования.

Интегративно-модульный подход, представленный в работах А.П. Беляевой, П.И. Третьякова, М.А. Чошанова, П.А. Юцявичене и др., также обладает значительным потенциалом для подготовки педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности [3, 16, 18].

Интегративно-модульный подход к системе профессиональной подготовке строится на одновременной реализации принципов модульности и интегративности (взаимопроникновения) компонентов педагогической системы, за счет чего достигается новое качество всего процесса профессиональной подготовки. В педагогической практике это выражается в модульном проектировании содержания учебного процесса, и дальнейшем структурировании элементов программы по циклам и по решаемым педагогическим задачам (или видам профессиональной деятельности).

За счет использования интегративно-модульного подхода к формированию готовности к прогностической деятельности достигается включение прогностического содержания в различные дисциплины и модули учебного плана; сочетание универсальных и узкоспециальных методов прогнозирования; обеспечение общей логики формирования прогностических умений на протяжении всего периода освоения образовательной программы.

Выводы. Можно утверждать, что взаимосвязь компетентного, комплексного, деятельностного и интегративно-модульного подходов образует направленность процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к прогностической деятельности на самостоятельный, активный, деятельности характер обучения студентов.

Литература

1. Александрова, Н.А. Методика прогностических исследований профессионально-педагогического образования / Н.А. Александрова, С.М. Маркова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 3.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедагог. аспект / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1977. – 254 с.
3. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования России / А.П. Беляева. – Санкт-Петербург: Институт профтехобразования Российской академии образования: Радом, 1997. – 95 с.
4. Беспалько, В.Н. Основы теории педагогических систем Текст. / В.Н. Беспалько. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.
5. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика. – М.: Флинта, 2003. – 768 с.
6. Загвязинский, В.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов. 2-е издание, исправленное и дополненное / В.И. Загвязинский. – Москва: Издательство «Юрайт», 2024. – 105 с.
7. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
8. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект)? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 3. – С. 20-26
9. Иванова, М.О. Система непрерывного профессионального образования: методы и механизмы управления / М.О. Иванова. – Москва: Первое экономическое издательство, 2021. – 160 с.
10. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. 2-е издание, стереотипное / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва: Академия, 2006. – 400 с.
11. Леонтьев, А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 365 с.
12. Маркова, С.М. Прогнозирование как стратегическое направление развития инженерно-педагогического образования // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 18-21
13. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. / [С.Л. Рубинштейн]; сост. и авт. ком-мент. К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский; отв. ред. Е.В. Шорохова. – АПН СССР. Ин-т психологии АН СССР. – Москва: Педагогика, 1976. – 416 с.
14. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос». – Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
15. Чепелев, В.И. Некоторые методологические вопросы педагогической прогностики / В.И. Чепелев, И.П. Подласый. – М., 1984.
16. Чошанов, М.А. Дидактика и инженерия: [16+]. 5-е изд., эл. / М.А. Чошанов. – Москва: Лаборатория знаний, 2024. – 251 с.
17. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / [Д.Б. Эльконин]; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 554 с.
18. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиса, 1989. – 272 с.

УДК 372.862

кандидат экономических наук, доцент, старший преподаватель кафедры менеджмента и туристского бизнеса Селиванов Виктор Вениаминович
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Крюкова Анастасия Леонидовна
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ТУРИЗМ

Аннотация. Современное образование ориентировано на развитие самостоятельной познавательной направленности соискателей образования и понимания их индивидуальных особенностей, что требует применения эффективных педагогических технологий. В последние годы при подготовке специалистов в области туристской деятельности преобладает вектор в направлении повышения качественного уровня образования: интеграции, диверсификации, унификации. Такое положение дел вызвано, в первую очередь, постоянно возрастающей потребностью потенциальных потребителей туристских услуг на получение современного уровня туристского сервиса, что вызывает необходимость диверсификации системы организации процесса обучения будущих специалистов в области туристской деятельности, способных эффективно работать в сложных условиях рыночной экономики. Для этого выпускники туристских специальностей ВУЗов должны иметь твердые профессиональные знания, умения, навыки и личные качества, позволяющими им стать конкурентоспособными профессионалами на рынке туристских услуг. В статье исследуются актуальные проблемы подготовки специалистов для отечественных предприятий индустрии туризма.

Ключевые слова: специалисты индустрии туризма, туристское образование, кадровая проблема, рынок туризма, подготовка кадров.

Annotation. Modern education is focused on the development of independent cognitive orientation of applicants for education and an understanding of their individual characteristics, which requires the use of effective pedagogical technologies. In recent years, the training of specialists in the field of tourism activities has been dominated by a vector towards improving the quality of education: integration, diversification, unification. This state of affairs is caused, first of all, by the ever-increasing need of potential consumers of tourist services to receive a modern level of tourist service, which necessitates the diversification of the system of organizing the training process for future specialists in the field of tourism activities who are able to work effectively in difficult conditions of a market economy. To do this, graduates of tourism specialties of universities must have solid professional knowledge, skills, and personal qualities that allow them to become competitive professionals.

Key words: tourism industry specialists, tourism education, personnel problem, tourism market, personnel training.

Введение. Туризм в настоящее время является активно развивающимся направлением деловой активности во всем мире, что способствует развитию национальных экономик, межкультурным коммуникациям и формированию основ толерантного общества. По прогнозам Всемирной туристической организации (ВТО туристический поток в 2025 году достигнет 1,9 млрд. человек [4].

Туризм в Российской Федерации можно рассматривать в качестве фактора, который активно формирует государственную экономическую систему. В этой связи необходимо создать современную отраслевую систему, обеспечивающую надлежащую подготовку и повышение квалификационного уровня кадрового состава туристской отрасли. Такая система должна полностью обеспечивать потребность предприятий туристской индустрии специалистами, имеющими надлежащий профессиональный уровень подготовки, которые были бы способны работать эффективно в условиях растущей рыночной конкуренции.

Обеспечение подготовки кадрового состава для предприятий туризма и гостеприимства является серьезным вызовом для всей российской туристской отрасли. Согласно последним статистическим данным в туристском бизнесе (без гостиничного хозяйства) работает порядка 1 млн человек, в то время как к 2030 году ожидается потребность порядка 400 тыс. специалистов. К сожалению, в настоящее время не более 72% выпускников ВУЗов, имеющих специальное образование в области туризма и гостеприимства, идут работать по полученной специальности. По-видимому, назрела необходимость организовывать производственную практику студентам уже на 1-2-х курсах с последующей возможностью трудоустройства [12].

По мнению авторов, организация нынешней системы по профессиональному обучению будущих специалистов в области туристской деятельности в нашей стране не в полной мере соответствует требованиям, которые предъявляются предприятиями-работодателями в условиях рыночной экономики. Поэтому тема исследования представляется нами актуальной и целесообразной.

Целью данной статьи является выявление и анализ наиболее актуальных современных проблем подготовки кадров для предприятий туристской индустрии.

Актуальность исследования и научная новизна статьи заключается в разработке инновационного подхода по организации образовательного процесса, которые будут базироваться на использовании результатов современных научных исследований.

Изучению вопросов подготовки специалистов туристской индустрии посвящено большое количество научных трудов отечественных и зарубежных исследователей [1, 3, 8, 11, 14]. Большинство авторов считают серьезной проблемой недостаточной подготовку студентов в области практической деятельности. Такого мнения придерживаются и многие руководители предприятий туристской индустрии, что подтверждается результатами проведенных специальных опросов.

Это подтверждают и результаты опроса руководителей предприятий тур индустрии. Более 93% опрошенных специалистов отметили недостаточную готовность выпускников ВУЗов обеспечить полноценное профессиональное выполнению своих обязанностей на рабочих местах.

Поэтому, крайне необходимо формировать методы обучения, которые способствуют улучшению усвоения учебного материала и будут эффективно влиять на компетентностное развитие будущих специалистов.

При исследовании актуальных современных проблем подготовки кадров для предприятий туристской индустрии были использованы стандартные методы научных исследований, такие как анализ, синтез, декомпозиция и обобщение. Метод

анализа позволил рассмотреть основные проблемы подготовки кадров, выявить их особенности в учебном процессе. Синтез позволил обобщить полученные данные и выделить ключевые аспекты для дальнейшего исследования. С помощью метода декомпозиции сложные задачи были разделены на более мелкие элементы для подробного анализа. Метод обобщения позволил сформулировать выводы о существующих проблемах обучения, определить их роль для улучшения учебного процесса и выявить перспективы его дальнейшего развития.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, следует отметить, что для России фундаментальное туристское образование является относительно новой сферой образовательной деятельности, так как в течение длительного отрезка времени, прошедшего после распада советской страны, в высших и средних учебных заведениях Российской Федерации не велась подготовка специалистов для отрасли туризма и гостеприимства. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм был утвержден Приказом Минобрнауки России лишь 08.06.2017 N 516 (новая редакция от 27.02.2023). Справедливости ради необходимо отметить, что соответствующие специальности в ВУЗах появились раньше. На сегодняшний день подготовку кадров для сферы туризма и гостеприимства осуществляют более 140 высших учебных заведений. Наряду с этим, исследователи отмечают имеющиеся проблемы, касающиеся качественного уровня подготовки специалистов. Это обусловлено как недостатками в законодательстве, так и определенными трудностями в подготовке специалистов [13].

По данным на 27 сентября 2024 года, в российской туристской отрасли (с учетом гостиничного бизнеса) занято порядка 2,5 миллиона человек, что составляет всего 0,03% экономически активного населения (по данным Росстата на 30 ноября 2024 года, количество экономически активного населения в России составляло 76,6 млн человек). Для сравнения, например, в Великобритании – 10,3%. В целом же в мире в туристском и гостиничном бизнесе занято более 8% трудоспособного населения, а по прогнозам ожидается рост этого показателя до 9% и более.

Наряду с этим, в учебных заведениях Российской Федерации по разным формам обучения ежегодно выпускают около 10000 специалистов туристского бизнеса, хотя только для инвестиционных проектов, реализуемых Корпорацией «Туризм.РФ», в ближайшие годы требуется более 20 тысяч подготовленных кадров.

Современные исследователи подтверждают о крайнюю нехватку специалистов в области туризма и гостиничного бизнеса по сравнению с наличием вакантных предложений по имеющимся рабочим местам на рынке туризма и гостеприимства [7].

Что касается туристских компаний, то еще недавно большинство из них не рассматривали вопрос подбора профессиональных сотрудников в качестве первоочередного – имеющееся образование в области гуманитарных наук, а также такие личные качества претендентов на вакантную должность как общительность, коммуникабельность, интерес к самообразованию и т.д. предоставляли хорошие шансы для начала работы в туристском бизнесе. Однако, в настоящее время наблюдается значительный рост количества субъектов ранка туристского сервиса, которые испытывают кадровый недостаток, и, в первую очередь, – квалифицированных профессионалов.

Несмотря на потребности рынка, в настоящее время многие выпускники туристских специальностей ВУЗов сталкиваются с проблемой трудоустройства. Это связано с тем, что при приеме на работу большинство работодателей требуют от претендентов наличие профессионального опыта.

А молодые специалисты обладают, в основном, общетеоретическими знаниями, что не позволяет им работать, например, с современными системами по бронированию гостиничных мест. У них недостаточно опыта в коммерческой туристской деятельности, они недостаточно знают современную туристскую документацию, недостаточно владеют профессиональной терминологией и т.д. С другой стороны, современные потенциальные потребители туристского продукта все более образованные и требовательные. Уровень их представлений о современном туристском сервисе, предпочтениях в отдыхе и даже в знании географии, иностранных языков иногда значительно выше, чем у выпускников ВУЗов [2]. В этой связи многие руководители туристских компаний и инфраструктурных объектов при отборе потенциальных сотрудников, ориентируются не на наличие специального профессионального образования, а на уровень эрудированности, наличие знаний по географии, иностранным языкам, определенным личностным качествам.

Недостаточная конгломерация между учреждениями профессионального туристского образования и представителями туристского бизнеса препятствует в некоторой степени организации качественного теоретического образования и не способствует получению необходимых практических навыков соискателям образования [5]. В свою очередь, недостаточные практические навыки выпускников бакалавриата не способствуют эффективному развитию туристской сферы, так как после приема на работу работодатель вынужден организовывать их дополнительное обучение, что ведет к дополнительным затратам времени и средств. Поэтому высшие учебные заведения должны быть заинтересованы в том, чтобы их выпускники были конкурентоспособными на рынке труда, поскольку это является показателем качества работы ВУЗа и весомым основанием для будущего сотрудничества между предприятием-работодателем и учреждением образования [6].

Специалисты, окончившие высшие учебные заведения, должны уметь внести в производственную деятельность прогресс, современные методы работы, креативность. Однако в действительности это происходит далеко не всегда.

Основная проблема заключается в определенной удаленности учебного процесса от современных методов деятельности гостиничных комплексов, ресторанов и туристских компаний. Организация учебного процесса значительно отстает от современных требований ведения туристского бизнеса, что особенно заметно при проведении анализа современного мирового опыта [10].

Кадровая подготовка в туристской сфере стран Западной Европы и Северной Америки значительно эффективнее, чем в странах Восточной Европы, в том числе и в России. Существует много всемирно известных заведений, таких, как: институт гостеприимства и туризма Le Monde в Греции, Школа гостиничного хозяйства в Гааге, Институт международного гостиничного менеджмента в Швейцарии, институт туризма экономического университета Вены в Австрии и многие другие. Некоторые из них специализируются лишь на туризме и гостиничном хозяйстве. Этот факт позволяет налаживать связи на постоянной основе с туристскими фирмами и отелями для результативной производственной практики с последующим трудоустройством. В этом случае туристские специальности не являются дополнительными, «запасными», а учебное заведение прилагает все усилия на разработку новых технологий преподавания, на совершенствование учебного процесса.

Еще одной, не менее важной проблемой является то, что практически не происходит ориентации на конкретные потребности работодателя. Деятельность учебных заведений не ориентирована на отраслевой заказ: игнорируются как качественные, так и количественные потребности отрасли [9]. Так, на сегодняшний день рынок труда в сфере туризма в России переживает настоящий «кадровый голод»: туристским компаниям не хватает около 50% работников среднего звена и 80-90% – сотрудников высшего менеджмента. Профильные ВУЗы выпускают ежегодно около 10 тысяч молодых специалистов, но этого недостаточно для заполнения рынка. Впрочем, обвинять в сложившейся ситуации только учебные заведения - не вполне корректно. Для решения кадровой проблемы важен системный государственный подход. Государство должно четко определять общую текущую и перспективную потребность отрасли в специалистах, в разрезе конкретных

должностей и профессий отрасли, утверждать квалификационные требования, качественно новые образовательные стандарты для высшего и среднего профессионального образования.

Поскольку туристский рынок достаточно перспективен и активно развивается, то соответственно формируется и рынок вакансий. Этот рынок в развивающейся туристской сфере также становится большим и разнообразным. Но на собеседованиях работодатели часто сталкиваются с отсутствием должного уровня знаний и умений выпускников ВУЗов. Однако при этом последние выдвигают необоснованно завышенные требования к уровню заработной платы, не имеют достаточной трудовой мотивации при завышенной самооценке собственного профессионального уровня.

Причин такой ситуации много: это и низкая мотивация к учебе, недостаточное стремление соискателей профессии к самообразованию; и общие проблемы современного общества; и, безусловно, имеющиеся некоторые негативные тенденции в учреждениях высшего образования, когда периодически встречается невысокий уровень профессиональной подготовки отдельных преподавателей. При этом именно преподаватель способен вызвать интерес к будущей профессии, дисциплине путем динамичного, доступного преподавания, демонстрации связи теоретических знаний с будущей профессиональной деятельностью, что в свою очередь становится побудительной причиной стремления студентов к саморазвитию.

Одной из важнейших проблем современного образования в сфере туризма и гостиничного хозяйства является отсутствие у ряда преподавателей собственного профессионального опыта в сфере туризма и гостиничного хозяйства, что приводит к оторванности теории от практики. Так случаются случаи, когда преподаватель на лекциях и семинарах предоставляет нелогичные и несопоставимые с туризмом примеры, не способен ответить на вопросы студентов в полной мере согласно новейшим современным тенденциям в этой сфере. Как результат, выпускники, обладая только теоретическими знаниями, не в состоянии применить их на практике, что приводит к проблемам при трудоустройстве и дальнейшей трудовой деятельности.

Выводы. Как следует из вышеизложенного, вопрос современной организации кадровой подготовки для предприятий и организаций сферы туризма и гостеприимства является актуальным для собственников и руководителей предприятий этой отрасли. Основной задачей образовательной деятельности в области туризма и гостеприимства должно стать повышение ее качественного уровня с учетом динамики развития мирового и внутреннего туристских рынков, опыта ведущих профильных учебных заведений и потребностей национальной туристско-рекреационной дестинации.

В первую очередь, речь идет о необходимости более плотного взаимодействия образовательных учреждений и бизнеса, что позволит подготовить в нужном объеме в довольно короткие сроки кадры для растущего внутреннего туризма

Литература:

1. Акапьев, В.Л. Роль компетентностного подхода в современном образовании / В.Л. Акапьев, Н.В. Немькина, Н.И. Немькин // *Фундаментальные исследования*. – 2023. – № 11(7). – С. 1402-1406
2. Болотова, Е.Л. О фундаментальности предметной подготовки обучающихся по образовательным программам естественнонаучной и математической направленности педагогического вуза / Е.Л. Болотова // *Преподаватель XXI век*. – 2019. – № 1(1). – С. 86-94
3. Бура, Л.В. Механизм управления образовательными проектами учреждений высшего образования / Л.В. Бура, В.В. Селиванов // *Проблемы современного педагогического образования (Сборник научных трудов)*. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 80.– Ч. 1.– С. 81-84
4. Всемирная туристическая организация. – URL: <http://www2.unwto.org/>
5. Гавриков, А.Л. Стратегическое управление университетом как потребность нового времени / А.Л. Гавриков // *Педагогическое образование и наука*. – 2014. – № 4. – С. 30-35
6. Гавриков, А.Л. Образование взрослых в XXI веке: Новая роль университетов в его развитии / А.Л. Гавриков, Н.П. Литвинова. – М., 2011. – 170 с.
7. Горобец, Д.В. Применение инноваций в процессе организации образовательного процесса соискателей высшего образования в условиях магистратуры / Д.В. Горобец, В.В. Селиванов // *Проблемы современного педагогического образования (Сборник научных трудов)*. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – № 83. – Ч. 1. – С. 81-83
8. Гречихин, С.С. Изучение роли педагогического мышления в практическом образовательном процессе / С.С. Гречихин // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 63-65
9. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии. 4-е изд., испр. / М.Н. Гуслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
10. Махмудова, Н.Р. Инновационные технологии в образовании / Н.Р. Махмудова, С.И. Мухамадиев // *Вопросы науки и образования*. – 2019. – № 11(57). – С. 53-58
11. Орешко, С.А. Инновационные педагогические технологии: активные и интерактивные методы обучения / С.А. Орешко // *Проблемы науки*. – 2019. – № 9. – С. 69-70
12. Почему большинство выпускников туристических вузов не идут работать по специальности // *Стратегическая сессия Российского союза туриндустрии «Образование и подготовка кадров»*, 22.03.2024. – URL: <https://ratanews.ru/news/general/rosemu-bolsinstvo-vypusknikov-turisticskix-vuzov-ne-idut-rabotat-po-specialnosti>
13. Стукаленко, Н.М. Инновационные технологии в высшем профессиональном образовании / Н.М. Стукаленко, Д.В. Лепешев, И.А. Просандеева // *Наука и реальность*. – 2022. – № 4(12). – С. 4-7
14. Шишов, С.Е. Подготовка высококвалифицированных научных кадров в России и «утечка мозгов» / С.Е. Шишов // *Вестн. ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»*. – 2010. – № 4(43). – С. 28-32

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И.Носова» (г. Магнитогорск);

студент Сергеева Дарья Денисовна

ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ» (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В современном среднем школьном образовании проектный подход является одним из важных и часто применяемым в процессе обучения. Он является эффективной системой принципов, методов изучения и особой организацией образовательного процесса, способствующей развитию логики мышления, самостоятельности, креативности и практических навыков у учащихся. Проектный подход в обучении можно рассматривать как философию, направленную на самостоятельное, не пассивное, практико-направленное обучение. Проектный подход применим как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Ценность проектного подхода в математической подготовке школьников сильнее проявляется во внеурочной деятельности, где у ребят есть возможность выйти за рамки школьного предмета «математика», увидеть применение математики в окружающей жизни, будущей профессиональной деятельности. Они могут применить математические знания в творческой, личной или групповой работе, реализовать свои идеи. Особую важность приобретает проектный подход применительно к внеурочной деятельности по математике. Поговорим в статье мы и о важной роле педагога при проектном подходе в обучении. Педагог – и координатор, и наставник ребят. В данной статье мы рассмотрим теоретические основы проектного подхода в обучении школьников, и особенности применения этого подхода во внеурочной деятельности по математике.

Ключевые слова: математика, проектный подход в образовании, проект, мотив, внеурочная деятельность.

Annotation. In modern secondary school education, the project approach is one of the most important and often used in the learning process. It is an effective system of principles, methods of study and a special organization of the educational process that promotes the development of logical thinking, independence, creativity and practical skills among students. The project-based approach to learning can be considered as a philosophy aimed at independent, non-passive, practice-oriented learning. The project approach is applicable both in the classroom and in extracurricular activities. The value of the project approach in the mathematical training of schoolchildren is more evident in extracurricular activities, where children have the opportunity to go beyond the school subject "mathematics", to see the application of mathematics in the surrounding life and future professional activities. They can apply mathematical knowledge in creative, personal or group work, and realize their ideas. The project approach in relation to extracurricular activities in mathematics is of particular importance. In this article, we will also talk about the important role of a teacher in a project-based approach to learning. The teacher is both the coordinator and mentor of the children. In this article, we will look at the theoretical foundations of the project approach in teaching schoolchildren, and the specifics of applying this approach in extracurricular activities in mathematics.

Key words: mathematics, project approach in education, project, motive, extracurricular activities.

Введение. В современной образовательной парадигме проектный подход занимает значимое место, он является эффективной системой принципов, методов изучения и особой организацией образовательного процесса, способствующей развитию логики мышления, самостоятельности, креативности и практических навыков у учащихся. Проектный подход в обучении можно рассматривать как философию, направленную на самостоятельное, не пассивное, практико-направленное обучение.

Проектный подход применим как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Ценность проектного подхода в математической подготовке школьников сильнее проявляется во внеурочной деятельности, где у ребят есть возможность выйти за рамки школьного предмета «математика», увидеть применение математики в окружающей жизни, будущей профессиональной деятельности, применить математические знания в творческой личной или групповой работе, реализовать свои идеи. В данной статье мы рассмотрим теоретические основы применения проектного подхода во внеурочной деятельности по математике.

Мы опирались на изученные и проанализированные основы применения проектного подхода в образовании, отраженные в работах А.В. Крылова [2], Н.В. Матяш [3], Л.Б. Переверзева [4], Е.С. Полат [5], А.С. Сиденко [10], И.Д. Чечеля [12].

Изложение основного материала статьи. Если систематизировать понятие «внеурочная деятельность из разных источников, то под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, являющаяся неотъемлемой частью образовательного процесса и направленная на достижение планируемых результатов по основным образовательным программам школьников [11].

Внеурочная деятельность по математике очень важна для школьников. Она помогает не воспринимать математику как сухую неинтересную науку, помогает применять свои знания, полученные на уроках математики к решению нестандартных задач, способствует развитию творческих и коммуникативных качеств ребят. Помочь в этом может проектный подход в преподавании математики.

Проектный подход – это педагогическая технология, в основе которой лежит выполнение учениками проектов. Мы рассматриваем «проект» как творческую работу учащихся, выполненную по заданной теме (проблеме) самостоятельно, но при этом под контролем и при консультировании педагога [7, С. 267]. Проекты могут быть личными и групповыми, по изученным темам математики и межпредметные проекты.

Одним из основоположников проектного подхода в образовании в России является Е.С. Полат. Он отмечает в своей работе, о возникновении насущной потребности формирования у обучающихся всех уровней навыков проектирования, результатом которой является разработка проектов [5].

И.Д. Чечель в своей работе, посвященной исследовательским проектам, определяет «проект» – как «брошенный вперед», то есть прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности [12].

Л.Б. Переверзев определяет понятие «проект» как реалистический замысел о желаемом будущем, или проект – замысел, план, прообраз какого-либо изделия, воображаемое (виртуальное) созидание, испытание и проверка того, что мы хотели бы создать и построить на практике [4].

Под «проектом» мы понимаем творческую работу школьников, выполненную по заданной проблеме самостоятельно, но при под контролем и при консультировании педагога [9].

Требования, которые мы предъявляем к проектам:

- актуальность проекта;
- целостность проекта;
- применение исследовательских методов при решении проблемы;
- четкая и аргументированная формулировка выводов работы;
- свободный выбор структуры презентации проекта, источников литературы.

Мы в проектном процессе видим четыре основных этапа:

1) организационный (осознание проблемы исследования, выдвижение рабочей гипотезы, разработка плана исследования);

2) деятельностный (непосредственная работа над проектом);

3) рефлексивный (анализ полученных результатов и, при необходимости, их корректировка);

4) итоговый (составление выводов, оформление и защита презентации).

Основными принципами применения проектного подхода у учащихся мы видим:

1) активность и самостоятельность (учащиеся не пассивно получают информацию, а учатся самостоятельно находить ее в разных источниках);

2) практическая направленность (проекты нацелены на создание конкретного продукта, имеющего практическую значимость);

3) проблемность обучения (ученики учатся находить решение поставленной перед ними проблемы);

4) межпредметность;

5) сотрудничество (большинство проектов – это командная работа);

6) нацеленность на результат [6].

Проектный подход применим и на уроках математики в школе, но, из-за специфики предмета в меньшей степени, а вот во внеурочной деятельности по математике, применение проектного подхода очень подойдет. При этом применение проектного подхода во внеурочной деятельности по математике обладает рядом специфических особенностей. Во-первых, это добровольность, ведь любая внеурочная деятельность является добровольным выбором учащихся, что повышает их мотивацию и вовлеченность в работу. Во-вторых, практическая направленность и интеграция проектной работы, т.к. ребята видят применение математики в смежных областях, возможно в будущей профессиональной деятельности. В-третьих, это творческий характер работы над любым проектом, ребята находят нетривиальные решения проблем, предлагают креативные оригинальные идеи. В-четвертых, развитие коммуникативных навыков, они общаются внутри своей команды, получают навыки коммуникации, а при защите проекта отрабатывают навыки ораторского мастерства.

Работая над проектами, ребята не только расширяют свои знания по математике, но и главное, повышается их мотивация на изучение математики, процесс обучения становится более увлекательным и значимым.

Все математические проекты школьников можно условно разделить на несколько видов: исследовательские проекты (изучение теоретического математического материала, теорем, методов), творческие проекты (разработка математических игр, ребусов, кроссвордов и т.д.), междисциплинарные проекты (интеграция математики со смежными науками и с повседневной жизнью), прикладные проекты (решение практических задач с применением математического аппарата), информационные проекты (синтез математики и информатики, разработка информационных ресурсов) [10]. Разделение это условно, один и тот же проект может относиться сразу к нескольким видам. По нашим наблюдениям, школьникам больше всего нравится выполнять творческие проектные задания. При этом, даже ученики, которые на уроках математики не очень активны и не добиваются прекрасных результатов, во внеурочной деятельности по математике при выполнении творческих проектных заданий могут быть лучшими, создавать креативные прекрасные проекты. И у таких учеников появляется интерес к математике.

Мотивация изучения математики повышается за счет интересных проектов у всех школьников, ребята выполняют различные проекты: рефераты, опорные конспекты, мультимедийные презентации и т.д. Учащиеся выполняют проекты самостоятельно при консультировании педагога [8].

Особая роль при проектном подходе отводится преподавателю. Преподаватель – это наставник, координатор действий учеников, а не просто наблюдатель и, оценивающий итоговый продукт, педагог. Но, при работе над первым проектом, ребятам нужна более существенная помощь от педагога. Их нужно научить проектной деятельности. Показать примеры ранее выполненных проектов ребят, разобрать плюсы и минусы этих работ. При работе над первым проектом, возможно, обсудить с учениками план будущего проекта, его важные моменты и т.д. От правильной работы педагога во многом зависит успех ребят. При работе над следующими проектами ученикам уже можно давать больше свободы и меньше их контролировать.

Школьники создавали проекты по самым различным темам. По теме «Мир невозможных фигур» были разработаны проекты: «Невозможные фигуры», «Лестница Пенроуза», «Невозможный треугольник Реутерсварда», «Лента Мебиуса», «Вилка Дьявола», «Куб Эшера», «Барромеевы кольца» и т.д. Была конференция, посвященная прикладному применению математики, на которой ребята защищали проекты по «Математика в теннисе», «Математика в экономике», «Применение математики в криптографии», «Золотое сечение в архитектуре и искусстве», «Мир фракталов», «Математика на службе в здравоохранении», «Математические игры и головоломки».

Готовые проекты ребята защищают на конференции. При этом, в зависимости от формы выполнения проекта, это могут быть презентации с устной защитой или предоставление макета и устная защита своего проекта. В качестве критериев оценки проектов можно включить следующее:

а) актуальность и значимость данной темы, и ее согласованность с заявленной общей темой для проектов;

б) правильность и сложность применения математических расчетов;

в) креативность работы, использование элементов анимации;

г) качество защиты проекта (уверенность, четкое изложение мысли, лаконичность, отражение важных моментов работы, ответы на вопросы зрителей и т.д.);

д) вопросы по другим проектам.

Выводы. Проектный подход эффективен в организации внеурочной деятельности по математике, оказывает развитие на личностный рост учащихся, способствует повышению их мотивации на учебу и уровню знаний по предмету. Применение проектного подхода позволяет учащимся реализовывать свои идеи и применять полученные знания и навыки на практике. Разнообразие форм и тем проектов делает внеурочную математическую деятельность увлекательной и значимой для школьников. Учебным результатом применения проектного подхода во внеурочной деятельности по математике является включение школьника в самостоятельную познавательную деятельность, приобретение опыта проектной деятельности, опыта самостоятельного сбора и обработки информации по нужной тематике. Школьники учатся создавать и защищать собственный продукт, а также приобретают теоретические знания по разделам математики и

готовность применять и совершенствовать их в соответствии с задачами практической деятельности. Навыки проектирования многим пригодятся для дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
2. Крылов, А.В. Проектирование в технологии / А.В. Крылов // Школа и производство. – № 1. – 2002. – С. 5-7
3. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / [Н.В. Матяш]; под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь: РИФ Белый ветер, 2000. – 286 с.
4. Переверзев, Л.Б. Проектный подход и требования к учителю / Л.Б. Переверзев // Школа и производство. – 2002. – № 1. – С. 14-16
5. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10
6. Сергеева, Е.В. Формирование мотивации обучающихся средствами математики / Е.В. Сергеева, И.В. Глаголева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(1). – С. 285-287
7. Сергеева, Е.В. Дистанционное обучение при изучении математики / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(1). – С. 266-268
8. Сергеева, Е.В. Развитие медиакомпетентности студентов на занятиях математики / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(2). – С. 235-237
9. Sergeeva, E.V. The Importance of Mathematics for Future Architects and Civil Engineers / E.V. Sergeeva // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering: International Science and Technology Conference «FarEastCon 2019», Vladivostok, Russky Island, 01-04 октября 2019 года. – Vladivostok, Russky Island: Institute of Physics Publishing, 2020. – P. 052024. – DOI 10.1088/1757-899X/753/5/052024
10. Сиденко, А.С. Метод проектов: история и практика применения / А.С. Сиденко // Завуч. – 2003. – № 6. – С. 96-111
11. Степанов, В.Д. Внеурочная работа по математике в средней школе / В.Д. Степанов. – М.: Просвещение. – 2011. – 346 с.
12. Чечель, И.Д. Исследовательские проекты в практике школы / И.Д. Чечель // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: сентябрь, 1998. – С. 83-128

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Серёжниковая Раиса Кузьминична

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

преподаватель кафедры педагогики Бекшаев Илья Алексеевич

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

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Исследовательская задача направлена на анализ характерологических признаков содержания педагогической диагностики как особого вида деятельности, представляющей собой установление и изучение признаков состояния и результатов процесса обучения с учетом особенностей достижения учебных результатов. В статье раскрывается технология диагностики обучения через сущностную и содержательную характеристику понятий: «обучение», «контроль», «диагностика», «оценивание». При этом, диагностика обучения рассматривается в совокупности цели, методов, анализа, систематизации и корректировки средств достижения поставленных целей. Автор уточняет этапы организации оценивания и его основные задачи. Для характеристики методики определения показателей степени обучаемости учащихся на разных этапах с учетом стадий восприятия материала, представлена разработанная уровневая характеристика, включающая 5 этапов: познание, запоминание, понимание и закрепление, элементарные умения и навыки, трансформация. Алгоритмизированный показатель которых позволит не только студенту, но и будущему педагогу активизировать диагностику достижения результативности обучения учащихся. В качестве результата исследования определены дидактические и методические цели диагностики процесса обучения в совокупности взаимосвязи её составляющих и характеристики уровней обучения.

Ключевые слова: контроль, оценивание, педагогическая диагностика, процесс обучения, обучающийся, результаты обучения.

Annotation. The research task is aimed at analyzing the characterological features of the content of pedagogical diagnostics as a special type of activity, which is the establishment and study of the signs of the state and results of the learning process, taking into account the peculiarities of achieving learning results. The article reveals the technology of learning diagnostics through the essential and substantive characteristics of the concepts: «training», «control», «diagnostics», «assessment». At the same time, learning diagnostics is considered in the aggregate of the goal, methods, analysis, systematization and adjustment of the means of achieving the set goals. The author specifies the stages of organizing the assessment and its main objectives. To characterize the methodology for determining the indicators of the degree of students' learning at different stages, taking into account the stages of perception of the material, the developed level characteristic is presented, including 5 stages: cognition, memorization, understanding and consolidation, elementary skills and abilities, transformation. The algorithmic indicator of which will allow not only the student, but also the future teacher to activate the diagnostics of achieving the effectiveness of student learning. As a result of the study, didactic and methodological goals of diagnostics of the learning process in the totality of the interrelationship of its components and characteristics of the learning levels were determined.

Key words: control, assessment, pedagogical diagnostics, learning process, learner, learning outcomes.

Введение. В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), методологической основой которого является системно-деятельностный подход, в рамках концепции личностно-деятельностного обучения, ориентир управления достижением результатов обучения направлен на развитие каждого обучающегося. Такая система требует построения учебно-воспитательного процесса на диагностической основе [9].

Анализ теоретических источников [2;7;10] по проблеме исследования, показал, что педагогическая диагностика оказывает значительное влияние как на результат, так и на образовательный процесс, поскольку обеспечивает выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения. Результаты и их интерпретация способствуют определению путей совершенствования процесса профессиональной подготовки будущего педагога, так и дальнейшей его профессиональной самореализации в образовательной организации.

В данной связи и целью подготовки студентов-будущих педагогов в условиях магистерской программы является приобщение их к технологии диагностики достижения результатов обучения.

Изложение основного материала статьи. По мнению ученых [1; 9], процесс обучения – это специальная форма усвоения общественно-исторического опыта. Это процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, а также путей познавательной деятельности обучающегося. Обучение – это двусторонний процесс, который включает в себя два противоположных (кто-то отдает, а кто-то принимает), но единых и внутренне взаимосвязанных момента обучения – преподавание и учение. Процесс обучения обусловлен движением на пути познания от незнания к знаниям, от неполного к более полному, широкому и более точному знанию. Технологию обучения можно представить схемой:

Процесс —————> методы и средства обучения —————> продукт.

Наукой и практическим опытом подтверждены главные признаки процесса обучения:

1. Динамичность (движение вперед).
2. Парность (преподаватель-студент, студент-учебник, студент-компьютер).
3. Управляемость (преподаватель, учебник).
4. Целенаправленность (на достижение определенных целей).
5. Проблемность.
6. Непрерывность, преемственность.
7. Активность (студентов и преподавателей).
8. Организация (составление деятельности).
9. Диагностика (оценка, корректировка, прогнозирование).
10. Продуктивность (результат деятельности).
11. Целесообразность (в профессиональной деятельности).
12. Развивающий характер.
13. Воспитание (гносеологический фундамент) [4].

Традиционная структура процесса обучения включает компоненты: «Восприятие – запоминание – усвоение – воспроизведение знаний, умений и навыков на практике», которые также представляют звенья процесса обучения.

Как отмечают ученые [9], обучение – целенаправленное усвоение знаний, умений, навыков, социального опыта с целью последующего применения их в практической жизни.

Обучение является одной из составляющих педагогического процесса, охватывающего деятельность обучающегося под руководством педагога, преподавателя [2].

Следовательно, в процессе обучения, как в любом трудовом процессе, создается соответствующий продукт. В педагогической практике компонентами продукта обучения являются:

- 1) знания, умения и навыки;
- 2) мировоззрение личности;
- 3) качество развития;
- 4) навыки самообразования;
- 5) активность, трудолюбие;
- 6) воспитанность;
- 7) профессиональная пригодность (готовность).

Наиболее существенным и наиболее необходимым компонентом продукта обучения являются знания, умения и навыки (ЗУН) и опыт обучающегося. Полученные студентом в процессе обучения, они являются фундаментальной основой продукта обучения человека и базой формирования новых знаний на протяжении всей жизни [10].

Кроме этого, знания, умения и навыки являются наиболее заметной частью продукта, сравнительно легко и точно подлежащими определению и диагностированию.

По мнению ученых (В.И. Звонников [2], Т.В. Ларина [4] и др.), «педагогическая диагностика – непрерывная коллективная деятельность, суть которой заключается в изучении результативности учебно-воспитательного процесса на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителя» [4, С. 300].

Педагогическую диагностику, на основе теоретических источников, интерпретируем как получение информации о состоянии и развитии контролируемого объекта. Считаем, что педагогическая диагностика не заменяет собой дидактические средства обучения, а помогает выявить условия, достижения и недостатки этого процесса, определить пути повышения его эффективности и совершенствования подготовки будущих педагогов в соответствии с поставленной целью.

Анализ теоретических источников позволил в педагогической диагностике выделить функции: диагностическую, оценочную и управленческую. Особое место среди функций педагогической диагностики занимает оценочная функция, которая заключается в определении уровня знаний обучающихся и отражении их в баллах или оценочных суждениях.

Как руководителю процесса обучения, преподавателю необходимо организовывать активную познавательную деятельность, контроль и самостоятельную работу обучающихся. При этом все компоненты взаимосвязаны и работают в комплексе, формируя процесс обучения.

Анализ научной литературы способствовал определению понятия оценивание достижений результатов обучения как компонента учебно-воспитательного процесса, направленного на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов средствами диагностики и оценивания профессиональной компетентности, характеризующейся подготовленностью студентов к выполнению профессионально-педагогической деятельности.

Итак, одним из средств реализации цели обучения является диагностика процесса обучения, сочетающая цели, методы, анализ, систематизацию и корректировку средств достижения поставленных целей, что представили на рисунке (Рисунок 1).



Рисунок 1. Взаимосвязь составляющих диагностики обучения

Степень достижения желаемой цели обучения проявляется посредством педагогической диагностики. Анализируется, определяется влияние факторов на результаты процесса обучения и его эффективность с последующей корректировкой. То есть без диагностирования невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов.

Немецкий дидакт К. Ингенкамп считает, что, независимо от условий проведения занятий, диагностика процесса обучения должна ориентироваться на следующие цели:

1. Внутренняя и внешняя коррекция при ошибочном оценивании результатов обучения.
2. Определение оптимальной программы обучения.
3. Подтверждение успеха достижений в обучении.
4. Планирование последующих этапов учебного процесса.
5. Мотивация посредством поощрения учащихся в обучении и регулировании сложности следующих шагов.
6. Улучшение условий обучения [3].

Таким образом, в процессе диагностирования изучаются предпосылки, условия и результаты учебного процесса с целью оптимизации. При этом особую ценность приобретает один из наиболее активных и мобильных методов диагностирования, которым является контроль знаний и умений обучающихся.

«Контроль – это основное средство организации обратной связи, а отсюда – это средство получения информации, на основании которой осуществляется процесс управления. Существование контроля как самостоятельной функции управления общепризнано» [9, С. 109]. Но, хочется добавить, что: «в практике существенным недостатком контроля является его стихийность, бессистемность, отсутствие глубокого анализа и оценки деятельности, что должно являться основой регулирования процесса» [7, С. 35].

Анализируя научно-педагогические источники и практический педагогический опыт, необходимо указать, что исследование педагогической диагностики обучения в основном сводится к наиболее распространенному методу диагностирования, которым является контроль и проверка знаний и умений. Именно с его помощью сопоставляются полученные знания с эталоном, нормой и определяются наиболее эффективные достижения определенных задач, желаемых целей.

На основе теоретических предпосылок определили этапы организации достижений результатов обучения учащихся (Рисунок 2).

Комментируя рисунок, необходимо отметить, первым этапом организации педагогической диагностики достижения результатов обучения является определение необходимых результатов обучения (НРО). Только после этого можно переходить к подготовке проверки (планирование проверки и разработка контрольных заданий). Сама процедура проведения проверки заключается в выявлении реальных результатов обучения (РРО), их сравнение с НРО и определения степени достижения НРО. Результатом проверки является контроль, который может выражаться в баллах или оценочных суждениях.

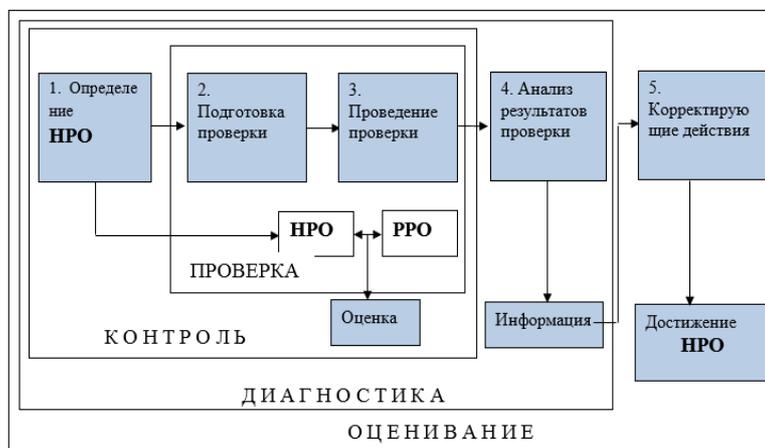


Рисунок 2. Этапы организации оценивания достижений результатов обучения

Опираясь на результаты исследований [8; 10], выделили дидактические условия, которые могут способствовать повышению качества усвоения знаний и формирование умений и навыков обучающихся:

- структурирование содержания учебного материала с применением задач разной сложности;
- активизация учебной деятельности посредством использования проблемных, игровых, прикладных, продуктивных ситуаций;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся, их умение работать самостоятельно, со стремлением к последовательной реализации своего творческого потенциала;
- формирование умений самоконтроля и саморегуляции.

В процессе дидактического взаимодействия, в рамках подготовки магистров, применяются различные формы и методы организации процесса обучения, ориентированного на качественную подготовку будущих педагогов, отвечающих современным требованиям функционирования образовательных организаций (работодателя).

Для характеристики методики определения показателей степени обучаемости студентов на разных стадиях восприятия материала мы воспользовались исследованием В.П. Симонова [10].

Первый уровень – это познание объекта, процессов, явлений в готовом натуральном или описательном виде.

В педагогической энциклопедии указано, что «Самая низкая степень овладения знаниями – это возможность только познавать в дальнейшем. Человек может лишь констатировать, что знания были получены раньше, но не восстанавливать их тем или иным способом» [6]. В данной ситуации обучающимся дает однозначный ответ на вопрос или угадывает правильный ответ.

Второй уровень – запоминание – предполагает умение студента воспроизвести содержание предлагаемого текста, но «сплошное восстановление текста не может быть подтверждением его понимания» (по М.Н. Скаткину и В.В. Краевскому). Ученые отмечают, что «можно запоминать материал на уровне «зазубривания», без понимания его сущности» [10, С. 97]. При этом ответы учащихся носят репродуктивный характер, основой которого является механическое запоминание. В соответствии с современными тенденциями, приоритетным в контексте реализации деятельностного подхода выступает третий уровень – «понимание» и «закрепление». По определению Н.И. Кондакова, «Понимание – это процесс нахождения существенных свойств и связей изучаемых предметов и явлений, выявление из их массы несущественного, случайного на основании их анализа и синтеза, применение правил логического умозаключения, установление побочных и различных причин, вызвавших появление этих объектов и их развитие» [2, С. 14]. Обучающийся при этом понимает сущность процесса, а не просто формально запоминает. Здесь совмещаются знания и умения.

Четвертый уровень в соответствии с исследованием В.П. Симонова, – «это трансформация умений и навыков, способность применения их на практике, решение типовых задач с использованием усвоенных законов и правил, умение реализовать на практике несложные теоретические положения. Алгоритмизированные умения и навыки – это достаточно высокий показатель степени обученности, он позволяет обучающемуся реализовать накопленный «багаж» знаний» [10, С. 98].

В рамках теории поэтапного формирования мыслительных действий (П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина) требования к организации контроля за процессом усвоения знаний обосновываются следующим образом, на первых двух этапах усвоения знаний контроль может быть пооперационным, а на последующих уровнях необходима система контроля задания в целом [1]. Эта теория решает вопросы управления процессом обучения, поскольку планируется не только содержание знаний, но и путь овладения ими, операции мышления, действия, адекватные этим знаниям, и формы контроля за усвоением этих знаний. Данные размышления представлены классификацией уровней обучения (Рисунок 3).

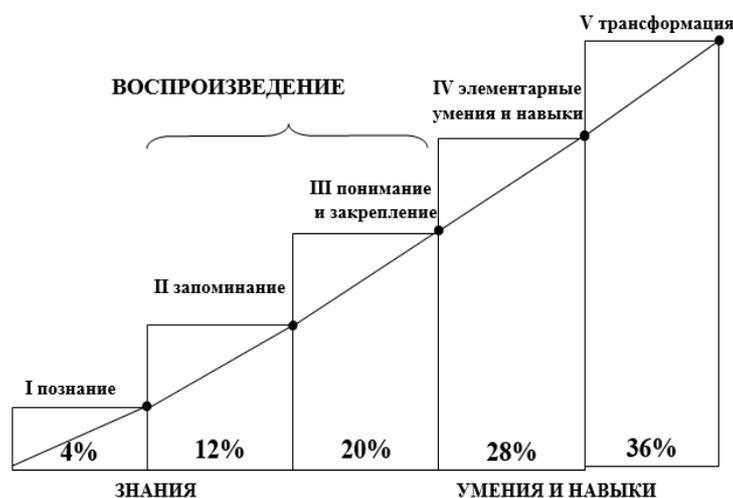


Рисунок 3. Классификация уровни обучения

Представляя характеристику уровней обучения, исходили из понимания степени обученности как совокупности определенных знаний, умений и навыков, усвоенных обучающимися. Первый уровень – «ознакомление». Второй и третий уровень характеризуют процесс воспроизводства знаний (репродукцию), а четвертый – формирование элементарных умений и навыков в соответствии с образцовым алгоритмом. Пятый характеризуется творческой реализацией умений и навыков в новых и нестандартных условиях.

Исследуя уровни обученности, ученые пришли к выводу, что эффективность обучения решается в системе педагогического процесса «усвоение – забывание», методология которого еще можно сказать, недостаточно обоснована.

Выводы. Проблема эффективности процесса обучения может быть решена при обеспечении квалифицированного управления образовательным процессом на основе применения современных педагогических технологий диагностирования определения путей и средств достижения желаемых результатов.

Качество подготовки будущего педагога – «продукта» процесса обучения определяется уровнем соответствия знаний, умений и навыков требованиям нормативно-образовательных документов и измеряется в процессе диагностирования

эффективности обучения показателям обученности, продуктивности, академической успеваемости и т.д. Обученность определяет уровень овладения обучающимся программным материалом.

Особая роль в этом процессе принадлежит преподавателю, его умению определять конкретные цели и задачи каждого занятия, формировать требования к знаниям, умениям и навыкам студентов на каждом этапе управления учебно-познавательной деятельностью. Это способствует формированию мотива, интереса к обучению, чувство удовлетворения успехом, радость преодоления трудностей и достижения цели.

Литература:

1. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов // «Педагогическая диагностика». – 2002. – № 1. – С. 41-43
2. Звонников, В.И. Инновационные методы оценки учебных достижений студентов / В.И. Звонников // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 5. – С. 13-17
3. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Ларина, Т.В. Инновационная педагогическая деятельность как фактор обеспечения качества образования / Т.В. Ларина // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2017. – № 1(1). – С. 299-305
5. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М.: Ин-т содержания образования гос. ун-та Высш. шк. экономики, 2010. – 174 с.
6. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://didacts.ru/termin/kontrol.html>
7. Серёжникова, Р.К. Технология интегративной оценки уровня субъектного становления будущего педагога / Р.К. Серёжникова // В книге: Новые исследования новой эпохи. Опыт теоретического и эмпирического анализа. Ахмадиева Р.Ш., Борзых О.Г., Бородин П.В. и др. монография. – Петрозаводск, 2024. – С. 33-50
8. Серёжникова, Р.К. Самосовершенствование как один из путей повышения педагогического мастерства преподавателя военной образовательной организации высшего образования / Р.К. Серёжникова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – № 2(40). – С. 7-12
9. Серёжникова, Р.К. Особенности организации контроля достижений результатов обучения курсантов в процессе профессиональной подготовки / Р.К. Серёжникова, А.В. Гарькавый // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 3(108). – С. 108-112
10. Сергеева, Е.В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Сергеева Елена Викторовна. – Волгоград, 2011. – 184 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Ситаров Вячеслав Алексеевич

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

аспирант Алимова Наталья Михайловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

УРОВНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описывается исследование компонентов социальной активности старших школьников в условиях интеграции общего и дополнительного образования. Интеграция общего и дополнительного образования заключается в интеграции содержания образования, технологий и методов обучения. Базой для исследования послужили: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 32» г. Красноярск и муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 151» г. Красноярск. Контрольную группу исследования составили обучающиеся 9-10 классов по основной общеобразовательной программе среднего общего образования. В экспериментальную группу вошли обучающиеся 9-10 классов по дополнительной интегрированной общеразвивающей программе «Исследовательский практикум». Программа интегрирована с учебными предметами химия и биология. Реализуется в лабораториях ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» и имеет естественнонаучную направленность. Министерства здравоохранения Российской Федерации. На основании исследования были сделаны выводы об эффективности интеграции общего и дополнительного образования при формировании отдельных компонентов социальной активности старших школьников. Была обоснована интеграция общего и дополнительного образования с учетом возрастных особенностей старших школьников и возможностей интеграции.

Ключевые слова: интеграция, общее образование, дополнительное образование, старшие школьники, социальная активность, возрастные особенности, возрастная периодизация, предметные результаты, метапредметные результаты, технологии обучения, профессиональная ориентация, самоопределение.

Annotation. The article describes a study of the components of social activity of senior schoolchildren in the context of integration of general and additional education. Integration of general and supplementary education consists in the integration of educational content, technologies and teaching methods. The base for the study was: municipal autonomous general educational institution «Secondary School № 32» in Krasnoyarsk and municipal autonomous general educational institution «Secondary School № 151» in Krasnoyarsk. The control group of the study consisted of students of 9-10 grades in the basic general education program of secondary general education. The experimental group included students of 9-10 grades on an additional integrated general educational program «Research Workshop». The program is integrated with the subjects of chemistry and biology. It is implemented in the laboratories of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasensky» and has a natural science orientation. Ministry of Health of the Russian Federation. On the basis of the study, conclusions were made about the effectiveness of the integration of general and supplementary education in the formation of individual components of social activity of senior schoolchildren. The integration of general and supplementary education was substantiated taking into account the age characteristics of senior schoolchildren and the possibilities of integration.

Key words: integration, general education, additional education, high school students, social activity, age peculiarities, age periodization, subject results, meta-subject results, learning technologies, professional orientation, self-determination.

Введение. Формирование социальной активности старших школьников обусловлено требованиями федерального государственного стандарта среднего общего образования. В части результатов образования зафиксирована необходимость подготовить обучающихся к активной социальной деятельности [5].

Концепция развития дополнительного образования в РФ до 2030 года предписывает распространение эффективных моделей интеграции общего и дополнительного образования как эффективного механизма формирования личности ребенка, фиксированной в так называемом «портрете выпускника» в федеральных государственных стандартах [1].

Таким образом, данное научное исследование соответствует государственной образовательной политике Российской Федерации и ее развитию.

При решении данных задач в современном образовании возникает ряд актуальных научных дискуссий, которые ведутся вокруг природы социальной активности личности и особенностей её формирования в различных методологических подходах.

В контексте данного исследования формирование социальной активности старших школьников рассматривается на положениях деятельностного подхода. Таковой она рассматривалась в трудах В.А. Сластенина [3], В.А. Ситарова и В.Г. Маралова.

Изложение основного материала статьи. Социальная активность может носить как позитивный, так и негативный характер. В современных педагогических исследованиях негативный характер социальной активности описывается как саморазрушение, разрушение общественных норм и ценностей, непринятие их. Иначе говоря, деструктивное поведение личности в обществе. Это также проявление активности, но совсем не в том ключе, который имеет благоприятное влияние на развитие человека и общества в целом. Социальная активность из контекста понимается, как активность личности в обществе или по отношению к этому обществу.

Для уточнения понятия социальной активности был проведен структурно-частотный анализ. Проанализированы 37 определений понятия. Наиболее часто встречаемыми признаками понятия выступили: деятельность (15 упоминаний), действие (7 упоминаний), преобразование (6 упоминаний), способность, поведение, инициативность (по 5 упоминаний).

Таким образом, под социальной активностью личности в контексте данного исследования понимается социальная деятельность человека, направленная на позитивное преобразование себя и общества. Другими словами, индивид должен в определенной мере проявить инициативу к творческой деятельности, направленной на позитивное преобразование мира и себя в нем. Для того, чтобы социальная активность состоялась, личности необходимо быть не просто инициативной, но и исполнительской. Исполнительность предложенных инициатив также лежит в структуре социальной активности. По мнению ученых В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, в структуре социальной активности личности заложена социальная инициативность и социальная исполнительность [3]. Выделяются три уровня сформированности социальной активности в зависимости от преобладания компонента инициативности или исполнительности [2].

Возрастная категория «старший школьник» в педагогических исследованиях имеет неточное значение. Для уточнения данной возрастной категории нами был проведен анализ имеющихся в педагогической науке возрастных периодизаций. Было проанализировано более 14 классификаций возрастных периодизаций от философов античности до исследований нашего времени. В ходе чего был сделан вывод о том, что под категорией «старшие школьники» понимается возрастная периодизация – юноши 15-18 лет, что согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» соответствует обучающимся 9-11 классов, осваивающих общую образовательную программу основного среднего образования [6].

Таким образом, в контексте данного исследования мы изучили формирование социальной активности у обучающихся 9-10 классов общеобразовательных школ.

В исследовании были выявлены особенности формирования социальной активности в соответствии с возрастными характеристиками и направленностью ведущего типа деятельности в период юношества от 15 до 18 лет.

Таблица 1

Потенциал интеграции общего и дополнительного образования в формировании социальной активности старших школьников в условиях общего и дополнительного образования

Особенности формирования социальной активности старших школьников	Потенциал интеграции общего и дополнительного образования
Создание собственного продукта, исследовательского или проектного, отвечающего интересам старшего школьника и основанного на применении полученных предметных знаний.	Практико-ориентированные занятия, формой аттестации является демонстрация готового продукта, проекта, исследования. Данное требование позволяет сформировать у обучающихся исполнительность и дает возможность для проявления инициативности. Может реализовываться модульный учебный план и модульная образовательная программа.
Решение социально значимых задач, позволяющих старшему школьнику примерять на себя образ взрослого и производящих на него положительные впечатления в процессе решения.	Включение в общественно значимую деятельность, расширенное образовательное пространство за счет привлечения родителей, партнеров, вузов, предприятий, высокий уровень мотивации.
Самореализацию, проявляющуюся в принятии на себя ответственности, настойчивости выполнения действий, автономности, самостоятельности и максимальном раскрытии своих способностей.	Самостоятельность при выполнении задач, ответственность перед собой и группой, раскрытие способностей обучающегося, деятельность по интересам с опорой на изученный теоретический материал в рамках освоения основной образовательной программы.
Выстраивание эффективной рабочей коммуникации в пространстве неформального общения в разновозрастных группах.	Занятия проходят в разновозрастных группах. Чаще всего, в формате клубов, секции, кружков, лаборатории, студии, оркестров, творческих коллективов, ансамблей, театров, мастерских, школ, проектных и исследовательских групп.
Удовлетворение потребности в решении проблем учебно-профессионального характера.	Профориентационная направленность. Партнерство с вузами и вузами.

Используя полученные данные нами была сформирована модель формирования социальной активности в условиях интеграции общего и дополнительного образования, ключевой идеей которой стал постулат о том, что в рамках интеграции получение теоретических знаний, умений и навыков в урочной деятельности позволит применить их на практике в

дополнительном образовании, включаясь в общественную работу, которую выполняют старшие школьники. Такой подход должен помочь обучающимся лучше понять, как понятия, которые они изучают, и навыки, которые осваивают, могут быть применены к ситуациям в повседневной жизни. Это усиливает мотивацию и одновременно формирует гражданскую идентичность, чувство солидарности.

Эмпирический этап исследования включил в себя выявление уровня социальной активности по отдельным признакам у обучающихся по основным образовательным программам в МАОУ СШ № 32 г. Красноярск и обучающихся по интегрированной дополнительной программе «Исследовательский практикум» в МАОУ СШ № 151 г. Красноярск. Интегрированная дополнительная программа «Исследовательский практикум» имеет естественнонаучную направленность и реализуется совместно с ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого». Углубленные и практико-ориентированные занятия по химии и биологии проходят в системе дополнительного образования, предметные результаты обучающиеся получают на уроках. В рамках реализации программы старшими школьниками решаются задачи самоопределения и профориентации, а также решение социально значимых для общества задач в области медицины и естественных наук.

В эксперименте использовался опрос, разработанный на основе методики определения настойчивости Е.П. Ильиным и Е.К. Фещенко, опросника А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач», диагностики инициативности А.М. Прихожан.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Уровень настойчивости по методике Е.П. Ильина и Е.К. Фещенко в контрольной и экспериментальной группе примерно одинаков:

- низкий уровень – 4, 5% (КГ), 18% (ЭГ);
- средний уровень – 24% (КГ), 12% (ЭГ);
- высокий уровень – 71,5% (КГ), 70% (ЭГ).

Таким образом по показателю «Уровень настойчивости» обучающиеся по общей образовательной программе и по интегрированной дополнительной программе показали примерно одинаковы результат без существенных различий. Около 70 % имеют высокий уровень настойчивости.

Исследование мотивации боязни неудач и мотивации успеха по методике А.А. Реана показало следующие результаты:

- мотивация боязни неудач – 9,09% (КГ), 18% (ЭГ);
- мотивация успеха – 41,12% (КГ), 70% (ЭГ);
- мотивация ярко не выражена, имеется тяготение к боязни неудач – 9,09% (КГ), 0% (ЭГ);
- мотивация ярко не выражена, имеется тяготение к успеху – 17,35% (КГ), 12% (ЭГ).

Таким образом, обучающиеся по интегрированной дополнительной программе имеют более выраженный показатель мотивации успеха. Это значит, что они активны и инициативны, не сдаются перед трудностями и всегда ищут вариант решения проблемных ситуаций. Ставят перед собой реальные цели и планируют самостоятельно их достижение. В большинстве своем это касается собственных, а не навязанных целей. Также у обучающихся по интегрированной дополнительной программе отсутствует полностью показатель невыраженной мотивации и склонности к боязни неудач. Однако мотивация боязни неудач значительно выше, чем у обучающихся по основной общеобразовательной программе. Это можно объяснить тем, что интегрированная программа носит профориентационный и практико-ориентированный характер и боязнь неудач может быть связана с риском профессионального самоопределения.

Исследование инициативности по методике А.М. Прихожан показало следующие результаты:

- низкий уровень – 1,6% (КГ), 0% (ЭГ);
- средний уровень – 5,8% (КГ), 6% (ЭГ);
- высокий уровень – 92,6% (КГ), 94% (ЭГ).

Таким образом, у обучающихся по интегрированной дополнительной программе уровень инициативности гораздо выше, чем у обучающихся по основной общеобразовательной программе.

Выводы. Формирование социальной активности старшего школьника в условиях интеграции общего и дополнительного образования проявляется в повышенном уровне мотивации успеха у обучающихся, высоком уровне инициативности. Достаточный потенциал интеграции общего и дополнительного образования при формировании социальной активности старших школьников обусловлен свободой в выборе форм, методов и технологий работы в системе дополнительного образования. А также спецификой занятий по интегрированной программе, значительно отличающихся по структуре и организации от урочной деятельности.

Литература:

1. Российская Федерация. Правительство Российской Федерации. «Концепция развития дополнительного образования детей в до 2030 года»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р. – Система «Консультант плюс»: офиц. сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/1b1d2b8512a1ba1441c9a3f80cc4dbd5cda16c0f/. (дата обращения 14.12.2024)
2. Ситаров, В.А. Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ситаров Вячеслав Алексеевич. – Москва, 1991. – 32 с.
3. Ситаров, В.А. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С. 164-175
4. Слостенин, А.В. Педагогика: учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Российская Федерация. Министерство образования и науки РФ. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 17 мая 2012 № 413. – Система «Гарант». – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6be0> (дата обращения 14.12.2024)
6. Российская Федерация. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 [от 29.12.2012]. – Система «Консультант плюс»: офиц. сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.01.2025)

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-методической работе Сливин Тимур Станиславович
АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики Кузнецов Михаил Иванович
Академия ФСИН России (г. Рязань)

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КУРСАНТОВ В КОНТЕКСТЕ СБОРА ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос финансовой грамотности курсантов, в контексте изменений в российском законодательстве, трансформации системы штрафов и других наказаний, назначаемых при нарушении правил сбора и хранения персональных данных граждан. В рамках актуализации темы «Финансовая грамотность курсантов» проведен опрос 120 курсантов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России. Группа в соотношении представителей 60% женского и 40% мужского пола, возраст респондентов 20-22 лет. Целью нашей работы ставилось информирование курсантов в изменении законодательной базы, увеличению штрафов, персональной ответственности административных лиц в их служебной деятельности. Обращалось внимание на вопросы распространение публичных персональных данных самими респондентами, возможности их последующего сбора сторонними организациями. Подводя итоги опроса, мы сделали выводы о высоком интересе курсантов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России к изменениям законодательства в области защиты персональных данных граждан. Важным моментом является повышение штрафов, финансовой, административной ответственности, как для частных, так и для должностных лиц. Сотрудники ФСИН, проходя службу в территориальных учреждениях, могут быть перемещены на должности, связанную со сбором и хранением персональных данных, в порядке служебной необходимости. Вопросы сбора информации в рамках «социального» и «кредитного скоринга», допускаемого законодательством, использование социальных сетей пользователей, публикуемых ими публичных данных, вызвали живую дискуссию. Нарушение права на неприкосновенность частной жизни в результате использования систем «социального скоринга» волнует курсантов, изучающих как профессию психолога, так и социального работника. В заключение беседы по теме «Финансовой грамотности» курсанты отметили ее своевременность и актуальность рассматриваемых вопросов.

Ключевые слова: финансовая грамотность, курсанты, сбор персональных данных, штраф.

Annotation. The article examines the issue of financial literacy of cadets in the context of changes in Russian legislation, the transformation of the system of fines and other penalties imposed in violation of the rules for collecting and storing personal data of citizens. As part of updating the topic "Financial literacy of cadets", a survey of 120 cadets of the Faculty of Psychology and Probation of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia was conducted. The group consists of 60% female and 40% male representatives, the age of the respondents is 20-22 years old. The purpose of our work was to inform the cadets about the changes in the legislative framework, the increase in fines, and the personal responsibility of administrative officials in their official activities. Attention was drawn to the issues of the dissemination of public personal data by the respondents themselves, the possibility of their subsequent collection by third-party organizations. Summing up the results of the survey, we concluded that the cadets of the Faculty of Psychology and Probation of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia are highly interested in changes in legislation in the field of personal data protection of citizens. An important point is to increase fines, financial, and administrative liability, both for private and public officials. FSIN employees serving in territorial institutions may be reassigned to a position related to the collection and storage of personal data as a matter of official necessity. The issues of collecting information within the framework of "social" and "credit scoring" allowed by law, the use of users' social networks, and public data published by them caused a lively discussion. The violation of the right to privacy as a result of the use of "social scoring" systems worries cadets studying both the profession of a psychologist and a social worker. At the end of the conversation on the topic of "Financial literacy", the cadets noted its timeliness and relevance of the issues under consideration.

Key words: financial literacy, cadets, personal data collection, fine.

Введение. Факторы, формирующие экономическую стабильность государства, включают не только грамотные прогнозы в действиях правительства, направленные на стабилизацию «течений» в большой экономике, но и финансово грамотные действия граждан. Истории известны случаи, когда паника среди населения ломала системы крупных банков и разгоняла инфляцию. Экономическая грамотность населения, в контексте изучения новых законов государства, затрагивает как личные интересы граждан, так и персональную ответственность, финансовые риски, связанные с вопросами обработки персональных данных, в профессиональной деятельности государственных служащих.

В настоящий период времени законодательные институты Российской Федерации проводят политику ужесточения контроля, увеличения суммы штрафов при нарушении прав граждан в вопросах сбора и обработки персональной информации. Важность проведения бесед по финансовой грамотности рассматривается нами, в том числе, и в вопросах несения экономических потерь вследствие незнания либо слабого ориентирования в особенностях законов, включающих штрафные санкции государства в случае ошибки или неправомерности действий сотрудника в служебной деятельности.

Обратимся к первоисточнику, Закон № 152-ФЗ «О персональных данных», который трактует определение «персональными данными считается любая информация, относящаяся прямо или косвенно к определяемому физическому лицу. Закон диктует процедуру обработки и хранения персональных данных и обязывает юридические организации и частные лица провести процедуру получения у клиентов согласия на обработку данных» [9, С. 1].

Целью нашей работы ставилось информирование курсантов в изменении законодательной базы, увеличению штрафов, персональной ответственности административных лиц в их служебной деятельности. Обращалось внимание на вопросы распространение публичных персональных данных самими респондентами, возможности их последующего сбора сторонними организациями.

Изложение основного материала статьи. В рамках актуализации темы «Финансовая грамотность курсантов» мы провели опрос 120 курсантов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России. Группа в соотношении представителей 60% женского и 40% мужского пола, возраст респондентов 20-22 лет.

В процессе анкетирования рассматривалась тема изменений в российском законодательстве системы штрафов, назначаемых за нарушения при проведении сбора персональных данных граждан.

В ходе беседы по вопросу финансовой грамотности курсантов обсуждались изменения в российском законодательстве ближайшего периода (рис. 1).

Предписанные в них экономические санкции, предъявляемые оператору по сбору персональных данных, юридическим лицам, осуществляющим сбор информации личного характера на территории Российской Федерации, в том числе в цифровом формате на сайтах и цифровых платформах.

Нормативные документы	Федеральный закон № 420 «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях», подписанный Президентом РФ 30 ноября 2024 г. (далее — Закон № 420 ФЗ), вступит в силу 30 мая 2025 г. [7, с.1].
	Федеральный закон № 421 «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации», подписанный Президентом РФ 30 ноября 2024 г. (далее — Закон № 421 ФЗ), вступает в силу 11 декабря 2025 г. [8, с.1].

Рисунок 1. Изменения в российском законодательстве по вопросам финансовой грамотности населения

На первый вопрос о знакомстве с понятием «персональные данные» большинство 80% анкетированных ответили положительно, 20% респондентов затруднились в точном ответе. В дополнение к ответам группой было рассмотрено определение «персональные данные», трактуемое Закон № 152-ФЗ [9].

В рамках темы финансовой грамотности, обсуждаемой в опросе, наибольший интерес для курсантов, потенциальных операторов сбора персональных данных, проводимых на официальных сайтах ФСИН России, представляет Закон № 420-ФЗ [7]. Законом определяются субъекты соответствующих административных правонарушений: граждане, должностные лица и юридические лица.

Другой правовой акт, Закон № 421-ФЗ [8] трактует нормы уголовной ответственности в части нарушения правил обработки персональных данных на территории Российской Федерации и цифровых платформах, сайтах цифровой сети, подчиняющихся законам нашего государства.

Закон № 421-ФЗ предусматривает суровое наказание за преступные действия с персональными и биометрическими данными несовершеннолетних граждан. Кроме лишения права занимать определенные должности, лишения свободы, прописаны штрафные санкции в размере до семисот тысяч рублей либо в расчете заработной платы или иного дохода осужденного за период до двух лет.

Законом № 421-ФЗ закладываются штрафы, интересующие нас первично в рамках темы финансовой грамотности, за незаконную передачу трансграничной компьютерной информации (до двух миллионов рублей), создание незаконного сайта, страницы сайта в сети Интернет для хранения, передачи личных данных граждан (до семисот тысяч рублей). Предусмотрены иные формы уголовного наказания в рамках изучаемого нами вопроса.

По нашему мнению, личная ответственность оператора сбора персональных данных, проводимых на официальных сайтах ФСИН России, формируется, прежде всего, на основании убежденности сотрудника уголовно-исполнительной системы в главенстве Закона, личной дисциплине, качественно организованной служебной деятельности.

На следующий вопрос о своевременности изменения (увеличения) в размерах штрафов за административные правонарушения при действиях с персональными данными граждан необходимыми на данный период (Закон № 420-ФЗ) состоялась дискуссия:

- 60% респондентов считают, что увеличение штрафов по данным административным нарушениям необходимы в текущий период;
- 30% респондентов не видят необходимости в увеличении штрафов на данном этапе;
- 10% респондентов затруднились с ответом.

Последующий вопрос о своевременности изменения (увеличения) в размерах штрафов за уголовные правонарушения при действиях с персональными данными граждан необходимыми на данный период (Закон № 421-ФЗ) вызвал обсуждения в аудитории:

- 65% респондентов согласны с методами ужесточения уголовного наказания в целях предупреждения потенциальных преступлений, связанных с использованием персональных данных граждан в корыстных целях;
- 25% респондентов относятся к этому отрицательно;
- 10% респондентов затруднились с ответом.

Текущий вопрос, о знакомстве курсантов с понятием «социальный скоринг», представил разноплановые данные:

- 25% респондентов имеют определенное представление о «социальном скоринге»;
- 75% респондентов данное явление незнакомо. 5% респондентов затруднились с ответом.

Экономисты Т.Ю. Кудрявцева, Е.В. Королева, Е.А. Ефимов Е.А. обращают внимание, что «закон разрешает использование публично доступных данных. Так как условия использования социальных сетей предупреждают пользователей, что данные, публикуемые ими, являются публичными, Российская судебная практика разрешает сбор и анализ этих данных» [4, С. 9].

Авторы предлагают модель «социальный скоринг» – авторская модель оценки социально-экономических характеристик населения на основании данных из социальных сетей посредством построения логистической регрессии и сопоставления полученных прогнозных значений с реальными данными [4, С. 10]. По мнению исследователей, модель «социального скоринга» может быть востребована не только в банковском секторе российской экономики, но и государственных структурах, в контексте оценки угроз безопасности общественной жизни.

Следующий вопрос о знакомстве с понятием «кредитный скоринг» в свою очередь вызвал повышенный интерес обучающихся. 25% респондентов знакомы с явлением «кредитный скоринг». 75% респондентов не слышали о данном понятии.

В настоящий момент в банковской практике выдачи займов населению используется модель «кредитного скоринга» сбора данных о потенциальных заемщиках [2; 3; 5]. Структура анализа может включать изучение интересов клиента, демонстрируемых в социальных сетях: образование, знание иностранных языков, путешествия, вопросы поддержания здоровья и т.д.

Последующий вопрос о том, что «использование систем «социального скоринга» может повлечь нарушение права на неприкосновенность частной жизни», отмечен курсантами как теневой, с «подводными камнями». 40% респондентов согласны с возможными нарушениями в области частной жизни при сборе социальной информации. 30% респондентов отрицают такие перспективы. 30% респондентов затруднились с ответом.

Следует заметить, что при сборе данных частными лицами в социальных сетях необходимо соблюдать требования современного законодательства.

Д.А. Авдеев представляет определение скоринга, применяемое в юридической научной литературе. «Скоринг-технологии автоматизированного мониторинга поведения и ранжирования субъектов права по определенным социально значимым признакам» [1]. Он выражает опасения, в контексте использования социального скоринга в рамках нарушения права на неприкосновенность частной жизни. Судебная практика в вопросе нарушения права на охрану частной жизни лица со стороны кредитных организаций, Бюро кредитных историй, транслирует решения в пользу частных лиц [10].

А.В. Минбалеев поясняет, что в настоящее время множество компаний и государственных органов широко применяют цифровой мониторинг социальной активности граждан, анализ социальных профилей, личных страниц. [6].

Вопрос «социального скоринга» является активно обсуждаемым на научных платформах, в контексте стремительного развития технической сферы, технологий слежения в цифровой сети, анализа данных при помощи программ искусственного интеллекта. [11].

Целью проведения с курсантами академии бесед по обучению финансовой грамотности следует четко разъяснять, какие данные могут быть использованы в «автоматизированном профилировании или скоринге». Грамотный сбор личных данных граждан, с учетом все изменений, применяемых в нормативных документах, позволяет операторам и пользователям цифровых систем избежать получения штрафов от контролирующих государственных органов.

Заключительный вопрос «Считаете ли Вы полезной данную информацию по вопросам финансовой грамотности» вызвал 100% положительные ответы респондентов.

Были получены следующие комментарии:

- "Помогает контролировать расходы, грамотно подходить к этому вопросу",
- "Нужно уметь рассчитывать свои финансы",
- "Да, потому что позволит людям контролировать свои расходы",
- "Если люди берут кредиты, то они должны представлять полную информацию о себе, чтобы в дальнейшем они не могли уйти от закона, если они решат не возвращать долг",
- "Нужно обучать людей финансовой грамотности",
- "В связи с увеличением использования технологий и Интернета растет объем личной и др. информации человека о себе в интернет пространстве, загружается колоссальный объем данных. Необходимо активно изучать данный аспект и регулировать более тщательно и строго использование персональных данных",
- " Эти вопросы актуальны для меня",
- "Такая информация может помочь обезопасить себя, свои персональные данные и права",
- "Это поможет в будущем и сэкономит время на изучении данных вопросов".

Выводы. Подводя итоги опроса, мы сделали выводы о высоком интересе курсантов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России к изменениям законодательства в области защиты персональных данных граждан.

Сотрудники ФСИН, проходя службу в территориальных учреждениях, могут быть перемещены на должность, связанную со сбором и хранением персональных данных, в порядке служебной необходимости. Вопросы сбора информации в рамках «социального» и «кредитного скоринга», допускаемого законодательством, использование социальных сетей пользователей, публикуемых ими публичных данных, вызвали живую дискуссию.

Нарушение права на неприкосновенность частной жизни в результате использования систем «социального скоринга» волнует курсантов, изучающих как профессию психолога, так и социального работника. В заключение беседы по теме «Финансовой грамотности» курсанты отметили ее своевременность и актуальность рассматриваемых вопросов.

Обучение финансовой грамотности знакомит курсантов с принципами экономических процессов, влияющих на изменение систем в государстве, ее внутренней и внешней инфраструктурах. Объясняет процессы законодательного регулирования поведения граждан, влияние штрафных санкций, контроль правил работы административных структур. Обучение финансовой грамотности формирует базовую информированность сотрудников уголовно-исполнительной системы в рамках профессиональной и личной компетентности.

Литература:

1. Авдеев, Д.А. «Социальный скоринг» как фактор нарушения права на неприкосновенность частной жизни / Д.А. Авдеев // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – №. 6 (132). – С. 1-4
2. Воронин, С.М. Кредитный скоринг, реализованный с помощью машинного обучения / С.М. Воронин // Столыпинский вестник. – 2022. – Т. 4. – №. 10. – С. 5640-5648
3. Герасименко, А.В. Современные подходы к оценке клиента в российских банках / А.В. Герасименко // Инновационная наука. – 2022. – №. 2-1. – С. 41-43
4. Кудрявцева, Т.Ю. Разработка модели социального скоринга на примере социально-экономических характеристик населения / Т.Ю. Кудрявцева, Е.В. Королева, Е.А. Ефимов // Вестник Института экономических исследований. – 2024. – № 1(33). – С. 107-119
5. Лазаров, А.А. Право на доступ к информации при применении системы социального кредитования (социального скоринга) / А.А. Лазаров // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. – 2022. – №. 4 (92). – С. 136-142
6. Минбалеев, А.В. Проблемы социальной эффективности и защиты прав человека при использовании искусственного интеллекта в рамках социального скоринга / А.В. Минбалеев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2020. – Т. 20. – № 2. – С. 96-101
7. О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях: Федеральный закон от 30.11.2024 г. № 420-ФЗ. – URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/51388> (дата обращения: 26.02.2025)
8. О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 30.11.2024 г. № 421-ФЗ. – URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/51382> (дата обращения: 26.02.2025)

9. О персональных данных: Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_618/ (дата обращения: 26.02.2025)

10. Решение по гражданскому делу Марининского городского суда Кемеровской области от 03.12.2020. – URL: <https://mariinsky-kmr.sudrf.ru/modules.php> (дата обращения: 16.02.2025)

11. Талапина, Э.В. Обеспечение фундаментальных прав человека при обработке данных в государственном управлении / Э.В. Талапина, В.Н. Оужаков, И.А. Черешнева. – М.: Дело, 2022. – 214 с.

Педагогика

УДК 372

доцент кафедры хорового дирижирования Степанова Наталья Юрьевна
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных» (г. Москва)

МУЗЫКАЛЬНЫЙ РИТМ КАК ДВИЖЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

Аннотация. В статье рассматривается экзистенциальная роль музыкального ритма в жизни человека. Проводится краткая ретроспекция эволюции данного феномена. Затрагивается развитие метода музыкального движения в наши дни в контекстах музыкального воспитания и социального общения. Приводятся примеры использования ритмики как здоровьесберегающей технологии в решении определенных задач. Показаны возможности применения сложной музыкальной ритмики в современных музыкальных произведениях, при которой отдельные голоса, партии подобно инструментальным тембрам могут воспроизводить огромный арсенал звуковых средств (возгласы, фонемы, слоги, прием глиссандо и др.). В статье делается вывод о целесообразности использования данного элемента музыкального языка для гармонизации личности и в процессе музыкально-ритмического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: музыкально-ритмический подход, язык, тело, движение, танец, пение, искусство, культура, ценности, экологичное общение.

Annotation. The article discusses the existential role of rhythm in music for an individual. A retrospective view of its evolution is given. The present-day development of musical motion approach is touched upon in the framework of music education and social communication. The examples of using rhythmic as a part of wellness toolkit to solve certain tasks are presented. The possibilities of using complex musical rhythmic in modern musical works are shown, in which individual voices and parts, like instrumental timbres, can reproduce a huge arsenal of sound means (exclamations, phonemes, syllables, glissando technique, etc.). The conclusion is made on practicability of involving the above music language element to be a balanced self.

Key words: rhythm-in-music approach, language, body, motion, dance, singing, arts, culture, values, ecological communication.

Введение. Воспитание чувства ритма всегда являлось основной задачей методической задачей для музыканта. Когда-то знаменитый немецкий дирижер XIX века Ганс фон Бюлов высказал важную мысль, перефразируя начальную строку всем известного высказывания «в начале было слово» – поменяв «слово» на «ритм»: афоризм стал универсальной формулой и опорой для развития поэзии, хореографии, музыки и даже архитектуры. Со временем стало очевидно провидческий дар маэстро: не столь давно ученые выяснили, что язык и ритм имеют общую нейронную основу [2].

Понятие ритма связано как со временем, так и с пространством. Еще со времен существования культуры Древней Греции на ритмической основе появились наиболее употребляемые ритмы стихосложения – ямба, хорей, дактиль, анапест, амфибрахий. Ритм в основе танца, в музыкальном произведении мы чувствуем и видим гармоничное сочетание ритма и звукового комплекса. Архитектура подчиняется законам ритмики – определенная повторяемость, связанная с пространством. На всех уровнях человеческого бытия мы можем видеть ритмическое начало – биение сердца, естественный ритм шага, дыхания и т.д.

Одним из первых в истории музыкальной педагогики, кто выдвинул концепцию обучения на основе ритмики, стал швейцарский исследователь, музыкант-педагог, композитор Эмиль Жак-Далькроз (1865-1950). Получив профессиональное консерваторское образование (учился у А. Брукнера, Л. Делиба), в зрелом возрасте он становится профессором гармонии и сольфеджио в Женевской консерватории. Столкнувшись на практике с ритмическими затруднениями своих учеников при разучивании музыкальных произведений, Жак-Далькроз предлагает ряд двигательных упражнений, основанных на естественных движениях тела – шаги, бег, прыжки, хлопки. Постепенно сложилась система музыкально-ритмического воспитания, сам композитор неоднократно высказывался, что «в образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело» [1, С. 9].

Суть метода – это основа музыкально-ритмического воспитания, где развитие восприятия музыкальных образов и умения отразить их происходит в движении. Движение, соответствующее временному ходу музыкального произведения, воспринимается как звуковысотное. Учащийся отражает в движении характер и темп музыкального произведения, реагирует на динамические изменения, начинает, изменяет и завершает его в соответствии со строением музыкальных фраз, воспроизводит в нем несложный ритмический рисунок.

Изначально система была рассчитана на детское восприятие, но популярность метода вызвала целую волну увлечения и у взрослых. Учениками и последователями системы музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза были открыты школы, курсы, институты во многих городах Европы, Англии, США. В России его непосредственными учениками стали Н.Г. Александрова, В.А. Гринер, М.А. Румер, С.М. Волконский, Н.В. Романова и др.

Аспектами изучения ритмического слуха в музыкально-педагогической работе в России занимались непосредственно Н.Г. Александрова, Е.В. Конорова, Н.П. Збруева, В.И. Гринер, Н.А. Метлова и др., позднее проблемами развития ритмического слуха занимались Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, С.Д. Руднева, И.Л. Дзержинская, А.Н. Зиминая, М.Л. Палавандашвили, К.В. Тарасова, О.Л. Берак, М.В. Карасева.

Изложение основного материала статьи. До сих пор к проблеме взаимосвязи музыки и движения, пластики и танца постоянно обращаются специалисты разных областей – музыканты, педагоги, ритмисты, балетмейстеры. Ученики Э. Жак-Далькроза считали необходимым создать синтез ритмической гимнастики и танцевального искусства.

В начале XX века становится популярным *музыкальное движение* как особого вида искусства. Идея музыкально-выразительного движения берет свое начало еще с искусства Древней Греции. Античную идею этого метода воплотила в своем творчестве Айседора Дункан. Как итог работы студии «Гептахорд» (Санкт-Петербург) под руководством С.Д. Рудневой остались учебные пособия, в которых содержится теоретическая и практическая основа метода музыкального движения. Учебники включают в себя более 300 упражнений и разделены на 3 этапа сложности [6].

Метод музыкального движения сложился изначально как импровизация, включающая ходьбу, бег, прыжки, подскоки. В результате образуются его разные виды – плавные, пружинные, маховые, бросковые. Естественность и свобода движения

идут от впечатления звучащей музыки. Помимо этого, происходит работа над освоением техники дыхания: диафрагмального, верхнего, полного.

Следует упомянуть о развитии метода музыкального движения в театральном искусстве. Для существования актера на сцене необходима важнейшая составляющая актерской техники – *сценическое движение*. Его виды могут быть самыми разнообразными: от простых автоматических, рабочих до иллюстративных и пантомимических. К воплощению сценического движения у актеров подключается психологический аспект, помогающий достоверности создаваемого образа.

Ориентируясь на детское восприятие Э. Жак-Далькроз применяет упражнения через игру. «Игра – могущественное орудие для укрепления способности мыслить и для развития сознания» [1, С. 65] В игровой форме тренируется дыхание: дуть на горячий чай, быстро задуть свечу, согреть дыханием замерзшие руки, попробовать покричать на выдохе и др.

Классифицируя движения на сознательные, рефлекторные и автоматические, Э. Жак-Далькроз предпочитает последние, благодаря которым сознание ребенка освобождается для новой задачи. Двигательные упражнения начинаются с простой маршировки, затем присоединяются руки. А дальше через свободное усвоение 2-х, 3-х, 4-х дольных размеров дети стремятся выразить весь ритмический рисунок. Движения могут выполняться по команде учителя, чтением нот, а также под музыкальное сопровождение.

Для взрослых была разработана несколько другая модель занятий: кроме ритмики, сольфеджио, хорового пения присутствовала художественная гимнастика и музыкальная импровизация. В результате образовался комплекс – маршировки в различных вариантах, перемены темпа, запоминание музыки с ее последовательным применением в ходьбе, ходьба каноном (с отставанием на 1 такт), полиритмия в руках (в одной руке тактирование на $\frac{3}{4}$, в другой на $\frac{4}{4}$, затем смена). В итоге все приходит к пластической импровизации, которую Э. Жак-Далькроз считал одним из главных элементов метода; возникают музыкально-пластические этюды.

Отдельные приемы, разработанные на основе данного учения, мы можем наблюдать в системе музыкального воспитания К. Орфа, З. Кодая. Так, принципы музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза повлияли на становление системы музыкального воспитания Карла Орфа (1895-1982), которые он изложил в сборнике «Шульверк», являющимся лабораторией-школой с представленными моделями музыкального творчества для детей в пяти томах. В системе ритмического воспитания К. Орф уделяет большое внимание движению, речи и игре на элементарных музыкальных инструментах. Существует понятие «Орф-оркестр», в состав которого входят инструменты для музицирования как без определенной высоты звучания, так и с определенной высотой.

Инструменты не заменяют классические, а предназначены для коллективного музицирования и предшествуют игре на фортепиано, скрипке и т.д. В основе игры лежит принцип «ударности». В процессе игры, помимо развития чувства ритма, также осваиваются способы звукоизвлечения – перекрещивающийся удар, глиссандо, тремоло (дробь) на одной пластинке. В составе оркестра могут применяться блокфлейты, у которых очень простое звукоизвлечение – свисток.

Венгерский композитор, фольклорист и педагог Золтан Кодай (1882-1967) в своей системе музыкального воспитания делает упор на хоровое пение. Он был убежден, что основой музыкального воспитания должна быть народная музыка: только тогда оно становится основательным, если произрастает из родной национальной культуры. Особенностью системы З. Кодая является сочетание пения с разнообразными движениями: хлопки в ладоши, игры, ритмический аккомпанемент т.д. Для ускорения процесса развития музыкального слуха З. Кодай вводит относительную (ладовую) сольмизацию с помощью ручных знаков. Применение системы знаков одновременно с пением помогает не только интонационно почувствовать устойчивые ступени и тяготение неустойчивых ступеней (выше, ниже), но и визуально усилить ощущение спетых звуков. Как результат – быстрая координация голоса и слуха.

В современной действительности мы видим направления, берущие свое начало от ритмических установок. Одним из них является *body percussion* («телесная перкуссия») – техника, при которой тело используется в качестве музыкального инструмента. Сегодня в силу своей доступности она широко применяется на всех уровнях музыкального образования для развития чувства ритма, ритмического мышления, музыкальности, двигательной координации, речи (в том числе у учащихся с ограниченными возможностями здоровья) [4, 7].

Игра на собственном теле базируется на четырех звуках перкуссии (в порядке от самого низкого тона к самому высокому):

- топот,
- похлопывание (шлепки) по телу,
- хлопки в ладоши,
- щелчки пальцев [5].

Данные «звучащие жесты» под силу каждому, что дает возможность развития чувства ритма и эмоциональной сферы не только в образовательном учреждении, но и дома. Ритмоформулы, которые озвучиваются с помощью тела, дают возможность создавать уникальную музыку, играя и танцуя одновременно.

Сегодня все большую популярность набирает телесная перкуссия в контексте привлечения внимания к классической музыке (например, мультимедийный цикл «Классическая музыка через *body percussion*», автор которого Ричард Филтс делает аранжировки произведений Брамса, Моцарта, Штрауса, Оффенбаха, Чайковского для работы с детьми в детских садах, школах, в хорах, ансамблях, а также для всех любителей этого жанра [8]).

В концертной практике сочетание *body percussion* с пением и танцем всегда пользуется успехом. Приведем в пример эффектное выступление народного хора РАМ имени Гнесиных в рамках дипломного проекта «Фольклор: вчера, сегодня, завтра» [3]. Виртуозы-перкуSSIONисты привносят новые элементы в базовые техники:

- разнообразные возгласы и прочие звуки,
- свист,
- бречание,
- шуршащий звук растирания ладоней и пр.

Многие современные композиторы сочиняют произведения, где используется сложная музыкальная ритмика. И, если у музыкантов-инструменталистов, выступающих solo, владение ритмикой является итогом профессионального обучения, то возможности коллективного исполнения в ансамбле, хоре дают новое звучание и применение различных звуковых эффектов. Отдельные голоса, партии подобно инструментальным тембрам могут воспроизводить огромный арсенал звуковых средств (возгласы, фонемы, слоги, прием глиссандо и др.), оформленных ритмически [9].

С давних времен музыкальный ритм выполнял важную социокультурную функцию в объединении людей – синхронизировал их движения и действия для осуществления коллективной работы, проведения ритуалов, осуществления коммуникации, привлечения внимания. Сегодня, когда мы наблюдаем атомизацию общества, при которой людям становится все сложнее найти общий язык – с коллегами, друзьями, детьми, – на помощь по-прежнему приходит понятный всем язык, способный объединить разные поколения, этносы, культуры, конфессии – язык ритма.

В этой связи в процессе профессиональной подготовки музыкантов различных специализаций необходимо уделять внимание знакомству с различными направлениями в музыке, берущие свое начало от ритмических установок.

Выводы. Сегодня развитие чувства ритма является для музыканта не только методической, но и общечеловеческой задачей, представляющей основу для экологичного общения людей. Особую ценность этот способ древнего воздействия на человека имеет для обучения и воспитания детей.

Встраиваясь в различные формы совместного досуга – от занимательного мастер-класса с педагогом до нескучного времяпровождения с родителями и друзьями – этот неотъемлемый элемент музыкального языка несет в себе положительный заряд вдохновения и энергии, укрепляя психологическое благополучие постигающего искусство двигаться в ритмах пространства и времени. Тем самым музыкально-ритмическое воспитание должно стать важным разделом музыкальной педагогики, реализуемым на всех ступенях музыкального образования, в том числе, в процессе профессиональной подготовки музыкантов.

Литература:

1. Жак-Далькроз, Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций / Э. Жак-Далькроз, пер. с нем. Н. Гнесиной // Театр и искусство. – 2-ое изд. – М., 1922. – 122 с.
2. Маршак, В. Ученые нашли генетическую связь между музыкальным ритмом и языком / В. Маршак. – URL: <https://www.techinsider.ru/news/news-1668021-uchenye-nashli-geneticheskuyu-svyaz-mejdu-muzykalnym-ritmom-i-yazykom/> (дата обращения 22.02.2025)
3. Народный хор ПАМ имени Гнесиных. Дипломный проект 2021 г. Фольклор: вчера. сегодня. Завтра. – URL: https://youtu.be/U8hQ2yZEaRY?si=SKs_Wr9WsKG61ZAD (дата обращения 22.02.2025)
4. Николаева, Н.Б. Использование инновационных методов (технология боди-перкуссии) в музыкальной деятельности с детьми дошкольного возраста / Н.Б. Николаева, Е.А. Алексеева // Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе: Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 18 мая 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2023. – С. 37-40.
5. Перкуссия тела. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Body_percussion (дата обращения 21.02.2025)
6. Руднева, С. Ритмика. Музыкальное движение / С. Руднева, Э. Фиш. – Москва: Изд-во Просвещение, 1972. – 334 с.
7. Студнева, А.А. Боди-перкуссия как средство развития чувства ритма, речи и музыкальности у детей дошкольного возраста / А.А. Студнева // Молодой ученый. – 2024. – № 46(545). – С. 337-339
8. Filz, R. Classical Body Percussion / R. Filz – URL: https://www.youtube.com/watch?v=H_HJy-I04g8 (дата обращения 23.02.2025)
9. The Real Group. Words /Live from Salt Lake City / NYCCGB. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=ASFZhJRJldA&ab_channel=NationalYouthChoir (дата обращения 22.02.2025)

Педагогика

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Степанюк Екатерина Ивановна

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

ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗАХ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕГИОНОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос кураторского сопровождения обучающихся ВУЗов, в том числе во взаимодействии с психологической службой образовательной организации. Представлены результаты изучения кураторской деятельности в ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет».

Ключевые слова: исторические регионы, куратор, наставник, образовательный процесс, психологическая служба, тьютор, тьюторское сопровождение.

Annotation. The article discusses the issue of curatorial support for educational institutions, including in cooperation with the psychological service of an educational organization. The results of the study of curatorial activities at the Azov State Pedagogical University are presented.

Key words: historical regions, curator, mentor, educational process, psychological service, tutor, tutor support.

Введение. В настоящее время в исторических регионах Российской Федерации идет активный процесс интеграции в общероссийское образовательное пространство. Происходит трансформация содержания обучения, модернизация образовательных программ в соответствии с требованиями Ядра высшего педагогического образования, процесс перестройки ранее сформированных идеалов, жизненных планов, ценностей.

Тьюторское сопровождение представляет собой систему педагогической деятельности, направленную на индивидуальное развитие личности студента, его профессиональное становление и формирование компетенций, необходимых для успешной работы в сфере образования.

В этой связи особого внимания требует процесс подготовки будущих педагогов-психологов в исторических регионах, формирования их личностных качеств, жизнестойкости и ценностных ориентиров.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном стандарте по укрупненной группе специальностей и направлений 44.03.01 «Педагогическое образование» подчеркивается важность подготовки будущих педагогических работников, в том числе и педагогов-психологов, к решению профессиональных задач таких типов: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождение [9]. Это отражает современные требования к профессиональной подготовке педагогов, которые должны быть готовы к постоянному обучению и адаптации к новым условиям и вызовам, особенно в процессе интеграции в общероссийское образовательное пространство.

Анализ исследований ученых по вопросам кураторства в ВУЗах позволяет говорить о необходимости развития наставничества и кураторства в университетской среде. По мнению Г.В. Буяновой, современные дисциплины не формируют у студентов «умения критически оценивать свои достоинства и недостатки» [2]. В исследовании Т.М. Ковалева обозначено, что «какой бы самостоятельностью не обладал человек, возникают ситуации, в которых личность нуждается в «сопровождении» со стороны определенного специалиста, сопровождающего в выборе профессии, в принятии решений, выборе цели, сопровождающего в трудных жизненных ситуациях» [11].

В ВУЗах таким специалистом является куратор академической группы, он является для студентов, в первую очередь, наставником, который с первых дней обучения помогает адаптироваться к новым условиям образовательной, воспитательной и социокультурной среды.

Наставники применяют разнообразные модели консультирования и поддержки, среди которых выделяется тьюторство [3]. По мнению Л.В. Рубцовой, наставничество и тьюторство обладают многими общими чертами, но основное различие заключается в том, что наставничество направлено на помощь педагогам в адаптации к новым условиям, в то время как тьютор является специалистом, который содействует в выборе карьерного пути, повышении квалификации и обогащении профессионального опыта [12]. С позиции Е.С. Чижиковой, тьютор не только способствует адаптации, но и помогает решать конкретные краткосрочные задачи – психологически подготовить студента к сессии, разобраться с новым правилами, помочь с организацией учебной и досуговой деятельности [14]. С этим согласна и Р.О. Яковлюк, которая рассматривает наставничество как «стратегию удержания и повышения качества высшего образования» [15]. Таким образом, тьютор помогает управлять процессом личностного развития студентов. И в то же время в исследованиях К.В. Ковалишиной указано на то, что в Российской Федерации «наставничество носит фрагментарный характер», что «препятствует полноценному становлению и развитию» [6].

Важную роль в процессе тьюторского сопровождения играет взаимодействие с психологической службой ВУЗа. В рамках нашей статьи коротко представим опыт такого сотрудничества в ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» (далее – ФГБОУ ВО АГПУ). Учебная лаборатория «Психологическая служба АГПУ» была организована в 2023 году и является структурным подразделением ФГБОУ ВО АГПУ. Она помогает справляться с эмоциональными и психологическими трудностями, обеспечивает профилактику психического здоровья, организует совместные мероприятия, направленные на психологическое и эмоциональное благополучие студентов. Психологическая служба может своевременно провести диагностико-психологическое обследование, и в случае необходимости – коррекцию. Но в основном работа кураторов и специалистов психологической службы направлена на профилактику и своевременное предупреждение отклонений в психофизическом развитии и становлении личности студента.

В рамках данной статьи авторы будут рассматривать кураторство групп как тьюторское сопровождение студентов во взаимодействии с психологической службой ВУЗа.

Изложение основного материала статьи. Согласно указу Президента Российской Федерации №309 от 07 мая 2024г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [8] одной из задач есть «создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей». Наша практика показала, что для гармоничного развития необходимо изучить и определить потребности обучающихся и не только во время обучения, но и при удовлетворении личностных потребностей. Так как куратор напрямую взаимодействует со студентом и находится рядом с ним, это позволяет обеспечить индивидуализацию образовательного процесса, особенно в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство.

В рамках нашего исследования мы провели анализ кураторской деятельности и тьюторского сопровождения кураторов студентов ФГБОУ ВО АГПУ. В проведенном авторами исследовании принимали участие 69 кураторов, все они являются кураторами академических групп ФГБОУ ВО АГПУ. Кураторам было предложено назвать трудности, с которыми они сталкиваются при сопровождении академических групп и их возможные причины. Кураторы имели возможность назвать несколько причин. Результаты исследования по количеству ответов приведены в таблице 1.

Результаты исследования по количеству ответов приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Причины трудностей в процессе сопровождения студентов

№	Причины трудностей в процессе сопровождения студентов	Частота выбора, ед.	Доля от общего числа выборов, %
1.	Работа с мотивацией	33	22,8
2.	Эмоциональные проблемы студентов	22	15,2
3.	Проблемы адаптации	16	11,0
4.	Разгрузка эмоций (выгорание студентов и самих кураторов)	14	9,7
5.	Организационные кризисы	14	9,7
6.	Индивидуализация подхода	12	8,3
7.	Кризисные ситуации	10	6,9
8.	Кризисы развития (процесс взросления студентов)	10	6,9
9.	Недостаток методических знаний	6	4,1
10.	Конфиденциальность и доверие	5	3,4
11.	Экономические кризисы	3	2,1

Анализ анкетирования кураторов академических групп позволяет определить несколько причин, которые влияют на эффективное взаимодействие с будущими педагогами-психологами:

1. Работа с мотивацией: куратору бывает сложно поддерживать уровень интереса студентов, не имея методов повышения мотивации студентов, что может быть особенно полезно в обучении.

2. Эмоциональные проблемы студентов: многие студенты могут испытывать стресс, тревогу или другие эмоциональные сложности. Не все кураторы имеют достаточные навыки подготовки для их диагностики и поддержки студентов.

3. Разгрузка эмоций: как предотвратить эмоциональное выгорание студентов и самих кураторов, позволяя им сосредоточиться на образовательных задачах.

4. Кризисные ситуации: в случае возникновения серьезных ситуаций (например, личные трагедии, психические расстройства), куратор может не знать, как правильно действовать, и полагается только на свой жизненный опыт.

Высокий процент кризисных и эмоциональных проблем объясняется близким расположением ВУЗа от зоны боевых действий и тем, что дома многих студентов находятся в прифронтовой зоне, где часто нет связи. Отсюда стрессовые ситуации и, как следствие, повышенная тревожность, невозможность без помощи специалистов справиться с возникшими трудностями.

28 кураторов, принимавших участие в исследовании, отметили только одну из предложенных проблем, тогда как 23 участника в качестве ответа выбирали 3 и более варианта, что может указывать на разнообразие запросов, с которыми сталкиваются в своей профессиональной деятельности кураторы академических групп.

Обработав полученные результаты, мы пришли к выводу, что в работе кураторов не хватает специалистов психологической службы. Так как сопровождение студентов психологической службой прописано Концепцией развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации, утвержденной Министерством науки и высшего образования Российской Федерации 29 августа 2022 г. № ВФ/1-Кн [7]. Мы разработали модель триады тьюторского сопровождения АГПУ, как пространства, которое включает взаимодействие студента, куратора и специалиста психологической службы, а именно психолога (Рисунок 1).

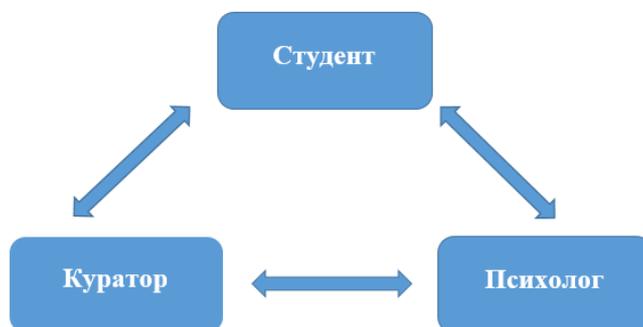


Рисунок 1. Модель триады тьюторского сопровождения ФГБОУ ВО АГПУ

Это взаимодействие позволяет учитывать особенности каждого студента, его потребности, мотивацию [4, 5] и стиль обучения. Сопровождение студентов куратором группы и психологом в процессе обучения является важным аспектом индивидуализации [1, 10, 13, 16]. Ниже приведены ключевые моменты этого процесса:

1. Анализ потребностей студентов: психолог помогает выявить сильные и слабые стороны, а также интересы и мотивацию обучающихся, что позволяет куратору адаптировать программу.

2. Индивидуальные планы развития: на основе полученной информации разрабатываются индивидуальные планы, которые учитывают личные цели и карьерные амбиции студентов.

3. Поддержка и обратная связь: курирование и психологическое сопровождение обеспечивают регулярную обратную связь, это помогает студентам корректировать свои действия и стратегии обучения.

4. Психологические тренинги и практикумы: проведение групповых и индивидуальных занятий позволяет развивать навыки саморегуляции, коммуникации и эмоционального интеллекта.

5. Формирование комфортной атмосферы: создание доверительной обстановки способствует более открытому общению и лучше восприимчивому обучающему процессу.

6. Мониторинг успехов: оценка успехов студентов и корректировка подходов на основе этих данных позволяет постоянно улучшать образовательный процесс.

7. Работа с групповой динамикой: психолог и куратор могут совместно решать конфликты и улучшать взаимодействие в группе, что способствует общему развитию и поддержанию положительной атмосферы.

8. Адаптация студентов: это важный процесс, который помогает новичкам успешно интегрироваться в университетскую среду.

Выводы. Таким образом, такая модель сопровождения создает более индивидуализированный и эффективный образовательный процесс, что особенно важно в подготовке будущих специалистов в области психологов-педагогов. В данной модели авторы видят возможность раскрытия личностных возможностей каждого студента, а именно его интеллектуальных и творческих способностей.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35-41

2. Буянова, Г.В. Кураторство в вузе – история и перспективы развития / Г.В. Буянова // Евразийский Союз Ученых. – 2014. – № 7(6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kuratorstvo-v-vuze-istoriya-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 21.11.2024)

3. Волосова, С.А. Модель тьюторского сопровождения студентов в процессе непрерывного педагогического образования на дефектологическом факультете / С.А. Волосова // Допрфессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования (От школьника до учителя...): материалы II международной научно-практической конференции (г. Ярославль, 01 ноября-30 октября 2023 г.). – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2023. – С. 36-41

4. Гордеева, Т.О. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 5. – С. 6-16

5. Клитенчук, И.О. Развитие учебной мотивации студентов высшего образования / И.О. Клитенчук // Актуальные проблемы интеграции науки и образования в регионе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (г. Бузулук, 07-19 мая 2018 г.). – Бузулук: Бузулукский гуманитарно-технологический институт, 2018. – С. 95-99

6. Ковалишина, К.В. Система наставничества в РФ на современном этапе: основные элементы и порядок их взаимодействия / [К.В. Ковалишин, И.В. Хмилев]; под ред. С.А. Трофимова, Е.В. Евсиковой // Вопросы судебной деятельности и правоприменения в современных условиях: сборник статей по результатам II Международной научно-практической конференции: тома 1-2. (г. Симферополь, 31 марта 2023 г.). – Т. 1. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. – С. 774-778

7. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации от 29 августа 2022 г. № ВФ/1-Кн // Консультант Плюс: справочно-правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_426447/ (дата обращения: 27.11.2024)

8. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 // Информационно-правовой порта ГАРАНТ.РУ. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (дата обращения: 24.11.2024)

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 // Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС): [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 21.11.2024)

10. Парфентьева, Л.В. Исследование актуальных потребностей абитуриентов и студентов педагогического вуза / Л.В. Парфентьева // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 16(71). – С. 86-91

11. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.

12. Рубцова, Л.В. Сущность и содержание понятий «научное руководство», «наставничество» и «научное наставничество» / Л.В. Рубцова // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства: материалы X Международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 10 февраля 2023 г.). – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2023. – С. 55-66

13. Семенова, Э.В. Комфортная среда обучения – залог повышения мотивации обучающихся / Э.В. Семенова, И.Ю. Ессина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 12(126). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komfortnaya-sreda-obucheniya-zalog-povysheniya-motivatsii-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 27.11.2024)

14. Чижикова, Е.С. Совершенствование деятельности кураторов по формированию корпоративной культуры студенческого сообщества в вузе / Е.С. Чижикова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 12(1). – С. 226-230

15. Яковлюк, Р.О. Куратор – староста. Передача опыта наставничества / Р.О. Яковлюк, А.А. Анпилогова // Поиск (Волгоград). – 2023. – № 3(16). – С. 3-7

16. Savinova, E.S. Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities / E.S. Savinova, S.V. Masterskikh // Наукосфера. – 2023. – № 1(1). – P. 171-174

Педагогика

УДК 373.2:371.38:004

заведующий кафедрой технологического образования, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Сулейманов Ришат Ибраимович

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного

образования и педагогики, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНОГО ПЛАНЕТАРИЯ

Аннотация. В статье раскрыты особенности использования современных цифровых образовательных технологий в работе с детьми дошкольного возраста на примере мобильного планетария. Мобильный планетарий – это высокоэффективное средство, позволяющее вовлекать детей в процесс открытия новых знаний, прививать им любовь к познанию и развивать подлинно познавательный интерес, который сохранится и после окончания дошкольного возраста. Для современных детей обучение посредством цифровых технологий является привлекательным занятием, а также доступным способом получения новых знаний из тех сфер жизни, которые недоступны для непосредственного восприятия. Получая первый опыт взаимодействия с современными информационными технологиями, испытывают неподдельный интерес, который при определенных условиях и правильном педагогическом руководстве трансформируется в любознательность как личностное новообразование ребенка.

Ключевые слова: мобильный планетарий, виртуальная экскурсия, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article reveals the features of using modern digital educational technologies in working with preschool children using the example of a mobile planetarium. A mobile planetarium is a highly effective tool for involving children in the process of discovering new knowledge, instilling in them a love of learning and developing genuine cognitive interest that will persist after the end of preschool age. For modern children, learning through digital technologies is an attractive activity, as well as an affordable way to gain new knowledge from those areas of life that are inaccessible to direct perception. When getting their first experience of interacting with modern information technologies, they experience genuine interest, which, under certain conditions and proper pedagogical guidance, transforms into curiosity as a personal neoplasm of the child.

Key words: mobile planetarium, virtual excursion, preschool children, preschool educational organization.

Введение. XXI век ознаменован бурным развитием информационных технологий и их проникновением во все сферы жизни человека. Исключением не является и дошкольное образование.

В течение первых лет жизни и вплоть до ранней взрослой жизни мозг переживает период значительной пластичности, создавая миллиарды новых связей, которые необходимы для развития слуха, речи и других мыслительных операций, и навыков [5]. Поэтому дошкольные годы характеризуются как периоды важной функциональной и структурной реорганизации, в течение которых наблюдается высокий уровень восприимчивости мозга к внешним стимулам [2].

Важность ранних и дошкольных лет для когнитивного развития привела к обеспокоенности относительно того, в какой степени использование различных цифровых технологий в детстве может иметь долгосрочное влияние на развитие мозга.

Как свидетельствуют научные исследования, знакомство детей дошкольного возраста с цифровыми технологиями (смартфоны, планшеты) начинается дома и нередко, гораздо раньше, чем с книгами. И помимо положительных эмоций, которые ребенок получает при взаимодействии с ними, цифровые устройства создали проблемы для жизни маленьких детей и нередко наносят им физический, социальный и эмоциональный вред.

Однако, несмотря на заявления о негативных последствиях использования цифровых технологий для когнитивного развития детей, отсутствует научное мнение относительно характера его воздействия, ведь эффекты могут зависеть от многих факторов: что используется, кем, как, когда, с кем и какой результат ожидается.

Одними из приоритетных задач современного дошкольного образования является повышение его качества и эффективности. Средством оптимизации качества образования образовательных услуг является внедрение в работу дошкольных образовательных организаций информационных технологий. В условиях современного динамичного развития общества и усложнения его технической и социальной инфраструктуры важнейшим стратегическим ресурсом становится информация. Создавать, хранить, перерабатывать и обеспечивать эффективные способы передачи информации потребителям позволяют информационные технологии, которые стали одним из важнейших факторов жизни современного общества. Так, информационные технологии в образовательном процессе стали важнейшим компонентом современных образовательных систем и реализуемых в них образовательных процессов.

Современный детский сад остро нуждается в создании цифровой развивающей среды, которая обеспечит развитие у детей познавательной активности, инициативности, нестандартного мышления, любознательности, являющихся целевыми ориентирами реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1]. Как отмечают М.В. Бахичева, Е.В. Савина, дети, получая первый опыт взаимодействия с современными информационными технологиями, испытывают неподдельный интерес, который при определенных условиях и правильном педагогическом руководстве трансформируется в любознательность как личностное новообразование ребенка [6].

Высокоэффективным средством, призванным поддержать детей дошкольного возраста в цифровую эпоху и способствующим развитию у них многих компетенций (информационной, когнитивной, эмоциональной, социальной) является мобильный планетарий.

Цель статьи: раскрыть особенности использования современных цифровых образовательных технологий в работе с детьми дошкольного возраста на примере мобильного планетария.

Изложение основного материала статьи. В переводе с латинского «mobile» означает подвижный, способный к быстрому передвижению или действию. «Planetarius» с лат. «звездочет, астролог» – проекционная система, позволяющая проецировать на сферический экран изображения различных небесных тел, а также моделировать их движение. Мобильный планетарий – сферический двухслойный купол, оснащенный необходимой компьютерной техникой, сферическим экраном и другим специальным оборудованием, позволяющий вмещать до 30 человек.

Мобильный планетарий, являясь одной из форм интерактивного обучения, приглашает детей окунуться в мир, скрытый от прямого наблюдения. Для современных детей обучение посредством цифровых технологий является привлекательным занятием, а также доступным способом получения новых знаний из тех сфер жизни, которые недоступны для непосредственного восприятия. Использование подобных технологий в условиях ДОО, с одной стороны, позволяет детям уже сегодня использовать те инструменты, которые в дальнейшем все равно станут частью их повседневной жизни, а с другой стороны – стимулирует познавательную активность детей, развивает нестандартное мышление, умение ориентироваться в большом потоке информации и умело пользоваться ею.

В ходе установки мобильного планетария следует придерживаться следующих этапов. В связи с этим необходимо:

1. Подобрать подходящее место (обширное ровное место; наличие двух розеток, которые должны быть в том же помещении что и планетарий; обеспечить мягкое покрытие пола).
2. Зафиксировать каркас планетария.
3. Подключить насосное и вентиляционное оборудование.
4. Установить проекционные и акустические модули. Первые транслируют изображение, вторые – обеспечивают звуковое сопровождение.
5. Выполнить тестовый вывод изображения и звука на экран.
6. Начать прием посетителей. Если кто-то из детей сильно нервничает, важно обеспечить им возможность заглянуть в планетарий перед началом экскурсии, чтобы помочь справиться с беспокойством, которое они могут испытывать.

Установка мобильного планетария достаточно проста и обходится без использования специальных навыков и инструментов. На его установку уйдет не более 30 минут. Не смотря на отсутствие в мобильном планетарии жесткого каркаса, его купол диаметром не 5 метров сохраняет сферическую форму благодаря непрерывной подаче воздуха при помощи вентилятора. Если подача воздуха прекратится – давление внутри купола снизится, он постепенно сдуется и опустится на пол. Также в куполе имеется отверстие для выхода воздуха. В ходе работы планетария необходимо следить за скоростью его подачи, что не только обуславливает поддержание его куполообразной формы, но и обеспечивает зрителей достаточным количеством кислорода. В мобильном планетарии одновременно могут находиться до 25 детей, которые располагаются полукругом спиной к проекционной системе.

Экран, на который транслируется изображение во время показа, устанавливается внутри купола, который образован двумя воздухонепроницаемыми слоями ткани с вакуумом между ними – белым (внутренним) и черным (внешним), непроницаемым для света. Первый – выполняет роль экрана, на который проецируется движущееся или неподвижное изображение, а второй – роль защиты от повреждений и атмосферных осадков, если мобильный планетарий будет установлен на участке детского сада.

Основные характеристики надувного мобильного планетария:

- постоянная циркуляция воздуха от вентилятора к зрителям создает комфортные условия;
- простая система регулирования интенсивности воздушного потока из купола;
- трехслойная ткань плотностью до 300 г/м² полностью блокирует внешнее освещение. Это также обеспечивает долговечность, водостойкость и огнестойкость купола;
- специально разработанная внутренняя ткань экрана обеспечивает высочайшее качество проекции, контрастность, точность цветопередачи и равномерность освещения;
- ткань чрезвычайно прочная и устойчива к разрушению, выдерживает сильные механические нагрузки и имеет микропористую мембрану; состоит из трех слоев и усиленных, более толстых нитей с шагом от 2 до 10 мм, которые создают плотную сетку внахлест, что делает ее более устойчивой к разрыву вдоль волокон;
- купол спроектирован с оптимальным количеством сегментов, которые придают сетке правильную форму;
- смещенные швы между сегментами обеспечивают максимальную прочность, делая бесшовные элементы заметными и дополнительно исключая проникновение света в швы [3].

Мобильные планетарии могут быть легко интегрированы в программу обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Педагоги могут адаптировать содержание виртуальных экскурсий в соответствии с конкретными целями обучения, что будет способствовать его актуальности и результативности. В процессе виртуальных экскурсий можно изучать такие темы, как основы астрономии, физики, анатомии и физиологии, что обеспечивает междисциплинарный подход к дошкольному образованию.

Виртуальные экскурсии разрабатываются для разных возрастных групп. Это обеспечивает увлекательный опыт для всех посетителей, пробуждает любопытство и воображение в юных умах, а также разжигает желание узнавать и исследовать гораздо больше. Захватывающая атмосфера внутри купола в сочетании с яркими визуальными и звуковыми эффектами

позволяет детям почувствовать, что они действительно путешествуют в космосе, во времени, по историческим местам и т.д. [6]. Виртуальные экскурсии являются не только познавательными, но и очень увлекательными, вызывают у детей желание узнавать еще больше полезной информации [3]. Подобные мероприятия расширяют образовательные горизонты, укрепляют приверженность педагогов целостному и инновационному подходу к обучению дошкольников.

Высокая эффективность мобильного планетария обеспечивается проведением обучающих семинаров для воспитателей дошкольных образовательных организаций на темы:

1. «История создания первого мобильного планетария».
 2. «Знакомство с природными заповедниками Крыма детей дошкольного возраста посредством экскурсий в мобильном планетарии».
 3. «Мобильный планетарий в стенах детского сада: новые подходы к цифровому образованию детей».
 4. «Мобильный планетарий как инструмент интерактивного обучения детей в условиях ДОО».
 5. «Как устроен мир? Виртуальные экскурсии в мобильном планетарии: вариативность использования в учебно-воспитательном процессе ДОО».
 6. «Техника безопасности при проведении виртуальных экскурсий в мобильном планетарии в условиях ДОО».
 7. «Значение и роль цифровых образовательных технологий в работе с современными дошкольниками».
 8. «Роль работы с родителями в ходе реализации цифровых образовательных технологий в условиях ДОО».
- При использовании данной технологии в условиях дошкольной образовательной организации не меньшее значение имеет работа с родителями. Целесообразным является проведение семинаров и родительских конференций на темы:

1. «Мобильный планетарий: как устроено окно в окружающий мир?».
2. «Обучающие возможности мобильного планетария: за гранью возможного».
3. «Как удивить ребенка: инструменты развития познавательной активности детей дошкольного возраста».
4. «Законы развития детского мозга».
5. «Как это устроено: виртуальные экскурсии в мир окружающих вещей для детей дошкольного возраста».
6. «Техника безопасности детей при посещении мобильного планетария».
7. «Роль родителей в формировании основ цифровой культуры детей дошкольного возраста».

Выводы. Таким образом, мобильный планетарий – это высокоэффективное средство, позволяющее вовлекать детей в процесс открытия новых знаний, прививать им любовь к познанию, развивать подлинно познавательный интерес, который сохранится и после окончания дошкольного возраста. Успешная работа мобильных планетариев в условиях дошкольных образовательных организаций зависит от подготовленности педагогического коллектива и родителей. Знания развивающего потенциала мобильного планетария, методических особенностей проведения виртуальных экскурсий с детьми дошкольного возраста, правил безопасного поведения обеспечат высокую результативность данной образовательной технологии.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» № 1155 [от 17 октября 2013 г.]. – Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – № 6241.
2. Дыбина, О.В. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в старшей группе детского сада: конспекты занятий / О.В. Дыбина. – Москва: Мозаика-Синтез, 2011. – 50 с.
3. Инновационные технологии воспитания и развития детей от 6 месяцев до 7 лет: учебно-методическое пособие / Е.Н. Горячева, Е.В. Конеева, А.И. Малахова, Л.П. Морозова. – Москва: Прометей, 2012. – 230 с.
4. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
5. Мещерякова, С.Ю. Возрастные особенности психического развития детей / С.Ю. Мещерякова. – М: Академия, 1982. – 365 с.
6. Организация экскурсии в мобильный планетарий для воспитанников старшего дошкольного возраста / сост.: М.В. Бахичева, Е.В.Савина. – Ярославль: ГПОАУ ЯО Ярославский педагогический колледж. – 2019. – 24 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна

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

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)

ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭЛЕМЕНТ ПЕДАГОГИКИ ДИЗАЙНА

Аннотация. В статье поднимается вопрос формирования визуальной культуры студентов-дизайнеров интерьера в процессе обучения. Подчеркивается важность грамотной подачи педагогами лекционного материала с использованием презентаций. При этом делается акцент на особое восприятие студентами зрительного ряда, актуального современным тенденциям и трендам состояния визуализации окружающей их социальной среды. Подчеркивается необходимость формирования визуальной культуры непосредственно связанной с развитием визуальной грамотности, эстетического опыта и визуального мышления студентов. Особое внимание уделяется в процессе обучения визуализации лекционного материала, подчеркивая важность грамотной подачи презентаций, включающей в себя как наследие традиционного изобразительного искусства, так и современные тренды. Но визуализация может исказить и неправильно донести информацию. И сам процесс восприятия информации может стать не объективным из-за обилия иллюстрирующих элементов. Поднят вопрос о влиянии этих проблем на педагогический процесс обучения дизайну интерьера, который может быть значительным. Преподаватели должны учитывать эти негативные стороны современной визуальной культуры и разрабатывать соответствующую стратегию обучения. Также в статье авторами предлагаются инструменты для формирования визуальной культуры, учитывающие и пожелания самих студентов.

Ключевые слова: визуальная культура, студенты-дизайнеры, визуальная грамотность, эстетический опыт, визуальное мышление.

Annotation. The article raises the issue of forming the visual culture of interior design students in the learning process. The importance of competent presentation of lecture material by teachers using presentations is emphasized. At the same time, emphasis is placed on students' special perception of the visual range, relevant to modern trends and trends in the state of visualization of their social environment. The need to form a visual culture directly related to the development of visual literacy, aesthetic experience and visual thinking of students is emphasized. Particular attention is paid in the learning process to the visualization of lecture material, emphasizing the importance of competent presentation, including both the heritage of traditional fine art and modern trends. But visualization can distort and convey information incorrectly. And the process of perceiving information itself may become unobjective due to the abundance of illustrative elements. The question is raised about the impact of these problems on the pedagogical process of teaching interior design, which can be significant. Teachers must take into account these negative aspects of modern visual culture and develop appropriate teaching strategies. Also in the article, the authors offer tools for the formation of visual culture, taking into account the wishes of the students themselves.

Key words: visual culture, design students, visual literacy, aesthetic experience, visual thinking.

Введение. На данном этапе существования современной культуры значение ее визуальной составляющей трудно переоценить. Зрительное восприятие становится социально доминирующим, и этот фактор проявляется все ярче. По словам Р.О. Аюповой (Абдрахмановой) «в процессе исследования современной культуры большое значение имеет изучение визуальных образов, лавинообразный рост которых, и широкий спектр приводит к переосмыслению реальности» [1]. Формирование визуальной культуры у студентов, особенно профессионально занимающихся дизайном интерьера, заключается в воспитании осознанного восприятия визуального опыта и умении критически его осмысливать.

Изложение основного материала статьи. Мир изобразительного искусства и медиасферы – это постоянный источник вдохновения дизайнеров, стремящихся отойти от строгих правил и внедрить свежий взгляд в окружающее пространство. Приверженность канонам в последние десятилетия уступает свободной интерпретации образа современного человека. Карим Рашид, Брюс Наубам, Захи Хадид – одни из многих законодателей современных тенденций в сфере дизайна и архитектуры, а их неоспоримый вклад в развитие индустрии воодушевляет молодых специалистов. Новые концепции художественных направлений также находят своё отражение в интерьерном облике. Иными словами, профессия дизайнера интерьера неразрывна с сменяющимися друг друга тенденциями в современной визуальной культуре. Она подразумевает собой синтез идей и концепций, заключенный в материальный облик (картина, фотография, инсталляция и др.). Преимущественно визуальная культура ассоциируется с современным и экранным искусством, неотъемлемой частью которого является и направление веб-дизайна. В контексте педагогического процесса, умение избавляться от цветового и текстового шума в презентации, сопутствующей подаче теоретического материала, или демонстрировать академизм изображений параллельно с работами английского стрит-арт-художника Бэнкси – инструмент, который облегчает донесение информации до студентов и в целом преобразует формат обучения дизайну. Я.В. Новикова исходит из того, что «значительную роль в процессе обучения студентов творческих специальностей играет визуальная культура» [7]. Тем не менее, в большинстве учебных программ лекционные занятия по трендам и концепциям в области дизайна интерьера строятся на примерах визуальной культуры прошлого, а не актуального настоящего. Также в привычные рамки обучения не вписывается негласное правило дизайна: функционализм не должен жертвовать эстетикой и наоборот. Зачастую педагог делает упор на теоретический аспект, игнорируя иные способы подачи материала, либо уделяет недостаточно времени на оценку искусства и его видоизменений последних лет. В то время как специалист должен уметь анализировать арт-концепции дизайнеров нового поколения и перерабатывать опыт не только прошедших лет, но и нынешних дней.

Как было упомянуто ранее, визуальная культура – это пласт художественных и мультимедийных произведений, а также инструмент для развития эстетической насмотренности начинающего специалиста. Поэтому в данном исследовании делается акцент и на важности приобретенного студентами эстетического опыта путём интеграции современной визуальной культуры в процесс обучения и на её влиянии на развитие эстетического видения будущих дизайнеров.

Свой вклад в изучение процесса формирования визуальной культуры прошлых лет вложили такие деятели наук, как Р.О. Аюпова (Абдрахманова) [1], О.И. Генисаретский [2], С.М. Даниэль [3], А. Г. Епифанова [4], Т.Ю. Казарина [6], Я.В. Новикова [7], В.М. Розин [8], Т.Е. Савицкая [9] и др. Однако визуальная культура в работах вышеперечисленных исследователей чаще всего рассматривается в контексте определённого исторического периода, без характеристики её влияния на развитие современного дизайна. Можно отметить, что в целом, работ, посвященных современной визуальной культуре и её роли в области дизайна интерьера, в научно-исследовательском пространстве крайне мало.

Современная реклама и масс-медиа (кинематограф, интернет, телевизор, гляцевые журналы) задают стандарты, которые формируют нынешний облик мира технологий. Более того, тренды влияют на формирование новых компетенций специалистов в области дизайна интерьера, а искусство выступает как механизм, перерабатывающий бесчисленное количество противоречивых образов культуры и медиасредств. Иными словами, получаемый симбиоз образов – это один из наиболее мощных инструментов социального воздействия, который формирует такое понятие как современная визуальная культура. При этом огромный поток визуальной информации порождает и множество проблем, связанных с тем, что визуализация может исказить и неправильно донести информацию и может исказить восприятие информации из-за обилия иллюстрирующих элементов.

Влияние этих проблем на педагогический процесс обучения дизайну интерьера может быть значительным. Преподаватели должны учитывать эти негативные стороны современной визуальной культуры и разрабатывать стратегии, чтобы справиться с ними. Для этого, по нашему мнению, необходимо:

- формировать навыки критического мышления;
- обучать визуальной грамотности;
- фокусироваться на индивидуальном подходе и творчестве.

Формирование визуальной культуры непосредственно связано с формированием визуальной грамотности, эстетического опыта и визуального мышления. Визуальная грамотность – это способность человека эффективно понимать, интерпретировать и использовать визуальные образы для передачи идеи или концепции. Для студентов-дизайнеров она предполагает знание основных принципов композиции, формы, цвета и пропорций, а также умение анализировать и оценивать визуальные образы. В контексте профессии дизайнера интерьера, визуальная грамотность позволяет создавать гармоничные и функциональные пространства, которые удовлетворяют потребности и предпочтения клиентов. Эстетический опыт – это совокупность чувственных впечатлений, эмоциональных реакций и мыслительных процессов, возникающих при восприятии и оценке художественных произведений или природных объектов. Этот опыт формируется по мере изучения различных стилей, течений и культурных традиций в области искусства и дизайна. Для дизайнера интерьера эстетический опыт необходим для развития интуиции, гибкости мышления и умения выражать идеи через визуальные образы.

Визуальное мышление, основанное на формировании визуальной грамотности и эстетического опыта в процессе обучения через призму визуальной культуры, играет значительную роль в развитии профессиональных навыков современного дизайнера интерьера. Оно позволяет создавать гармоничные, функциональные и индивидуальные пространства, учитывая потребности клиентов и особенности окружающей среды, а также способствует развитию креативности и интеграции знаний студентов из разных областей искусства и дизайна.

В качестве дополнительных инструментов для формирования визуальной культуры и эстетического опыта обучающихся можно выделить следующие элементы и способы взаимодействия с ними:

- освоение артефактов визуальной культуры;
- анализ тенденций в современном искусстве;
- использование междисциплинарного подхода (культурология, история изобразительного искусства, история дизайна, философия, антропология);
- творческие проекты и творческие практические задания [6].

Современный специалист должен уметь адаптироваться к постоянно сменяющимся друг друга тенденциям, а также быть наготове регулярно анализировать и переосмысливать полученный визуальный опыт. В рамках формирования данных компетенций совершенствуется такое личностно-профессиональное качество как насмотренность, которое является, по нашему мнению, базисом для формирования визуальной культуры. Рассматривая понятие «насмотренность» как часть визуального опыта, как умение видеть окружающее пространство и подмечать детали, можно говорить о взаимодействии дизайнера с продуктами как традиционного, так и современного и цифрового искусства. Этот процесс необходим для того, чтобы специалист всегда мог идти в ногу со временем и соответствовать его запросам. Иными словами, через образное представление информации формируется характеристика современности и визуальный опыт человека – своего рода, интеллектуально-визуальной библиотеки, которая послужит бессознательной опорой в процессе разработки дизайна интерьера.

Чтобы развивать у студентов данное профессиональное качество – насмотренность – как базовую основу формирования визуальной культуры, нужен тщательно подобранный сопроводительный медиа-материал. На практике же, во многих образовательных организациях не уделяется должного внимания визуальной составляющей лекционных занятий. Из-за этого вывода складывается противоречие. Визуальная составляющая присутствует, но, во-первых, не учитываются особенности поколения современных студентов, которые сфокусированы на развитие трендов и модных тенденций; во-вторых, плохо подобранный визуальный материал может негативно сказаться на процессе обучения. Таким образом мы можем столкнуться со следующими фактами:

1. Студенту не интересно воспринимать материал.
2. Студент не получает актуальных примеров в сфере современного искусства и дизайна и не может привести более глубокий анализ продуктов прошедших эпох и современности.
3. Студент не может сформировать собственную полную картину культурных трендов, а также инноваций в современном дизайне и медиа пространстве.
4. Студент не видит эстетики, которая является одной из основ искусства, в процессе изучения дизайна.

Для подтверждения данных тезисов, был проведен опрос студентов, обучающихся в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина, кафедра декоративно-прикладного искусства и дизайна. Респондентам 3 курса обучения в количестве 19 человек были предложены следующие вопросы:

1. Что такое визуальная культура?
2. Как часто вы обращаете внимание на визуал (как художник/дизайнер)?
3. Гаджеты и web-сервисы – мощный источник информации и продвижения для дизайнера/художника?
4. Вы часто проводите время в смартфоне/социальных сетях по учебе (ищите информацию, источники вдохновения, референсы, теоретический материал)?
5. Как часто вы обращаете внимание на оформление учебных презентаций (как художник/дизайнер)?
6. Согласны ли вы со следующей фразой: «На творческом факультете стиль и эстетика должны быть во всём – в том числе в подаче теории»?
7. Почему (дополнение к вопросу выше)?

По результатам опроса в качестве ответа на вопрос № 1 большинство респондентов выбрало вариант «Всё, что мы можем увидеть глазами» (66,7% опрошенных). В вопросе № 2 большинство респондентов выбрало вариант: «Всегда (упаковка – это инструмент)» (77,8% опрошенных). В вопросе № 3 большинство респондентов выбрало вариант «Да» (88,9% опрошенных). В вопросе № 4 большинство респондентов выбрало вариант «Да» (100% опрошенных). В вопросе № 5 большинство респондентов выбрало вариант «Всегда (профессия обязывает видеть эстетику)» (88,9% опрошенных). В вопросе № 6 большинство респондентов выбрало вариант «Да» (88,9% опрошенных). В вопросе № 7 респонденты выбрали вариант: «Меня вдохновляет наличие эстетики в учебном процессе» (44,4% опрошенных).

Выводы. Данное исследование показало, что формирование визуальной культуры при грамотном использовании современных технологий у студентов – будущих дизайнеров является для педагогов важнейшей задачей. Большинство студентов рассматривают визуальную составляющую как инструмент для более продуктивного и интересного изучения теоретического материала. На важность повышения уровня качества визуального сопровождения указывают следующие результаты:

1. Студенты кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина отмечают, что им было бы интереснее изучать материал с таким сопровождением. В том числе, они отмечают, что с их профессиональным родом деятельности эстетика и стиль – важная часть обучения творческим основам.
2. Студенты, как представители современного поколения, используют гаджеты и веб-сервисы как источник вдохновения, поиска референсов и теоретического материала. Тем самым современная педагогика должна учитывать данный факт при разработке и подготовке визуального материала.
3. Нужна работа с различными веб-ресурсами для создания качественного визуального контента, соответствующего современным трендам.

В результате использования элементов визуальной культуры, таких как медиа-технологии и элементы графического дизайна, педагог может сформировать элементы визуальной культуры: визуальную грамотность, визуальное мышление и эстетический опыт студента в процессе обучения. Это поможет студентам развивать свои профессиональные навыки, креативность и эстетический вкус, что является основой успешной карьеры в области дизайна интерьера.

Литература:

1. Аюпова (Абдрахманова), Р.О. Формирование визуальной культуры у молодежи в условиях дополнительного художественного образования / Р.О. Аюпова (Абдрахманова), С.В. Каркина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 5. – С. 1-14
2. Генисаретский, О.И. Визуалистика: об исследовании и проектировании систем визуальной коммуникации / [О.И. Генисаретский, Е.В. Черневич]; сост. О.И. Генисаретский, Е.М. Бизунова // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М.: Изд-во Школа культ. полит., 2004. – 371 с.
3. Даниэль, С.М. Искусство видеть / С.М. Даниэль. – М.: Амфора, 2006. – 206 с.
4. Епифанова, А.Г. Дизайн в визуальной культуре: социокультурные смыслы и функции / А.Г. Епифанова // Вестник ЧГАКИ. – 2014. – № 3. – С. 39-51
5. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – С. 46-57
6. Казарина, Т.Ю. Современная культура в визуальном пространстве / Т.Ю. Казарина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 30. – С. 39-48
7. Новикова, Я.В. Развитие визуальной культуры дизайнеров в процессе обучения / Я.В. Новикова // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2013. – № 74(2). – С. 51-54
8. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир / В.М. Розин. – М.: Либроком, 2009. – 272 с.
9. Савицкая, Т.Е. Визуализация культуры: проблемы и перспективы / Т.Е. Савицкая // Обсерватория культуры. – 2008. – № 2. – С. 32-41

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна

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

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается содержательная часть модели формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов, основанная на применении двух подходов: индивидуального и интегративного, подходов, определяющих направленность процесса передачи студентам знаний, умений и навыков в рамках изучения дисциплин художественно-эстетического цикла. Определена специфика модели формирования художественно-эстетической культуры педагогических кадров, осваивающих образовательную программу в вузе, как системы, включающей в себя совокупность элементов, создающих условия для достижения поставленных целей. Проанализированы особенности индивидуального подхода, применяемого в рамках формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов, смещающего акцент на учет индивидуальных потребностей, возможностей каждого отдельного взятого субъекта образовательного процесса. Обозначены возможности интегративного подхода, объединяющего между собой элементы дисциплин художественно-эстетического цикла, формы и методы организации, практического осуществления образовательного процесса. Рассмотрены возможности применения модели формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов в рамках индивидуально-интегративной профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: художественно-эстетическая культура, будущий педагог, интегративный подход, индивидуальный подход, индивидуально-интегративная подготовка в высшей школе.

Annotation. The article examines the substantive part of the model of the formation of artistic and aesthetic culture of future teachers, based on the application of two approaches: individual and integrative, an approach that determines the direction of the process of transferring knowledge, skills and abilities to students within the framework of studying the disciplines of the artistic and aesthetic cycle. The article defines the specifics of the model of formation of artistic and aesthetic culture of teaching staff who master the educational program at the university, as a system that includes a set of elements that create conditions for achieving goals. The article analyzes the features of the individual approach used in the framework of the formation of artistic and aesthetic culture of future teachers, shifting the focus to taking into account the individual needs and capabilities of each individual subject of the educational process. The possibilities of an integrative approach that combines elements of the disciplines of the artistic and aesthetic cycle, forms and methods of organization, and practical implementation of the educational process are outlined. The possibilities of applying a model for the formation of artistic and aesthetic culture of future teachers within the framework of individual integrative professional training of students are considered.

Key words: artistic and aesthetic culture, future teacher, integrative approach, individual approach, individually integrative training in higher education.

Введение. В современных реалиях прослеживается выраженная тенденция, демонстрирующая снижение уровня культуры, что находит свое подтверждение по итогам массовых опросов, наблюдений ученых и исследователей. Становится очевидным, что снижение культуры целесообразно рассматривать в негативном ключе применительно ко всему обществу, в том числе подрастающему поколению. Эстетическая, художественная культура как составные части общей культуры должны формироваться в рамках комплексной работы с учащимися в образовательной среде школы или другого учреждения. Успешное выполнение этой задачи возможно только в том случае, если педагоги – субъекты образовательного процесса, обладают навыками, знаниями, умениями и опытом, то есть художественно-эстетической культурой, сформированной в ходе профессиональной подготовки будущих педагогических работников в вузе [3, С. 22].

Изложение основного материала статьи. Результаты многочисленных исследований, проведенных в высших учебных заведениях, где осуществляется профессиональная подготовка будущих педагогов, демонстрируют, что на данный момент времени многие студенты не имеют полного сформированного представления о художественно-эстетической культуре, не осознают ее возможности, перспективы и потенциал от использования в рамках профессиональной деятельности, а именно, обучения и воспитания подрастающего поколения. Помимо этого актуально сохраняют и другие

проблемы, такие как ограниченный общекультурный кругозор, отсутствие сформированные в течение жизни эстетических ценностей, что приводит к потере актуальности эстетических потребностей [1].

Дисциплины эстетического и художественного цикла, включенные в образовательную программу и изучаемые студентами в рамках профессиональной подготовки, с одной стороны помогают сформировать представление о художественно-эстетической культуре, с другой – не дают полноценного результата в виде навыков, умений, знаний, опыта, который будущие педагоги смогут применить в рамках организации и практического осуществления образовательного процесса.

Исследователи разделяют позицию о том, что в современном мире художественно-эстетическая культура является обязательным компонентом личности профессионала, работающего с подрастающим поколением. В общем виде речь идет о динамичном интегрированном личностном образовании, а именно, системе, состоящей из совокупности взаимосвязанных эстетических знаний, умений и навыков. Также предполагается возможность их использования в рамках обучения и воспитания подрастающего поколения, что позволяет сформировать условия, способствующие достижению поставленных педагогом целей.

По этой причине многие высшие учебные заведения разрабатывают, дополняют, расширяют и успешно применяют на практике программы по формированию художественно-эстетической культуры будущих педагогов. В основе таких программ лежит модель, включающая в себя схему учебного плана, раскрывающую его содержательную часть, перечень учебных заданий, учебный материал, ретранслируемый на занятиях, способы решения поставленных преподавателем задач [7, С. 93].

Модель формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов в период их профессиональной подготовки ставит своей главной целью ретрансляцию, закрепление и обеспечение возможности для практического применения полученных знаний, умений и навыков, еще одним приоритетным направлением становится накопление опыта. Наличие сформированной художественно-эстетической культуры позволяет педагогу после завершения обучения в высшем учебном заведении творчески, креативно подходить к решению поставленных задач и возникающих проблемных ситуаций. Это актуально как для этапа организации образовательного процесса, так и для его практического осуществления, что делает обучения более интересным и разнообразным для учащихся, вовлекаемых в процесс изучения нового материала.

Модель формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов, если быть точнее, ее содержательная часть, определяется с учетом специфики поставленных целей и в стандартном варианте предполагает наличие совокупности элементов, к ним можно отнести:

- Целевой блок. Обозначение целей и задач процесса формирования художественно эстетической культуры, в обязательном порядке принимаются во внимание факторы, имеющие прямое отношение к целевой аудитории – будущим педагогам, их индивидуальные личностные особенности, творческий потенциал и потребности;

- Методологический блок. Предполагает определение подходов, применяемых в рамках процесса формирования художественно-эстетической культуры педагогов в период их профессиональной подготовки в вузе, что позволяет предварительно сконструировать образовательный процесс, его направленность и приоритеты;

- Содержательный блок. Центральное место занимает система представлений о художественной красоте окружающей действительности во всем ее разнообразии, включая природу, ее явления и процессы, общество и продукты деятельности людей. Сюда же можно отнести умения, характеризующиеся наличием прямой взаимосвязи со сферой художественно-эстетических технологий;

- Процессуальный блок. Определение оптимальных и эффективных с точки зрения успешного достижения целей формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов форм обучения, обозначение и создание условий, призванных погрузить и приобщить субъектов образовательного процесса к художественно-эстетической культуре;

- Результативный блок. Создание ситуаций, позволяющих будущим педагогам самостоятельно анализировать, оценивать результаты собственной созидательной деятельности с применением полученных знаний, умений и навыков, а также с использованием накопленного опыта.

Обязательным компонентом процесса формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов является накопление опыта прямого взаимодействия с искусством во всех его проявлениях. Для этого студенты посещают культурные мероприятия, учатся воспринимать, оценивать предметы искусства [5].

Возможность практического осуществления модели формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов в вузе обусловлена наличием материально-технической базы, комплексностью процесса профессиональной подготовки и его ориентированием на изучение всех дисциплин, связанных с будущей деятельностью по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Среди условий, предрасполагающих возможность практического применения модели художественно-эстетической культуры будущих педагогов в вузе можно выделить:

- Присутствие в содержательной части программы профессиональной подготовки будущих педагогов дисциплин гуманитарного и педагогического циклов, в том числе дисциплин художественно-эстетического цикла;

- Наличие лекций, практик, курсов, затрагивающих проблемы из таких сфер научного познания как психология и педагогика;

- Обязательное прохождение будущими педагогами практики в период профессиональной подготовки в вузе, что дает возможность применить на практике полученные знания, умения и навыки, накопить опыт ретрансляции основ художественно-эстетической культуры в рамках взаимодействия с подрастающим поколением;

- Написание научных работ, принятие участие в проектной деятельности, применение других педагогических методов, технологий и инструментов для изучения, усвоения и закрепления пройденного учебного материала, что способствует формированию базы знаний, умений и навыков в области художественно-эстетической культуры;

- Самостоятельная работа, осуществляемая будущими педагогами в рамках профессиональной подготовки, в том числе в ходе освоения дисциплин художественно-эстетического цикла в индивидуальном или групповом формате [6].

Формирование художественно-эстетической культуры будущих педагогов в ходе профессиональной подготовки реализуется посредством применения разных подходов, предполагающих целенаправленную воздействие на когнитивную, эмоционально-ценностную и творческую сферу субъектов образовательного процесса.

Основываясь на результатах анализа практического опыта применения моделей по формированию художественно-эстетической культуры будущих педагогов, можно сделать вывод о том, что с точки зрения эффективности на первый план выдвигаются индивидуальные и интегративный подход. Их сочетание позволяет добиться положительных результатов и выполнить поставленные цели – обеспечить ретрансляцию знаний, умений, навыков об художественно-эстетической культуре.

Индивидуальный подход, как следует из названия, предполагает принятие во внимание индивидуальных и личностных особенностей будущих педагогов как обязательного условия, выполнение которого на этапе разработки модели

формирования художественно-эстетической культуры и ее реализации на лекциях и практиках будет способствовать передаче знаний, умений и навыков каждому отдельно взятому субъекту образовательного процесса.

Индивидуальный подход успешно применяется в педагогическом образовании, смещая акцент на будущего педагога, выступающего в качестве субъекта, имеющего свои особенности, потребности и возможности. Их учет позволяет разработать модель, способную в полной мере раскрыть творческий, личностный потенциал студентов за счет проведения индивидуально ориентированной работы с каждым из них [9].

Элементы индивидуального подхода в рамках процесса формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов в вузе можно представить следующим образом:

- Самоорганизация. Будущий педагог в рамках процесса изучения учебного материала по художественно-эстетической культуре самостоятельно формирует личностное образовательное пространство с учетом индивидуальных потребностей, что способствует достижению поставленных целей. Результатом грамотного подхода к организации от лица студента является подбор оптимальных образовательных траекторий, постепенное учение материала, погружение в образовательный процесс;

- Восприятие будущим педагогом себя как субъекта образовательного процесса, самостоятельно определяющего направление, содержание и результаты процесса обучения в рамках формирования художественно-эстетической культуры в индивидуально-интегративной среде вуза;

- Самопознание будущим педагогом собственной личности, при этом в данном контексте акцент смещается на определение и удовлетворение эстетических потребностей, формирование представления о возможности применения полученных знаний, умений и навыков в сочетании с творческим потенциалом, проявлением креативности;

- Расширение содержательной части и форм организации, практического осуществления процесса обучения не только в пределах аудитории на лекциях и практиках, но посредством принятия участия в культурных, досуговых мероприятиях, например, экскурсии, посещение художественных галерей, занятия на природе и т.д.;

- Создание оптимальной педагогической среды в процессе индивидуально-интегративной подготовки будущего педагога, предполагающей сочетание различных форм обучения, таких как аудиторная и внеаудиторная деятельность. Это будет способствовать успешному изучению, освоению и закреплению учебного материала, формированию навыков и умений в сфере художественно-эстетической культуры;

- Организация педагогического сопровождения, преподаватель принимает активное участие в обучении будущего педагога основам художественно-эстетической культуры в рамках реализации соответствующей программы, основанной на использовании возможностей индивидуального и интегративного подходов [2].

Важно обозначить уточнение о том, что модель формирования художественно-эстетической культуры в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов носит комплексный характер, что находит свое выражение в комбинировании учебной деятельности в формате лекций и практик с другими формами обучения. Индивидуально ориентированная работа со студентом и интеграция разных элементов, что позволяет успешно передать будущему педагогу все знания, умения и навыки с возможностью их применения в воспитательных целях.

Грамотно организованный и постепенно реализованный процесс формирования художественно-эстетической культуры будущих педагогов, основанный на использовании детально проработанной модели способствует всестороннему развитию студентов, расширяет сферу их интересов, потребностей, возможностей в контексте профессиональной деятельности [8].

Модель художественно-эстетической культуры целесообразно применять на первом году обучения будущего педагога, что позволяет, как считают исследователи, создать фундамент для формирования тех навыков, умений и знаний, которые необходимы специалисту, работающему с подрастающим поколением. Модель включает в себя перечень педагогических дисциплин, представленных в содержании образовательной программы, например, «Педагогика современной школы», «Педагогические системы и технологии», «История образования и педагогической мысли». Также на лекциях и практиках будущие педагоги в обязательном порядке осваиваются дополнительные специализированные дисциплины из эстетического цикла. К ним можно отнести «Формирование эстетической культуры личности», «Технология работы классного руководителя», «Организация работы с одаренными детьми». Изучение перечисленных дисциплин позволит специалистам после завершения освоения образовательной программы в вузе успешно организовывать и осуществлять эстетическое воспитание в работе с подрастающим поколением [4, С. 27].

Интегрированный подход, применяемый при подготовке будущих специалистов в области педагогики, подразумевает сочетание педагогических дисциплин, характеризующихся наличием прямой связи с эстетикой, художественной культурой. Для группы студентов в рамках разработанной модели подбирается перечень таких дисциплин, их изучение способствует формированию художественно-эстетической культуры.

Учет индивидуальных особенностей будущих педагогов, сочетание форм обучения, элементов педагогических дисциплин эстетического цикла повышает эффективность от реализации модели художественно-эстетической культуры студентов, благодаря этому достигаются поставленные образовательные цели [10, С. 35].

Выводы. Основываясь на всем вышесказанном, можно сделать следующие выводы:

- Модель художественно-эстетической культуры – это совокупность элементов, связанных друг с другом, обеспечивающих условия, способствующие успешной передаче субъектам образовательного процесса знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для самостоятельного восприятия, оценки произведений искусства, процессов и явлений окружающего мира, общества;

- Индивидуально-интегративная образовательная среда в вузе предполагает учет индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей каждого учащегося и одновременно с этим комбинирование разных форм, дисциплин и их элементов в ходе освоения образовательной программы;

- Формирование художественно-эстетической культуры в вузе в рамках профессиональной подготовки будущих учителей, основанной на применении индивидуального и интегративного подходов, позволяет добиться всестороннего развития личности студентов, в первую очередь, в сфере искусства, культуры, эстетики посредством освоения цикла дисциплин и реализации индивидуально ориентированных программ.

Литература:

1. Боймирзаева, О.Ш. Развитие художественно-эстетической культуры студента в системе высшего педагогического образования / О.Ш. Боймирзаева // Молодой ученый. – 2016. – № 6(110). – С. 741-744. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/26671/> (дата обращения: 25.01.2025)

2. Грицай, Л.А. Психолого-педагогические аспекты становления эстетической культуры будущих учителей / Л.А. Грицай // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 5. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2013/05/2206> (дата обращения: 28.01.2025)

3. Дзегуганова, Н.И. Интегративный подход в образовании: учебное пособие / Н.И. Дзегуганова. – Ставрополь: Ставролит, 2019. – 54 с. – ISBN 978-5-907161-13-9

4. Изотова, Е.Г. Психолого-педагогические основы реализации индивидуального подхода в обучении: учебное пособие / Е.Г. Изотова. – Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т имени К.Д. Ушинского, 2011. – 103 с. – ISBN 978-5-87555-690-6
5. Лазарев, М.А. Формирование художественной культуры в профессиональном становлении современного педагога: монография / М.А. Лазарев. – Москва: МАО; Даугавпилс: ДУ, 2016. – 179 с. – ISBN 978-5-9907401-2-9
6. Прищепа, А.А. Условия подготовки будущих художников-педагогов к педагогической и творческой деятельности / А.А. Прищепа // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – URL: <https://research-journal.org/archive/9-51-2016-september/usloviya-podgotovki-budushhix-xudozhnikov-pedagogov-k-pedagogicheskoy-i-tvorcheskoj-deyatelnosti>
7. Формирование новых культурологических подходов в художественно-образовательном пространстве России. Имидж педагога-творца XXI века: материалы и тезисы докладов VI Межрегиональной научно-практической конференции преподавателей, методистов образовательных учреждений, ученых, специалистов музеев. – Самара: Офорт, 2008. – 439 с. – ISBN 978-5-473-00496-0
8. Черникова, Н.В. Формирование эстетической культуры студентов в педагогическом вузе: методические рекомендации / Н.В. Черникова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 38 с.
9. Чичканова, Т.А. Организация художественно-эстетического воспитания студентов направления подготовки «Педагогическое образование» / Т.А. Чичканова // Педагогика высшей профессиональной школы. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/192/Action192-14259.pdf>
10. Щенникова, С.В. Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего педагога: учебное пособие / С.В. Щенникова. – Арзамас: АГПИ имени А.П. Гайдара, 2006. – 63 с. – ISBN 5-86517-324-3

Педагогика

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

ЗВУКОРЕЖИССЁРСКОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАЗДНИКАХ»

Аннотация. Статья посвящена темам, посвящённым звукорежиссуре и звукорежиссёрскому оборудованию, вузовского курса «Аудиовизуальные средства в театрализованных представлениях и праздниках». Курс преподаётся в Кубанском государственном университете физической культуры, спорта и туризма и направлен на освоение учебной программы в рамках специальности «Режиссура театрализованных представлений и праздников». В процессе преподавания курса, ставиться задача по формированию компетенций в области создания театрализованных представлений и праздников, направленных на культурно-эстетическое развитие всех категорий населения. Будущие специалисты должны научиться осуществлять на профессиональной основе режиссерско-постановочную деятельность в сфере театрализованных представлений и праздников. В силу чего, в рамках курса, несколько тем посвящены звукорежиссуре и звукорежиссёрскому оборудованию, которое позволит будущим специалистам приобрести необходимые навыки по выбранной специальности.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, театрализованные представления, звукорежиссура, звукорежиссёрское оборудование.

Annotation. The article is devoted to the topics related to sound engineering and sound engineering equipment, the university course «Audiovisual means in theatrical performances and holidays». The course is taught at the Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism and is aimed at mastering the curriculum within the framework of the specialty "Directing theatrical performances and holidays". In the process of teaching the course, the task is set to form competencies in the field of creating theatrical performances and holidays aimed at the cultural and aesthetic development of all categories of the population. Future specialists must learn to carry out professional directing and staging activities in the field of theatrical performances and holidays. Due to this, within the course, several topics are devoted to sound engineering and sound engineering equipment, which will allow future specialists to acquire the necessary skills in the chosen specialty.

Key words: audiovisual means, theatrical performances, sound engineering, sound engineering equipment.

Введение. Предмет «Аудиовизуальные средства в театрализованных представлениях и праздниках» в Кубанском государственном университете физической культуры, спорта и туризма направлен на формирование профессиональных компетенций в области режиссерско-постановочной деятельности студента. Он позволит будущему специалисту осуществлять постановку режиссерско-творческих программ с использованием технических средств и сценического оборудования. Темы по звукорежиссёрскому оборудованию входят в раздел «Звуковое сопровождение постановочного процесса, акустические и электронные звуковые технологии». Информация даётся студентам по принципу «от простого - к сложному» и распределяются по уровню выдаваемого материала.

Изложение основного материала статьи. Одним из самых популярных устройств у студентов, является микрофон. Здесь, необходимо заметить, что основные принципы работы микрофона относятся как к любительским, так и к профессиональным моделям. Микрофон представляет собой специальное устройство, превращающее звуковые колебания плотности воздуха в электрический сигнал. Микрофоны различают динамические и конденсаторные. Принцип работы простого динамического микрофона состоит в том, что звук вызывает колебания специальной мембраны, которая передает эти колебания на катушку, которая находится в магнитном поле. На катушке возникает напряжение, зависящее от колебаний плотности воздуха. Это напряжение усиливается и подается на акустические системы. Конденсаторные микрофоны используют для своей работы внешний источник питания, они конструктивней сложнее и, естественно, дороже динамических микрофонов. Динамические микрофоны более защищены от ударов, надежны и рассчитаны в основном на концертную работу. Главная же область применения конденсаторных микрофонов – работа в студии звукозаписи. Для обоих видов микрофонов являются следующие их качественные характеристики: частотная характеристика микрофона, чувствительность микрофонов (это воздействие звукового давления и его воздействие на напряжение выхода микрофона), диапазон рабочих частот микрофона, характеристика направленности.

Низкий уровень собственных шумов микрофона и его выходное сопротивление является главным фактором при выборе микрофона. Выходное сопротивление микрофона обязательно соответствовать входному сопротивлению устройств, которому он подключен. Важнейшим показателем характеристики микрофона является частотный диапазон – это максимальный охват возможного частотного диапазона. Поэтому в паспорте к микрофону частотный диапазон обязательно указывается (например, 60 Гц – 14 КГц). Также важна характеристика направленности микрофонов. Различают однонаправленные (кардиоидные и суперкардиоидные), двунаправленные и всенаправленные микрофоны.

Однонаправленные (кардиоидные, суперкардиоидные) микрофоны воспринимают звук только с фронтального направления. Двухнаправленные микрофоны восприимчивы к звуку, как с фронтальной, так и с тыльной стороны. Всенаправленные микрофоны одинаково воспринимают звук, поступающий с любого направления. Все микрофоны можно разделить на категории по возможности их применения. Различают вокальные, инструментальные и универсальные студийные микрофоны. Вокальные микрофоны (обычно динамические, конденсаторные) имеют специальную ветрозащитную головку округлой формы, удобную ручку для пользования на сцене. Это такие модели, как: Shure (SM 48, SM 58, 588 SDX, Beta 58A), AKG (D 880, D 50 S, D 60 S).

Инструментальные микрофоны (динамические, но чаще конденсаторные) не имеют специальной ветрозащитной головки, предназначены для озвучивания инструментов и звукозаписи, его ручка предназначена для прикрепления на специальном штативе. Эти микрофоны бывают как однонаправленные, так и двухнаправленные. Это такие модели, как: Shure (SM 57, SM 94, BG 4.1, 16 AM), AKG (D440, D770, D550).

Измерительные микрофоны предназначены для измерения акустических свойств различных помещений и залов. Такой микрофон необходим, например, при реконструкции с целью улучшения акустики филармонического, концертного или театрального залов. Это модель Behringer ECM 8000.

Студийные микрофоны представляют собой высший класс и самую высокую ценовую категорию. Если микрофоны предыдущих двух классов не превышали цену в 250 \$, то цена на студийные микрофоны может достигать до 2.500 \$. Подобные модели предназначены для использования только в студиях звукозаписи. Они имеют лучшие показатели по всем характеристикам, являются конденсаторными и имеют переключатель направленности: однонаправленные, двухнаправленные, всенаправленные. Это модели: Shure (SM 7, VP 88), RODE NT 2, AKG (C12 VR, C3000).

Автономные устройства обработки звука (аудиопроцессоры). Начиная эту тему, студентам можно сказать, что с некоторыми подобными приборами они уже сталкивались, например, с простым эквалайзером в бытовых музыкальных центрах. Основными устройствами обработки звука являются: динамические процессоры, графические и параметрические эквалайзеры, процессоры эффектов, а также психоакустическая обработка звука.

Приборами динамической обработки звука являются компрессор, экспандер, гейт и пиковый лимитер. Разберем эти устройства по порядку:

1. Компрессор – это прибор, уменьшающий уровень звукового сигнала на определенную величину, если динамический диапазон сигнала превышает заданный порог.

2. Экспандер – это прибор может усиливать или ослаблять звуковой сигнал. Ослабляющий экспандер уменьшает уровень звукового сигнала, не превышающий заданный порог. Он также может использоваться для мягкого шумоподавления. Усиливающий экспандер, наоборот, увеличивает уровень звукового сигнала, превышающий заданный порог. Этот алгоритм применяется также для увеличения динамического диапазона компрессированного звукового сигнала.

3. Гейт – это прибор для шумоподавления, прежде всего в паузах, и для удаления «реверберационных хвостов». Он пропускает без изменения звуковой сигнал, который превышает заданный порог и подавляет всё, что не достигает этого порога.

4. Пиковый лимитер - это прибор, который используется для подавления резких и громких скачков звукового сигнала.

Графические и параметрические эквалайзеры – это приборы, которые ослабляют или усиливают сигнал в определенном частотном диапазоне. Графические эквалайзеры позволяют регулировать ослабление или усиление частот звукового сигнала по некоторому широкому диапазону, разделенному на полосы, причем для каждой полосы используется отдельный фейдер регулировки. Параметрический эквалайзер позволяет задать ряд характеристик эквализации, при обработке звукового сигнала. Этими характеристиками могут быть величина усиления или ослабления звукового сигнала, ширина обрабатываемой полосы и другое. Для этого в нем используются фильтры высоких и низких частот, ослабляющие или усиливающие все частоты задаваемой ниже или выше обрезающей частоты. Упрощенную схему работы эквалайзера можно увидеть в бытовых музыкальных центрах.

Процессоры эффектов включают в себя самые различные алгоритмы для обработки звукового сигнала. Использование самых различных эффектов напрямую зависит от творческих и технических задач, стоящих перед звукорежиссёром. Один из важнейших эффектов – реверберация. Его сущность заключается в процессе затухания звукового сигнала в помещении с определёнными акустическими свойствами. Другой эффект – дилэй (Delay), что в переводе означает «задержка», относится к эффекту эха, где время задержки есть разница приёма звукового сигнала ушами во времени. Другими словами, дилэй имитирует эффект одновременного восприятия ушами человека звукового сигнала. Эффект хорус (Chorus) имитирует исполнение одного и того же звука или тембра несколькими исполнителями.

Психоакустическая обработка включает в себя такие возможности, как расширение стереобазы, увеличения глубины и прозрачности, насыщенности и наполненности звука, ощущение 3-х мерности или окружающего звучания, в целом улучшает качество звучания музыкального материала. Автономные устройства обработки звука производятся самыми различными фирмами: Alesis, Digitech, Focusrite, Korg, Lexicon.

Микшерные консоли и пульта. В своей концертной деятельности студенты, возможно, наблюдали работу звукорежиссёров концертных залов с таким объёмным устройством, как микшер. Микшер – это устройство, способное принимать звуковые сигналы от нескольких различных устройств, смешивать и объединять их на один или несколько стереовыходов. Микшер представляет собой консоль с набором ручек и ползунков (фейдеров) для управления микшированием. Различают полупрофессиональные (любительские) микшеры и профессиональные студийные консоли. Полупрофессиональные микшеры содержат от 4 до 12 каналов, студийные консоли содержат от 16, до 96 и даже – до 128 каналов. Различают аналоговые и цифровые микшеры.

Аналоговые микшеры получают, обрабатывают и посылают на выход аналоговые звуковые сигналы. Цифровые микшерные пульта имеют встроенный аналого-цифровые преобразователи, либо цифровые входы для подключения внешних АЦП, свою операционную систему и внутренний процессор эффектов. Приходящий аналоговый сигнал они преобразовывают в цифровой (в зависимости от разрядности АЦП), обрабатывают и посылают на выход в цифровом виде. Лидерами в производстве микшеров являются такие фирмы-производители, как Euphonix, Otari, Mackie, Alesis, Yamaha, Behringer.

Автономные цифровые устройства звукозаписи. Это очень важная тема для студентов потому, что она рассказывает об устройствах, с помощью которых учащиеся будут сохранять на различных носителях результаты своей практической работы. Автономные цифровые устройства звукозаписи включают самые разнообразные устройства, такие как ADAT и DAT магнитофоны, мини - диск рекордеры, компакт- диск рекордеры и системы записи на жесткий диск.

⇒ ADAT и DAT устройства представляют собой ленточные магнитофоны с возможностью цифровой записи различного формата. ADAT магнитофон – это многоканальный цифровой прибор, использующий в качестве носителя стандартную видео S-VHS кассету. В свою очередь, DAT магнитофон в качестве носителя использует специальную DAT кассету и функционально близок ADAT магнитофону, но стоит дешевле.

⇒ Рекордер компакт – дисков (CD – RW) производит запись на стандартный аудио диск с помощью лазера. Может быть как автономным устройством, так и входить в состав компьютера.

⇒ Автономная многоканальная система записи на жесткий диск (HD) представляет собой систему, которая записывает цифровой звук на жесткий диск (винчестер) компьютерного образца с самыми широкими возможностями. Здесь предусмотрены и многоканальная запись, и 20-битные АЦП и ЦАП, и возможность подключения к устройству монитора и клавиатуры от компьютера. Многие устройства системы записи на жесткий диск функционально начинают приближаться к портастудиям.

Портативные студии (портастудии). Портативная студия (мини – студия) – это прибор, который объединяет в себе сразу несколько устройств: микшерную консоль, устройство обработки звука, а также систему записи на ADAT или DAT кассеты, минидиск или жесткий диск. Сегодня – это многофункциональные устройства, имеющие свою операционную систему, мощный процессор, высокоуровневые АЦП и ЦАП, удобные органы управления. Они позволяют производить запись и поканальную обработку звукового сигнала с мгновенным наложением эффектов.

Многоканальные компьютерные интерфейсы. В своей дальнейшей практической работе студенты, скорее всего, не будут работать с многоканальными компьютерными интерфейсами в силу их большой дороговизны. Работу с подобными устройствами им заменит обычная звуковая карта. Однако ознакомиться с техническими характеристиками многоканальных компьютерных интерфейсов учащимся просто необходимо.

Многоканальные компьютерные интерфейсы представляют собой систему многоканальной записи и обработки звука на компьютере, состоящую из нескольких компонентов:

⇒ печатная плата многоканального интерфейса, устанавливаемая в свободный слот компьютера (обычно PCI или PCI – E), часто коммутируемая с прилагаемым к ней внешним выносным блоком;

⇒ шнуры коммутации, связывающие внешние выходы платы и выносного блока с различными устройствами (самим автономным блоком согласования, микшером, устройствами записи и обработки звука и другими устройствами);

⇒ диски с драйверами, согласующие работу платы, внешнего выносного блока и различных устройств внутри компьютера с операционной системой и специализированным программным обеспечением;

⇒ специальное программное обеспечение, которое позволяет управлять работой платы и собственно производить запись и обработку звука.

Многоканальные компьютерные интерфейсы записи и обработки звука после установки в компьютер представляют собой полноценную, укомплектованную студию звукозаписи на базе PC профессионального уровня.

Многоканальные интерфейсы для работы со звуком на компьютере выпускают такие фирмы, как Digidesign (система Pro Tools и Digi), Korg (система 1212 I/O), Creamwar (система Pulsar, Pulsar2) и многие другие.

Акустические системы. Акустические системы являются устройствами в целом знакомыми для студентов. Бытовые музыкальные центры, магнитофоны, различные плееры – все снабжены подобными звуковыми динамиками. Наиважнейшими устройствами студии звукозаписи являются акустические системы. Они выступают конечным звеном в тракте звукозаписи, преобразуя электрические импульсы непосредственно сам в звук. Упрощенно они представляют собой «микрофоны наоборот», только вместо маленькой мембраны динамики имеют большой диффузор с катушкой, находящейся в магнитном поле постоянного магнита. Звуковой сигнал, который подается с выхода усилителя на катушку, вызывает появление сильных магнитных полей, взаимодействуя с полем постоянного магнита. Все это вызывает механическое перемещение диффузора, создающее колебания воздуха – звука. Диффузоры могут быть высокочастотные, среднечастотные и низкочастотные. Отсюда акустические системы различаются: однополосные (имеющие среднечастотный или низкочастотные диффузоры), двухполосные (высокочастотные и среднечастотные или среднечастотные и низкочастотные диффузоры) и трехполосные акустические системы, которые имеют высокочастотные, среднечастотные и низкочастотные диффузоры. Акустические системы бывают: двух – трехполосные динамики (звуковые колонки), предназначенные для озвучивания кинозалов, театров, клубов и концертных залов, для вывода звука со звуковой карты компьютера. Субвуфер – низкочастотный динамик, предназначенный для подзвучки основных акустических колонок, который используется как в концертной деятельности, так и на студиях. Контрольные мониторы – высококачественные акустические системы, предназначенные для различных функций.

Выводы. Оборудование, применяемое в звукорежиссуре, всегда вызывает не поддельный интерес у студентов. Это связано с тем, что некоторыми устройствами они уже пользуются в жизни. Это, прежде всего, головные телефоны, называемые сегодня в народе, наушниками. Обычно, это наушники, подключаемые к сотовым телефонам. По этому, изучить техническую составляющую этих устройств, понять их принцип работы, и самое главное: научиться работать с ними – вот основная составляющая этой и других тем курса. Другим таким устройством являются звуковые динамики, называемые «колонками». Звуковые динамики используются в бытовой аппаратуре, а также активно применяются в работе с компьютерами. Некоторые под – темы курса, несколько потеряли сегодня свою актуальность (например, устройства – рекордеры), но всё равно достаточно интересны студентам.

В целом, курс «Аудиовизуальные средства в театрализованных представлениях и праздниках» направлен на понимание природы звука, его специфику, а также технические и субъективные характеристики изучаемого оборудования используемого в звукорежиссуре. Звукорежиссёрская часть курса предназначена для студентов уже обладающих некоторыми навыками использования технологии режиссуры театрализованных представлений и праздников в разных формах и сферах деятельности с использованием аудиовизуальных средств.

Литература:

1. Алдошина, И.А. Музыкальная акустика: учебник для вузов: для студентов, обучающихся по специальностям: «Музыкальная звукорежиссура», «Звукорежиссура театрализованных представлений и праздников», «Звукорежиссура кино и телевидения» / И.А. Алдошина, – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 720 с.

2. Васенина, С.А. Феномен музыкального пространства в концертной практике и звукозаписи: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Васенина Светлана Александровна. – Нижний Новгород, 2012. – 27 с.

3. Леонтьев, В.П. Обработка музыки и звука на компьютере: быстро и качественно / В.П. Леонтьев. – ОЛМА медиагрупп. – Москва: Олма-пресс, 2005. – 191 с.

4. Меерзон, Б.Я. Акустические основы звукорежиссуры: учебное пособие для вузов / Б.Я. Меерзон. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – 205 с.

5. Павлов, В.Н. Электронная аппаратура в творчестве звукорежиссера: учебное пособие / В.Н. Павлов. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011. – 265 с.

6. Радзишевский, А.Ю. Основы аналогового и цифрового звука: [образование и распространение звука, математическое представление звуковой волны, способы преобразования звуковых сигналов, восприятие звука человеком, психофизиологическая акустика, цифровой звук и его обработка] / А.Ю. Радзишевский. – Москва: Вильямс, 2006. – 281 с.

7. Рахманова, Н.Н. Звукорежиссура джазовой музыки как стилевой феномен: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Рахманова Надежда Николаевна. – Нижний Новгород, 2016. – 29 с.

8. Севашко, А.В. Звукорежиссура и запись фонограмм: профессиональное руководство / А.В. Севашко. – Москва: Альтекс: Додэка-XXI, 2007. – 431 с.

9. Трусова, В.А. Cubase 5 и Nuendo 4: наиболее полное руководство / В.А. Трусова, Е.В. Медведев. – Москва: ДМК Пресс, 2010. – 559 с.

10. Фомин, Н.Н. Радиоприемные устройства: учебник для вузов по специальностям «Радиосвязь, радиовещание и телевидение» и «Средства связи с подвижными объектами» / Н.Н. Фомин, Н.Н. Буга, О.В. Головин [и др.]; под ред. Н.Н. Фомина. – Москва: Радио и связь, 1996. – 510 с.

Педагогика

УДК 377, 378

доцент **Тупицын Виктор Павлович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель **Ганюшкина Елена Валентиновна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент **Шобанова Любовь Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В статье раскрывается значимость формирования ценностных ориентаций у будущих менеджеров. Ценностные ориентации играют ключевую роль не только в профессиональном развитии менеджеров, но и задают вектор направления развития всему коллективу. Ценностные ориентации включают множество компонентов таких как активная жизненная позиция, отношение к семье, природе, культуре и другие. Ценностные ориентации играют ключевую роль не только в профессиональном развитии руководителя, но и задают вектор направления развития всему коллективу. Ценностные ориентации включают множество компонентов таких как активная жизненная позиция, отношение к семье, природе, культуре и другие. Ценностные ориентации формируются под влиянием культуры, политики, экономики, личностных ориентаций каждой личности и могут изменяться под воздействием различных факторов и обстоятельств. Обучение в профессиональной образовательной организации так же значительно сказывается на формировании ценностных ориентаций будущих специалистов.

Ключевые слова: формирование ценностей, профессиональное образование, профессиональная деятельность, развитие личности.

Annotation. The article reveals the importance of forming value orientations in future managers. Value orientations play a key role not only in the professional development of managers, but also set the vector of development for the entire team. Value orientations include many components such as an active life position, attitude to family, nature, culture and others. Value orientations play a key role not only in the professional development of a manager, but also set the vector of development for the entire team. Value orientations include many components such as an active life position, attitude to family, nature, culture and others. Value orientations are formed under the influence of culture, politics, economics, personal orientations of each individual and can change under the influence of various factors and circumstances. Training in a professional educational organization also significantly affects the formation of value orientations of future specialists.

Key words: formation of values, professional education, professional activity, personal development.

Введение. В настоящее время, большое внимание уделяется ценностным ориентациям менеджеров. Это обусловлено тем, что в современное время общество претерпевает множество изменений, начиная от быстроменяющихся темпов развития общества, заканчивая экономическими дисбалансами и кризисами. В такое время необходимо обладать сильным и волевым характером для принятия важных стратегических решений [4, 7].

Динамичное развитие экономических отношений требует от руководства предприятий осуществлять постоянный контроль за всеми этапами развития фирмы, а от работников, в свою очередь, гибкости и мобильности. Сотрудникам, в процессе своей трудовой деятельности, необходимо быстро приспосабливаться к быстроменяющимся условиям трудовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Управлять организацией и принимать управленческие решения это одно, но для того, чтобы это приносило результат, необходимо общаться с людьми. Сотрудники должны в первую очередь уважать своего руководителя и прислушиваться к его советам.

Актуальность исследования заключается в том, что ценностные ориентации менеджеров в современное время становятся очень важным показателем для эффективного управления предприятием. Ценностные ориентации играют ключевую роль не только в профессиональном развитии руководителя, но и задают вектор направления развития всему коллективу. Ценностные ориентации включают множество компонентов таких как активная жизненная позиция, отношение к семье, природе, культуре и другие. Ценностные ориентации формируются под влиянием культуры, политики, экономики, личностных ориентаций каждой личности и могут изменяться под воздействием различных факторов и обстоятельств. Обучение в профессиональной образовательной организации так же значительно сказывается на формировании ценностных ориентаций будущих специалистов [2, 6].

Зарубежный и отечественный опыт управления показывает, что нет ничего эффективнее, как правильная организация производства, а значит, большое значение имеет руководитель, менеджер и его профессиональная деятельность. Руководители выполняют различные цели и задачи деятельности организации, координируют производство, обеспечивают взаимоотношения между сотрудниками в разрезе руководителей и подчиненных, а также решают множество проблем.

Профессиональная трудовая деятельность руководителя или менеджера должна быть нацелена на конечные результаты функционирования компании, за работу которой он ответственен. В свою очередь, он не должен сам участвовать в

достижении конечных результатов, а должен организовать рабочий процесс своих подчиненных таким образом, чтобы достичь положительных результатов.

С профессиональной деятельностью менеджера тесно связано понятие лидерство.

А.В. Розанова утверждала, что «лидер – член организации, обладающий высоким личным статусом, оказывающий сильное влияние на мнение и поведение окружающих его людей, членов какого-либо объединения, организации и выполняющий комплекс функций» [8, С. 190].

По словам А.В. Розановой «лидерство определяют, как процесс социального влияния, при котором лидер ищет добровольного участия подчиненных в деятельности по достижению организационных целей; или как процесс оказания влияния на групповую активность, которое направлено на достижение целей. Это тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей. Из этого и других определений лидерства следует, что лидерство является функцией лидера, последователей и ситуационных переменных» [8, С. 190].

Следовательно, на плечи менеджера ложится множество задач и проблем, которые необходимо своевременно решать. Немаловажным является деятельность по предоставлению интересов своих сотрудников и подчиненных. Помимо этого, он берет на себя огромную ответственность, поэтому в его интересах оправдать доверие и решить все поставленные перед организацией задачи.

Основной функцией менеджера в его профессиональной деятельности является сплочение коллектива, посредством распределения между сотрудниками обязанностей.

Профессиональная деятельность менеджера образует собой совокупность связей с подчиненными, и целый комплекс психологических особенностей, присущих к определенному виду производственно-хозяйственной деятельности.

Деятельность менеджера определяется совокупностью мотивационных, целесообразных и сознательных действий, которые осуществляются руководителями на профессиональной основе. Благодаря этому, происходит коммуникация между сотрудниками и как следствие, удовлетворение или неудовлетворение потребностей организации.

Управленческая деятельность имеет умственный характер, который осуществляется руководителями разного ранга. Данная умственная работа зависит во многом от целей и задач, которые поставлены перед организацией, ведь для того, чтобы решить любую проблему, необходимо разработать определенный план действий и шагов к ее решению.

Профессиональная управленческая деятельность является сложным механизмом взаимодействия отдельных элементов системы в организации. Главная роль руководителя – это не выполнить задачу самому, а направить сотрудников в правильном направлении и организовать работу так, чтобы все цели были достигнуты. Немаловажным является изучение исследований по личностным качествам руководителей [3, 5].

Профессиональные руководители, в которых хорошо проявлены лидерские качества встречаются крайне редко, но без них не получится вести эффективно организовать труд на предприятии или фирме, или организации.

Немаловажным является способность к критическому мышлению, способствующему решению различных задач. Такой человек должен быть творческим и креативным, а также видеть аспекты новизны в деятельности структурного подразделения или всего общества. Человек с лидерскими качествами должен быть заинтересованным в росте организации и предпринимать все свои силы для увеличения масштабов деятельности. Его работа напрямую зависит от результата деятельности своих подчиненных, поэтому ему необходимо большое внимание уделять данному аспекту [1, 10].

Руководитель должен быть восприимчивым к чувствам других. Они должны уметь по ставить себя на место других и прочувствовать эмоциональную ситуацию души своего подчиненного. Именно поэтому, он находит язык со всеми своими работниками и адекватно воспринимает информацию.

Настоящий лидер должен уметь выслушать и понять любую точку зрения, сохраняя при этом положительно-эмоциональный фон среди своих подчиненных, тем самым, подталкивая их к сотрудничеству. Благодаря данной способности он минимизирует возникновение конфликтов в коллективе, сдерживая любую враждебность и агрессию.

У настоящего лидера выделяются следующие качества:

- способность организовывать сотрудников для достижения поставленных целей;
- способность сочувствовать неудачам сотрудников;
- настойчивость в достижении целей;
- инициативность;
- независимость;
- гибкость и адаптивность к быстроменяющимся правилам и условиям, продиктованных обществом;
- креативное мышление и способность использовать инновации в работе.

Таким образом, необходимо отметить, что значимость руководителя в любой организации велика, без него не будет эффективно организована работа между подразделениями и подчиненными. Отсутствие руководства может привести даже к банкротству предприятия, так как все организационные вопросы будут решаться хаотично.

В результате работы было проведено исследование, в котором приняло участие 35 менеджеров разных компаний. Все они прошли тест (Опросник, разработан Блейклом Мутоном) в google форме на определение их личностных качеств и уровень их профессионально-управленческой деятельности.

Цель опроса – доказать или опровергнуть гипотезу: Успешность профессиональной деятельности руководителей связана с ценностными ориентациями и как это воздействует на сотрудников компании.

В качестве мотивационных факторов, влияющих на профессионально-управленческую деятельность менеджеров, были выбраны следующие факторы:

1. Фактор коммуникабельности (от 0 до 10);
2. Фактор способности принятия управленческих решений (от 1 до 10);
3. Фактор удовлетворенности мотивацией труда (от 1 до 10);
4. Фактор наличия харизмы (от 1 до 10).

Каждый фактор оценивался респондентами по 10 бальной шкале.

Когда результаты опроса будут сведены по каждому сотруднику, были определены уровни их профессиональной деятельности с выдвинутыми нами факторами, тем самым, можно узнать влияние данных факторов на уровень профессионально-управленческой деятельности руководителей.

В качестве статистических методов использованы корреляционный и регрессионный анализы. Корреляционный и регрессионный анализы взаимосвязи факторов помогут выявить связь между профессиональной деятельностью руководителя с такими факторами, как: коммуникабельность, удовлетворенность мотивационными факторами (оплата труда), способность принимать стратегические решения и харизма. Также данные анализы могут помочь найти зависимость, охарактеризовать ее и построить линию тренда с точками выброса случайных значений.

Рассмотрение результатов опроса на выявление уровня профессионально-управленческого потенциала менеджеров:

1. Обращение к результатам оценки факторов работниками организации;
 2. Проведение корреляционного анализа влияния факторов на уровень профессионально-управленческого потенциала руководителя;
 3. Проведение регрессионного анализа влияния коммуникабельности на уровень профессионально-управленческого потенциала руководителя;
 4. Проведение регрессионного анализа влияния способности принятия управленческих решений на уровень профессионально-управленческого потенциала руководителя;
 5. Проведение корреляционного анализа влияния наличия харизмы на уровень профессионально-управленческого потенциала руководителя.
- Данный анализ помогает выявить существующую связь между качественным показателем и результативными факторами, то есть факторами, которые на него влияют.

Таблица 1

Корреляционный анализ влияния факторов на уровень профессионально-управленческого потенциала

	Уровень проф. управленческой деятельности	Фактор коммуникабельности	Фактор способности принятия управленческих решений	Фактор удовлетворенности мотивацией труда	Фактор наличия харизмы
Уровень проф. управленческой деятельности	1				
Фактор коммуникабельности	0,673236585	1			
Фактор способности принятия управленческих решений	0,442093123	0,535055873	1		
Фактор удовлетворенности мотивацией труда	0,269552541	0,307034463	0,248802094	1	
Фактор наличия харизмы	0,235964946	0,303857929	0,357854762	-0,099861524	1

Следовательно, анализируя связи между факторами, можно сделать вывод, что у уровня профессиональной управленческой деятельности руководителя к факторам прослеживается прямая связь.

Данная связь оценивается при помощи шкалы Чаддока. Самая большая связь (прямая и заметная) прослеживается между фактором коммуникабельности и уровнем профессиональной управленческой деятельности руководителя, а именно 0,67.

Самая слабая связь (0,23) из изучаемых факторов прослеживается у фактора наличия харизмы. В свою очередь, умеренная связь можно отметить у факторов неудовлетворенности мотивацией труда (0,26) и факторов способности принятия управленческих решений (0,44). Они средним образом влияют на уровень профессиональной деятельности руководителя.

Далее рассмотрим регрессионный анализ коммуникабельности на уровень профессионально-управленческого потенциала руководителя.

Таблица 2

Регрессионный анализ между фактором коммуникабельности и уровнем профессионально-управленческого потенциала руководителя

Регрессионная статистика	
Множественный R	0,673236585
R-квадрат	0,453247499
Нормированный R-квадрат	0,436679241
Стандартная ошибка	3,001083944
Наблюдения	35

Парный коэффициент корреляции (множественный R) составил 0,67, а это означает, что между коммуникабельностью и уровнем профессионально-управленческого потенциала руководителя прослеживается заметная и прямая связь, а значит, с ростом коммуникабельности будет увеличиваться уровень профессионально-управленческой деятельности руководителя.

Коэффициент детерминации (R-квадрат) в размере 0,45 свидетельствует о том, что вариация коммуникабельности одного работника объясняется вариацией уровня профессионально-управленческого потенциала руководителя на 45%, а оставшиеся 65% проходятся в факторы, не вошедшие в модель.

Коэффициенты параметров регрессии между фактором коммуникабельности и уровнем профессионально-управленческой деятельности руководителя

	Коэффициенты
Y-пересечение	19,91099476
Фактор коммуникабельности	1,795811518

Параметр а свидетельствует о том, что при нулевых значениях коммуникабельности, уровень профессионально-управленческой деятельности руководителя в среднем по совокупности будет составлять 19 баллов (по шкале профессионально-управленческого потенциала).

Коэффициент b свидетельствует о том, что при увеличении коммуникабельности на 1 балл, уровень профессионально-управленческой деятельности руководителя будет увеличиваться на 1,79 баллов.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу – личностные качества или ценностные ориентации менеджеров оказывают влияние на их профессиональную деятельность, чем ярче будут проявляться личностные ориентиры, тем заметнее это будет сказываться на влиянии всех сотрудников.

Ценностные ориентации менеджеров влияют на мотивацию сотрудников следующим образом:

- повышают эффективность деятельности компании, делая ее более конкурентоспособной и рентабельной;
- формируют соответствующие установки, в соответствии с ценностями компании и руководящего состава;
- создают определённую методику, которая превращает ценностные ориентации в инструмент повышения эффективности персонала.

Формирование ценностных ориентаций будущих менеджеров важная составляющая их профессиональной деятельности и процесс обучения в профессиональной образовательной организации так же оказывает влияние на их дальнейшую профессиональную деятельность.

Литература:

1. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021.
2. Игнатъева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-2-1
3. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород. – 2021.
4. Прохорова, М.П. Креативность в профессиональной деятельности будущих менеджеров / М.П. Прохорова, И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(4). – С. 336-340
5. Прохорова, М.П. Образовательные инновации глазами студентов / М.П. Прохорова, С.В. Булганина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2023. – № 6(1). – С. 158 с.
6. Прохорова, М.П. Особенности неформального образования студентов вуза / М.П. Прохорова, А.Е. Булганина, Ю.В. Поздышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 501-503
7. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI
8. Розанова, А.В. Психология управленческой деятельности / А.В. Розанова. – М.: Экзамен, 2019. – 190 с.
9. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – С. 00074.
10. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, N.S. Petrova, N.V. Syrova, O.N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 129. – С. 925-932

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания Уварова Наталья Николаевна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Антонова Ирина Николаевна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

старший преподаватель кафедры физического воспитания

и здоровья Спиридонов Виктор Владимирович

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЕДЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТИВНЫМ ВОЛОНТЁРСТВОМ

Аннотация. Рассмотрены некоторые возможности, существующие сегодня для формирования компетенций, необходимых для ведения здорового образа жизни (ЗОЖ) у студентов современного российского вуза в ходе занятий спортивным волонтерством. В начале исследования авторы доказывают необходимость развития у будущих специалистов, бакалавров и магистров такого рода знаний, умений и навыков. Далее терминам «здоровый образ жизни» и «спортивное волонтерство» даются сущностные характеристики. Демонстрируются различные области знания, относящиеся к которым здоровьесберегающие компетенции с необходимостью должны быть развиты у юных волонтеров, действующих и будущих. Демонстрируются методологические подходы, которые могут и должны быть при этом реализованы. В соответствии с их положениями рассматривается также потенциал конкретных форм деятельности студентов, вовлечённых в добровольческую активность.

Ключевые слова: высшее образование, здоровье студентов, здоровый образ жизни, спортивное волонтерство, студент, преподаватель.

Annotation. Some opportunities that exist at the current Russian higher education system development stage for the formation of competencies necessary for a healthy lifestyle among modern Russian university students during sports volunteering are considered. At the given article's beginning, the authors prove the need for future specialists, bachelors and masters to develop this kind of knowledge, skills and abilities. Further, the terms «healthy lifestyle» and «sports volunteerism» are given their essential characteristics. Various fields of knowledge are demonstrated, related to which health-saving competencies must necessarily be developed by young volunteers, current and future. The key methodological approaches that can and should be implemented are demonstrated. In accordance with their provisions, the potential of students involved in volunteerism specific activity forms is also being considered.

Key words: higher education, student health, healthy lifestyle, sports volunteering, student, teacher.

Введение. На современном этапе особенности исторического пути России и её многонационального народа во многом определяется двумя тенденциями.

Во-первых, фиксируется усиление влияния некоторых факторов риска для здоровья граждан [6]. В этой связи, прежде всего, следует сказать о явно недостаточном уровне физической активности, характерном для представителей ряда профессий. Он стал особенно хорошо заметен во время и после пандемии COVID-19, когда многие специалисты перешли на удалённый или смешанный режим работы [2]. События, имевшие место, начиная с весны 2020 г., заставили исследователей и практиков (М.Ю. Краснова, С.А. Павлова, Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев) уделить более пристальное внимание ещё одному неблагоприятному с точки зрения реализации здоровьесберегающей деятельности обстоятельству – эпидемиологической обстановке. Отрицательное влияние на показатели здоровья населения оказывают также загрязнение окружающей среды и в ряде случаев – ненадлежащее качество продуктов питания (У.Г. Егорова, М.П. Сухарькова, Ф.Р. Шабанов).

Вышеизложенное относится к представителям всех социальных страт. Но особенно важной минимизация влияния соответствующих факторов представляется по отношению студентам вузов, – тем, кому в ближайшем будущем предстоит взять на себя ответственность за дальнейшую судьбу нашей страны (К.Х-Д. Батчаева, Е.В. Благовская, Т.Д. Башхаджиев, Н.Г. Ефремова, В.А. Магин). Соответственно, актуальным представляется поиск путей формирования у них компетенций, необходимых для ведения здорового образа жизни (ЗОЖ).

Другой важный тренд связан с особенностями развития спортивной жизни нашей страны на текущем этапе. В последние два десятилетия она ознаменовалась подготовкой и проведением ряда крупных событий, в т.ч. на международном уровне (И.Е. Емельянова, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, П.Р. Соколов, Ю.В. Сорокопуд, Н.У. Ярычев). В свою очередь, такого рода мероприятия характеризовались ограниченностью во времени и небольшими (для столь крупных масштабов) бюджетами. Данные обстоятельства делали целесообразным привлечение спортивных волонтеров [7]. При этом основу контингента участников соответствующего движения составляет студенческая молодёжь.

В подобных обстоятельствах возникает закономерный вопрос: каков потенциал указанной выше деятельности в плане формирования навыков ведения здорового образа жизни у будущих специалистов, бакалавров и магистров? Попытка ответа на него будет осуществлена на страницах настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Ценность здоровья как совокупности физического, психологического и социального благополучия осознаётся людьми с древнейших времён. Доступные сегодня этнографические и археологические данные позволяют предположить, что параллельно с освоением человеком и его предками различных форм деятельности шло постепенное осознание того факта, что качественный уровень их реализации во многом связан с указанными выше характеристиками (У.Г. Егорова, С.А. Павлова, Н.Н. Уварова). По этой причине даже для самых примитивных общностей характерно наличие традиций физической подготовки. На ранних стадиях развития она существует по преимуществу в виде подвижных игр, танцев и обучения конкретным приёмам деятельности. По мере совершенствования средств производства, логистики и коммуникации, а, значит, усложнения действий с ними, появлялись новые формы организации здоровьесбережения, подводилось под них и теоретическое обоснование (Т.Д. Башхаджиев, У.Г. Егорова, И.Е. Емельянова, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев).

На сегодняшний день можно с определённой долей уверенности заявить, что за термином «здоровый образ жизни» кроется комплексный феномен. Современные авторы (Е.В. Благовская, И.Е. Емельянова, А.С. Канюк, В.А. Магин) считают, что он представляет собой систему форм и методов повседневной деятельности индивида, характеризующейся направленностью на укрепление физических, психологических и социокультурных характеристик. Таким образом, успешное формирование умений и навыков, обеспечивающих его поддержание, подразумевает минимизацию пагубного влияния факторов различной природы, кратко описанных во Введении.

Ранее уже говорилось о том, что в данном контексте первоочередное внимание с необходимостью должно уделяться представителям студенческой молодёжи. Теперь настало время объяснить причины этого. Текущее состояние разработки вопросов, связанных с различными аспектами феномена ЗОЖ и его ведения позволяет нам назвать две главных.

Прежде всего стоит сказать, что только здоровая студенческая молодёжь сможет через несколько лет пополнить ряды высококвалифицированных профессионалов, способных эффективно действовать в условиях непредсказуемой экономической, социокультурной и внешнеполитической обстановки [2]. Вторая причина: для той возрастной категории, к которой сегодня относится большинство лиц, осваивающих программы вузов, характерна существенная интенсификация процессов, связанных с формированием системы ценностей, форм поведения, образа жизни [7]

Теперь следует рассказать о содержании дефиниции «волонтерская деятельность». Прежде всего, сегодня ряд авторов отождествляет этот термин с понятием деятельности добровольческой (Е.В. Благовская, Н.Г. Ефремова, А.С. Канюк, М.Ю. Краснова, С.А. Павлова, М.П. Сухарькова). Её, в свою очередь, они определяют как активность людей, объединённых в свободные союзы, характеризующиеся общими специальными интересами (Н.Г. Ефремова, А.С. Канюк, К.Ю. Штырняева). В качестве основных направлений такой деятельности, как правило, выделяются следующие:

- оказание помощи лицам, помощь пострадавшим при ЧС;
- благотворительность [1];
- развитие физкультуры и спорта.

Если мы говорим конкретно о спортивном волонтерстве, то на территории Российской Федерации его развитие активизировалось в два последних десятилетия (А.С. Канюк, О.М. Коломиец, М.Ю. Краснова, П.Р. Соколов, Ю.В. Сорокопуд). Как уже говорилось, в первую очередь это объясняется их насыщенностью крупными спортивными событиями. Кроме того, определённое значение имело восприятие соответствующего зарубежного опыта [5]. Оба эти фактора способствовали популяризации соответствующих форм активности среди лиц, обучающихся в современных российских вузах [6].

Соответствующие положения доказываются результатами социологических опросов студентов г. Москвы на предмет их отношения к перспективе участия в интересующем нас движении [4]. Приведём лишь наиболее показательные данные, полученные таким путём (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса представителей московского студенчества на предмет их отношения к перспективам деятельности в качестве спортивных волонтеров

Точка зрения	Доля разделяющих её студентов, %
Готов(а) заниматься добровольческой деятельностью, направленной в том числе на популяризацию физической культуры, спорта и других элементов ЗОЖ	72
Такого рода активность интересна лишь при условии получения материальной выгоды	24
Не интересуют занятия спортивным волонтерством	4

В связи с вышеизложенным не удивительно, что на страницах научной и методической литературы (Т.Д. Башхаджиев, О.М. Коломиец, М.Ю. Краснова, Н.У. Ярычев) спортивное волонтерство в ряде случаев рассматривается как действенное средство, обеспечивающее определённую эффективность процесса формирования у представителей учащейся молодёжи системы ценностных ориентаций. В полной мере сказанное касается развития у них знаний, умений и навыков, касающихся ведения ЗОЖ. Отсюда, современный студент, активно участвующий в добровольческом движении, может быть представлен как важное звено в цепи, начало которой – учащаяся молодёжь, а конец – современное общество, заинтересованное в притоке здоровых членов, т.е. в реализации важнейшего средства обновления и улучшения социальной среды [1].

Таким образом, привлекая лиц, осваивающих вузовские образовательные программы, к реализации функций спортивных волонтеров, необходимо акцентировать внимание всех участников на морально-нравственной стороне соответствующего процесса. При этом молодые люди должны понять, что их деятельность имеет целью формирование представлений о здоровом образе жизни не только непосредственно в их среде, но и в смежных с ней, например, среди школьников и недавних выпускников вузов (Н.Г. Ефремова, С.А. Павлова, П.Р. Соколов, Ю.В. Сорокопуд, М.П. Сухарькова, Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев).

Сказанное выше, в свою очередь, предполагает развитие у студентов компетенций, относящихся к самым разным областям науки и практики. Рассмотрим их (Табл. 2).

Таблица 2

Области, в которых необходимо осуществлять подготовку действующих и будущих спортивных волонтеров для повышения эффективности формирования у них компетенций, необходимых для ведения ЗОЖ

Области	Планируемые результаты обучения
Психология	Осведомлённость студентов о психологических основах сохранения здоровья, как собственного, так и окружающих [3]
	Формирование у них развитой системы навыков практической реализации соответствующих представлений
	Овладение будущими высококвалифицированными профессионалами основами конфликтологии как важного средства редукации социальной напряжённости, а, значит, поддержания социальных аспектов здоровья его членов
	Знание обучающимися, задействованными в работе сообществ спортивных волонтеров, возрастной психологии как основы реализации соответствующего сегмента ЗОЖ
Социальная психология	Умение эффективно планировать, а в последующем – заниматься реализацией на различных уровнях мероприятий, направленных на пропаганду ценностей здорового образа жизни как среди сверстников, так и в иных социальных средах [8]
	Способность юных волонтеров привлекать новых участников соответствующего движения, в т.ч. в целях пропаганды ведения здорового образа жизни (Ю.В. Сорокопуд, М.П. Сухарькова, Н.У. Ярычев)
	Наличие у них умений, связанных с практической реализацией соответствующих знаний при осуществлении различных видов социально значимой деятельности
Педагогика	Знание основ сохранения здоровья участников волонтерского движения при обучении его новых членов
	Навыки эффективного участия в процессе их подготовки с соблюдением вышеуказанных положений [1]
Физическая культура и спорт	Приемлемый уровень сформированности представлений о развитии физкультуры и спорта в России и мире
	Знание основных вех исторического пути спортивного волонтерства [3]
	Адекватные текущему состоянию развития спортивной и медицинской науки представления о сохранении своего и других членов социума здоровья как комплексного феномена
Правоведение	Знакомство с нормативно-правовой базой здоровьесберегающей деятельности [5]
	Умение реализовывать требования нормативно-правовых актов различного уровня по ходу профессиональной и иной социально-значимой деятельности
Системный анализ	Критическая оценка хода и результатов собственной деятельности на поприще ведения ЗОЖ [8]

Мы можем видеть, насколько широк спектр компетенций, необходимых к формированию у участвующих в волонтерском движении студентов для того, чтобы в ближайшем будущем они смогли вести здоровый образ жизни. Естественно, что развитие соответствующих знаний, умений и навыков требует улучшения информационного и методического обеспечения [2].

Прежде всего, необходима коррекция целевых установок деятельности спортивных волонтеров. В их число с необходимостью должны войти следующие: физическое, нравственное и психологическое совершенствование представителей студенческой молодежи (Е.В. Благовская, И.Е. Емельянова, П.Р. Соколов, К.Ю. Штырняева, Н.У. Ярычев); пропаганда занятий физкультурой и спортом в этой и смежных с ней социальных средах.

В свою очередь, успешная реализация приведенных выше целей подразумевает решение в ходе волонтерской деятельности ряда важных задач. К таковым относятся:

- привлечение юных добровольцев к активному участию в акциях, направленных на пропаганду здорового образа жизни;
- интеграция в учебную деятельность вузов курсов, ориентированных на подготовку будущих спортивных волонтеров, в т.ч. в части формирования компетенций, охарактеризованных в Таблице 2;
- систематизация факторов, способствующих привлечению представителей студенчества к реализации соответствующих форм активности [4].

Решение этих задач подразумевает реализацию ряда методологических оснований (Табл. 3).

Таблица 3

Методологические основания процесса формирования компетенций, необходимых для ведения здорового образа жизни у студентов современных российских вузов в процессе занятий спортивным волонтерством

Наименование	Роль в развитии навыков ЗОЖ
Системно-деятельностный подход	Грамотная реализация присущего ему потенциала позволяет установить степень взаимосвязи между спортивным волонтерством с одной стороны, прочими направлениями работы, направленной на здоровьесбережение обучающихся, – с другой (У.Г. Егорова, С.А. Павлова, М.П. Сухарькова, Н.Н. Уварова).
Информационный подход	Нацелен на выделение наиболее значимых информационных аспектов интересующего нас процесса, последующий системный анализ хода и реализации каждого из них.
Аксиологический подход	Позволяет ориентировать студентов, проявляющих активность в качестве спортивных волонтеров, на знание основных ценностей, связанных с ведением ЗОЖ и их широкое применение в повседневной жизни [8].
Проектный подход	Его реализация в процессе развития у обучающихся навыков ведения здорового образа жизни включает следующие аспекты: – проекция актуальных научных знаний о содержании и способах изменений объективной действительности на её конкретную область; – осмысление педагогической теорией тех значимых достижений практики формирования у студентов соответствующих компетенций посредством спортивного волонтерства, которые ранее не нашли в ней соответствующего обоснования. Это, в свою очередь, позволяет добиться эффективного формирования у студентов системы новых знаний, умений навыков, практическая ценность которых может быть оперативно проверена по ходу добровольческой практики (Е.В. Благовская, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, М.Ю. Краснова, Ю.В. Сорокопуд, К.Ю. Штырняева).

При этом ведущую роль играет именно проектный подход. Его корректное применение позволяет говорить о принципиальной возможности развития интересующих нас компетенций учащихся посредством скоординированного использования средств спортивного волонтерства (О.М. Коломиец, М.Ю. Краснова, М.П. Сухарькова). В число таковых входят: органы самоуправления; обучающие программы; инструменты социального проектирования; участие студентов в спортивных событиях, проводимых на различном уровне (вузовский, городской, региональный, всероссийский, международный) [7].

Далее, на сегодняшний день некоторые отечественные авторы (Е.В. Благовская, И.Е. Емельянова, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, М.Ю. Краснова, П.Р. Соколов) склонны говорить о применимости при этом ряда форм и методов организации деятельности. Рассмотрим их в связи с особенностями разных областей работы с волонтерами, охарактеризованных нами ранее (Табл. 4).

Формы и методы организации деятельности со спортивными волонтерами, направленные на формирование у них компетенций, необходимых для ведения ЗОЖ

Форма	Преимущества	Области, в которых они могут быть реализованы
Проблемная лекция	Отличается от классической постановкой перед началом основной части занятия вопросов и/или задач, моделирующих некую проблемную ситуацию, выход из которой осуществляется «на глазах» участников добровольческого движения. Это позволяет максимально вовлечь учащихся в диалогические формы коммуникации, активизирующие познавательную деятельность, касающуюся вопросов ведения ЗОЖ. Осознание проблем как конфликта, каковой можно и нужно разрешить, предоставляет обучающимся выход за их границы, возможность увидеть новые горизонты в решении проблем, так или иначе связанных с сохранением здоровья, как собственного, так и окружающих.	Психология
		Социальная психология
		Педагогика
		Правоведение
Рольевые и деловые игры	Позволяют учащимся «прочувствовать» процесс деятельности волонтера в ходе реализации диалогического общения между участниками. Таким образом эмоциональный фон поддерживается на высоком уровне, происходит самомотивация студентов в процессе поиска оптимальных решений. Они «примеряют» различные роли и могут взглянуть на каждую возникающую ситуацию, связанную со здоровьесберегающей деятельностью, с разных точек зрения.	Физическая культура и спорт
		Правоведение
		Системный анализ
Семинары, конференции, круглые столы	Позволяют обучающимся лучше понять основные практические аспекты здоровьесберегающей деятельности спортивного волонтера путём общения с учёными, практикующими педагогами, медиками, опытными участниками добровольческого движения.	Психология
Подготовка и публикация статей, тезисов докладов		Социальная психология
		Педагогика
Подготовка и проведение спортивных событий, сопровождаемых таблицей рейтингов не только участников, но и волонтеров	Предоставляет определённые возможности в плане стимуляции студентов к дальнейшему участию в волонтерской деятельности, в т.ч. постижению через неё основ ЗОЖ.	Физическая культура и спорт
		Системный анализ

Выводы. Завершая рассмотрение процесса формирования навыков ведения ЗОЖ студентами вуза в ходе занятий спортивным волонтерством, отметим, что термин «здоровый образ жизни» означает систему форм и методов повседневной деятельности индивида, характеризующейся направленностью на укрепление физических, психологических и социокультурных характеристик. Волонтерскую же деятельность в сфере физкультуры и спорта можно трактовать как активность людей, объединённых в свободные союзы, характеризующиеся общими интересами в соответствующей сфере.

При этом она является действенным средством формирования у молодых людей компетенций, необходимых для ведения ЗОЖ. Для этого будущих и действующих добровольцев следует вооружать знаниями, умениями и навыками, относящимися к следующим областям: психология; социальная психология; педагогика; физическая культура и спорт.

При этом применимы такие формы организации их активности, как проблемная лекция; рольевые и деловые игры; семинары, конференции, круглые столы; подготовка и публикация статей, тезисов докладов; проведение спортивных событий.

Литература:

- Благовская, Е.В. Волонтерство как пропаганда здорового образа жизни и массового спорта / Е.В. Благовская, К.Ю. Штырняева // Добровольчество как ресурс и механизм повышения социальной активности молодежи в современном Российском обществе: сборник статей по материалам I Международного научно-практического форума. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. – С. 13-16
- Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 320-324
- Егорова, У.Г. Формирование культуры здорового образа жизни у студентов в период пандемии / У.Г. Егорова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – № 1. – С. 62-67
- Краснова, М.Ю. Опыт привлечения студенческой молодежи к спортивному волонтерству / М.Ю. Краснова, Н.У. Ярчев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 186-189
- Павлова, С.А. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении / С.А. Павлова, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 305-306
- Соколов, П.Р. Понятие «Здоровый образ жизни» и его формирование у студенческой молодежи средствами физической культуры / П.Р. Соколов, Н.У. Ярчев, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 135-137
- Сухарькова, М.П. Обучение олимпийских волонтеров в период пандемии / М.П. Сухарькова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2022. – Вып. 1. – С. 79-84

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

физического воспитания Уварова Наталья Николаевна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Высоцкая Татьяна Петровна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

преподаватель кафедры физического воспитания Унгер Дмитрий Петрович

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В СОХРАНЕНИИ ИХ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Изучается та роль, которую физическая активность лиц, осваивающих программы современных вузов, может играть в деле сохранения их ментального здоровья. Дается определение соответствующего термина. Далее говорится об основных аспектах, которым современные педагог-исследователь и практик должны, по мнению авторов, уделять при этом повышенное внимание. К ним мы отнесли следующие: изменения в области Я-концепции студентов, связанные с интеграцией регулярных физических нагрузок в их повседневную жизнь; сравнение субъективной оценки собственного психоэмоционального состояния, характерной для физически неактивных студентов и тех из них, что соблюдают рекомендованный объем двигательной активности; показатели, связанные с развитием внимания и памяти, каковые будущие профессионалы демонстрируют до и после своего вовлечения в регулярную спортивную и физкультурно-оздоровительную деятельность; выявление отдельных её видов, обладающих наибольшим потенциалом в плане сохранения ментального здоровья обучающихся.

Ключевые слова: вузовское образование, ментальное здоровье студентов, физкультурно-оздоровительная деятельность студентов, студенческий спорт, двигательная активность.

Annotation. The article examines the role that physical activity of people who master the modern universities programs can play in maintaining their mental health. The definition of the corresponding term is given. Further, it is said about the main aspects that modern teacher-researcher and practitioner should, in the opinion of the authors, pay increased attention to. We attributed the following to them: changes in the field of students self-concept related to the regular physical activity integration into their daily lives; comparison of physically inactive students and those who observe the motor activity recommended amount subjective assessment psycho-emotional state characteristic; indicators related to the development of attention and memory, which future professionals demonstrate before and after their involvement in regular sports and physical education and recreation activities; its types with the greatest potential in in terms of preserving the students mental health identification.

Key words: university education, mental health of students, physical culture and recreation activities of students, student sports, physical activity.

Введение. Текущую стадию исторического развития человеческой цивилизации характеризуют следующие черты:

– ускорение научно-технического прогресса;

– рост объемов информации и облегчение обмена ею [7];

– связанное с предыдущими трендами ускорение ритма жизни [8];

– редукция двигательной активности, характерная для представителей многих социальных страт;

– ухудшение экологической и эпидемиологической обстановки (Л.Ю. Беленкова, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, О.А. Лопатина, И.В. Михалёв, М.В. Петровская, Ю.В. Сорокопуд).

В подобных условиях возрастает вероятность негативного влияния на жизнь и деятельность члена современного общества различных аффективных факторов [2]. В свою очередь, одним из важнейших в их ряду является стресс (Н.Р. Беккер, Т.Н. Каменева, Н.И. Кошкарлова, О.Г. Литовченко, А.Г. Наймушина, А.Г. Тюриков). Данное явление может приводить к негативным последствиям как на физическом, так и на иных уровнях. Особенно оно опасно для различных аспектов ментального здоровья.

Таким образом, устойчивость к стрессу представляет собой одно из важнейших личностных качеств. Сказанное представляется особенно актуальным применительно к реализации программ вузовского образования. Именно на этапе их освоения происходит окончательное становление молодого человека как личности и профессионала. Соответственно от того, насколько хорошо он сможет противостоять негативному влиянию стрессогенных факторов на собственное ментальное здоровье, во многом зависит успешность реализации профессиональной и иной деятельности в ближайшем будущем (А.С. Горбачев, К.Д. Кунилова, Е.А. Мочалова).

Далее, на сегодняшний день объектом пристального интереса многих исследователей и практиков (А.С. Канюк, О.М. Коломиец, О.Г. Литовченко, О.А. Лопатина, М.И. Шепелева) является взаимосвязь между правильно организованной физической активностью индивида с одной стороны и возможностями, существующими для сохранения его ментального здоровья – с другой. Это неудивительно, ведь понимание здоровья в широком смысле как совокупности физического, психологического и социального благополучия, характерное для современных науки и практики (А.С. Горбачев, О.А. Лопатина, И.В. Михалёв, Е.А. Мочалова, М.В. Петровская, Ю.В. Сорокопуд, А.Г. Тюриков), подразумевает наличие устойчивой взаимосвязи между соответствующими феноменами.

К сожалению, влиянию двигательной активности студентов современных российских вузов на поддержание указанной выше составляющей их здоровья в исследованиях пока уделяется явно недостаточно внимания. На страницах нашей статьи будет предпринята попытка частичного восполнения этого дефицита.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, необходимо разобраться с сущностью термина, вынесенного в заглавие. Сегодня большинство авторов (Н.Р. Беккер, Л.Ю. Беленкова, А.С. Канюк, К.Д. Кунилова) согласны с определением, сформулированным на страницах нормативно-правовых актов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Сводится оно к тому, что ментальное здоровье представляет собой такое состояние индивида, при котором тот может эффективно реализовывать собственный потенциал, справляться с психическим напряжением, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества и человечества в целом. Стресс, как уже

отмечалось выше, представляет собой один из главных факторов, оказывающих на него негативное влияние (Т.Н. Каменева, Н.И. Кошкарлова, О.Г. Литовченко, И.В. Михалёв, А.Г. Тюриков).

Далее, сегодня некоторые авторы (И.Н. Вальчук, С.А. Павлова, П.Р. Соколов), отмечая важность выработки у будущих высококвалифицированных профессионалов устойчивости к стрессу, заявляют о том, что характеризующаяся соответствующей направленностью работа с необходимостью должна стать одним из приоритетных направлений психолого-педагогических исследований и практики. Действительно, в трудно предсказуемых условиях современного общества с характерными для него особенностями развития, перечисленными во Введении, в руки учёных попадает достаточно соответствующего материала. Его анализ позволяет заключить: стресс, как фоновый, так и активный, в течение продолжительного времени оказывает негативное влияние на все составляющие здоровья (Л.Ю. Беленкова, О.М. Коломиец, О.Г. Литовченко, И.В. Михалёв, А.Г. Наймушина, Ю.В. Сорокопуд). Наиболее характерными проявлениями такового выступают:

- проблемы различного характера в части функционирования внутренних органов и их систем;
- ухудшение самочувствия;
- нарушения эмоциональной сферы [5];
- деформации в области самовосприятия [8].

Всё это отрицательным образом сказывается на результатах учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности. Благо, современным науке и практике (Т.Н. Каменева, К.Д. Кунилова, О.А. Лопатина, А.Г. Тюриков) известны пути редукции соответствующих проявлений.

В частности, привлечение представителей современного студенчества к занятиям спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельностью позволит привести в норму нейрохимический баланс их организмов, что, в свою очередь, будет служить фундаментом для крепкого ментального здоровья. Правильно организованная физическая активность может оказать влияние и на другие его аспекты.

В этой связи педагогу-исследователю и практику, занимающемуся соответствующими проблемами, необходимо сосредоточить своё внимание на фиксации следующих моментов:

- изменения в области Я-концепции студентов, связанные с интеграцией регулярных физических нагрузок в их повседневную жизнь [2];
- сравнение субъективной оценки собственного психоэмоционального состояния, характерной для физически неактивных студентов и тех из них, что соблюдают рекомендованный объём двигательной активности [7];
- показатели, связанные с развитием внимания и памяти, каковые будущие профессионалы демонстрируют до и после своего вовлечения в регулярную спортивную и физкультурно-оздоровительную деятельность;
- выявление отдельных её видов, обладающих наибольшим потенциалом в плане сохранения ментального здоровья обучающихся [3].

Теперь рассмотрим каждый из этих пунктов в отдельности. Прежде всего, термин «Я-концепция» (используются также категории «Я-образ», «Образ Я», в англоязычной литературе – self-concept или self-perspective) обозначает совокупность представлений индивида (в т.ч. студента современного вуза) о самом себе, рефлексивную часть его личности (И.Н. Вальчук, И.Е. Емельянова, Е.С. Кириленко, С.А. Павлова, П.Р. Соколов, Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев). При этом соответствующие установки, как правило, осознаны. Им присуща относительная устойчивость (Е.С. Кириленко, О.М. Коломиец, О.Г. Литовченко, С.А. Павлова, П.Р. Соколов, Н.Н. Уварова).

С другой стороны, отдельные компоненты данного образования при определённых условиях поддаются изменениям. В свою очередь, создать таковые может помочь привлечение лиц, осваивающих программы специалитета, бакалавриата и магистратуры, к реализации различных форм физической активности (Т.Н. Каменева, С.А. Павлова, П.Р. Соколов). Сказанное подтверждается данными социологических опросов, проводившихся среди учащихся современных организаций высшего образования, действующих на территории РФ (Л.Ю. Беленкова, Т.Н. Каменева, И.В. Михалёв, С.А. Павлова, М.В. Петровская). Приведём некоторые из них (Табл. 1).

Таблица 1

Ответы студентов современных российских вузов на вопрос «Как изменились Ваши представления о себе самом после начала активных занятий физической культурой и спортом?»

Формулировки ответов	Процент учащихся
«Моя самооценка значительно улучшилась по причине положительных изменений во внешнем виде, достигнутых за счёт выполнения физических упражнений»	62
«Я начал(а) воспринимать себя в том числе, как человека, способного достичь существенных успехов в спортивной и/или физкультурно-оздоровительной деятельности»	15
«Образ жизни, который я веду, стал в большей степени соответствовать современным трендам, поощряющим ведение здорового образа жизни и реализацию молодыми людьми разнообразных форм досуга»	13
«Моя самооценка не претерпела сколь-нибудь существенных изменений»	10

Таким образом, при условии правильной организации двигательная активность студентов с вероятностью порядка 90% будет способствовать развитию у них положительной Я-концепции. Сегодня многие исследователи (А.С. Канюк, О.М. Коломиец, И.В. Михалёв, С.А. Павлова, М.В. Петровская, Ю.В. Сорокопуд) позиционируют её как одну из необходимых черт конкурентноспособного выпускника вуза. Следовательно, можно предположить, что вовлечение учащихся в реализацию соответствующих форм деятельности будет способствовать не только сохранению ментального здоровья, но и развитию их личностных качеств, необходимых для успешной деятельности в текущих условиях.

Далее, привлечение будущих высококвалифицированных профессионалов к реализации различных форм физической активности представляет собой достаточно действенный инструмент повышения субъективной оценки ими собственного психоэмоционального состояния [5]. Последняя, согласно разделяемому большинством современных авторов (Н.Р. Беккер, Н.И. Кошкарлова, О.Г. Литовченко, А.Г. Наймушина) определению, представляет собой оценку человеком своих возможностей и качеств как личности. Данное качество, в свою очередь, тесно связано с ментальной стабильностью и ментальным здоровьем учащихся.

По данным отечественных исследователей (И.Н. Вальчук, Е.С. Кириленко, О.Г. Литовченко, А.Г. Наймушина, С.А. Павлова, П.Р. Соколов, Н.Н. Уварова), и одиночные, и командные виды спорта характеризуются высокой эффективностью в аспекте формирования указанной выше характеристики. Снижается, например уровень тревожности учащихся, а следовательно, уменьшается и демотивирующее влияние, оказываемое таковой на психологическое состояние представителей учащейся молодёжи. Далее, физкультура и спорт также могут способствовать уменьшению умственной усталости.

Приведённые выше положения доказываются путём обращения к результатам социологических исследований (Т.Н. Каменева, К.Д. Кунилова, И.В. Михалёв, С.А. Павлова). Судя по ним, свыше 80% от общего числа физически активных студентов говорят об улучшении собственного психоэмоционального состояния после начала регулярного выполнения упражнений. Респонденты отмечают улучшение собственного настроения, снижение уровне умственной усталости и тревожности.

Спорт и физические нагрузки также могут оказывать положительное влияние на ход познавательной (когнитивной) деятельности лиц, осваивающих программы современных российских вузов. Объясняется это фактами интенсификации процесса выработки серотонина и увеличения притока кислорода к головному мозгу [1]. Соответствующие процессы, по мнению современных авторов (Л.Ю. Беленкова, О.А. Лопатина, Ю.В. Сорокопуд, А.Г. Тюриков, Н.У. Ярычев), оказывают позитивное влияние на уровень сформированности у студентов следующих характеристик: внимание; долговременная память.

В свою очередь, интенсификация их становления закономерно влечёт за собой повышение умственной работоспособности. Без высокого уровня развития данной характеристики, а равно и связанных с ней умений и навыков эффективного поиска, анализа и творческой переработки информации невозможно представить успешную реализацию студентом стоящих перед ним учебных задач [1].

Сказанное представляется особенно актуальным на настоящей стадии развития российской и мировой системы высшего образования, а равно человеческого общества в целом. Современные темпы развития средств производства и телекоммуникации, а равно и обусловленный ими галопирующий прогресс в социальной, экономической и культурной жизни к концу первой четверти XXI в. поспособствовали созданию специфической ситуации. Сводится она к тому, что выпускник вуза уже не может надеяться на то, что сформированных за время обучения знаний, умений и навыков ему «хватит» на весь период активной профессиональной деятельности [6]. Более того, некоторые компетенции уже могут устареть к моменту завершения им соответствующего курса. В сложившихся условиях всё большее значение приобретает степень развития у него способности к актуализации таковых [4]. В свою очередь, ключевыми компонентами таковой являются уже упоминавшиеся навыки работы с информацией.

Говоря же о конкретных видах физической активности, которые могут быть использованными для поддержания ментального здоровья студентов, необходимо, прежде всего, остановиться на тех из них, что уже сегодня активно используют сами обучающиеся. Начать следует с того, что из всех компонентов интересующей нас характеристики представители данной страты уделяют первоочередное внимание стрессоустойчивости (А.С. Канюк, К.Д. Кунилова, О.А. Лопатина). Какие же конкретно формы спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности реализуются студентами для её поддержания? Объективный ответ на данный вопрос требует от нас вновь обратиться к результатам социологических исследований (Табл. 2).

Таблица 2

Виды физической активности, используемые лицами, обучающимися в современных российских вузах, в целях повышения собственной устойчивости к пагубному влиянию стрессогенных факторов

Формулировки ответов	Процент учащихся
Быстрая ходьба	35
Различные стили йоги	14
Дыхательная гимнастика	12
«Не занимаюсь регулярной двигательной активностью/Не использую специальные упражнения для борьбы со стрессом»	39

Как видим, спектр реализуемых молодыми людьми видов физической активности, направленных на поддержание собственного ментального здоровья, достаточно узок. Кроме того, многие студенты вообще не прибегают к помощи таковой, а у большинства из тех, что подобную деятельность, всё-таки реализуют, внимание фокусируется сугубо на устойчивости к стрессам, – очень важном, но далеко не единственном компоненте этой комплексной характеристики [3]. А, между тем, современные наука и практика позволяют с определённой долей уверенности говорить о применимости в текущих условиях ряда форм организации двигательной активности обучающихся, направленных на поддержание компонентов данного качества, а также об условиях их эффективного использования.

Прежде всего, целесообразной представляется их реализация в рамках стратегии копинга. Термин «копинг» используется отечественными и зарубежными авторами (Л.Ю. Беленкова, И.Е. Емельянова, О.А. Лопатина, И.В. Михалёв, С.А. Павлова, М.В. Петровская) для обозначения линии поведения субъектов образовательных отношений, характеризующейся направленностью на предотвращение или облегчение негативного влияния различных факторов на их ментальное здоровье. В свою очередь, одно из направлений таковой тесно связано с физической нагрузкой (И.Е. Емельянова, О.А. Лопатина, А.Г. Тюриков). Его эффективная реализация подразумевает обращение к преимуществам четырёх видов двигательной активности (Табл. 3).

Положительно влияющие на состояние ментального здоровья студентов виды двигательной активности, которые могут быть реализованы в условиях современного вуза

Наименование	Особенности выполнения	Составляющие ментального здоровья, могущие быть улучшенными посредством их выполнения
Упражнения на гибкость и улучшение осанки	Данный комплекс состоит из 10-15 этапов, продолжительностью 5-15 мин. Его правильное выполнение позволяет снять напряжение с мышц, избавиться от боли, укрепить мышечные волокна, скорректировать осанку	Я-концепция
		Субъективная оценка психоэмоционального состояния
Медитация, стрейтчинг, пилатес	Сочетают в себе физические упражнения, базирующиеся на разнообразных позах. Характеризуются направленностью на оптимизацию контроля учащегося над собственным телом и разумом	Я-концепция
		Субъективная оценка психоэмоционального состояния
		Показатели развития внимания и памяти
Силовые нагрузки	Направлены на задействование определённых групп мышц. Предоставляют студентам возможность максимально укрепить собственное тело	Я-концепция
		Показатели развития внимания и памяти
Дыхательная гимнастика	По существу, представляет собой систему упражнений, которые, естественным образом воздействуя на организм обучающегося, позволяют снять эмоциональное напряжение	Субъективная оценка психоэмоционального состояния
		Показатели развития внимания и памяти

Все перечисленные в Таблице 3 формы двигательной активности обучающихся могут быть реализованы как на занятиях по физической культуре, так и по ходу внеаудиторной, либо вневузовской деятельности, в т.ч. в домашних условиях [6]. Вместе с тем, нельзя забывать о важности их корректного выполнения. Последнее, в свою очередь, требует активного участия преподавателя по соответствующей дисциплине. Только его наблюдение и при необходимости – коррекция действий учащихся (особенно на ранних этапах) позволят правильно задействовать различные группы мышц при занятиях теми или иными упражнениями [4].

Выводы. Завершая наше исследование, в первую очередь необходимо указать, что ментальное здоровье представляет собой такое состояние индивида, при котором тот может эффективно реализовывать собственный потенциал, справляться с психическим напряжением, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества и человечества в целом.

В свою очередь, его комплексный характер предполагает концентрацию внимания педагога-исследователя и практика, занимающихся вопросами развития данной характеристики студентов, на четырёх ключевых моментах. К ним относятся: Я-концепция учащихся; субъективная оценка ими собственного психоэмоционального состояния; показатели развития внимания и памяти; конкретные виды физической активности, применимые при развитии соответствующих компонентов.

Современная наука и практика позволяют с определённой долей уверенности говорить о возможности использования четырёх форм организации соответствующей деятельности. В их число входят: упражнения на гибкость и улучшение осанки; медитация, стрейтчинг, пилатес; силовые нагрузки; дыхательная гимнастика.

Литература:

- Беленкова, Л.Ю. Ментальное здоровье студентов инклюзивного вуза как показатель их психологического благополучия / Л.Ю. Беленкова, И.В. Михалёв, М.В. Петровская // Общественное здоровье. – 2022. – Т. 2. – № 4. – С. 33-44
- Вальчук, И.Н. Эпидемиологические аспекты нарушений ментального здоровья – от предикторов к следствию / И.Н. Вальчук, Е.С. Кириленко // Бюллетень медицинской науки. – 2023. – № 4(32). – С. 25-31
- Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 320-324
- Лопатина, О.А. Двигательная активность студентов и ментальное здоровье: грани соотношения / О.А. Лопатина // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2022. – № 1(25). – С. 32-37
- Особенности качества жизни у студентов среднего профессионального образовательного учреждения г. Тюмени / А.Г. Наймушина, О.Г. Литовченко, Н.И. Кошкарова, Н.Р. Беккер // Современные вопросы биомедицины. – 2023. – Т. 7. – № 1. – С. 86-91
- Отношение иностранных студентов к здоровому образу жизни и доверие современной медицине (на примере обучающихся в г. Курске) / А.Г. Тюрников, Т.Н. Каменева, К.Д. Кунилова [и др.] // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2024. – Т. 32. – № 3. – С. 432-437
- Павлова, С.А. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении / С.А. Павлова, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 305-306
- Соколов, П.Р. Понятие «здоровый образ жизни» и его формирование у студенческой молодёжи средствами физической культуры / П.Р. Соколов, Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 135-137

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
физического воспитания Уварова Наталья Николаевна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Пихаев Разамбек Русланович

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Бетмирзаев Аслан Адланович

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНЫХ СПОРТИВНЫХ КЛУБОВ Г. МОСКВЫ

Аннотация. Школьные спортивные клубы (ШСК) рассматриваются авторами как одни из наиболее важных структурных подразделений организаций соответствующего профиля, действующих на территории г. Москвы. Доказывается их значимость для дальнейшего прогрессивного развития соответствующего сегмента российской системы образования. Далее демонстрируются проблемы, с которыми администрация, методисты и учителя зачастую сталкиваются при планировании и организации деятельности таких клубов. Рассказывается об их обусловленности кадровыми дефицитами. Изучаются возможности системы дополнительного образования педагогов в плане минимизации указанного выше негативного фактора. Они, в свою очередь, рассматриваются в тесной связи с преимуществами ряда современных методов организации педагогического процесса. В ряду таковых повышенное внимание уделяется кейс-стади, обмену знаниями и мастер-классу (преимущественно как форме итогового контроля сформированности у слушателей системы необходимых компетенций).

Ключевые слова: школьное образование, школы г. Москвы, школьные спортивные клубы, руководитель школьного спортивного клуба, повышение квалификации педагогов.

Annotation. School sports clubs are considered by the authors as one of the relevant profile organizations operating in Moscow most important structural divisions. Their importance for the relevant segment of the Russian education system further progressive development is proved. The following demonstrates the problems that administrators, methodologists and teachers often face when planning and organizing the activities of such clubs. The article also says about their conditioning by personnel shortages. The possibilities of the teachers additional education system in minimizing the above-mentioned negative factor are being studied. They, in turn, are considered in close connection with the advantages of some modern pedagogical process organizing methods. Among these, increased attention is paid to case studies, knowledge exchange and a master class (mainly as a form of teachers necessary competencies system formation final control).

Key words: school education, schools in Moscow, school sports clubs, head of the school sports club, advanced training of teachers.

Введение. На текущем этапе существования начального общего, основного общего и среднего общего образования в Российской Федерации одним из ключевых аспектов дальнейшего прогрессивного развития таковых является оптимизация работы школьных спортивных клубов (ШСК) [7]. Дело в том, что сегодня они представляют собой сосредоточие спортивной и воспитательной работы каждой ОО, реализующей соответствующие программы. Вовлекая учащихся в активные занятия спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельностью, ШСК способствуют популяризации соответствующего образа жизни в среде детей и подростков [1]. Особенно актуальным это является в социокультурных условиях, характерных для последних лет. Централизованная организация и поощрение двигательной активности представителей подрастающих поколений приобретают первостепенную важность в условиях действия следующих тенденций:

- широкая реализация дистанционных и смешанных форм обучения;
- связанные с ней ограничения подвижности субъектов образовательных отношений [3];
- неблагоприятные экологическая и эпидемиологическая обстановки;
- объясняющаяся действием перечисленных выше обстоятельств активизация пагубного действия различных стрессогенных факторов на эмоциональное состояние детей, подростков и юношества.

Особенности текущей ситуации прекрасно осознаются практикующими педагогами. Это доказывается результатами Мониторинга Единой информационной площадки. Согласно таковым, на сегодняшний день в г. Москве и большинстве других регионов РФ в основном завершено формирование системы школьных спортивных клубов [5].

Вместе с тем ряд авторов (Е.С. Борисенкова, В.В. Логинов, А.Я. Найн) свидетельствуют: на сегодняшний день фиксируется немало существенных проблем, затрудняющих формирование эффективно функционирующей системы ШСК. Исследователи выделяют следующие негативные аспекты:

- недостаточная разработанность учебно-методических материалов и нормативно-правовых актов, обеспечивающих их эффективную деятельность;
- фактическое отсутствие материально-технической базы, учитывающей конкретные нужды такого рода организаций;
- в ряде случаев – явная недостаточность целевого финансирования деятельности клубов;
- нехватка квалифицированных кадров;
- факт исполнения должностных обязанностей руководителей большинства ШСК учителями физической культуры и педагогами дополнительного образования, которые вынуждены при этом реализовывать формы деятельности, характерные для их основных должностей, в результате чего к недостатку квалификации добавляется чрезмерная загруженность такого персонала;
- связанная с двумя предыдущими проблемами – низкая мотивация руководителей.

В виду вышеизложенного весьма актуальным является решение проблем, связанных с кадровым обеспечением деятельности ШСК. В частности, особого внимания заслуживает развитие компетентности их руководителей в процессе реализации программ дополнительного образования (Г.Б. Белова, О.Л. Гмырина, К.Ю. Катаева, И.Д. Котуранова, М.В. Савчук).

Следует при этом учитывать, что на процессы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников сегодня влияют в целом те же объективные тенденции, что на ход и результаты учебно-воспитательной деятельности в других сегментах отечественной и мировой систем образования. Первый такой тренд – информатизация. На современном этапе развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) во-первых, позволяет субъектам образовательных отношений эффективно общаться между собой в любом месте и в любое время, а во-вторых – облегчает

их доступ к необходимой информации. С информатизацией тесно связана вторая тенденция – приращение темпов научно-технического прогресса (Е.С. Борисенкова, И.В. Меньшов, С.А. Павлова, П.Р. Соколов, Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев). Благодаря ей многие знания, формируемые в том числе у слушателей курсов повышения квалификации для московских ШСК, достаточно быстро теряют свою актуальность.

Таким образом, в условиях быстрого накопления, а, значит, и устаревания знаний, существенного облегчения доступа даже к самым передовым разработкам педагогов, конечно, по-прежнему следует вооружать некими базовыми, с точки зрения обеспечения деятельности клубов, понятиями [7]. Но при этом возрастает важность формирования у них компетенций, позволяющих эффективно ориентироваться в почти безграничном цифровом пространстве, искать, критически оценивать и использовать научно-методическую информацию при работе с посещающими клубы школьниками (Г.Б. Белова, Е.С. Борисенкова, И.Е. Емельянова, О.М. Коломиец).

Естественно, что подобный подход к обучению руководителей ШСК требует определённых изменений в области методологии. Благо, современные наука и практика позволяют с определённой долей уверенности говорить о существовании возможностей для применения в ходе соответствующего процесса некоторых актуальных на сегодняшний день методов (И.Е. Емельянова, И.Д. Котуранова, Н.Н. Уварова). Их анализу посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. С точки зрения авторов данного исследования, определённой эффективностью в плане формирования у действующих педагогических работников системы профессиональных компетенций, необходимых руководителям ШСК, обладает метод кейсов (англ. – case study). Согласно современным представлениям (Е.С. Борисенкова, О.Л. Гмырина, А.С. Канюк, И.Д. Котуранова, В.В. Логинов, И.В. Меньшов, А.Я. Найн), он базируется на анализе конкретных ситуаций (т.е. собственно кейсов). Причём описание таковых с необходимостью должно отражать не только какие-либо проблемы, имеющие отношение к сфере деятельности руководителя ШСК, но и актуализировать у слушателей систему компетенций, которые должны быть использованы при их разрешении [7].

Рядом современных авторов (И.Е. Емельянова, А.С. Канюк, А.Я. Найн, С.А. Павлова, Н.Н. Уварова) отмечается, что указанный выше метод организации учебной деятельности позволяет максимально приблизить обучение к реальным профессиональным ситуациям. Другими его преимуществами являются: возможность для активизации взаимодействия между участниками образовательных отношений; актуализация опыта решения ими профессиональных и иных задач [5].

Далее, сегодня представляется возможным и желательным использование кейс-метода как действенного инструмента повышения уровня профессиональной компетентности бакалавров, специалистов и магистров в областях физической культуры и дополнительного образования (О.М. Коломиец, А.Я. Найн, М.В. Савчук). Выполнение кейс-заданий такими обучающимися будет способствовать развитию у них умений и навыков, необходимых для формирования планов решения профессиональных задач, как стандартных, так и тех, с которыми приходится сталкиваться в непривычных им ситуациях. Практика показывает: чем больше таких заданий будет предложено слушателям, тем существенней окажется их опыт, благоприятствующий эффективной работе в дальнейшем (А.С. Канюк, О.М. Коломиец, И.В. Меньшов, С.А. Павлова, Ю.В. Сорокопуд, Н.Н. Уварова).

Анализ хода и результатов собственной педагогической деятельности, а равно изучение специальной литературы (Г.Б. Белова, О.Л. Гмырина, К.Ю. Катаева, И.Д. Котуранова) позволяют нам также говорить о некоторых наиболее значимых особенностях подбора таких ситуаций. В их число мы можем включить следующие: необходимость широкого использования кейсов, которые в максимальной степени затрагивают нормативно-правовое обеспечение сфер физической культуры и спорта, в частности, работы ШСК на территории г. Москвы; обязательное включение в них заданий научно-исследовательского характера; преобладание практических кейсов, которые позволят слушателям более эффективно организовывать работу с учащимися на местах; систематическая их актуализация с учётом новейших тенденций в системе ШСК и в целом школьного образования; использование значительного количества задач, опирающихся на события реальной образовательной практики.

Ещё один прогрессивный метод, грамотное использование которого с большой вероятностью повысит эффективность подготовки руководителей школьных спортивных клубов г. Москвы, – обмен знаниями. В первую очередь отметим, что в современных реалиях он доказал свою эффективность, прежде всего, при профессиональном развитии членов трудовых коллективов силами самих организаций (в т.ч. образовательных) [8]. Исследователи (М.В. Савчук, П.Р. Соколов, Н.У. Ярычев) отмечают, что в условиях существенного облегчения доступа к данным различного характера становление и развитие новых предприятий нередко основывается на коллективных творческих усилиях, базирующихся, в свою очередь, на обмене знаниями в команде. Это неудивительно, ведь в текущих условиях грамотное использование информации позволяет обеспечить рост экономической и социальной состоятельности учреждения [1].

Реализуется рассматриваемый метод главным образом через интеграцию рабочих групп и социальных сетей, что позволяет интенсивно обмениваться необходимыми сведениями (Г.Б. Белова, О.Л. Гмырина, И.Е. Емельянова, К.Ю. Катаева, П.Р. Соколов, Н.У. Ярычев). Принимая же во внимание тот факт, что современная школа является интеллектуально ёмкой организацией, в которой соответствующие процессы осуществляются практически непрерывно, можно говорить о необходимости их интенсификации и направления на обеспечение корректной работы руководителей ШСК.

И в данном случае целесообразной представляется реализация возможностей дополнительного профессионального образования. При этом содержательное наполнение подобной работы можно систематизировать по следующим линиям: анализ психолого-педагогических условий деятельности современного руководителя такого клуба [4]; актуальные проблемы развития ШСК г. Москвы в соответствии с требованиями государственной образовательной политики; повышение эффективности личной и групповой рефлексии, применения средств обмена знаниями между педагогами, реализующими такую деятельность (А.С. Канюк, О.М. Коломиец, И.Д. Котуранова, И.В. Меньшов, С.А. Павлова, Ю.В. Сорокопуд, Н.Н. Уварова); возможности цифровых образовательных платформ в плане повышения эффективности различных аспектов работы ШСК. Раскроем каждую линию более подробно (Табл. 1).

Линии реализации содержательной стороны подготовки педагогов к деятельности в качестве руководителей ШСК г. Москвы, реализуемые с применением метода обмена знаниями

Наименование	Особенности воплощения в практике дополнительного образования учителей
Анализ психолого-педагогических условий деятельности современного руководителя школьного спортивного клуба	Деятельность слушателей сосредотачивается на выявлении роли руководителя в обеспечении бесперебойной работы школьного спортивного клуба. Также внимание с необходимостью должно быть уделено технологиям, методам и средствам развития у детей качеств, необходимых для занятий соответствующими видами спорта, как традиционным, так и современным [4].
Актуальные проблемы развития ШСК г. Москвы в соответствии с требованиями государственной образовательной политики	Необходимо привести педагогических работников к пониманию значимости работы ШСК на мировом, государственном и муниципальном уровнях. В качестве примеров могут с успехом использоваться нормативно-правовые акты, как федеральные, так и исходящие от правительства г. Москвы [5].
Повышение эффективности личной и групповой рефлексии, применения средств обмена знаниями между педагогами, реализующими такого рода деятельность	Связано с организацией активного обсуждения существующих подходов к организации спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности среди московских школьников. Слушатели при этом могут обмениваться такого рода опытом, как полученным в ходе учебных занятий, так и имевшимся у них ранее (О.М. Коломиец, И.Д. Котуранова, И.В. Меньшов).
Возможности цифровых образовательных платформ в плане повышения эффективности различных аспектов работы ШСК	Важно инициировать групповое обсуждение материалов, касающихся применения актуальных на сегодняшний день ИКТ в ходе работы спортивных клубов. При этом учителя вполне могут проявлять собственную креативность, демонстрируя, каким конкретно образом подобные технологии могут быть использованы в условиях московских школ. Необходимым представляется также поощрение реализации ими поисков цифровых источников, могущих применяться при работе с обучающимися, а равно последующая организация обмена знаниями уже на данную тематику.

Далее, рассматриваемый метод организации процесса повышения квалификации педагогов обладает также определённым ресурсом в плане развития их мотивации (а как мы убедились выше, её отсутствие у руководителей является серьёзной проблемой при планировании и реализации деятельности ШСК). Развитие данной характеристики может произойти за счёт того, что общение, имеющее целью обмен знаниями, может осуществляться в том числе в неформальной обстановке (чему способствуют возможности современных ИКТ) [4]. При этом учителя московских школ вполне могут использовать как чьи-то готовые разработки (представленные в форме тезисов докладов, статей, мультимедийных презентаций и др.), так и предлагать свои, в т.ч. выступая в качестве соавторов учебных, методических изданий, научных статей и монографий (Г.Б. Белова, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, И.Д. Котуранова, И.В. Меньшов). Это позволит руководителям ШСК ощутить свою сопричастность к делу, реализуемому не только на школьном, но и на более высоких уровнях, понять, что проблемы при осуществлении соответствующих форм работы возникают не только у них и принципиально решаемы, ощутить поддержку более опытных коллег.

Наш рассказ о перспективных методах подготовки педагогических работников к эффективной реализации функционала руководителей ШСК будет неполным, если мы не упомянем о некоторых возможностях, существующих сегодня для оптимизации процесса их итоговой аттестации. Как известно, основная цель соответствующей процедуры – определение их способности к выполнению соответствующих профессиональных задач [2].

При этом в качестве аттестационной работы может быть использован мастер-класс. На сегодняшний день известно достаточно много определений соответствующей дефиниции (И.Е. Емельянова, К.Ю. Катаева, И.В. Меньшов, М.В. Савчук). С точки зрения раскрытия темы настоящего исследования наиболее релевантным представляется её понимание как метода организации учебной деятельности в системе повышения квалификации учителей, по ходу которого демонстрируются конкретные приёмы и технологии проведения занятий.

Безусловно, мастер-класс как итоговая работа явно отличается от того, который проводится педагогом-мастером. Главным критерием их разделения выступают целевые установки (Табл. 2).

Таблица 2

Цели различных разновидностей мастер-класса

Разновидность	Цель
Проводимый педагогом-мастером	Распространение передового педагогического опыта (А.С. Канюк, О.М. Коломиец, И.В. Меньшов, Ю.В. Сорокопуд, С.А. Павлова, Н.Н. Уварова)
Итоговая работа	Демонстрация того, как слушатели курсов освоили программу и в какой мере могут перенести в учебный процесс освоенные ими технологии [6]

Таким образом, рассматриваемая форма итоговой работы позволяет определить следующие параметры:

- фактический уровень теоретических знаний руководителей ШСК;
- степень их методической подготовленности;
- способность самостоятельно вести творческие поиски в данной сфере [2];
- умение оформлять достигнутые результаты в форме конечного продукта и презентовать таковой группе коллег.

Естественно, что тема мастер-класса должна быть связана с направлением курсов и при этом отражать целенаправленность использования наиболее актуальных форм, подходов, приёмов и методов реализации физкультурно-оздоровительной деятельности с современными школьниками [6]. Отметим также, что выполнение и защита итоговой работы в такой форме могут осуществляться участниками курсов индивидуально. Но при этом более перспективной представляется их разработка в составе мини-групп по 3 чел. Совместная работа будет способствовать развитию личностных качеств обучающихся, необходимых для их работы в качестве руководителей спортивных клубов [3]. К такому относятся:

- открытость к принятию других позиций;
- готовность гибко реагировать на высказывания других субъектов образовательных отношений, не исключая и существенной коррекции собственного мнения по спорным вопросам [1];
- коммуникабельность.

Выводы. Таким образом, на современной стадии существования системы школьного образования в Российской Федерации одним из главных условий её дальнейшего прогрессивного развития является оптимизация функционирования спортивных клубов. Сегодня они представляют собой сосредоточие спортивной и воспитательной работы каждой организации начального общего основного общего и среднего общего образования, функционирующей в т.ч. на территории г. Москвы. Вовлекая учащихся в активные занятия спортом и физической культурой, ШСК способствуют популяризации соответствующего образа жизни в среде детей и подростков. При этом сегодня организация их эффективной деятельности затрудняется рядом проблем. Часть из них, в свою очередь, связана с необходимостью улучшения кадрового обеспечения.

Определённым потенциалом в плане совершенствования такого характеризуются курсы повышения квалификации для педагогов, исполняющих обязанности руководителей ШСК. В свою очередь, его реализации будет способствовать широкое использование некоторых современных методов.

Текущее состояние разработанности соответствующей проблематики позволяет выделить в их ряду три, характеризующихся наибольшей эффективностью. К ним относятся следующие: метод кейсов; обмен знаниями; мастер-класс.

Литература:

1. Белова, Г.Б. Кадровое обеспечение деятельности школьных спортивных клубов в Пермском крае / Г.Б. Белова, О.Л. Гмырина, К.Ю. Катаева // Физическая культура, спорт, туризм: научно-методическое сопровождение: Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 20-21 апреля 2023 г. – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2023. – С. 41-45
2. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 320-324
3. Котуранова, И.Д. Школьный спортивный клуб: проблемы и особенности / И.Д. Котуранова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского: Материалы докладов психолого-педагогических секций, Калуга, 12-14 апреля 2022 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», 2022. – С. 61-65
4. Меньшов, И.В. Организация школьного спортивного клуба на современной научной основе: учебное издание «Организация деятельности школьного спортивного клуба» для здоровьесоблюдения и вовлечения в массовый спорт школьников 1-11 классов с целью укрепления и сохранения здоровья / И.В. Меньшов // Инновационная наука. – 2022. – № 7-1. – С. 66-70
5. Муниципальный мониторинг единого всероссийского перечня (реестра) школьных спортивных клубов субъектов РФ // Единая информационная площадка: [сайт], 2023. – URL: <https://еип-фкис.рф/список-шск-в-муниципалитетах/> (дата обращения: 05.03.2025)
6. Павлова, С.А. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении / С.А. Павлова, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 305-306
7. Савчук, М.В. Опыт применения метода кейсов в условиях курсов повышения квалификации руководителей школьных спортивных клубов / М.В. Савчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 518-521
8. Соколов, П.Р. Понятие «здоровый образ жизни» и его формирование у студенческой молодёжи средствами физической культуры / П.Р. Соколов, Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 135-137

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник
отдела научных исследований Литвинова Елена Робертовна
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. На основании анализа специальной литературы и собственного педагогического опыта рассмотрению подвергаются пять основных условий, реализация которых, на взгляд авторов, будет способствовать росту эффективности профессиональной педагогической деятельности. Перед этим демонстрируются некоторые возможности образовательной среды как действенного инструмента, правильное применение которого способствует оптимизации образовательного процесса. Доказывается, что она представляет собой комплекс методических условий, благоприятствующих повышению результативности соответствующих форм активности. Затем эти условия получают более подробную характеристику. По завершении их изучения приводятся некоторые необходимые параметры образовательной среды, способствующие эффективному её применению в качестве мощного средства реализации процесса, вынесенного в заглавие нашего исследования.

Ключевые слова: повышение эффективности образовательной деятельности, учебная деятельность, внеучебная деятельность, профориентационная работа, повышение квалификации педагогов.

Annotation. Based on the specialized literature and their own pedagogical experience analysis, five main conditions are being considered, which implementation, in the authors opinion, will contribute to the increase in the effectiveness of professional pedagogical activity in modern education organisations space. Before that, some of the educational environment as an effective tool, which correct application contributes to the educational process optimization possibilities are demonstrated. It is proved that it represents the methodological conditions set conducive to improving the effectiveness of appropriate activity forms. These conditions are then characterized in more detail. Upon their study completion, some necessary parameters of the educational environment are given, contributing to its effective use as the implementing the process outlined in our study title powerful means.

Key words: improving the effectiveness of educational activities, educational activities, extracurricular activities, career guidance, professional development of teachers.

Введение. Современное человечество вступает в стадию существования, известную, как постиндустриальная. Она, в свою очередь, характеризуется двумя важными отличительными чертами. Во-первых, фиксируется существенное ускорение темпов развития всех сфер социально значимой деятельности. Во-вторых, уровень, на котором сегодня находятся информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ), позволяет практически любому индивиду получить доступ к необходимой информации (при некотором обострении проблем, связанных с её достоверностью и безопасностью) [2]. Таким образом, быстрое совершенствование методологии и инструментальной базы большинства отраслей делает необходимым, а возможность доступа к почти безграничным потокам данных – возможным непрерывное совершенствование компетенций занятых в них специалистов [7].

В этой связи не должен вызывать удивления факт трансформации требований к системе образования. Иные подходы к транслируемым знаниям, приёмам и методам преподавания определяют актуальные на сегодняшний день параметры образовательной среды. Согласно современным представлениям (Н.Н. Брежнев, А.В. Вотинцев, А.П. Жигadlo, Е.В. Кондратенко, О.Е. Кропотова, О.Г. Маскина, Ж.В. Смирнова), она должна иметь развивающую направленность. Учитывая же отмечающийся в ряде публикаций (Г.Н. Беляева, К.Р. Круподёрова, М.В. Мочалина, Е.Г. Скачкова, О.В. Темняткина) субъект-субъектный характер учебно-воспитательного процесса, сказанное справедливо и в отношении самих педагогов.

Это особенно важно, если учесть, что необходимые прогрессивные изменения должны вноситься в повседневную практику непосредственно педагогическими кадрами. Сказанное соответствует действующим нормативно правовым актам. Например, в соответствии со статьёй 48 Федерального закона «Об образовании в РФ» одной из неотъемлемых их обязанностей является систематическое повышение уровня развития собственной системы профессиональных и личностных компетенций [8]. Более того, и сколь-нибудь успешную реализацию перспективных методик и/или инструментов нельзя представить без участия всех категорий субъектов образовательных отношений, реализуемых в пространстве конкретных ОО.

Вышеизложенное актуализирует вопросы, связанные с обеспечением методических условий для оптимизации хода и результатов образовательного процесса. Частичному решению таковых посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. На страницах современной научной и методической литературы (М.В. Данилова, К.Р. Круподёрова, Т.А. Танцура) профессиональное развитие педагогических кадров определяется как один из наиболее значимых аспектов повышения результативности образовательной деятельности на разных уровнях. Под этим термином, как правило, понимается сознательное, непрерывное совершенствование и самоопределение профессиональных компетенций (Н.Н. Брежнев, А.П. Жигadlo, К.Р. Круподёрова, Т.А. Танцура). Следовательно, его успешная реализация подразумевает общий рост уровня знаний, умений и навыков педагогических работников, формирование их направленности на обеспечение максимальной эффективности процесса подготовки граждан и специалистов, конкурентоспособных в условиях постиндустриального общества [3].

Учитывая вышесказанное, образовательная среда может и должна содержать компоненты, обеспечивающие своевременное профессиональное развитие занятых в ней кадров. Это, в свою очередь, делает её действенным инструментом. Его грамотное применение с определённой вероятностью будет способствовать росту эффективности профессиональной педагогической деятельности (Г.Н. Беляева, Н.Н. Брежнев, А.В. Вотинцев, М.В. Данилова, А.П. Жигadlo, М.В. Мочалина).

Её изучению в данном качестве посвящены работы многих отечественных учёных и практиков (А.В. Вотинцев, Е.В. Кондратенко, О.Е. Кропотова). На основе их анализа мы можем с определённой долей уверенности говорить о том, что рассмотрение образовательной среды с такой позиции является основой методологии профессиональной деятельности современных воспитателя, учителя и преподавателя. Лишь её правильная организация и реализация заложенных таким образом потенциалов смогут обеспечить повышение эффективности педагогической деятельности как целенаправленный процесс, поддающийся управлению и (в случае необходимости) коррекции (Н.Н. Брежнев, А.В. Вотинцев, М.В. Данилова, О.Е. Кропотова, О.Г. Маскина, Е.Г. Скачкова, Т.А. Танцура).

Так что же такое образовательная среда? С точки зрения раскрытия темы нашего исследования целесообразной представляется разделяемая некоторыми авторами (А.В. Вотинцев, Е.В. Кондратенко, Е.Г. Скачкова, Ж.В. Смирнова) её трактовка как системы условий, генерируемых для обеспечения высокой эффективности учебно-воспитательного процесса. Соответствующие условия будут значительно более подробно рассмотрены ниже. Здесь же отметим, что их реализация подразумевает широкое воплощение в повседневной практике совокупности форм и методов образовательно-формирующего взаимодействия [2].

Тем самым, можно согласиться с теми специалистами, которые подчёркивают, что интересующий нас в данный момент феномен содержит все компоненты внешних условий, обеспечивающих успешную реализацию образовательной деятельности (Г.Н. Беляева, Е.В. Кондратенко, О.Г. Маскина, М.В. Мочалина, Е.Г. Скачкова, Ж.В. Смирнова, О.В. Темняткина). Таким образом, корректная организация среды подразумевает создание такой обстановки, при которой каждый субъект образовательных отношений ощущает себя значимым, активным субъектом социально значимой деятельности. Это важно для понимания образовательной среды как эффективного инструмента.

С учётом вышеизложенного должно осуществляться её техническое оснащение. Важно помнить, что внедрение в учебно-воспитательный процесс даже самых совершенных технологий не должно превращаться в самоцель. Необходимо, чтобы они служили лишь наполнению среды как атмосферы, наделённой потенциальными ресурсами для совершенствования образовательных результатов [7].

Вышесказанное означает необходимость внедрения технологических средств, которые позволят педагогам, учащимся и их родителям пользоваться существующими информационными ресурсами на мировом уровне. С учётом современных реалий к такому рода инструментам могут быть сформулированы следующие требования:

– обеспечение формирования позитивного опыта в части реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах [1];

– возможность полноценного участия субъектов образовательных отношений (в том числе при значительном удалении друг от друга) в проектировании хода и результатов таковых [6];

– интеграция цифрового контента в повседневную педагогическую деятельность.

Повышение её эффективности внутри образовательной среды ОО, для которой характерно применение инструментов, соответствующих приведённым выше требованиям, может быть обеспечено через реализацию ряда методических условий. Остановимся отдельно на каждом из них.

Первое условие – поощрение разработки педагогами авторских образовательных материалов [1]. Действительно, во Введении к настоящей статье уже говорилось о непредсказуемой динамике процессов, происходящих во всех сферах жизни современного общества. Одним из следствий подобной ситуации является тенденция, при которой активные поиски в различных областях собственной деятельности являются почти нормой жизни ряда педагогических коллективов, значимым условием их выживания и дальнейшего прогрессивного развития. От результатов таких поисков во многом зависит стратегия развития ОО в обозримом будущем. Таким образом, сегодня многие учреждения, реализующие образовательные программы различных уровней, ищут собственные подходы к обучению и воспитанию, пытаются нащупать линию построения единого информационно-образовательного пространства [6].

При этом именно от педагогов в первую очередь зависит решение следующих вопросов:

– обновление содержательной стороны обучения и воспитания;

– придание организованной деятельности учащихся направленности на самореализацию, развитие инициативы, стремления к сотрудничеству;

– использование тех или иных инновационных образовательных технологий в условиях конкретной образовательной организации [4];

– создание и последующая реализация эффективных моделей организации учебно-воспитательного процесса, а равно и управления им [5];

– использование педагогических приёмов и методов, позволяющих установить эффективное взаимодействие между субъектами образовательных отношений;

– проектирование педагогической системы, делающей образовательную организацию привлекательной для учащихся и их родителей (законных представителей) [3];

– разработка комплекта педагогических средств, обеспечивающих наиболее полную реализацию функции развития учащихся;

– создание пакета психолого-педагогических средств диагностики данного процесса;

– использование методов обучения и воспитания, способствующих развитию самостоятельности учащихся, в т.ч. в деле овладения значимыми культурными ценностями.

Отражая подобные проблемы в купе с путями их решения на страницах авторских разработок, учителя и преподаватели смогут не только влиять на качество реализации образовательной деятельности в своих сферах, но также и предоставлять их в электронном виде коллегам, работающим в других структурных подразделениях или ОО. Это, в свою очередь, будет благоприятствовать анализу и обмену позитивным опытом реализации прогрессивной педагогической деятельности [4].

Второе – создание и поддержка функционирования в пространстве ОО информационного центра. Его основные задачи – помощь в методическом и программном обеспечении образовательного процесса, а также совершенствовании системы компетенций у педагогических работников [8]. Их реализация позволит персоналу образовательных организаций работать в режиме саморазвития. При этом, базы данных подобного центра вполне могут пополняться качественными материалами, разработанными самими учителями и максимально учитывающими особенности функционирования конкретной ОО, а равно органов управления образованием в данном муниципалитете и смежных учреждений.

В числе методических условий повышения эффективности профессиональной педагогической деятельности также следует упомянуть организацию образовательного пространства, охватывающего внеклассную (внеаудиторную) работу всех участников образовательных отношений. Процесс его создания включает шесть элементов (Табл. 1).

Таблица 1

Элементы процесса организации пространства, в котором реализуется внеучебная активность субъектов педагогической деятельности

№ п/п	Элемент	Особенности реализации
1	Разработка плана внеучебной деятельности	Такой план должен описывать целостную систему функционирования ОО в сфере внеурочной работы. Необходимым при этом является всесторонний учёт индивидуальных особенностей и потребностей её основных субъектов [1].
2	Ознакомление с ним всех участников образовательных отношений	Может осуществляться посредством сайта ОО, в различных мессенджерах, на специально организованных встречах и др.
3	Рациональное сочетание элементов учебной и внеучебной деятельности	Устанавливается календарным учебным графиком. При этом, те временные ресурсы, которые отводятся на внеклассную (внеаудиторную) работу, не учитываются при определении максимальной допустимой нагрузки обучающихся (М.В. Данилова, О.Г. Маскина, М.В. Мочалина, Е.Г. Скачкова).
4	Использование различных форм такой активности [5]	Подразумевает чередование таких организационных форм, как клубы по интересам, экскурсии, кружки, секции, интеллектуальные игры студии, выставки, концерты, спектакли, экспедиции и др.
5	Придание воспитательной направленности различным формам внеучебной деятельности	Рассматриваемые формы работы с необходимостью должны быть соотнесены с рабочей программой воспитания образовательной организации.
6	Широкое использование ресурсов других учреждений	Подразумевает привлечение организаций дополнительного образования, научных организаций, организаций культуры и иных, характеризующихся наличием необходимых ресурсов.

Четвёртое условие – обеспечение возможностей для дистанционного получения педагогами дополнительного профессионального образования (ДПО). Рассмотрение отражённых в специальной литературе (М.В. Мочалина,

Е.Г. Скачкова, Т.А. Танцура) особенностей данного вида образовательной деятельности позволяет во многом объединить его с непрерывным (англ. – lifelong learning – образование через всю жизнь). Основаниями для проведения такого сравнения выступают:

- тесная взаимосвязь с процессом повышения квалификации [6];
- направленность на обучение взрослых;
- теоретический фундамент, одним из столпов которого является усиление мотивации обучающихся на самообразование и саморазвитие (А.В. Вотинцев, А.П. Жигadlo, О.Е. Кропотова, О.Г. Маскина, Ж.В. Смирнова);
- одна из важнейших задач, заключающаяся в формировании качественно нового уровня мышления;
- необходимость повышения уровня не только профессионального, но также духовно-нравственного и социокультурного развития педагогических работников (Д.А. Растегаева, Л.А. Филимонюк [6]).

Таким образом, программы ДПО, реализуемые в т.ч. в дистанционном и смешанном форматах, являются действенным инструментом, возможностью которого могут обеспечить профессиональный рост педагогов. Именно обращение к их широкой реализации позволит следовать упомянутому выше принципу «образование через всю жизнь» и актуализировать черты профессионального портрета работников, относимых к данной категории [2].

В качестве пятого условия мы можем назвать налаживание сотрудничества ОО с работодателями. Такое может осуществляться в следующих формах:

- экскурсии на предприятия;
- проведение «Дней профессий»;
- организация профориентационных мероприятий [4];
- различная осуществляемая по ходу учебной и внеучебной работы деятельность, в ходе которой демонстрируется связь между формируемыми у обучающихся знаниями, умениями и навыками с одной стороны, реализацией профессиональной деятельности в современных условиях – с другой.

Отметим также, что описанные выше условия дополняются остальными необходимыми параметрами образовательной среды. К ним, в свою очередь, относятся факторы, влияющие на поддержание здоровьесбережение участников педагогического процесса, их творческую активность, ценностные устремления и др. Только взятые в совокупности они в полной мере позволят поддерживать работу такой среды, имеющей развивающий характер для всех участников образовательных отношений, включая, как уже говорилось, и педагогические кадры [3].

Таким образом, нынешнее поколение исследователей и практиков, работающих в соответствующей области, с необходимостью должно сосредоточиться на построении модели образовательной среды, определяющей их поступательное развитие. Создание таковой будет важным шагом на пути оптимизации деятельности ОО, реализующих программы любого уровня. Помимо унификации имеющихся ресурсов и, следовательно, процесса их использования, рассматриваемая модель с высокой вероятностью способствует увеличению мотивации педагогов к личностному и профессиональному росту, повышению уровня мастерства (А.В. Вотинцев, М.В. Данилова, О.Г. Маскина, Е.Г. Скачкова, Ж.В. Смирнова).

Выводы. Таким образом, повышение эффективности профессиональной педагогической деятельности подразумевает организацию в пространстве ОО образовательной среды, характеризующейся рядом рассмотренных в тексте статьи качеств. По существу, такая среда представляет собой комплекс методических условий.

В свою очередь, анализ специальной литературы и собственного педагогического опыта авторов позволяет выделить в их числе наиболее важные. К таковым относятся следующие: поощрение разработки педагогами авторских образовательных материалов; создание и поддержка функционирования в пространстве ОО информационного центра; организация образовательного пространства, охватывающего внеклассную (внеаудиторную) работу всех участников педагогического процесса; обеспечение возможностей для дистанционного получения педагогами дополнительного профессионального образования; налаживание сотрудничества ОО с работодателями.

Эти условия дополняются другими необходимыми параметрами образовательной среды. Только взятые в совокупности они в полной мере позволят поддерживать её корректную работу.

Литература:

1. Вотинцев, А.В. Образовательная среда как инструмент профессионального развития педагогических кадров / А.В. Вотинцев // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 79-84
2. Данилова, М.В. Наставничество как инструмент совершенствования профессиональной компетентности молодого специалиста в условиях динамичного развития системы образования / М.В. Данилова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 28-31
3. Жигadlo, А.П. Профессиональное сообщество как среда и средство развития субъекта инновационной педагогической деятельности / А.П. Жигadlo, Н.Н. Брежнев // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 47-49
4. Кропотова, О.Е. Организация научно-методического сопровождения педагогических работников в региональной системе дополнительного профессионального образования / О.Е. Кропотова, Е.В. Кондратенко // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 324-332
5. Маскина, О.Г. Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности / О.Г. Маскина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 91-97
6. Растегаева, Д.А. Основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования / Д.А. Растегаева, Л.А. Филимонюк // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6(67). – С. 110-112
7. Смирнова, Ж.В. Организация методического сопровождения учителей технологического профиля в условиях непрерывного образования: опыт и реализация / Ж.В. Смирнова, М.В. Мочалина, Е.Г. Скачкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 377-382
8. Танцура, Т.А. Совершенствование педагогического мастерства: проблемы и пути решения / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 141-142
9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 19.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс [сайт], 2023. – URL: https://school4-26.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Federal_nyu_zakon_ot_29.12.2012_N_273_FZ_red_ot_19.12.2023.pdf?ysclid=m7k0w2ihew979196938 (дата обращения: 25.02.2025)

УДК 37

**кандидат филологических наук,
доцент Хайруллина Наиля Рамильевна**Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);**кандидат педагогических наук,
доцент Григорьева Елена Валерьевна**

Казанский федеральный университет (г. Казань);

**кандидат социологических наук,
доцент Исмагилова Лилия Ренатовна**

Казанский федеральный университет (г. Казань)

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые тенденции, формирующие будущее языкового образования в условиях быстро меняющегося мира. Авторы анализируют влияние технологий, глобализации и культурных изменений на подходы к обучению языкам. Особое внимание уделяется интеграции цифровых инструментов и онлайн-ресурсов, таких как приложения для изучения языков, платформы для общения с носителями языка и виртуальные классы. Обсуждаются новые методики преподавания, включая коммуникативный подход и проектное обучение, которые акцентируют внимание на практическом использовании языка в реальных ситуациях. В статье подчеркивается значимость межкультурной компетенции и эмоционального интеллекта в процессе обучения, что позволяет студентам не только овладеть языком, но и лучше понимать культурные контексты. Авторы выделяют важность индивидуализации обучения, предлагая адаптивные методы, которые учитывают уникальные потребности и интересы учащихся. Рассматриваются перспективы языкового образования в условиях постпандемического мира, где гибридные форматы обучения становятся нормой, а потребность в многоязычности и культурной осведомленности продолжает расти. Авторы подчеркивают, что языковое образование должно выходить за рамки традиционного обучения грамматике и лексике, включая в учебные программы темы, связанные с культурными различиями и этикетом общения.

Ключевые слова: языковое образование, технологии, искусственный интеллект, онлайн-обучение, межкультурная коммуникация, адаптивное обучение.

Annotation. The article examines the key trends shaping the future of language education in a rapidly changing world. The authors analyze the impact of technology, globalization, and cultural change on approaches to language teaching. Special attention is paid to the integration of digital tools and online resources, such as language learning applications, platforms for communicating with native speakers, and virtual classrooms. New teaching methods are discussed, including a communicative approach and project-based learning, which focus on the practical use of language in real situations. The article highlights the importance of intercultural competence and emotional intelligence in the learning process, which allows students not only to master the language, but also to better understand cultural contexts. The authors emphasize the importance of individualizing learning by offering adaptive methods that take into account the unique needs and interests of students. The article examines the prospects of language education in a post-pandemic world, where hybrid learning formats are becoming the norm, and the need for multilingualism and cultural awareness continues to grow. The authors emphasize that language education should go beyond the traditional teaching of grammar and vocabulary, including topics related to cultural differences and communication etiquette in curricula.

Key words: language education, technology, artificial intelligence, online learning, intercultural communication, adaptive learning.

Введение. В современном мире языковое образование становится все более актуальным, учитывая стремительные изменения, происходящие в глобальном обществе. Глобализация, технологический прогресс и культурное разнообразие требуют от людей не только знания языков, но и способности эффективно взаимодействовать с представителями различных культур. В этом контексте языковое образование выходит за рамки обучения традиционного, включая в себя новые методы, технологии и подходы.

Технологические инновации, в виде мобильных приложений, онлайн платформ и искусственного интеллекта, трансформируют процесс изучения языков и делают его персональным и доступным. Эти инструменты позволяют студентам обучаться в том темпе и формате, который им удобен, а также получать обратную связь, что значительно улучшает качество усвоения материала. Важно упомянуть о том, что технологии облегчают доступ к ресурсам и создают взаимодействие между студентом и преподавателем.

Изложение основного материала статьи. Глобализация влияет на языковое образование, подчеркивая необходимость развития межкультурных компетенций. Многообразие культур и языков позволяет овладеть лексикой и грамматикой, понимать культурные контексты, обычаи и нормы общения, позволяя студентам стать более успешными в изучении языка, развивая навыки эффективного взаимодействия в международной среде.

Адаптивное обучение становится еще одним ключевым аспектом языкового образования. С учетом индивидуальных особенностей студентов, адаптивные методы обучения помогают учитывать их предпочтения и уровень подготовленности с помощью персональных заданий, способствуя успешному усвоению материала и повышают мотивацию студентов. Становятся популярными гибридные модели обучения, которые сочетают традиционные методы с онлайн-форматами. Период пандемии продемонстрировал эффективность таких подходов, позволяя образовательным учреждениям адаптироваться к новым условиям и обеспечивать непрерывность обучения.

Технологии оказали значительное влияние в сфере языкового образования, трансформируя преподавательские методы обучения, расширяя доступ к ресурсам образования. Современные технологии обеспечивают студентам доступ к ресурсам, необходимых для языкового обучения. Онлайн-платформы предлагают интерактивные курсы, которые позволяют учить иностранный язык в удобном ритме. Эти ресурсы часто включают видеоматериалы, аудиозаписи и задания из учебников, делая процесс обучения более увлекательным и разнообразным.

Технологии виртуальной реальности и дополненной реальности открывают новые горизонты для изучения языков. Они создают иммерсивную языковую среду, где обучающиеся взаимодействуют с носителями языка в разных сценариях – от покупок в магазине до общения на деловых встречах. Это позволяет учащимся практиковать язык в контексте, улучшая их навыки общения.

Адаптивные технологии также имеют большое значение в персонализации обучения. Системы могут предоставлять обратную связь и рекомендации по улучшению, основываясь на индивидуальных успехах и ошибках студентов и предоставлять индивидуальные задания и упражнения, подходящие стилю и уровню обучения.

Гибридные обучающие модели, которые сочетают традиционные методы с онлайн-форматами, набирают популярность. Данные модели обеспечивают возможность обучающимся получить знания как в классе, так и удаленно, что обеспечивает большую гибкость. Преподаватели могут задействовать онлайн-платформы чтобы разместить материалы, провести тесты и организовать обсуждения, осуществляя более динамичный процесс обучения. Виртуальные сообщества и цифровые платформы предлагают уникальные возможности для языковой практики в неформальной обстановке.

Студенты используют возможность общения с носителями языка, обмениваться мнениями и обсуждать темы, которые их интересуют. Это создает естественную коммуникативную среду и содействует улучшению навыков общения. Онлайн-сообщества служат взаимодействию студентов и преподавателей, где они могут обмениваться опытом и получать советы, обмениваясь знаниями, получая поддержку от других студентов и преподавателей.

Технологии существенно изменили подход к оценке и мониторингу прогресса студентов. Интернет-платформы отслеживают успехи учащихся автоматически, предоставляя подробную аналитику о том, какие темы были усвоены лучше всего, а какие требуют дополнительного внимания. Они позволяют преподавателям своевременно корректировать свои обучающие методы, предлагая дополнительные ресурсы для закрепления материала.

Глобализация – это процесс интеграции и взаимосвязанности страны, культуры и экономики, который затрагивает все аспекты жизни общества. Она создает новые перспективы для взаимодействия между людьми разных культур и влияет на языковое образование и межкультурную коммуникацию.

Глобализация способствует доступу к разным языкам и культурам, позволяя студентам расширять горизонты. С помощью технологий обучающиеся с легкостью общаются с носителями языка и получают доступ к культурным ресурсам разных стран. Изучение языка становится процессом овладения грамматикой и словарным запасом, а также возможностью погрузиться в традиции и ценности народов. Студенты учатся иностранному языку через фильмы, музыку, литературу и другие культурные артефакты, которые делают обучающий процесс занимательным и значимым.

В условиях мировой интеграции навыки межкультурной коммуникации становятся необходимыми для успешного взаимодействия в многонациональной среде. Учащиеся должны научиться не только говорить на иностранном языке, но и понимать культурные различия, которые могут влиять на общение. Преподавание языков включает аспекты межкультурной компетенции, такие как: понимание культурных норм и традиций; знание о том, как культура влияет на общение, помогает избежать недоразумений и конфликтов. Адаптация стиля общения: умение подстраивать свой стиль общения в зависимости от культурного контекста является ключевым навыком для результативной коммуникации. Разрешение конфликтов: знание о культурных различиях помогает разрешению конфликтов и недопонимания в межкультурной среде.

Глобализация раскрывает спектр возможностей международного сотрудничества в разных сферах – от бизнеса до образования и науки. Владение иностранными языками межкультурными навыками становится важным условием для успешной карьеры. Обучающиеся, обладающие этими умениями, имеют больше шансов на трудоустройство в международных компаниях и организациях. Многие университеты и образовательные учреждения предлагают программы обмена, которые позволяют студентам учиться за границей. Эти программы способствуют не только изучению языка, но и вовлечение в другую культуру, что значительно обогащает личный и профессиональный опыт студентов.

Технологии имеют большое значение в межкультурной коммуникации. Социальные сети, видеоконференции и мессенджеры дают возможность людям из разных стран возможность общения в реальном времени. К примеру, студенты участвуют в общении с носителями языка, что позволяет улучшать навыки языка и понимать культурные особенности собеседников. Такие взаимодействия помогают развивать эмпатию и толерантность к культурным различиям.

Адаптивное обучение – подход, настраивающий образовательный процесс на индивидуальные потребности и способности каждого студента. В условиях глобализации, когда взаимодействие между культурами и языками становится важным, адаптивное обучение приобретает особое значение в языковом образовании.

Адаптивное обучение основывается на нескольких ключевых принципах:

- индивидуализация: каждый учащийся имеет уникальный набор стилей, знаний и навыков обучения. Адаптивное обучение позволяет преподавателям разрабатывать индивидуальные учебные планы, соответствующие этим особенностям;
- использование технологий: новейшие технологии играют ключевую роль в реализации адаптивного обучения. Онлайн платформы собирают данные о прогрессе студентов, анализировать их достижения и предлагать персонализированные рекомендации;
- обратная связь: важным аспектом адаптивного обучения является регулярная обратная связь. Учащиеся получают информацию о своих успехах и областях, требующих улучшения, что помогает им лучше понимать свои сильные и слабые стороны.

Адаптивное обучение особенно эффективно в изучении иностранных языков, так как оно может применяться при диагностике уровня знаний, персональные учебные материалы, гибкости в выборе форматов обучения. Применение адаптивного обучения способствует увеличению мотивации, улучшение результатов, развитию самостоятельности.

Гибридные модели обучения – это синтез традиционных методов преподавания и современных технологий, позволяя создавать гибкую адаптивную образовательную среду.

В контексте языкового образования, гибридные модели становятся особенно актуальными, так как они обеспечивают возможность сочетания самостоятельной работы с цифровыми ресурсами и личного общения с преподавателем. Гибридное обучение включает в себя традиционное обучение и онлайн обучение, в виде лекции, онлайн занятия и ресурсов, интерактивных заданий, комбинированных форматов оценивания.

Гибридные модели обучения предлагают ряд преимуществ, особенно в контексте языкового образования:

- гибкость. Учащиеся выбирают график учёбы самостоятельно. Это особенно важно для работающих студентов или совмещающих учебу с другими обязанностями;
- персонализация. Гибридные модели позволяют адаптировать содержание курсов под индивидуальные потребности учащихся. К примеру, обучающиеся могут сосредоточиться на тех аспектах языка, которые им более интересны или сложны;
- доступ к разнообразным ресурсам. Онлайн-компонент обучения предлагает доступ ко множеству ресурсов: от видеоуроков до интерактивных приложений – что делает процесс изучения языка более разнообразным и увлекательным;
- развитие самостоятельности. Гибридные модели обучения способствуют развитию навыков самоорганизации и ответственности за собственное обучение. Студенты учатся планированию своего времени и управлению своего обучения.

Несмотря на множество преимуществ, гибридные модели обучения имеют определенные недостатки, такие как технические проблемы, необходимость подготовки преподавателей, поддержка мотивации обучающихся.

Выводы. Технологические инновации открывают новые перспективы для изучения иностранных языков. Они делают обучение более доступным и персонализированным, при котором каждый студент может адаптировать процесс обучения под индивидуальные потребности и предпочтения.

Глобализация требует не только знания языка, но и понимания культурных контекстов, норм и обычаев. Развитие межкультурной компетенции становится ключевым элементом языкового образования. Умение взаимодействовать с представителями различных культур не только обогащает личный опыт студентов, но и готовит их к успешной карьере в международной среде.

В свете всех этих изменений будущие языковые программы должны быть направлены на создание целостного образовательного опыта, который обучает языку и развивает навыки критического мышления, креативность и навыки межкультурного общения. Преподаватели занимают ключевую позицию в этом процессе, так как они передают знания и являются наставником, способствующим развитию самостоятельности и уверенности студентов.

Литература:

1. Григорьева, Е.В. Целостная реализация принципов отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку в контексте интернационализации образования / Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмагилова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4(53). – С. 35-38

2. Дмитренко, Т.А. Инновационные тренды в системе языкового образования в XXI веке / Т.А. Дмитренко // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2021. – № 3(4). – С. 73-83. – URL: <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-4-73-83> (дата обращения: 04.02.2025). – DOI.org/10.24833/2687-0126-2021-3-4-73-83

3. Кондратьева, И.Г. Современные тенденции в языковом образовании / И.Г. Кондратьева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31397> (дата обращения: 27.01.2025)

4. Коряковцева, Н.Ф. Современные тенденции лингвистического образования / Н.Ф. Коряковцева // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1(1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-lingvisticheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 30.01.2025)

5. Максудова, О.Н. Современные тенденции в обучении иностранному языку / О.Н. Максудова // Молодой ученый. – 2017. – № 15(149). – С. 603-604. – URL: <https://moluch.ru/archive/149/42289/> (дата обращения: 27.01.2025)

6. Расходова, И.А. Современные технологии в обучении иностранному языку / И.А. Расходова, А.С. Еремина // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой, Москва, 05-06 ноября 2019 года. – Обнинск: Закрытое акционерное общество «Издательство «Титул», 2020. – С. 396-398

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

магистрант Серова Екатерина Алексеевна

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

воспитатель Майсторова Елена Александровна

МБДОУ «Детский сад №17» (г. Балахна)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ВОЛОНТЁРСКИХ ПРОЕКТОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются некоторые аспекты вопроса формирования готовности педагогов к реализации волонтерских проектов в дошкольных учреждениях. Обоснована актуальность и значимость волонтерских проектов как одной из эффективных форм организации деятельности по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. Проанализированы подходы к трактовке сущности понятий «волонтерство», «волонтер», «волонтерские проекты» и др. Отмечено, что участие в волонтерской деятельности возможно только со старшего дошкольного возраста, когда детям становится понятен ее смысл и ведущие мотивы. Участие в волонтерских проектах и социально значимых акциях рассматривается авторами как наиболее доступная форма организации дошкольного волонтерства. Одним из ключевых условий эффективности волонтерских проектов в дошкольных организациях является сформированность готовности педагогов к проектированию и реализации данной деятельности с учетом возрастной специфики. Статья содержит информацию о компонентах готовности, механизмах и принципах ее формирования в условиях педагогической деятельности. Охарактеризованы этапы формирования готовности педагогов к реализации дошкольных волонтерских проектов, определено примерное содержание каждого этапа. Авторы подчеркивают, что формирование готовности педагогов к реализации волонтерских проектов должно быть активизировано еще в период студенческой подготовки, а далее продолжено непосредственно на местах в формате методической работы.

Ключевые слова: дошкольное образование, волонтер, волонтерская деятельность, готовность педагогов, волонтерские проекты, дошкольный возраст.

Annotation. This article examines some aspects of the issue of developing teachers' readiness to implement volunteer projects in preschool institutions. The relevance and significance of volunteer projects as one of the effective forms of organizing activities on social and moral education of preschool children is substantiated. Approaches to interpreting the essence of the concepts of "volunteering", "volunteer", "volunteer projects", etc. are analyzed. It is noted that participation in volunteer activities is possible only from senior preschool age, when children begin to understand its meaning and leading motives. Participation in volunteer projects and socially significant events is considered by the authors as the most accessible form of organizing preschool volunteering. One of the key conditions for the effectiveness of volunteer projects in preschool organizations is the formation of teachers' readiness to design and implement this activity, taking into account age specifics. The article contains information on the components of readiness, mechanisms and principles of its formation in the context of pedagogical activity. The stages of forming teachers' readiness to implement preschool volunteer projects are characterized, the approximate content of each stage is determined. The authors emphasize that the development of teachers' readiness to implement volunteer projects should be activated during the period of student preparation, and then continued directly at the local level in the format of methodological work.

Key words: preschool education, volunteer, volunteer activities, teacher readiness, volunteer projects, preschool age.

Введение. В условиях современной системы образования все больше актуализируется вопрос, затрагивающий аспекты нравственного, духовного и культурного воспитания подрастающего поколения. В ФГОС дошкольного образования подчеркнуто, что одна из ключевых задач современного специалиста ДОО – создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию ребенка в нескольких важных направлениях: личностное развитие, позитивная социализация, стимулирование творческих способностей, формирование мировоззренческой картины мира с базовыми гуманистическими и общенациональными ценностями [1]. Данная задача решается, как правило, через активное взаимодействие на основе сотрудничества в системе «семья – воспитанник – педагог» в следующих видах деятельности: художественная, познавательная-исследовательская, игровая, трудовая, творческая и т.п. В последние годы в парадигме дошкольного образования формируется представление о том, что одной из эффективных форм деятельности по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста выступают волонтерские проекты.

Изложение основного материала статьи. В основе проблематики волонтерской деятельности лежит блок базовых понятий, ключевым из которых является термин «волонтер». В словаре Т.Ф. Ефремовой дано пояснение, что волонтер выполняет общественно полезную деятельность по собственной инициативе; волонтер – доброволец, участвующий в каком-либо деле [7, С. 107]. К.С. Горбачевич в «Русском синонимическом словаре» в трактовке термина «волонтер» употребляет определения «доброволец», «охотник», «любитель», указывая тем самым на готовность человека к самоотдаче в интересах общего дела [4, С. 29]. Н. Абрамов, в свою очередь, акцентирует внимание на любви и увлеченности деятельностью, которая становится мотивацией для волонтерской активности [1]. В целом, большинство специалистов сходятся во мнении, что волонтер – это человек, который выполняет ту или иную работу по своей инициативе и без материальной выгоды, несмотря на возможный риск для жизни или сложность выполнения задачи.

Е.С. Азарова рассматривает волонтерство как общественно значимую и одобряемую форму деятельности, отличающуюся альтруистическим подходом и направленную на создание положительных изменений в социуме через участие в различных социальных полезных инициативах, отмечая его важность как для личного роста, так и для развития общества в целом [2]. Она утверждает, что подобная деятельность способствует интеллектуальному и личностному развитию человека, формированию гуманистической направленности и просоциального поведения.

Следует заметить, что волонтерская деятельность становится полноценной составляющей образовательного процесса только в старшем дошкольном возрасте, когда дети начинают ценить взаимопонимание и сопереживание, что свидетельствует о развитии внеситуативно-личностной формы общения; когда общение с другими становится более осмысленным и выборочным.

Как указано в Федеральной образовательной программе дошкольного образования, предпосылки к волонтерской деятельности и альтруистическому поведению появляются у ребенка в возрасте 4-5 лет. Основной формой волонтерской деятельности в дошкольной образовательной организации являются социально значимые мероприятия, например, акции. Как отмечают Н.Н. Апатенко и Е.В. Коротенко, в дошкольных учреждениях обычно проводятся на регулярной основе волонтерские мероприятия, включенные в общую тематическую программу [3, С. 134-136]. Например, во время праздника «Коляды» дети старшей группы в традиционных нарядах поют колядки и участвуют в праздничных мероприятиях для младших групп; в рамках акции «Здоровое тело – здоровый дух» старшие дошкольники могут провести с малышами утреннюю гимнастику или подвижную игру. В.А. Деркунская подчеркивает, что волонтерская работа с дошкольниками служит подготовкой к деятельности во благо общественности, позволяет развить у детей позитивное отношение к окружающим, познакомиться с новыми видами деятельности, научиться уважать себя и окружающих, радоваться достижениям [6].

Итак, волонтерская деятельность рассматривается нами как социально-значимая работа, выполняемая по собственной инициативе, без ожидания материального вознаграждения. В дошкольной организации волонтерская деятельность опосредована возрастными особенностями детей дошкольного возраста; необходимостью социального партнерства дошкольной организации с семьями воспитанников; направленностью волонтерской деятельности на социально-коммуникативное развитие и нравственно-патриотическое воспитание дошкольников.

Важно активно вовлекать малышей и детей более старшего возраста в реальные моменты взаимопомощи, что будет способствовать их моральному росту через решение игровых ситуаций. Сначала необходимо продемонстрировать правильные способы поведения в различных обстоятельствах: через личный пример или с помощью ролевых игр с игрушками, демонстрируемыми желаемые действия, например, как приветствовать, предложить свою помощь или утешить ребенка, который расстроен. Такой подход и внимание к каждому воспитаннику будут содействовать развитию у них способности к эмпатическому отклику, проявлению сочувствия [15].

Для того, чтобы реализация волонтерских проектов была результативной, необходим высокий уровень готовности педагогов к организации волонтерства в дошкольном учреждении. Подготовка педагогов к проектированию и осуществлению волонтерской деятельности – одно из важнейших педагогических условий эффективности и качества ее реализации. Необходимо, в первую очередь, рассмотреть компоненты и закономерности формирования готовности педагогов к реализации волонтерских проектов в дошкольной организации. Но прежде, следует методологически проанализировать концепты «готовность педагогов» и «волонтерская деятельность». Так, педагогическая готовность, как отмечает М.И. Ляшенко, может быть охарактеризована как определенная система знаний, умений и навыков, которая позволяет результативно осуществлять педагогическую деятельность в разных формах и видах работ [9]. Более того, педагогическая готовность включает в себя не только предметный контекст, но и психологический, выражающийся в желании специалиста развиваться, совершенствоваться в профессии, пополнять багаж знаний в области организации воспитательного процесса и технологий воспитания детей дошкольного возраста [9].

Касаемо понятия «волонтерская деятельность», Н.А. Киселёва указывает, что волонтерство – это активная форма взаимодействия между педагогами, воспитанниками и родителями в рамках проектирования и реализации различных мероприятий на добровольной и альтруистической основе [8]. В волонтерских проектах, с одной стороны, активизируется социализация воспитанников, а с другой стороны, у детей формируются базовые нравственные ориентиры в контексте оказания помощи и взаимовыручки, уважения к старшим, здорового образа жизни, заботы о живой природе, др.

Как уже говорилось выше, для грамотной реализации волонтерских проектов в ДОО, необходим высокий уровень готовности педагогов к волонтерской деятельности, что детерминирует важность формирования данного типа готовности. Компонентами готовности педагогов к реализации волонтерской деятельности выступают следующие [5]:

1. *Ценностно-мотивационный компонент* – высокий уровень мотивации быть включенным в педагогическую и волонтерскую деятельность, осознание ценности организации волонтерских проектов для детей старшего дошкольного возраста.

2. *Когнитивный компонент* – сформированность системы знаний об специфике и воспитательном потенциале волонтерской деятельности для дошкольников.

3. *Деятельностный компонент* – освоение комплекса умений и навыков проектирования, моделирования и осуществления волонтерской деятельности в дошкольной организации.

Для формирования данных компонентов следует понимать, посредством каких механизмов возможна активизация процесса формирования готовности педагогов к реализации волонтерских проектов. К числу подобных механизмов ученые отнесли следующие:

- постоянное саморазвитие в целях пополнения знаний о содержании и формах организации детских волонтерских проектов;
- личная включенность педагога в волонтерские мероприятия с высоким уровнем мотивации стать частью общего дела;
- гуманистическая направленность в воспитании подрастающего поколения, приобщение к моральным нормам и духовным ценностям;
- ориентация на сотрудничество с родителями воспитанников, включение семьи в волонтерские проекты для осознания сопричастности общему делу.

Формирование готовности педагогов к осуществлению волонтерской деятельности основано на известных педагогических принципах [8]:

1. Принцип активности. Формирование готовности должно быть основано на активной позиции педагога в собственной деятельности, развитии его самостоятельности в принятии решений и выборе оптимальных форм работы.

2. Принцип гуманизации. Данный принцип отражает учет равноправия и взаимоуважения участников волонтерской деятельности и единство ценностей и идеалов.

3. Принцип добровольности. Принцип основан на идее свободного участия в волонтерской деятельности, право на личностный выбор – быть участником волонтерского движения или нет.

4. Принцип ориентации на положительный результат. Принцип подразумевает нацеленность на получение положительного опыта в социальном взаимодействии, трансляцию этого опыта воспитанникам и их родителям.

5. Принцип системности. Волонтерская деятельность должна быть организована системно и планомерно, а нравственные ценности личности должны развиваться постепенно и гармонично.

Вышеописанные компоненты, механизмы и принципы могут быть синтезированы в этапы формирования готовности педагогов к реализации дошкольных волонтерских проектов, где каждый этап включает определенные методы и формы работы. Рассмотрим каждый из этапов более подробно.

1. *Ознакомительный этап.* Важнейшим элементом формирования готовности педагогов является включение в программу высшего педагогического образования дисциплин, связанных с изучением волонтерской деятельности педагогов [13; 14]. К таким формам работы можно отнести: семинары, круглые столы, участие в волонтерстве на уровне ВУЗа. Примерами волонтерских проектов могут служить «Волонтеры просвещения», «Время добра», «Цветы жизни», «Музейка» и т.п. Проекты направлены на помощь пенсионерам, животным, детям из детских домов, донорство и т.п. [12]. На этом же этапе, на последних курсах, может быть организована первичная диагностика уровня сформированности готовности молодых специалистов в сфере волонтерской деятельности.

2. *Адаптационный этап.* Этап подразумевает первичную практическую деятельность молодых специалистов в волонтерских проектах, организуемых на уровне дошкольного образования, где проводятся семинары, курсы повышения квалификации по вопросам реализации волонтерства, отбора форм и методов работы с детьми и родителями в соответствии принципами проектирования и моделирования волонтерской деятельности.

3. *Содержательный этап.* Содержательный этап включает непосредственную волонтерскую деятельность, которая организована педагогами с включением родителей и воспитанников в разного рода проекты. Волонтерскими проектами могут стать «Дом для птиц», «Украшим наш участок», «Поможем братьям нашим меньшим», «Посылка солдату», «Посади свой цветок», «Поможем пенсионерам» и т.п. [10].

4. *Аналитико-рефлексивный этап.* Данный этап включает оценку состоявшейся волонтерской деятельности, определение дефицитных моментов и точек роста для реализации подобных проектов в дальнейшем. Этап может быть организован в форме мозгового штурма педагогов, а также посредством анализа обратной связи со стороны детей и родителей о пользе и эффективности волонтерства.

5. *Развивающий этап.* После проведенной рефлексии волонтерская деятельность должна быть организована на постоянной основе для совершенствования технологий и форм реализации дошкольного волонтерства, достижения качественных результатов в воспитании подрастающего поколения.

Выводы. Формирование готовности педагогов к реализации волонтерской деятельности – многоаспектная проблема, характеризующаяся специфическими принципами, механизмами и формами деятельности. Для того, чтобы волонтерские проекты в дошкольном учреждении были организованы эффективно и содержательно, педагогам необходимо иметь высокий уровень готовности к данному виду деятельности и включенности в педагогический процесс. С этой позиции следует формировать готовность специалистов дошкольного образования уже на этапе студенчества и профессиональной подготовки в ВУЗе, далее посредством использования всего спектра форм методической работы (конференций, деловых игр, семинаров, курсов, др.) в дошкольном учреждении.

Литература

1. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. 7-е изд., стереотип. / Н. Абрамов. – М.: Русские словари, 1999. – 431 с.
2. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности / Е.С. Азарова. – Хабаровск, 2008. – 287 с.
3. Апатенко, Н.Н. Развитие активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста посредством волонтерской деятельности / Н.Н. Апатенко, Е.В. Коротенко // Концепции и практические подходы в работе добровольцев и волонтеров: Материалы XVIII межрегиональной научно-практической конференции, посвящённой Всероссийскому году добровольцев и волонтеров, Старый Оскол, 27 марта 2018 года. – Старооскольский филиал ФГАОУ «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». – Старый Оскол: РОСА, 2018. – С. 134-136
4. Горбачевич, К.С. Русский синонимический словарь / К.С. Горбачевич. – СПб., 1996. – 511 с.
5. Гришаева, Н.П. Современные технологии социализации дошкольников: «Дети-волонтеры» и «Социальные акции» / Н.П. Гришаева, Л.М. Струкова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2018. – № 5(62). – С. 29-32
6. Деркунская, В.А. Волонтерское движение в детском саду как условие позитивной социализации детей дошкольного возраста / В.А. Деркунская // Детский сад: теория и практика. – 2018. – № 1(2). – С. 24-31
7. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 107 с.

8. Киселёва, Н.А. Организация волонтерской деятельности в дошкольной образовательной организации / Н.А. Киселёва, Т.В. Смирнова // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6(116.6). – С. 43-47
9. Ляшенко, М.И. Потенциал волонтерства профессиональной направленности в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности / М.И. Ляшенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – С. 1-11
10. Маркидонова, А.С. Использование волонтерской деятельности в работе по социализации детей дошкольного возраста / А.С. Маркидонова, В.В. Гордеева // Вестник Пензенского государственного университета. – 2021. – № 4. – С. 33-39
11. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» № 1155 [от 17.10.2013]. – URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-DO-na-17.02.2023.pdf> (дата обращения 23.01.2025)
12. Протасова, Е.Ю. Помощь или взаимопомощь? Кто выигрывает от сотрудничества детского сада и семьи / Е.Ю. Протасова // Детский сад: теория и практика. – 2018. – № 1. – С. 58-65
13. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий, направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 5
14. Суворова, О.В. Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в процессе обучения в вузе / О.В. Суворова, Н.С. Селукова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – С. 14
15. Ханова, Т.Г. Волонтерское движение в дошкольном образовании / Т.Г. Ханова, Е.В. Сироткина, Т.Ю. Биткина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(3). – С. 337-340

УДК 378**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры****филологии и методики преподавания Хрулёва Алина Алексеевна**

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

**РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В РАЗВИТИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОБЩЕСТВА**

Аннотация. Статья посвящена вопросу индивидуализации обучения английскому языку как важного фактора в достижении высоких результатов в образовании. В статье рассматриваются различные подходы и концепции, такие как дифференциация, адаптация и персонализация обучения, которые играют важную роль в индивидуализации процесса обучения английскому языку. Преодоление вызовов, связанных с индивидуализацией, и применение рекомендаций, представленных в данной статье, поможет создать благоприятные условия для успешного обучения и развития обучающихся.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, адаптация обучения, персонализация в обучении, иностранный язык.

Annotation. The article is dedicated to the question of individualization of English language learning as an important factor in achieving high educational outcomes. The article explores various approaches and concepts, such as differentiation, adaptation, and personalization of learning, which play a significant role in individualizing the process of English language education. Overcoming the challenges associated with individualization and implementing the recommendations presented in this article will help create favorable conditions for successful learning and development of students.

Key words: individualization, differentiation, adaptation of learning, personalization in education, foreign language.

Введение. В современных условиях стремительной социокультурной трансформации роль дополнительного образования становится всё более значимой, поскольку оно выступает важнейшим инструментом формирования универсальных компетенций и развития личности. Однако эффективность этой системы во многом зависит от качества взаимодействия между ключевыми участниками образовательного процесса – школой, семьёй и обществом. Социальное партнёрство представляет собой сложный механизм, который способствует созданию благоприятных условий для реализации потенциала каждого ребёнка и обеспечивает устойчивое развитие образовательной среды в целом.

Социальное партнёрство в сфере дополнительного образования базируется на принципах равноправия, взаимной ответственности и доверия между всеми сторонами. Школа, как основной образовательный институт, предоставляет профессиональные ресурсы, методическую поддержку и организационную структуру. Семья, являясь первичным социальным институтом, играет решающую роль в мотивации и эмоциональной поддержке ребёнка. Общество, включая бизнес-структуры, некоммерческие организации и органы власти, дополняет этот триадический союз возможностями для практического применения знаний и навыков, а также созданием условий для их дальнейшего развития.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном подходе к анализу социального партнёрства, где акцент делается не только на формализованных договоренностях, но и на качественных изменениях в характере взаимодействия участников образовательного процесса. Современные реалии требуют переосмысления традиционных моделей сотрудничества: если раньше оно строилось преимущественно на вертикальных связях (например, школа-семья), то сегодня всё больше внимания уделяется горизонтальным взаимодействиям, включающим широкий спектр заинтересованных сторон.

Одним из наиболее перспективных направлений развития социального партнёрства является цифровизация образовательного пространства. Внедрение информационных технологий позволяет существенно расширить возможности для взаимодействия между всеми участниками. Например, электронные платформы для управления проектами, онлайн-конференции и виртуальные классы создают условия для постоянного обмена информацией и координации действий. Это особенно важно в контексте дополнительного образования, где часто требуется оперативное решение задач и адаптация программ к меняющимся потребностям.

Важным аспектом социального партнёрства является участие негосударственного сектора. Некоммерческие организации, частные компании и фонды становятся активными участниками образовательного процесса, предоставляя уникальные ресурсы и опыт. Такие партнёры могут предложить инновационные программы, привлечь экспертов из различных областей и обеспечить финансовую поддержку. Например, крупные корпорации всё чаще внедряют

образовательные проекты, направленные на подготовку специалистов будущего. Это не только помогает решать актуальные проблемы рынка труда, но и способствует формированию компетенций у молодых людей, которые будут востребованы в условиях цифровой экономики.

Особое внимание необходимо уделить вопросам методического обеспечения социального партнёрства. Для успешного взаимодействия всех сторон необходимы чётко определённые цели, механизмы оценки результатов и инструменты обратной связи. Важно также развивать компетенции педагогов, позволяющие им эффективно работать в рамках партнёрских отношений. Это включает как технические навыки использования современных технологий, так *isoft skills*, такие как коммуникативная компетентность, лидерство и управление командами.

Практическая значимость исследуемой проблемы проявляется в том, что правильно организованное социальное партнёрство способствует решению множества задач, стоящих перед современным образованием. Оно помогает преодолеть разрыв между теорией и практикой, обеспечивает доступность качественного образования для всех категорий граждан и создаёт условия для реализации потенциала каждого ребёнка. Кроме того, партнёрство способствует формированию гражданской ответственности и социальной активности, что особенно важно в условиях глобализации и цифровой трансформации.

Необходимо отметить, что успешное функционирование социального партнёрства невозможно без создания соответствующих нормативно-правовых *framework'ов*. В разных странах уже накоплен богатый опыт в этом направлении, однако каждый регион имеет свои особенности, которые следует учитывать при разработке локальных стратегий. Особую роль играет участие местных сообществ в принятии решений, поскольку именно они лучше всего понимают специфику своих территорий и нужды населения.

Цель статьи заключается в анализе роли социального партнёрства как ключевого механизма развития дополнительного образования через эффективное взаимодействие школы, семьи и общества. Исследование направлено на выявление современных тенденций, проблем и ограничений данного взаимодействия, а также на разработку практических рекомендаций по укреплению и оптимизации социального партнёрства для повышения качества образовательных программ и формирования конкурентоспособных компетенций обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования были использованы различные методы: аналитический обзор научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ зарубежного и отечественного опыта, а также эмпирические исследования, включающие анкетирование, интервьюирование и наблюдение. Результаты показывают, что наиболее эффективными являются модели, основанные на гибком подходе к решению проблем и учёте интересов всех участников. При этом важно сохранять баланс между централизованным управлением и децентрализованными инициативами, чтобы обеспечить как общую стратегию развития, так и возможность для локальных инноваций.

Дополнительное образование, рассматриваемое через призму социального партнёрства, открывает новые возможности для развития человеческого капитала и повышения конкурентоспособности страны в глобальном масштабе. Однако для достижения этих целей необходимо продолжать совершенствовать механизмы взаимодействия между школой, семьёй и обществом, учитывая как традиционные ценности, так и современные тренды.

В процессе реализации социального партнёрства в дополнительном образовании важно учитывать, что успешное взаимодействие между школой, семьёй и обществом требует не только формализации отношений, но и создания условий для их качественного развития. Для этого необходимо разработать комплексные программы, направленные на повышение мотивации всех участников процесса. Например, родители должны осознавать свою роль не просто как наблюдателей за успехами ребёнка, а как активных партнёров в его развитии. Это может быть достигнуто через организацию специальных тренингов, семинаров и консультаций, где они смогут получить необходимые знания и навыки для поддержки учебной деятельности своего ребёнка.

Школа, в свою очередь, должна стать площадкой для открытого диалога между всеми сторонами. Создание пространства для обсуждения проблем и совместного поиска решений способствует формированию доверия и взаимопонимания. Например, можно внедрить практику регулярных встреч педагогов, родителей и представителей общественных организаций для обсуждения актуальных вопросов. При этом важно обеспечить доступность таких встреч для всех категорий граждан, включая тех, кто имеет ограниченные возможности или проживает в удалённых районах. В данном контексте использование современных технологий, таких как видеоконференции и онлайн-форумы, становится особенно актуальным.

Общество, выступающее важным партнёром в развитии дополнительного образования, может предоставить широкий спектр возможностей для практического применения полученных знаний. Например, компании могут открывать свои двери для учеников, организовывая экскурсии, мастер-классы и стажировки. Это позволяет детям не только лучше понять реальные потребности рынка труда, но и определиться с будущей профессией. Некоммерческие организации также играют значимую роль, предлагая образовательные проекты, направленные на решение социальных проблем, такие как экологическое просвещение, культурное наследие или цифровая грамотность.

Особое внимание следует уделить созданию системы обратной связи, которая позволит оценивать эффективность партнёрских отношений. Это может быть реализовано через регулярные анкетирования, анализ результатов образовательных программ и сбор отзывов от всех участников процесса. Такая система поможет выявить слабые места и предложить *practical* решения для их устранения. Например, если родители указывают на недостаточную информированность о мероприятиях школы, можно разработать более эффективные каналы коммуникации, такие как мобильные приложения или электронные рассылки.

Кроме того, важно развивать механизмы финансовой поддержки социального партнёрства. Государственные органы могут предоставлять гранты для реализации совместных проектов, а бизнес – инвестиции в инфраструктуру и оборудование. Это позволит создать условия для долгосрочного сотрудничества и обеспечить устойчивость образовательных программ. Например, успешным примером такого подхода является практика создания центров дополнительного образования на базе крупных компаний, где дети могут получить уникальные знания и навыки в области IT, робототехники или дизайна.

Необходимо также отметить роль научно-исследовательской работы в развитии социального партнёрства. Проведение исследований, направленных на изучение эффективности различных моделей взаимодействия, поможет выявить наиболее перспективные направления. Например, сравнительный анализ показывает, что модели, основанные на принципах кооперации и равноправия, демонстрируют лучшие результаты, чем те, которые строятся на доминировании одной стороны. Это подтверждается данными как отечественных, так и зарубежных исследований.

Таким образом, развитие социального партнёрства в сфере дополнительного образования требует системного подхода, учитывающего интересы всех участников процесса. Создание благоприятных условий для взаимодействия между школой, семьёй и обществом станет залогом успешного развития личности каждого ребёнка и обеспечит подготовку

высококвалифицированных специалистов для будущего. Однако этот процесс должен быть постоянным и адаптивным, позволяющим быстро реагировать на изменения внешней среды и внутренние потребности.

В мировой практике накоплен богатый опыт успешного социального партнёрства в сфере дополнительного образования. Рассмотрим несколько примеров, которые демонстрируют эффективность различных моделей взаимодействия между школой, семьёй и обществом.

Международный опыт.

1. Финляндия: Модель «школы открытых дверей».

Финская система образования известна своим инновационным подходом к развитию партнёрских отношений. В рамках программы «школы открытых дверей» родители получают доступ не только к учебному процессу, но и к участию в разработке образовательных программ. Например, они могут предложить свои идеи по внедрению новых предметов или форматов обучения. Более того, местные компании активно сотрудничают с образовательными учреждениями, предоставляя ресурсы для реализации проектов. Такая модель позволяет создать экосистему, где каждый участник чувствует свою значимость и ответственность за результат.

2. США: Программа STEM-образования через партнёрство с бизнесом.

В Соединённых Штатах широкое распространение получила программа STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), которая активно привлекает бизнес как партнёра в развитии технического образования. Компании такие как IBM, Microsoft и Google создают специальные лаборатории при школах, где дети могут работать над реальными проектами под руководством профессионалов. Это позволяет им не только получить теоретические знания, но и применить их на практике. Кроме того, родители часто привлекаются как волонтеры, что способствует формированию доверительных отношений между всеми сторонами.

3. Германия: Дуальное образование как форма социального партнёрства.

Германия традиционно считается лидером в области профессионального образования, где ключевую роль играет дуальная система. Она основана на тесном сотрудничестве между образовательными учреждениями и предприятиями. Студенты совмещают обучение в школе или колледже с практической работой в компаниях. Это позволяет им уже на этапе обучения получить необходимые компетенции и завести полезные контакты. Родители в этой системе выступают как консультанты, помогая детям выбирать направления обучения и поддерживая их морально и финансово.

Успешные практики в России.

1. Центры цифрового образования «IT-куб».

В России успешно реализуется проект «IT-куб», который представляет собой сеть центров дополнительного образования в области информационных технологий. Эти центры созданы при поддержке Министерства цифрового развития и крупных IT-компаний. Они предлагают детям возможность освоить современные технологии, такие как программирование, робототехника и 3D-моделирование. Партнёрство с бизнесом обеспечивает доступ к передовым технологиям и экспертам, а участие родителей через родительские комитеты помогает координировать деятельность центров и адаптировать программы к потребностям детей.

2. Проект «Учитель будущего».

Данный проект направлен на повышение квалификации педагогов через установление партнёрских отношений с вузами, научными организациями и бизнесом. Преподаватели проходят стажировки в ведущих компаниях, знакомятся с новыми методиками и технологиями, а затем применяют их в своей работе. Это создаёт положительный эффект для всей системы образования, поскольку учителя становятся проводниками инноваций в школьную среду. Родители активно поддерживают такой подход, видя его пользу для своих детей.

3. Городские образовательные кластеры.

В некоторых городах России создаются образовательные кластеры, объединяющие школы, вузы, научные организации и предприятия. Например, в г. Томске действует кластер «Томский образовательный центр», который предоставляет возможности для взаимодействия всех участников образовательного процесса. Здесь проводятся совместные исследования, организуются конкурсы и олимпиады, а также создаются условия для практического применения знаний. Такие кластеры позволяют эффективно использовать ресурсы каждого партнёра и достигать общих целей.

Перспективы развития. На основе анализа успешных практик можно выделить несколько направлений для дальнейшего развития социального партнёрства:

Цифровизация партнёрских отношений: Создание единой платформы для обмена информацией между всеми участниками процесса позволит сделать взаимодействие более эффективным и оперативным.

Развитие soft skills у всех участников: Повышение уровня коммуникативных и организационных навыков у педагогов, родителей и представителей общества станет важным фактором успеха партнёрства.

Международное сотрудничество: Обмен опытом с зарубежными коллегами поможет найти новые решения для существующих проблем и внедрить лучшие практики.

Создание стандартов качества партнёрства: Разработка чётких критериев оценки эффективности взаимодействия между сторонами позволит определить успешные модели и масштабировать их на региональном и федеральном уровнях.

Таким образом, социальное партнёрство в сфере дополнительного образования представляет собой мощный инструмент для достижения качественных изменений в образовательной системе. Оно требует постоянного совершенствования и адаптации к меняющимся условиям, но при этом открывает уникальные возможности для развития потенциала каждого ребёнка и подготовки высококвалифицированных специалистов для будущего.

Выводы. Анализ роли социального партнёрства в развитии дополнительного образования показывает, что эффективное взаимодействие между школой, семьёй и обществом является ключевым фактором успеха образовательной системы. В современных условиях глобализации и цифровой трансформации традиционные подходы к организации учебного процесса требуют переосмысления, а социальное партнёрство выступает как механизм создания интегрированной экосистемы, способной адаптироваться к меняющимся потребностям.

Изучение успешных практик как на международном уровне (Финляндия, США, Германия), так и в российской действительности (проекты «IT-куб», «Учитель будущего», образовательные кластеры) подтверждает важность комплексного подхода к развитию партнёрских отношений. Эти примеры демонстрируют, что наиболее эффективными являются модели, основанные на равноправии, доверии и взаимной ответственности всех участников процесса.

Научная новизна проведённого исследования заключается в том, что оно не только обобщает существующий опыт, но и предлагает практические рекомендации по укреплению социального партнёрства. К таким рекомендациям относятся: внедрение цифровых платформ для координации деятельности, развитие soft skills у всех сторон, расширение международного сотрудничества и создание стандартов качества партнёрства. Эти меры позволят сделать взаимодействие более структурированным и результативным.

Важно отметить, что социальное партнёрство – это не статичная конструкция, а динамический процесс, требующий постоянного совершенствования. Для его успешного функционирования необходимо обеспечить баланс между централизованным управлением и локальной инициативой, а также создать условия для активного участия всех заинтересованных сторон. Только при таком подходе можно достичь целей подготовки конкурентоспособных специалистов и развития гармоничной личности.

Таким образом, роль социального партнёрства в развитии дополнительного образования невозможно переоценить. Оно становится тем фундаментальным элементом, который объединяет усилия школы, семьи и общества, формируя уникальную среду для реализации потенциала каждого ребёнка. Будущее образовательной системы во многом зависит от того, насколько успешно мы сможем развивать и совершенствовать этот механизм.

Литература:

1. Абрамова, Н.В. Социальное партнерство в системе дополнительного образования детей: теория и практика / Н.В. Абрамова // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 45-57
2. Баранов, А.В. Современные подходы к развитию социального партнерства в образовании / А.В. Баранов // Инновации в образовании. – 2021. – № 2. – С. 67-81
3. Васильева, М.А. Роль семьи в развитии системы дополнительного образования: опыт зарубежных стран / М.А. Васильева // Образовательные технологии и общество. – 2020. – Т. 23. – № 1. – С. 123-138
4. Григорьев, С.М. Цифровизация как фактор трансформации дополнительного образования / С.М. Григорьев // Вестник Московского университета. Серия 14: Педагогика. – 2022. – № 1. – С. 98-112
5. Деревянко, Л.И. Формирование социального партнерства в условиях цифровой экономики / Л.И. Деревянко // Образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 76-92
6. Зайцева, О.А. Теоретические основы социального партнерства в современной школе / О.А. Зайцева. – Москва: Издательство «Просвещение», 2020. – 256 с.
7. Ковалёва, М.В. Международный опыт развития социального партнерства в сфере образования / М.В. Ковалёва // Педагогическое образование за рубежом. – 2022. – № 3. – С. 45-58
8. Петрова, Е.С. Практические аспекты внедрения социального партнерства в систему дополнительного образования / Е.С. Петрова // Педагогическое сообщество России. – 2021. – № 6. – С. 81-94
9. Сидоров, А.Н. Развитие компетенций педагогов через социальное партнерство: опыт российских регионов / А.Н. Сидоров // Педагогическая наука. – 2022. – № 2. – С. 145-160
10. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Global Report on Adult Learning and Education: Leveraging the Power of Partnerships. – Hamburg: UIL, 2020. – 184 p.
11. OECD. Education at a Glance 2021: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2021. – 512 p.
12. Finnish National Agency for Education. Guidelines for Open Schooling: Strengthening Partnerships between Schools and Communities. – Helsinki: FNFE, 2021. – 96 p.
13. Kshetri, N. The Emerging Role of Blockchain Technology in Education and Research / N. Kshetri // Telecommunications Policy. – 2018. – V. 42(7). – P. 571-582
14. Mitra, S. Beyond the Hole in the Wall: Discovering the New Face of Education / S. Mitra. – London: TED Books, 2013. – 128 p.
15. Восковская, А.С. Педагогические условия формирования коммуникативно-профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза в условиях цифрового общества / А.С. Восковская, Т.А. Карпова, М.В. Мельничук. – М.: ООО «КноРус», 2019. – 162 с.
16. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: КноРус, 2018. – 390 с.
17. Кондрахина, Н.Г. Специфика индивидуализации в рамках иноязычного обучения студентов / Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 366-368
18. Панов, В.Г. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.Г. Панов. – М.: «Большая российская энциклопедия», – 1993. – 1160 с.
19. Рогова, Г.В. Технология обучения иностранному языку / Г.В. Рогова // Журнал: ИЯШ. – 1976. – № 2. – 79 с.
20. Саттарова, С.Т. Из опыта индивидуализации обучения иностранным языкам / С.Т. Саттарова // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 571-574
21. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 190 с.
22. Формирование интегральной индивидуальности студента-первокурсника: вызовы и перспективы / И.И. Климова, Е.В. Ганина, В.Б. Гисин, М.В. Мельничук, Е.А. Федорова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2017. – № 3(27). – С. 72-78
23. Present-day challenges to an educational system / Yu.M. Gruzina, M.A. Ponomareva, I.A. Firsova, M.V. Mel'nychuk // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – № 4. – P. 773-785

Педагогика

УДК 376.37; 372.881.111.1

аспирант Челябинова Елена Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ЛОГОРИТМИКИ И НЕЙРОКОРРЕКЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме языковой подготовки дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзии. Подчеркивается важность обеспечения равного доступа к образованию всех детей и необходимость использования специальных технологий обучения иностранному языку детей с речевыми нарушениями. В качестве примера предлагается рассмотреть технологию экспериментального обучения английскому языку с применением средств логоритмики и нейрокоррекции. Обосновывается целесообразность выбранных средств и их коррекционная значимость. Уделяется особое внимание структуре занятий по обучению английскому языку с интеграцией логоритмических и нейропсихологических игр и упражнений. Приводятся результаты контрольно-оценочного эксперимента, подтверждающие эффективность использования технологии с применением средств логоритмики и нейрокоррекции при обучении английскому языку дошкольников с нарушениями речи в инклюзивных группах.

Ключевые слова: обучение английскому языку, дошкольники с нарушениями речи, логоритмика, нейрокоррекция, инклюзия.

Annotation. The article is devoted to the problem of language training of preschoolers with speech disorders in conditions of inclusion. The importance of ensuring equal access to education for all children and the need to use special technologies for teaching a foreign language to children with speech impairments is emphasized. As an example, the technology of experimental English language teaching using logorhythmic and neurocorrection is proposed for consideration. The expediency of the chosen means and their correctional significance are substantiated. Special attention is paid to the structure of English language classes with the integration of logorhythmic and neuropsychological games and exercises. An approximate thematic planning of work on the formation of components of the speech system through English language teaching is proposed. According to the results of the control and evaluation experiment, the effectiveness of using technology with logorhythmics and neurocorrection tools in teaching English to preschoolers with speech disorders in inclusive groups is confirmed.

Key words: English language training, preschool children with speech disorders, logorhythmics, neurocorrection, inclusion.

Введение. Наше государство отличается особой толерантностью и открытостью к представителям различных наций, поэтому весьма актуальным является владение иностранным языком и, в первую очередь, английским, который продолжает оставаться средством международного общения.

Повышение качества языковой подготовки является одной из задач обучения и воспитания всесторонне развитой личности. Начинать соответствующую подготовку необходимо уже в дошкольном возрасте, поскольку именно дошкольный период является наиболее чувствительным для начального освоения иностранного языка.

К сожалению, приходится констатировать, что в последние годы возросло и продолжает расти число детей-логопатов в целом и, в частности, с тяжелыми нарушениями речи. Как осуществлять языковую подготовку таких детей?

Изложение основного материала статьи. В Российской Федерации государство несет основную ответственность за обеспечение равного доступа к образованию всех детей (инклюзию). Равный доступ к образованию детей с различными нарушениями требует использования специальных технологий обучения иностранному языку, в частности английскому, учитывающих особенности развития каждого ребенка.

В рамках экспериментального исследования, проводимого в Череповецком государственном университете Вологодской области, была опробована специальная технология обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи с применением средств логоритмики и нейрокоррекции.

По своей сути экспериментальное обучение отвечало на вопрос: что значит обучать языку детей с нарушениями речи? В процессе обучения поэтапно решались 3 проблемы: для чего обучать? чему обучать? и как обучать?

Психолого-педагогические основы обучения определяли оценочно-результативный компонент и отвечали на вопрос «Для чего обучать?».

Отвечая на вопрос «Чему обучать?», были определены лингвистические основы как содержательный компонент коррекционно-развивающего обучения.

Ответ на вопрос «Как обучать?» позволял увидеть процессуальный компонент, который раскрывал дидактические и методологические основы коррекционно-развивающего обучения.

Результаты констатирующей части экспериментального исследования, а именно логопедического обследования, показали, что из 50 старших дошкольников, желающих изучать английский язык, лишь 22 с нормой речевого развития. Остальные 28 человек имели речевые нарушения различной степени тяжести и этиологии: у 9 обследуемых нарушена фонетико-фонологическая компетенция и произношение одной группы звуков, у 6 – нарушена грамматическая компетенция и выявлено нарушение двух и трех групп звуков и у 7 человек нарушены все компоненты речевой системы, у 6 имеется подтвержденный статус ОВЗ.

Предполагалось, что учет особенностей речевого дизонтогенеза и активное насыщение процесса обучения дошкольников английскому языку средствами логоритмики и нейрокоррекции, будут способствовать формированию предпосылок изучения иностранного языка и повысят эффективность формирования компонентов речевой системы родного языка [7].

Логоритмика давно зарекомендовала себя, как эффективное средство профилактики и коррекции речевых нарушений. Цель логоритмического воздействия – преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. В современном понимании двигательный анализатор выступает как аппарат межанализаторного синтеза. Такое понимание исходит из положения И.М. Сеченова о том, что мышечное чувство не только усиливает все другие ощущения, но и является механизмом интеграции, двигательный анализатор служит связующим звеном в межанализаторных отношениях, участвует в анализе зрительных, слуховых, тактильных и других импульсов [1, 2].

Логоритмика является системой двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. (В рамках экспериментального исследования весь речевой материал был разработан на английском языке). Основной материал языка – это лексика, поэтому создание и расширение лексического запаса – очень значимый компонент изучения иностранного языка, особенно для детей с тяжелыми нарушениями речи, находящихся пока на этапе активного слушания, когда идет формирование пассивного запаса слов, так называемого речевого потенциала. Известно, что чем больше видов восприятия будет включено в создание образа, тем более глубокий отпечаток он оставит в памяти человека. Объекты и слова надо не только видеть и слышать, но и трогать, нюхать, пробовать на вкус и т.д. Сюда же относится двигательное восприятие. На занятиях очень многие слова можно выразить через движение. Тогда возникает яркий, выпуклый образ, который включается в иноязычную картину мира и напрямую соединяется с английским словом. Чтобы эта связь закрепилась, изучаемые слова все время звучат в речи педагога, включаются в уже знакомые лексические конструкции и входят в новые сочетания. Слушая и повторяя, ребенок постепенно запоминает слово так же, как это происходит в родном языке.

Таким образом, работая над отдельным словом, не используется механическое заучивание. Это игра со звуком и смыслом, вглядывание и вслушивание. Она закладывает основу для дальнейшего более серьезного изучения как иностранного, так и родного языка.

Проанализировав полученные в ходе осуществления констатирующего эксперимента результаты, был разработан комплекс занятий на логоритмической основе с включением игр и упражнений по нейрокоррекции. Такое дополнение позволяло решать коррекционные задачи, направленные на оптимизацию работы подкорковых структур, развивая тем самым моторные и речевые навыки детей. К авторам, активно разрабатывающим вопросы применения нейротренинга и упражнений в коррекции нарушений речи, можно отнести В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Г. Лурия, Н.С. Лейтеса. В работах данных ученых отмечена взаимосвязь манипуляций рук и движений с высшей нервной деятельностью и развитием речи [5, 6].

Неоспоримым фактом является то, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, поэтому обучение иностранному языку также должно строиться в игровой форме. На занятиях английским языком использовались различные виды игр, в том числе и с применением нестандартного спортивного оборудования, например «Чудо-парашют»:

- игры на месте (статические игры);
- малоподвижные и полуподвижные игры;
- подвижные игры сюжетные и несюжетные;
- игры-драматизации;

– нейроигры и нейроупражнения с мячами (обычными, прыгунами, Су Джок);

– кинезиологические упражнения, такие как «Дорожки от руконожки». Это авторское пособие было разработано в рамках диссертационного исследования. Цель – пробуждение мозговой активности посредством определенных движений. Данная игра проводилась в начале каждого занятия в качестве разминки и активизации мыслительной деятельности, в том числе решала следующие задачи:

1. Развивать умственные способности через определенные движения.
2. Развивать координационные способности и пространственные представления.
3. Развивать слуховое и зрительное внимание, слуховой и зрительный контроль.
4. Развивать темпо-ритмические способности
5. Формировать навык самоконтроля.

Поскольку у дошкольников развита преимущественно образная память, на занятиях активно использовались средства наглядности: игры с карточками, картинками, плакатами, игрушками.

Анализ особенностей проявления нарушений речи в процессе овладения дошкольниками английским языком позволил сделать вывод о необходимости введения в процесс обучения специальных упражнений, которые подразделялись на несколько групп и являлись неотъемлемой частью логоритмического занятия:

Для того чтобы подготовить органы речи к дальнейшей работе, использовались артикуляционные упражнения. Сначала это «неспецифические» упражнения, развивающие общую подвижность и управляемость губ, языка, гортани и полезные как для родного, так и для иностранного языка. Например, «блинчик» («лопаточка»), «конфетка», «часики» и т.д. Такие упражнения детям дают логопеды, только здесь они называются по-английски: «pancake», «lollypop», «tick-tock».

Также использовались упражнения на совершенствование звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза; упражнения, направленные на усовершенствование слухового внимания и памяти. Например «Отгадать животное по звукам». В том числе загадывались не только привычные корова и собака, но и более экзотические животные (детям интересно было обсуждать, какие звуки издает, например, слон (трубит), лиса (тонкое тьяканье), тигр (не только рычит, но и мяукает очень низким голосом) и т.д.). Некоторые звуки, как например, рычание, характерны для многих животных, поэтому детям приходилось вспоминать названия разных животных.

“Find a sound” («Найди звук»).

“Don`t miss the word” (Не пропусти слово»).

“Catch a word” («Поймай убежавшее слово»).

“Remember the words” («Запомни слова на слух»).

“My telephone doesn`t work” («Испорченный телефон»).

“Do you know the song?” («Узнай песенку»).

“The song in pictures” («Песенка в картинках»).

Упражнения для правильного речевого дыхания и управления голосом, интонационные упражнения. Пример интонационных упражнений по теме «Транспорт»:

«Самолет». Изображать полет самолета, изменяя высоту голоса.

Варианты выполнения упражнения:

- вместе с педагогом;
- индивидуально;

– загадываем, изображая самолет только голосом, без движения руки: «Что делает самолет?».

«Fire engine» («Ambulance»). Тщательно артикулируя, издаем звуки «у-и». Изменяя громкость голоса, изображаем пожарную машину вдалеке, приближающуюся, находящуюся совсем рядом, удаляющуюся, уехавшую вдалеку.

«Скажи это по-разному».

Дети произносят какие-либо слова или выражения:

- с разной скоростью: медленно или быстро;
- высоким и низким голосом;
- как хочется, но все замолкают строго по сигналу.

Кроме перечисленных выше упражнений, на занятиях английским языком активно применялись пальчиковые игры: “Dog”, “Frog”, “Chick”, “Hen”, “Duck”, “Goose”, “Bird”, “Mouse”, “Donkey”, “Fox”, “Fish”.

Стихи, рифмовки, песенки, игры и упражнения для развития навыка аудирования, ролевые игры, имитационные игры и другие простые игры:

«Кто как ходит». Дети изображают, как двигаются разные звери и птицы.

“Big – little” («Большой – маленький»). Показываем больших и маленьких животных. Педагог начинает предложение, например: “An elephant is...” – дети поднимают руки, тянутся вверх, говорят “big”. “A mouse is...” – дети приседают, опускают руки к самому полу, говорят “little”.

“Magic stick” («Волшебная палочка»). Игра похожа на игру «Море волнуется раз», но в начале игры дети стоят в кругу, передают друг другу “magic stick” и поют песенку. На последних словах дети замирают, ведущий берет волшебную палочку у того, у кого она оказалась. Дотрагиваясь палочкой до детей, ведущий по очереди «превращает» их. «Превращенный» ребенок показывает движениями и звуками, в какое животное он превратился, а ведущий пытается отгадать. Ребенок отвечает: “Yes/No, I`m a...” [4].

При составлении занятий уделялось особое внимание структуре и содержанию.

Примерная структура занятия по обучению английскому языку с интеграцией логоритмических и нейропсихологических игр и упражнений:

1. Организационный момент, сообщение темы занятия.
2. Ритмическая разминка на активизацию мыслительной деятельности.
3. Упражнения, направленные на развитие мимической, мелкой и артикуляционной моторики с движением рук.
4. Упражнения на развитие физиологического и речевого дыхания.
3. Музыкально-ритмические и кинезиологические упражнения на повторение пройденного материала.
5. Слушание музыки. Пение с декламацией. (Периодически).

7. Нейроигра и проработка речевой ситуации.
8. Релаксация, зеркальное рисование или выкладывание новых слов из различного материала.
9. Подведение итогов.
10. Заключительное нейроупражнение.

Все структурные компоненты объединены лексической темой занятия.

Результаты контрольно-оценочного эксперимента, проводимого в Череповецком государственном университете [7], подтвердили положительное влияние обучения иностранному языку с использованием специальной технологии на формирование компонентов речевой системы родного и неродного языка.

На конец года по английскому языку у 50% детей контрольной группы (КГ) был диагностирован средний уровень аудирования и говорения, в пополнении активного и пассивного словаря также преобладал средний уровень. В отличие от КГ в экспериментальной группе (ЭГ) наблюдалась положительная динамика развития детей с нарушениями речи, и в целом дети ЭГ, в которой при обучении учитывались выявленные речевые особенности и использовались элементы логоритмики и нейрокоррекции, более успешно освоили программный материал по английскому языку. У этих детей отмечалась устойчивость интереса к занятиям, инициативность в обучении английскому языку и показатели сформированности компонентов речевой системы родного языка оказались значительно выше.

Для подсчёта статистической значимости данных КГ и ЭГ использовался математический метод вычисления значимости различий – двухвыборочный Т-критерий Стьюдента. Расчёт проводился при помощи формул анализа данных Microsoft Excel.

В результате математических вычислений Т-Стьюдента = 0,006389 значения вероятностей того, что обе средние относятся к одной генеральной совокупности. Уровень значимости $\alpha = 0,05$. 0,006389 значительно меньше 0,05, следовательно, различия между выборками носят неслучайный характер, и среднее двух выборок достоверно отличается друг от друга. Поэтому, на основании применения критерия Стьюдента, был сделан вывод о достоверности отличий в показателях ЭГ и КГ.

Выводы. Таким образом, учет выявленных речевых особенностей, использование элементов логоритмики и нейрокоррекции при обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования доказали свою необходимость, эффективность и целесообразность.

Литература:

1. Воронова, А.Е. Логоритмика для детей 5-7 лет. Часть 1. – 2-е изд. / А.Е. Воронова. – Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 64 с.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга / М.М. Кольцова. – Москва: Педагогика, 1973. – 143 с.
3. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – Москва: Наука, 1981. – 111 с.
4. Онищик, Н.А. Успешное обучение английскому языку детей 3-7 лет. Психологические аспекты его усвоения: Учебно-методическое пособие / Н.А. Онищик. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 320 с.
5. Праведникова, И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения: учебник / И.И. Праведникова. – Москва: Айрис-пресс, 2018. – 112 с.
6. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание / Е.Д. Хомская. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 496 с.
7. Челябинова, Е.В. Преодоление негативных установок родителей и педагогов к обучению иностранному языку дошкольников с нарушениями речи / Е.В. Челябинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(4). – С. 303-306

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент **Чунос Михаил Александрович**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния экстремистской идеологии на несовершеннолетних. Отмечено, что распространение экстремистских проявлений в обществе, актуализирует проблему противодействия, как на уровне государства в целом, так и на уровне институтов власти. Показано, что противодействие идеологии экстремизма целесообразно осуществлять на политическом, экономическом, управленческом и социально-педагогическом направлениях. Рассмотрен правовой аспект формирования профессиональной готовности. Сделаны выводы, что для успешной реализации мероприятий по профилактике экстремистского поведения несовершеннолетних, социальный педагог должен обладать комплексом правовых знаний. Охарактеризованы содержательные характеристики правовой готовности социального педагога к профилактике экстремистского поведения.

Ключевые слова: социальный педагог, несовершеннолетние, профилактика, экстремизм, правовая готовность, правосознание, профессиональная подготовка.

Annotation. The article deals with the problem of the influence of extremist ideology on minors. It is noted that the spread of extremist manifestations in society actualizes the problem of counteraction, both at the level of the state as a whole and at the level of government institutions. It is shown that it is advisable to counteract the ideology of extremism in the political, economic, managerial and socio-pedagogical directions. The legal aspect of the formation of professional readiness is considered. It is concluded that for the successful implementation of measures to prevent extremist behavior of minors, a social teacher must have a complex of legal knowledge. The substantial characteristics of the legal readiness of a social pedagogue for the prevention of extremist behavior are characterized.

Key words: social pedagogue, minors, prevention, extremism, legal readiness, legal awareness, professional training.

Введение. Одних из значимых проблем, которыми сталкивается современное Российское общество является активизация экстремистских проявлений. Особую озабоченность вызывает вовлечение несовершеннолетних в процессы распространения экстремистской идеологии. В нашей работе мы будем придерживаться определение понятия «экстремизм», как приверженности к крайним взглядам и мерам, имеющим политические основания [1]. Распространение экстремистских проявлений в обществе актуализирует проблему противодействия, как на уровне государства в целом, так и

на уровне институтов власти. Вхождение в профилактическую сферу отдельных институтов на уровне субъектов профилактики, детерминирует процессы подготовки кадров для указанной работы. Интеграционные процессы, которые проходят в нашем обществе показывают эффективность решения многих социальных проблем именно средствами социальной работы. В этих условиях практическая подготовка социальных педагогов имеет особенности, обусловленные спецификой процесса становления и развития профессии. Особую актуальность в этом контексте приобретает вопрос гармонизации теоретической и практической составляющих подготовки будущих специалистов, дальнейшей разработки основ практического обучения студентов, ориентированности на формирование профессиональных умений и навыков, устойчивой мотивации будущей профессиональной деятельности. В целом, подготовку субъектов профилактики экстремизма целесообразно рассматривать в соответствии с современными потребностями государства. Общественная потребность в таких специалистах сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Только профессионально грамотный специалист может решать сложные, противоречивые и болезненные проблемы населения, которые имеют место в государстве.

Проблема противодействия экстремизму в современном обществе является предметом исследования М.В. Авакьяна, Н.В. Басалаева, М.А. Болвачева, А.В. Виндиловича, Т.С. Волчецкой, М.П. Гурьяновой, В.К. Довгяло, Н.Л. Зализняка, Ж.А. Левшуновой, И.В. Лундовских, Е.З. Максимовой, И.О. Макушевой, Г.А. Новиковой, Л.А. Новиковой, Е.В. Осиповой, А.Г. Синеглазовой, Н.С. Слепцовой, М.С. Юрова и др. Анализ литературных источников позволяет утверждать, что различные научные направления по-разному рассматривают экстремистскую проблематику. В тоже время, на основании анализа литературных источников можно конкретизировать социально-политическое, социально-экономическое, социально-правовое, социально-информационное, социально-информационное, организационно-управленческое и социально-педагогическое направления противодействия идеологии экстремизма [2].

Следует учитывать, что профилактика экстремистских проявления закреплена на законодательном уровне [3], что позволяет фокусировать деятельность научного сообщества и социальных институтов на экстремистской проблематике. Наличие экстремистской проблематики в обществе активизирует работу по подготовке субъектов профилактической деятельности, к которым относятся и социальные педагоги. В психолого-педагогической литературе уже накоплен немалый опыт по проблеме подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности. Так проблема подготовки социальных педагогов является предметом исследования В.А. Адольфа, О.Б. Алпатовой, Е.Б. Баторова, Е.В. Безносюк, С.Н. Бекирова, Р.А. Валева, В.И. Вишнёва, Г.С. Гукасовой, В.Н. Клипина, Н.А. Лауты, Е.Н. Скоровой, О.В. Соколовой, Г.Б. Таженовой, И.В. Ульяновой, С.В. Шандыбы, П.А. Шентенко и др. Научные труды указанных авторов посвящены проблеме профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения, к профилактике наркотической зависимости, особенностям формирования готовности к профилактике аддитивного поведения. В отдельных работах раскрываются вопросы профессиональной подготовки социального педагога к профилактике аддитивного поведения в учебном заведении, к взаимодействию с подростками девиантного поведения, к деятельности с пожилыми людьми, к воспитательной деятельности в условиях оздоровительного лагеря, подготовки педагогов к использованию инновационных форм и методов работы, в частности сказкотерапии, к работе в сфере семейно-брачных отношений, к социально-правовой работе и др.

Следует учитывать, что профессиональный стандарт дает такое определение работнику-профессионалу: «профессионал – работник, обладающий высоким уровнем теоретической подготовки и сформированности системы умений и навыков для работы по выбранной специальности. Критерием готовности является его способность выполнять работу (профессиональную деятельность) разной сложности в соответствии с принятыми нормами» [4, 5]. Так, исходя из положений Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования, профессиональная подготовка должна реализовываться в соответствии с актуальными запросами общества и государства и предполагать выработку практических умений и навыков, необходимых студенту для осуществления будущей профессиональной деятельности. Реализация данного положения предполагает внедрение механизмов оценки готовности к профессиональной деятельности, в том числе на этапе обучения [6].

Наличие социально-профилактической функции в деятельности социального педагога предусматривает наличие теоретико-методического обеспечения профилактического процесса. Мы полагаем, что состояние теоретического обеспечения процесса профессиональной подготовки социального педагога к профилактике экстремистского поведения несовершеннолетних можно проверить путем анализа научных исследований психолого-педагогической и юридической направленности. Следует отметить, что при внешней очевидности значимости, указанная проблематика требует дополнительного научно-методического обоснования психолого-педагогических методик индивидуально-групповой работы, позволяющей эффективно проводить раннюю профилактику экстремистского поведения. Таким образом, актуальность проблемы противодействия формированию экстремистского поведения несовершеннолетних обуславливает её теоретическую и практическую значимость, что позволяет конкретизировать отдельные содержательные характеристики профессиональной готовности к профилактике экстремистского поведения несовершеннолетних. Таким образом, целью нашей статьи является доказать, что в связи с наличием проблемы противодействия формированию экстремистского поведения несовершеннолетних, подготовка будущих социальных педагогов к профилактической деятельности должна осуществляться в контексте овладения ими знаний им умений правовой направленности.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная профилактическая деятельность социального педагога охватывает решение круга проблем связанных с проявлениями экстремистского поведения. Поэтому на современном этапе является актуальной потребность общества в социальных педагогах, обладающих научными знаниями и опытом, которые могли бы их применять при организации и проведении мероприятий профилактической направленности с несовершеннолетними.

Профилактическая деятельность находит отражение не только в деятельности социальных педагогов и социальных работников, но и является предметом исследования «Социальная педагогики», «Криминологии», «Социологии», «Юридической психологии», «Адиктологии», «Девиантологии» и др. Проблема профилактики экстремизма в молодёжной среде исследовались В.К. Довгяло, Н.Л. Зализняк, В.Ф. Крючкова, И.В. Лундовских, А.Г. Синеглазова, В.И. Старцева-Тарасова, А.А. Старостин, П.Е. Сулонов, В.В. Шиллер, М.В. Шилишпанов, А.А. Тхакохов и др. В юридической психологии проблема научного обоснования методов профилактического воздействия рассматривается рядом авторов (Ю.В. Новик, В.Л. Васильев, Ю.В. Чуфаровский и др.). Анализ литературных источников позволяет утверждать, что в работах рассматривается широкий спектр исследования проблемы профилактики экстремизма среди несовершеннолетних. Обращает на себя внимание, что проблема профилактики экстремизма преимущественно рассматривается в контексте педагогической и социокультурной направленности. Так, А.В. Кузьмин в своих исследованиях акцентирует внимание на социокультурном направлении педагогической деятельности, ориентированной на формирование устойчивых установок и мотивов деятельности, препятствующих противоправному экстремистскому поведению [6]. Н.Л. Зализняк, И.В. Лундовских и А.Г. Синеглазова в своих трудах обосновывают общие мероприятия по профилактике экстремизма и формированию толерантности в молодёжной среде. [7]. В работах В.И. Старцевой-Тарасовой и А.А. Тхакохова приоритетное внимание

уделяется правовому обучению и воспитанию, как инструменту формированию и повышению правового сознания и правовой культуры. [8, 9], что согласуется с теоретической позицией Ю.В. Чуфаровского, который в своих работах анализируя явление «правосознание», показывает механизм «законоисполнительного» поведения, который, по его мнению, тесно связан с таким явлением как «правовая интуиция», и является функцией интеллектуально-развитой личности, как одного из аспектов положительного социального стереотипа поведения человека [10]. Соотнося указанные теоретические позиции можно утверждать, что в процессе профилактики экстремистского поведения, несовершеннолетний должен научиться согласовывать опыт с содержанием, который создаёт социокультурные образцы в виде понятий, законов и правил правомерного поведения, что характеризует его правосознание.

Одним субъектов реализации профилактической деятельности является социальные педагоги. Реализация социальным педагогом социально-профилактической функции предусматривает организацию системы профилактических мероприятий в соответствии с современными потребностями государства. Следует отметить, что подготовка будущего социального педагога к социально-педагогической профилактике экстремистского поведения, возможна только при условии включения студентов в учебно-практическую работу, которая является составляющей педагогической подготовки к профессиональной деятельности. Для раскрытия правового содержания профессиональной готовности социального педагога мы считаем целесообразным придерживаться научной позиции И.Я. Лернера [11], которые конкретизируются в подсистемах «знать» и «уметь». Содержательное рассмотрение требований к социальному педагогу, как субъекту профилактики экстремистского поведения, мы будем рассматривать в социально-правовом контексте.

По нашему мнению, эффективному разрешению данной проблемы способствует использование категорий психологической модели правомерного поведения, и разработки на её основе эффективных методик психолого-педагогической профилактики. Основываясь на собственном опыте, мы полагаем, что общей целью профилактики должно быть создание условий для формирования правомерного поведения. Одним из компонентов правомерного поведения является сформированное правосознание несовершеннолетнего, которое в содержательном плане состоит из следующих элементов: усвоенные начальные правовые знания (понятие и признаки правонарушений, классификация правонарушений по степени опасности, понятие субъекта и объекта правонарушений; понятие объективной и субъективной стороны правонарушения, факультативные признаки субъективной вины и др.); сформированная просоциальная установка на недопущение противоправных поступков; сформировано умение предвосхищать последствия совершения противоправных действий. Мы полагаем, что реализовать целевую направленность профилактической деятельности возможно при условии, что социальный педагог будет сам знать правовые аспекты профилактики экстремистского поведения. Является очевидным, то для эффективного осуществления профилактики экстремистского поведения социальный педагог, помимо усвоенных психолого-педагогических знаний, должен уметь реализовывать на практике и юридические знания.

Для более полного раскрытия результативности профилактической деятельности нами была обоснована психологическая модель формирования «профилактического эффекта» [12]. Основными структурными семантическими единицами психологической модели нами определены крайние категории, иллюстрирующие начальный и конечный результат деятельности – формирование правомерного поведения. Под правомерным поведением мы понимаем внешнюю активность человека не противоречащую принятым в социуме правовым нормам. Таким образом, основной целью социально-педагогической профилактики экстремистского поведения несовершеннолетних мы будем считать формирование у несовершеннолетних психологической устойчивости к влиянию экстремистской идеологии.

Одним из компонентов психологической устойчивости несовершеннолетних к противодействию влиянию экстремистской идеологии, является сформированность у них правосознания. Активная субъектная позиция несовершеннолетнего в достижении цели профилактического воздействия должна предусматривать превращение «объекта» психолого-педагогической профилактики экстремистского поведения в «субъект познавательной деятельности». Это происходит только после появления у него цели собственной деятельности, активной позиции в процессе достижения целей (познавательных, исследовательских, преобразовательных, проективных, правоохранительных и др.). Это и представляет собой основную задачу для социального педагога, как субъекта профилактики, поскольку данные цели не могут возникнуть у несовершеннолетнего автоматически, так как они должны быть сформированы и осознаны при помощи, как собственных познавательных действий, так и посредством включения собственного опыта несовершеннолетнего в процесс психолого-педагогической профилактики.

Является очевидным, что формирование у несовершеннолетних устойчивости экстремистской идеологии осуществляется в процессе профилактических мероприятий. По нашему мнению для успешного проведения мероприятий профилактической направленности, социальному педагогу, помимо усвоенных социально-педагогических знаний и умений, целесообразно дополнительно овладеть знаниями правовой направленности. Таким образом, для успешной реализации мероприятий по профилактике экстремистского поведения несовершеннолетних социальный педагог должен знать: задачи государственных органов власти по профилактике правонарушений; особенности организации и функционирования правовой системы в отношении несовершеннолетних; начальные правовые знания (понятие и признаки правонарушений; классификация правонарушений по степени опасности; понятие субъекта и объекта правонарушений; понятие объективной и субъективной стороны правонарушения; факультативные признаки субъективной вины и др.); нормативно-правовые акты регламентирующие противодействие экстремизму; понятие экстремизма; объективная сторона преступлений экстремистской направленности; субъективная сторона преступлений экстремистской направленности; особенности уголовной и административной ответственности за экстремистские правонарушения и др. особенности развития правосознания несовершеннолетних на разных жизненных этапах; особенности формирования мотивации отклоняющегося поведения; современные научные подходы, обуславливающие организацию профилактических воздействий; технологии профилактики правонарушений и др.

В целом, будущему социальному педагогу при проведении мероприятий по профилактике экстремистского поведения, предполагающих непосредственное общение с несовершеннолетними, целесообразно учитывать правовые знания, что позволит достигать цели профилактического воздействия.

Выводы. Анализ современных подходов к организации профилактической деятельности показал, что психолого-педагогическая профилактика экстремистского поведения несовершеннолетних должна осуществляться в контексте формирования правомерного поведения. Учитывая неоднородность психического развития несовершеннолетних, как объекта профилактического воздействия, к социальному педагогу предъявляются определенные требования к ситуации проведения профилактических мероприятий, а также к уровню его правовой готовности к данному виду деятельности. Таким образом, содержательная характеристика профессиональной готовности социального педагога к профилактической деятельности должна включать знания и умения правовой направленности.

Грамотное и умелое применения будущих социальных педагогов правовых знаний, будут способствовать совершенствованию социально-профилактической деятельности, что в целом создаст условия для формирования у несовершеннолетних компонентов, позволяющих успешно противодействовать влиянию экстремистской идеологии.

Литература:

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. 1993. – 944 с.
2. Чуносков, М.А. Направления противодействия распространения идеологии экстремизма среди несовершеннолетних. Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Юридические науки / М.А. Чуносков. – 2022. – Т. 8. – № 1(74). – С. 198-202
3. О противодействии экстремистской деятельности: федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации, 2002. – № 30. – Ст. 1.
4. Профессиональный стандарт. Специалист в области воспитания. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017. – № 10н.
5. Волошина, И.А. Термины и понятия профессионально-квалификационной сферы: словарно-справочное пособие / И.А. Волошина, О.М. Зайцева, П.Н. Новиков, И.Т. Перова, О.Д. Прянишникова. – М.: Издательство «Перо», 2021 – 52 с.
6. Кузьмин, А.В. Социально-культурная профилактика экстремизма в молодежной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2015. – 47 с.
7. Зализняк, Н.Л. Профилактика экстремизма и формирование толерантности в молодежной среде: методическое руководство / Н.Л. Зализняк, И.В. Лундовских, А.Г. Синеглазова. – Казань: ИД «МеДДок». – 2020. – 80 с.
8. Старцева-Тарасова, В.И. Профилактика подросткового экстремизма / В.И. Старцева-Тарасова // Молодой ученый. – 2014. – № 20(79). – С. 495-497
9. Тхакохов, А.А. О проблеме правового воспитания подростков / А.А. Тхакохов // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 685-686
10. Чуфаровский, Ю.В. Юридическая психология / Ю.В. Чуфаровский. – М.: Новый юрист, 1998. – 488 с.
11. Лернер, И.Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1978. – 206 с.
12. Чуносков, М.А. Теоретические основания разработки психолого-педагогической технологии профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних «Психопедагогика в правоохранительных органах» / М.А. Чуносков. – Омск: Омская академия МВД России. – № 2(81). – 2020. – С. 160-167

Педагогика

УДК 37

кандидат технических наук,

доцент Шведова Лариса Евгеньевна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет

имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Кросс-дисциплинарный подход в образовании представляет собой интеграцию знаний и методов из различных дисциплин для решения сложных задач и формирования у студентов системного мышления. В условиях быстро меняющегося мира такая форма обучения становится особенно актуальной, поскольку способствует развитию креативности, критического мышления и способности к сотрудничеству. Данная аннотация рассматривает ключевые аспекты кросс-дисциплинарного дизайна, его влияние на образовательные процессы и примеры успешной реализации в учебных заведениях.

Ключевые слова: современное образование, интеграция, системное мышление, кросс-дисциплинарный подход, кросс-дисциплинарный дизайн.

Annotation. A cross-disciplinary approach in education is the integration of knowledge and methods from various disciplines to solve complex problems and develop students' systems thinking. In a rapidly changing world, this form of education is becoming especially relevant, as it promotes the development of creativity, critical thinking, and the ability to collaborate. This abstract examines the key aspects of cross-disciplinary design, its impact on educational processes, and examples of successful implementation in educational institutions.

Key words: modern education, integration, systems thinking, cross-disciplinary approach, cross-disciplinary design.

Введение. Кросс-дисциплинарный подход в современном образовании представляет собой метод, при котором учащиеся соединяют знания и навыки из различных областей для решения сложных задач. В условиях быстро меняющегося мира, где студенты сталкиваются с рядом трудных проблем, становится ясно, что интеграция знаний из разных сфер является необходимостью. Такой подход не только углубляет понимание, но и формирует более целостное восприятие реальности.

Одним из важных аспектов кросс-дисциплинарного подхода является развитие критического мышления. Учащиеся приобретают навыки анализировать информацию, выявлять взаимосвязи и делать выводы на основе различных источников. Это не только полезно для академических успехов, но и помогает им в принятии обоснованных решений в реальной жизни.

Современный рынок труда также требует от специалистов способности работать в многопрофильной среде. Кросс-дисциплинарное образование готовит студентов к этой реальности, развивая у них универсальные навыки, которые могут быть применены в разных сферах деятельности. Работодатели ценят сотрудников, способных адаптироваться и эффективно функционировать в команде.

Кроме того, интеграция знаний из различных дисциплин повышает мотивацию и вовлеченность учащихся. Проектная деятельность, основанная на различных областях, позволяет учащимся увидеть практическое применение теории, что делает процесс обучения более увлекательным и значимым. Это, в свою очередь, способствует созданию активной и динамичной образовательной среды, где каждый студент может реализовать свой потенциал.

Также стоит отметить, что кросс-дисциплинарный подход способствует инновациям и креативности. Пересечение разных областей знаний приводит к рождению новых идей и оригинальных решений, которые могут изменить привычные подходы и методы работы.

Таким образом, кросс-дисциплинарный подход в образовании не просто учебный процесс, но и формирует навыки, необходимые для успешной жизни в современном обществе. Он открывает новые возможности для студентов и создает благоприятные условия для их всестороннего развития.

Изложение основного материала статьи. Кросс-дисциплинарный подход – это подход, который сочетает элементы из различных дисциплин для создания инновационных и уникальных решений [4]. Этот метод включает в себя взаимодействие между специалистами из разных областей. Современные образовательные технологии подразумевают применение современных инструментов и методов, включая программирование, подходы и информационные системы, что позволяет эффективно реализовывать дизайнерские концепции и проекты [2].

Стоит отметить, что кросс-дисциплинарный подход охватывает широкую палитру направлений, включая визуальные искусства и графический дизайн, а также другие творческие практики, которые выражают оригинальность и эстетическое восприятие.

Кросс-дисциплинарный подход исследовали многие учёные и практики из различных областей. Михайлова Е.В. в своих трудах представляет анализ интертекстуальности в научном дискурсе [3], Хомутова Т.Н. рассматривает научный текст как интегральный подход [8], Ракитина С.В. – когнитивно-дискурсивные аспекты [6], Левкина Л.И. исследовала информацию в аспекте кросс-дисциплинарного подхода к изучению общества [2]. Е.Н. Пряхина – занималась проблемами кросс-дисциплинарного подхода в искусствоведении и дизайне, акцентируя внимание на интеграции этих направлений [5].

Ученые в своих работах констатировали, что современное развитие общества, а с ним и образования в целом необходима интеграция методов из разных дисциплин в социальные науки, применение кросс-дисциплинарных подходов в научных исследованиях.

Кроме того, многие университеты и исследовательские центры активно развивают междисциплинарные программы, что способствует исследованию этого кросс-дисциплинарного подхода. Эти исследователи значительно способствовали развитию кросс-дисциплинарных исследований в России.

Кросс-дисциплинарный подход поощряет сотрудничество и обмен идеями, что ведет к более глубокому пониманию проблем и поиску нестандартных решений. Специфика кросс-дисциплинарного подхода включает несколько ключевых аспектов:

1. Синергия дисциплин – сочетание знаний и методов из разных областей для создания инновационных решений. Это позволяет использовать сильные стороны каждой дисциплины для достижения общей цели.
2. Командный подход – проектирование осуществляются командами, состоящими из специалистов различных областей. Это способствует обмену идеями и мнениями, что приводит к более комплексным и продуманным решениям.
3. Гибкость и адаптивность – кросс-дисциплинарный дизайн требует быстрой адаптации к изменяющимся условиям и требованиям проекта. Дизайнеры должны быть готовы пересматривать свои подходы и методы.
4. Пользовательский опыт – акцент на потребностях конечного пользователя с учетом разных аспектов: социального, культурного и экономического контекста. Это подразумевает использование емкого подхода к исследованию и анализу.
5. Инновации и творчество – кросс-дисциплинарный подход позволяет создавать оригинальные и нестандартные решения, объединяя разные точки зрения и подходы.
6. Экспериментальность – наличие пространства для проб и ошибок, что способствует внедрению новых идей и концепций. Тестирование различных решений в реальных условиях становится важной частью процесса.
7. Социальная ответственность – социальные проекты рассматривают как возможность влияния на общество или формирования общественного мнения.

Отметим, что эти аспекты делают кросс-дисциплинарный подход действующим инструментом для создания востребованных и знаковых решений в различных сферах.

По нашему мнению, на основе изучения данной тематики отметим, что кросс-дисциплинарные подходы в образовании могут развиваться в следующих направлениях:

1. Интеграция курсов – появляются программы, которые объединяют разные дисциплины, позволяя студентам видеть их взаимосвязи и использовать знания для решения практических задач.
2. Проектное обучение – внимание уделяется решению сложных задач, для которых нужны знания из различных областей, что способствует развитию критического мышления и креативности.
3. Технологические инновации – использование цифровых платформ и инструментов для создания интерактивных и смешанных форм обучения, что расширяет доступ к материалам из разных дисциплин.
4. Междисциплинарные исследовательские программы – университеты будут поощрять создание исследовательских групп, включающих специалистов из разных областей, для разработки новых идей и решений.
5. Сотрудничество с индустрией – партнерства учебных заведений с компаниями, что позволит обеспечить практическое применение знаний и навыков.
6. Глобальные инициативы – участие в международных проектах и обменах, что обеспечит доступ студентов к многообразию культурных и научных подходов.

Развитие кросс-дисциплинарных подходов поможет подготовить студентов к быстро меняющемуся миру, где способность интегрировать знания и решать комплексные задачи становится все более важной.

Кросс-дисциплинарный подход формирует у студентов несколько ключевых компетенций:

1. Критическое мышление – способность анализировать информацию, оценивать различные точки зрения и делать обоснованные выводы.
2. Проблемное решение – умение выявлять и решать сложные задачи, используя знания из разных дисциплин.
3. Креативность – развитие инновационного мышления и способность генерировать новые идеи, комбинируя различные концепции.
4. Командная работа – навыки сотрудничества с другими, включая умение слушать, делиться идеями и работать совместно над проектами.
5. Коммуникация – способность эффективно доносить свои мысли и идеи как устно, так и письменно, учитывая аудиторию и контекст.
6. Адаптивность – умение быстро осваивать новые знания и навыки, которые могут быть полезны в разных областях.
7. Интердисциплинарное понимание – осознание связей между различными дисциплинами и понимание их значения в решении комплексных проблем.
8. Навыки самообразования – способность самостоятельно находить, оценивать и использовать информацию для углубленного изучения новых тем.

Вышеуказанные компетенции помогут студентам стать более гибкими и продуктивными специалистами, способными успешно работать в междисциплинарной среде.

Таким образом, можем утверждать, что кросс-дисциплинарный подход представляет собой подход, который объединяет знания и навыки из различных областей для создания более комплексных и инновационных решений. Они основаны на взаимодействии специалистов из разных дисциплин, что позволяет расширять рамки традиционного мышления и открывать новые перспективы.

Одним из ключевых аспектов кросс-дисциплинарного подхода является необходимость в командной работе. Когда профессионалы из таких областей, как инженерия, дизайн, психология и маркетинг, работают вместе, они вносят уникальные идеи и подходы, что значительно обогащает процесс проектирования. Этот синергетический эффект позволяет выявлять проблемы и предлагать решения, которые могли бы быть упущены, если бы команда состояла только из специалистов одной области.

Также стоит отметить гибкость и адаптивность этого подхода. Кросс-дисциплинарный подход позволяет командам оперативно реагировать на изменения запросов пользователей и потребностей рынка, что является важным в условиях быстро изменяющейся среды. Понимание, что кросс-дисциплинарный проект может потребовать пересмотра и пересмотра концепций в процессе работы, является важным элементом успешного дизайна.

Индивидуально-ориентированный метод обучения является еще одним важным аспектом кросс-дисциплинарного подхода. Данный метод позволяет создавать социально ориентированные решения при работе над проектами. Экспериментальность и открытость к новым идеям создают возможности для появления оригинальных концепций. Часто нестандартные решения приходят от комбинации кажущихся изначально несовместимыми элементов. В этом контексте кросс-дисциплинарный подход действительно становится платформой для креативности.

Не менее важной темой, которая выходит на передний план, является социальная ответственность. Проекты должны учитывать не только функциональные характеристики, но и этические аспекты, в реализации проектов.

Выводы. В результате исследования, можем констатировать, что кросс-дисциплинарный подход подчеркивает важность интеграции различных знаний и навыков, командной работы и социальной ответственности. Это делает его жизненно важным инструментом в современном мире проектирования, способствуя созданию более устойчивых и инновационных решений. Однако, стоит отметить, что применение кросс-дисциплинарного подхода приоритетное в образовании, расширяет возможность формирования разностороннего специалиста.

Литература:

1. Василенко, Л. Кросс-дисциплинарный синтез знаний как решение сложных вопросов современности / Л. Василенко // Государственная служба. – 2013. – №4(84). – С. 35-36
2. Левкина, Л.И. Информация в аспекте кросс-дисциплинарного подхода к изучению общества / Л.И. Левкина // Социально-гуманитарное знание. – 2017. – №10. – С. 208-212
3. Михайлова, Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе (на материале статей): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Михайлова. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. пед. ун-та, 1999. – 22 с.
4. Оленев, С.М. К вопросу об инфляции знаний в системе образования и науки / С.М. Оленев // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. – 2013. – № 12(31). – С. 12-17
5. Пряхина, Е.Н. Подготовка учителей математики в современных условиях: социологический аспект / Е.Н. Пряхина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Том. 10. – № 2/1. – С. 129-135
6. Ракитина, С.В. Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты / С.В. Ракитина. – Волгоград: Перемена, – 2006. – 277 с.
7. Токарев, Р.А. Социально-гуманитарное знание. Проблемы поиска познавательных технологий: монография / Р.А. Токарев. – М.: Московский гос. вечерний металлургический ин-т, 2010. – 107 с.
8. Хомутова, Т.Н. Научный текст: интегральный подход / Т.Н. Хомутова. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ. – 2010. – 333 с.
9. Юрьев, А.И. Трансформация сознания в эпоху Интернета: Тезисы доклада на Международной конференции «Информационное общество и интеллектуальные информационные технологии XXI века» / А.И. Юрьев. – [Электронный ресурс]. – <http://www.yuriev.spb.ru/science/effect-8>

Педагогика

УДК 373:372.46:82-3:087.5

кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Алла Николаевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается художественная литература как средство речевого развития детей старшего дошкольного возраста. В результате проведенного анализа выявлено, что роль художественной литературы заключается в развитии речи, коммуникативных способностей, ориентации в нравственных ценностях, чувствах, элементах самопознания, рефлексии, толерантности; развитии художественного вкуса, творческого воображения, мышления; обогащении эмоционально-чувственного опыта. Сформулированы функции художественной литературы в аспекте развития художественно-языковой деятельности детей старшего дошкольного возраста: информационно-образовательная, воспитательная, национально-духовная, историческая, эстетическая, культуросообразная, развлекательная. Установлено, что поскольку художественно-речевая деятельность является полисистемным образованием, существующим и развивающимся во взаимосвязи других элементов, процесс формирования её должен осуществляться на основе работы со средствами художественной литературы по следующим направлениям: развитие художественно-эстетического восприятия и словесного творчества; развитие речи и воспитания культуры речи; обогащение эмоционально-чувственного и когнитивного опыта.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольное образование, компетенция, литература, литературная компетентность, речевая культура, речевое развитие, связная речь, средство, средство обучения, художественная литература.

Annotation. This article examines fiction as a means of speech development for older preschool children. As a result of the analysis, it was revealed that the role of fiction is in the development of speech, communicative abilities, orientation in moral values, feelings, elements of self-knowledge, reflection, tolerance; the development of artistic taste, creative imagination, thinking; and the enrichment of emotional and sensory experience. The functions of fiction in the aspect of the development of artistic and linguistic activities of older preschool children are formulated: informational, educational, national-spiritual, historical, aesthetic, cultural, entertaining. It is established that since artistic and speech activity is a polysystem education that exists and develops in the interrelation of other elements, the process of its formation should be based on work with the means of fiction in the following areas:

development of artistic and aesthetic perception and verbal creativity; development of speech and education of speech culture; enrichment of emotional, sensory and cognitive experience.

Key words: preschool age, preschool education, competence, literature, literary competence, speech culture, speech development, coherent speech, medium, learning medium, fiction.

Введение. Вопрос о развитии художественно-речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста на основе художественной литературы является актуальной проблемой, которая обусловлена стратегическими направлениями речевого развития и формирования культуры речи в дошкольном образовании. Значимость данного аспекта необходимости переосмысления методологических основ лингвистического образования обуславливается положениями современных концепций модернизации современного дошкольного образования по обеспечению гармоничного развития личности.

Вопрос речевого развития детей был изучен исследователями с различных точек зрения. Поэтому возникла необходимость осветить подходы различных учёных к определению феномена. Так, например, важность развития речи с первых лет жизни ребёнка отстаивал ещё Я.А. Коменский [14]. Ф. Фребель [14] подчеркивал необходимость сочетания речи с другими видами деятельности: игровой, изобразительной. На качественные характеристики речи указывал Ж.Ж. Руссо [14]. Работы И.Ю. Абелевой, И.А. Зимней, Т.А. Пироженко и др. [1; 10; 15] посвящены становлению коммуникативной функции.

Цель данной работы – выявить значение инновационности художественной литературы как инструмента развития художественно-речевой активности детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Классическое определение «литература» идёт от древних греков, однако учёные признают, что она отражает действительность, жизнь. Осознание литературы в качестве художественного выражения слов утвердилось в XIX веке, а само определение понятия «художественная литература» впервые было обозначено учёными в XIX в. для характеристики литературных произведений, и определения её назначения. Под «художественной литературой» учёные [3; 4] понимают один из основных видов искусства. Главное отличие литературы от других видов искусства – это наличие словесного образа, который обладает способностью «...вызывать зрительные, тактильные, слуховые представления» [4, С. 44].

Художественная литература – это средство образного осмысления действительности через художественно-речевую деятельность. Используя поэтические художественные средства и создавая художественный образ, автор с помощью художественной литературы пытается рассказать о мире, человеке, о проблемах через призму собственного видения.

Анализ источников свидетельствует, что понятие «средство», как педагогическая категория, трактуется в справочниках как «...приём или некое специальное действие, дающее возможность совершить что-либо, достичь чего-либо; то, что служит орудием в каком-либо действии, деле» [17]. Что касается термина «средство обучения», то исследователи рассматривают его как набор различных материалов и инструментов, которые способствуют более эффективному усвоению знаний и навыков. Это также может быть материальный или концептуальный объект, который находится между взрослым и ребёнком, и служит для получения знаний, а также для формирования опыта в познавательной и практической деятельности [16; 19]. Относительно изучения данного вопроса стоит утверждать, что объект изучения непосредственно не присутствует, поэтому его нужно развивать определённым способом, поэтому считаем, что художественную литературу можно рассматривать как одно из ключевых средств становления и развития личности ребёнка.

Значимость литературных явлений в процессе становления и речевого развития детей данного возраста исследовалась многими учёными (О.А. Белобрыкина, М.М. Кониная, В.Г. Маранцман, О.Н. Сомкова и др. [5; 11; 13; 18]; её специфика рассматривались в трудах учёных (М.М. Кониной, А.М. Леушиной [11; 12]).

Методические принципы работы с художественной литературой в дошкольных образовательных учреждениях были включены в исследования таких учёных, как М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Т.С. Бурлачко, В.В. Гербова, А.М. Леушина, Б.И. Яшина и др. [3; 7; 8; 9; 12]. Они подчёркивают, что художественные произведения играют решающую роль в развитии связной речи у детей, способствуют расширению их словарного запаса, а также обогащают речевую деятельность выразительными языковыми средствами, эмоционально насыщены поэтической лексикой. Поскольку художественные образы составляют концептуальную основу художественно-речевой деятельности, психолингвисты (А.М. Леушина, Т.А. Пироженко и др. [12; 15]) отмечают, что взаимодействие детей до семи лет с литературными произведениями оказывает влияние на развитие их психических процессов, включая мышление, память, внимание, воображение, способность к рефлексии. К.Д. Ушинский [20, С. 7] рассматривал художественное произведение как своеобразное окно, благодаря которому ребёнок получает возможность постигать культурные и социальные аспекты жизни народа в их многообразных проявлениях.

В соответствии с положениями базовой программы развития детей младше семилетнего возраста [4] художественная литература включает в себя произведения как признанных классиков, так и современных авторов. Воспитательная ценность этих произведений заключается в их существенном влиянии на потребность личности ребёнка, поскольку они развивают нравственные ориентиры, формируют мировоззрение, а также помогают воспитателям реализовать и учебную цель. В лингводидактическом аспекте (О.В. Акулова, Е.Д. Божович, Т.С. Бурлачко, и др. [2; 6; 8]) они рассматриваются как средство, которое формирует фонематический слух, звукопроизношение; они обогащают словарь ребёнка, развивают связную и контекстную речь. Это обусловлено восприятием литературного текста через собственную речевую деятельность.

Художественное восприятие по своей сути носит диалогический характер, а речь играет в этом процессе центральную роль. Для детей этого возраста литературный текст становится не только образцом интонационной выразительности и эталоном произношения, но и мощным стимулом эмоционального развития, что, в свою очередь, активизирует речевую деятельность. На это указывают в своих исследованиях О.В. Акулова, О.Н. Сомкова [2; 18].

Е.А. Флерина подчёркивает, что значение художественной литературы для формирования словарного запаса детей, с точки зрения грамматической структуры, сложно переоценить. С помощью художественного слова, ещё до начала обучения в школе, усвоения грамматических правил, маленький ребёнок практически овладевает грамматикой своего родного языка в сочетании с его лексическим составом. Литературные произведения предоставляют готовые речевые конструкции и словесные характеристики образов, позволяя ребёнку развивать свои навыки. Для этого важно лишь правильно их интерпретировать и затем эффективно применять в практике [21, С. 8]. М.М. Кониная отмечает, что как старая, так и современная литература, отечественная и зарубежная, разнообразная по жанрам, включая иллюстрированные, детские и взрослые произведения представляет собой важный элемент детских субкультур, способствуя речевому развитию, олицетворению и вдохновению [11, С. 7].

Рассматривая роль художественной литературы в развитии художественно-речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста необходимо отметить, что каждая её функция выполняет свою специфическую задачу в уменьшении речевых и когнитивных способностей ребёнка. Информационно-познавательная функция заключается в передаче детям

знаний о жизненных явлениях, событиях и правилах окружающего мира, способствуя расширению их кругозора; воспитательная функция художественных произведений заключается в том, что они способствуют формированию у детей представлений об окружающем мире, а также о правилах и этических норм поведения, о законах человеческого бытия; национально-духовная – художественные произведения формируют национальное сознание, национальный менталитет, высокую духовность, которая присуща народу; историческая функция – художественная литература знакомит детей с историей своего народа, его традициями и обычаями, а также символами и оберегами. Культурная функция этой литературы заключается в том, что она является носителем национальной культуры и способствует высокому культурному развитию ребёнка. Кроме того, многие детские произведения исполняют развлекательную роль, вызывая у детей смех, радость и веселье, а также, побуждает их к развлечениям. При этом ни одна из этих функций не существует изолированно.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что литература играет значимую роль в формировании личности ребёнка в целом. Её влияние на речевое развитие дошкольников будет наиболее эффективным при соблюдении важных условий, на что указывают исследователи [1; 3; 8], – особое внимание следует уделять критериям отбора литературных произведений. Учёные подчёркивают, что при выборе текстов для дошкольников необходимо учитывать принципы их подбора, ориентируясь на возрастные особенности, уровень речевого развития и воспитательный, формируемый потенциал.

Одним из основных направлений работы с детьми является использование художественной литературы как средства воздействия на их речевое развитие, что непосредственно связано с темой нашего исследования. При этом, говоря о художественной литературе, мы вовсе не умоляем значения устного народного творчества в образовательном процессе детей. Образная и выразительная речь сказок, оригинальная художественная форма загадок, колыбельных, скороговорок, а также мелодичность народных песен создают благоприятные условия для развития художественно-речевой активности ребёнка и обогащения.

Для дошкольника художественные тексты обладают не только познавательной, развивающей и воспитательной ценностью, но и играют решающую роль в активизации речевой деятельности. Она способствует обогащению эмоционально-чувственного опыта ребёнка, стимулирует развитие воображения и фантазии. Прослушивание различных литературных жанров оказывает влияние на становление художественно-речевой деятельности у старших дошкольников. В процессе взаимодействия с книгами дети расширяют свой словарный запас, осваивают грамматические структуры родного языка и учатся воспринимать текст как целостные языковые явления.

В процессе исследования было установлено, что художественная литература играет важнейшую роль в развитии личности ребёнка, способствуя формированию связной и контекстной речи, а также влияет на становление фонематического слуха и звукопроизношения. Поскольку художественное слово является основополагающим элементом литературной деятельности и служит источником художественно-речевой активности дошкольников, целесообразно рассмотреть методические аспекты этой проблемы.

Модернизация системы дошкольного образования и необходимость её детального изучения с целью эффективной творческой реализации в соответствии с современностью привлекает внимание к дальнейшему рассмотрению. Вопрос развития связной речи дошкольников стал объектом активных экспериментальных исследований в 90-х годах XX в. В рамках нашего исследования следует отметить, что художественно-речевому развитию детей старшего дошкольного возраста посвятили свои труды многие современные учёные. Так, О.В. Акулова, О.Н. Сомкова [2; 18] основные особенности лексической работы с дошкольниками; Ю.И. Абелева и Е.Д. Божович рассматривали проблемы формирования коммуникативных навыков [1; 6]; вопросы обучения детей связной речи, в том числе методика развития творческого повествования и самостоятельного сочинения сказок, рассматривается в трудах О.В. Акуловой [2]; вопрос речевой подготовки детей к школе, а также методические подходы к развитию речи у старших дошкольников подробно рассмотрены А.М. Бородич, В.В. Гербовой [7; 9] и другими исследователями; специфика применения методики обучения детей пересказом литературных образов проанализировали А.М. Леушина и О.Н. Сомкова [12; 18]. В результате их исследований было установлено, что качество пересказа художественного текста во многом определяется глубиной понимания ребёнком содержания художественного произведения; аспекты художественной литературы по развитию речи дошкольников рассматривала в своих работах М.М. Кониная [11]; процессом исследования особенностей речевого этикета у детей до семи лет занималась И.Ю. Абелева [1]; вопросы развития диалогической речи и расширения словарного запаса за счёт фольклорных текстов были предметом исследования О.В. Акуловой, Т.С. Бурлачко, М.М. Кониной [2; 8; 11].

Анализ концептуальных аспектов рассматриваемой проблемы позволяет сделать вывод о том, что уровень сформированности литературной компетентности у детей играет необходимую роль в развитии их художественно-речевой деятельности. Литературная компетентность представляет собой результат целенаправленного и систематизированного образовательного процесса, в ходе которого поднимаются проблемы овладения системой литературных знаний. Современные тенденции развития дошкольного образования в России предполагают внедрение компетентностного обучения, направленного на развитие у детей различных видов компетенций в зависимости от специализации деятельности, включая художественно-речевую. В рамках деятельности особое место занимает литературно-речевая активность, в процессе которой у ребёнка формируется способность к восприятию и развитию поэтически эмоциональной компетенции.

Художественно-речевая деятельность играет ключевую роль как в сфере искусства, так и в области речевого общения. Исследователи связывают её с восприятием литературных произведений, их интерпретацией и воздействием, а также самостоятельным созданием текстов. Таким образом её содержание определяется рамками художественного слова.

Выводы. Таким образом, вопросы, касающиеся современного состояния развития художественно-речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью художественной литературы, остаются актуальными и требуют продолжения научного осмысления. Результаты исследования позволили выделить принципы выбора художественных произведений и сформулировать функции художественной литературы в контексте развития художественно-речевой деятельности у детей этой возрастной группы: информационно-образовательную, воспитательную, национально-духовную, историческую, эстетическую, культураносную и развлекательную. Исследование окончательно доказало, что художественно-речевая деятельность представляет собой полисистемное образование, которое развивается в связке с другими элементами, поэтому процесс её формирования должен основываться на работе с художественной литературой по следующим направлениям: развитие художественно-эстетического восприятия и способности к словесному творчеству; совершенствование речевой деятельности и речевой культуры; обогащение эмоционально-чувственного и когнитивного опыта.

Литература:

1. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – Москва: Логос, 2004 – 301 с.
2. Акулова, О.В. Развитие выразительности речи детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества / О.В. Акулова // Воспитание дошкольников – 2000. – № 7. – С. 56-63

3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних, педагогических учебных заведений. 3-е изд. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
4. Алиева, Т.И. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника / Т.И. Алиева, Л.А. Парамонова, А.Н. Давидчук. – Москва: Издательский центр «Карапуз», 2001. – 229 с.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1986. – 445 с.
5. Белобрыкина, О.А. «Сказка ложь, да в ней намёк...». Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов / О.А. Белобрыкина. – Москва: Высш. шк., 2011. – 103 с.
6. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33-44
7. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: курс лекций для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». 2-е изд. / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
8. Бурлачко, Т.С. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с пословицами / Т.С. Бурлачко, Л.В. Градусова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7 – С. 12-13
9. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи / В.В. Гербова. – Москва: Просвещение, 1987. – 240 с.
10. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр, 2004. – 44 с.
11. Кониная, М.М. Роль художественной литературы в нравственном и эстетическом воспитании детей дошкольного возраста / М.М. Кониная. – Москва: Просвещение, 1963. – 214 с.
12. Леушина, А.М. Значение пересказа в развитии связной речи дошкольников / А.М. Леушина // Тр. Всерос. науч. конф. по дошкольному воспитанию. – Москва: Учпедгиз, 1989. – С. 211-221
13. Маранцман, В.Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия в читательском восприятии / В.Г. Маранцман // Психологические проблемы чтения: сб. науч. тр. – Ленинград. ин-т культуры. – Ленинград: Ленинград. ин-т культуры, 1981. – Т. 62. – С. 143-153
14. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – Москва: Просвещение, 2006. – 416 с.
15. Пироженко, Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т.А. Пироженко. – Киев: Нора-Принт, 2002. – 340 с.
16. Рычагова, Е.С. Зарубежная наука о развитии речи дошкольников / Е.С. Рычагова, Е.Ю. Протасова // Социально-психологические проблемы и исследования детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Пенза; Витебск; Москва: Социосфера, 2012. – С. 55-58
17. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – Москва: Нар. образование, 1998. – 256 с.
18. Сомкова, О.Н. Пересказ литературного произведения как средство развития системы личностных смыслов ребенка / О.Н. Сомкова // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: Петербург. науч. шк.: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 4-6 апр. 2007 г. – Санкт-Петербург: Союз, 2007. – С. 157-164
19. Стадник, З.В. Дошкольная педагогика / З.В. Стадник. – Комсомольск-на-Амуре: Комсом, 2005. – 112 с.
20. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / [К.Д. Ушинский]; сост. и отв. ред. Э.Д. Днепров. – Москва: УРАО, 2002. – 591 с.
21. Флериная, Е.А. Основные принципы художественного воспитания / Е.А. Флериная // Дошкольное воспитание, 2009. – № 7. – С. 8-13

Педагогика

УДК 371.47.022

кандидат педагогических наук, доцент Шемякин Алексей Борисович
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Нижний Тагил)

ХОЗЯЙСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ А.С. МАКАРЕНКО

Аннотация. В статье анализируется педагогическое наследие А.С. Макаренко в сфере экономического воспитания. Актуальность обращения к его педагогическим идеям обуславливается такими современными тенденциями российского образования, как стремление к приоритетности воспитания над обучением, усиление внимания к трудовому воспитанию, необходимость разделения трудового и экономического воспитания. Освоению творческого багажа Макаренко мешают обвинения в авторитарном воспитании, замене обучения трудом, акценте только на «трудных» подростках. Рассматриваются два основных направления хозяйственного воспитания А.С. Макаренко в образовательном учреждении и семье. В образовательном учреждении – это труд, организованный на принципах хозрасчёта, самоуправляемых коллективов и творческого начала. В семье – это участие детей в совместном планировании доходов и расходов, домашнем труде и распоряжении деньгами. Именно хозяйственное воспитание обеспечивает формирование будущего гражданина, труженика и семьянина. Поэтому педагогические идеи А.С. Макаренко подходят не только для пенитенциарной системы. Организация самоуправления в детском коллективе не подавляет, способствует всестороннему развитию личности. Трудовое воспитание в контексте хозяйственного воспитания готовит учащихся не только к труду, но и к жизни в обществе.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, экономическая педагогика, экономическое воспитание, экономика школы, экономическое воспитание в семье.

Annotation. The article analyzes the pedagogical heritage of A.S. Makarenko in the field of economic upbringing. The relevance of reference to his pedagogical ideas is determined by such modern trends in Russian education as the desire to prioritize upbringing over education, increased attention to labor upbringing, the need to separate labor and economic upbringing. Mastering Makarenko's creative baggage is hindered by accusations of authoritarian upbringing, replacing training with labor, focusing only on «difficult» teenagers. Two main directions of Makarenko's economic upbringing in an educational institution and a family are considered. In the educational institution - it is labor, organized on the principles of self-support, self-governing collectives and creativity. In the family – it is the participation of children in joint planning of income and expenses, household labor and money management.

Key words: A.S. Makarenko, economic pedagogy, economic upbringing, school economics, economic upbringing in the family.

Введение. Интерес к творческому наследию Антона Семёновича Макаренко (1888-1939) не утихает и по сей день не только в нашей стране, но и за рубежом. Вышедшая в 2006 г. монография известного российского макаренковед А.А. Фролова [12] содержит обстоятельную историографию освоения и критический анализ разработки его наследия за 1939-2005 гг. объёмом около четырёхсот страниц. В 1988 г. решением ЮНЕСКО А.С. Макаренко был включён в когорту педагогов, которые сформировали образ педагогического мышления в XX веке наряду с Джоном Дьюи, Георгом Кершенштейнером и Марией Монтессори. При этом А.С. Макаренко по мнению А.А. Фролова выделяет то, что он был не только мыслителем, внёсшим вклад в теорию педагогики, но и педагогом-практиком, а также писателем, художником слова.

Актуальность идей А.С. Макаренко для педагогической теории и практики заключается в обозначившемся в последнее время в российском образовании стремлении к приоритетности воспитания над обучением, усилении внимания к трудовому воспитанию, необходимостью демаркации трудового и экономического воспитания в рамках социальной педагогики.

Освоению наследия А.С. Макаренко в современности до сих препятствуют те мифы, которые до сих пор появляются в педагогическом сообществе.

Миф первый. Его теория и практика воспитания была примером авторитарной педагогики, укладывающаяся в рамки коммунистической идеологии, где свободное развитие личности подминалось требованиями коллектива.

Миф второй. Обязательная приоритетность трудового воспитания, подчиняющегося другим направлениям воспитания и также обучение в школе.

Миф третий. Система А.С. Макаренко подходит только для перевоспитания «трудных» детей в условиях пенитенциарной системы, и не применима в общем образовании.

Критически осмыслить идеи этого замечательного педагога, опровергая и негативные оценки его творчества попытаемся, анализируя вклад А.С. Макаренко в обосновании «хозяйственной педагогики».

Изложение основного материала статьи. Понятие «хозяйственная педагогика» сегодня более адекватно понятию «экономическая педагогика», которое ещё не вошло прочно в научный оборот и имеет различные трактовки. В узком смысле под ней понимают теорию и методику экономического образования как одну из предметных методик обучения и воспитания, хотя сам термин С.А. Михеева [7] не употребляет. Т.С. Терюкова [10] трактует экономическую педагогику в широком смысле, как междисциплинарную науку, которая находится на стыке педагогики, психологии, социологии и экономики. Действительно не стоит сводить экономическую педагогику до методики экономического образования, отвечающую на вопросы как учить и воспитывать или до одного из направлений социальной педагогики. Не менее важны ответы и на содержательные вопросы – зачем воспитывать и чему учить, которые позволяют определить цели и задачи экономического воспитания и обучения. В этом смысле правомерно рассматривать экономическую педагогику как науку, изучающую закономерности и принципы, формы и методы целенаправленной экономической социализации различных возрастных категорий населения в процессе экономического образования.

Экономическая педагогика (*wirtschaftspädagogik*) входит в список специальностей немецких вузов. Освоение данной специальности предполагает не только изучение таких основных дисциплин, как педагогика, экономические науки, профильная дидактика, а также обязательное прохождение производственной практики на предприятиях. В российских вузах в рамках направлений, связанных с педагогическим образованием есть обучение по профилю «Экономика», но студенты проходят педагогическую практику только в школах.

Правомерно утверждать, что А.С. Макаренко был один из предшественников хозяйственной (экономической) педагогики, как обособленной сферы педагогической практики и теории. Причём акцент делался, именно на хозяйственной стороне. Обычно экономику понимают, как хозяйство, т.е. совокупность различных видов деятельности человека по созданию условий для удовлетворения потребностей, и как науку, изучающую это хозяйство. Воспитание и обучение через вовлечение подрастающего поколения в доступные по возрасту виды хозяйственной деятельности, а не обучение экономике (или финансовой грамотности) лежит в основе педагогической системы А.С. Макаренко, хотя и овладение воспитанниками экономическими знаниями и умениями он также приветствовал.

Обучение теоретическим аспектам экономики общественного производства педагог считал важным условием подготовки квалифицированных рабочих кадров. Требуется повышать уровень политических и экономических знаний воспитанников и научить их рационально хозяйствовать. Одной из форм экономической подготовки в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского были производственные кружки, охватывающие всех воспитанников. Один из них – кружок экономики производства вызывал большой интерес. В кружке коммунары получали основы знаний по политической экономии и направлениям экономической политики страны. Особое место занимали вопросы экономики производства коммуны, методы расчёта себестоимости, факторы её повышения и резервы снижения, бережного отношения к средствам и предметам труда. Другой формой экономической подготовки были экскурсии на предприятия, в ходе которых изучались основы нормирования и организации оплаты труда. Полученные экономические знания и умения широко использовались для совершенствования хозяйственной деятельности в своей коммуне.

В дальнейшем понятия хозяйственная и экономическая педагогика в дальнейшем будут использоваться как синонимы.

К сожалению, стоит отметить достаточно слабый интерес именно к этой стороне творчества великого педагога. Отмечая большую роль А.С. Макаренко в развитии теории трудового воспитания многие исследователи, по мнению А.А. Фролова [12] не смогли глубоко проанализировать такие понятия его педагогического наследия, как: «хозяйственная деятельность» и «хозяйственный коллектив», «коллективно-хозяйственное» и «социально-экономическое», «производственное» воспитание, «воспитание хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру» и «воспитание будущего хозяина жизни», наконец «школа как хозяйство».

Лишь в отдельных работах затрагиваются эти вопросы. Так своё диссертационное исследование О.В. Мельникова [6] посвятила проблемам экономического воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко.

Значение хозрасчёта как формы формирования хозяйского отношения к общей собственности коммунаров и справедливого распределения доходов от неё рассматривает А.Н. Неустров [8].

Хозяйственную педагогику А.С. Макаренко в качестве социально-экономического фактора в воспитании трудных подростков характеризует А.В. Повшедный, отмечая что высокая эффективность их хозяйственно-организаторской деятельности «обеспечивается соответствием данной системы хозяйствования системе социалистических производственных отношений. Данные отношения характеризуются следующими особенностями: чувство ответственности сохозяина, где решающим является общественная собственность, участие в коллективной выработке решений на основе «коллективности» и «плановности», прямая зависимость уровня жизни воспитанников от результатов труда, реализуемого на уровне «хозрасчёта», социальная престижность личности как работника в рамках целесообразного «распределения по труду» и т.д.» [9]. Однако нельзя согласиться с тем, что хозяйственная педагогика А.С. Макаренко не может быть интегрирована в экономические отношения, свойственные социально-ориентированной рыночной экономике.

Не корректно и противопоставление канонической модели «экономического человека», которую можно встретить у классиков политической экономии (А. Смита, Дж.С. Милля) идеалу воспитания человека А.С. Макаренко [2].

Действительно преследование собственного интереса, который заключается в улучшение материального положения индивида (материализм и индивидуализм); расчётливость (прагматизм); предприимчивость и бережливость – черты, приписываемые абстрактному экономическому агенту были полезны как исследовательские предпосылки рыночных отношений эпохи капитализма свободной конкуренции. В качестве идеала воспитания «экономический человек» скорее характеризует концепцию воспитания джентльмена Дж. Локка, которая также была популярна в эту эпоху.

Вовлечение человека в отношения собственности и управления производством в развитых странах современного капитализма с социально-ориентированной рыночной экономикой приводит к появлению нового исследовательского инструментария концепций человеческого и социального капитала, к гуманистической парадигме и в педагогике (А. Маслоу, К. Роджерса). Поэтому коммунистический идеал воспитания у А.С. Макаренко с такими личностными качествами как коллективизм, честность, заботливость, бережливость, ответственность, способность ориентировки, оперативная способность становится и более близким к идеалу воспитания в развитых зарубежных странах.

Рассматривая систему хозяйственной педагогики А.С. Макаренко в целом целесообразно выделить два её основных компонента – это хозяйственная педагогика в школе (образовательном учреждении) и хозяйственную педагогику в семье.

Хозяйственная эпопея в образовательных учреждениях представлена у него прежде всего в художественных произведениях «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях». Большая часть первой книги посвящена описанию опыта перевоспитания трудных детей в колонии имени А.М. Горького (1920-1928). Вторая книга – опыту работы в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского (1930-1931). В лекциях «Проблемы школьного советского воспитания» он отмечает: «В колонии им. Горького просто из-за нужды я торопился перейти к производству. Это было производство сельскохозяйственное. В условиях детских коммун сельское хозяйство почти всегда было убыточным. Мне удалось в течение двух лет, и только благодаря исключительным знаниям и умениям агронома Н.Э. Фере, перейти к рентабельному хозяйству, и не к зерновому, а животноводческому» [4, С. 181]. В коммуне им. Дзержинского было уже более сложное производство. Благодаря предприимчивости заведующего производством Соломона Борисовича Когана удалось от сапожной, швейной и ручной столярной мастерских перейти к высокотехнологичным процессам. Был создан завод металлообрабатывающей промышленности, где воспитанника выпускали сверлильные машинки, которые до того времени завозили из-за рубежа. В дальнейшем организовать производство фотоаппаратов – ФЭДов.

А.С. Макаренко удалось опытно-поисковым путём доказать, что труд будет средством воспитания, только если – этот труд будет:

- общественно-полезным и рентабельным, организованным на основе хозяйственного расчёта. Излагая в одном из докладов свои педагогические воззрения он говорил: «хозрасчет – замечательный педагог. Как будто он закончил три педагогических вуза. Он очень хорошо воспитывает» [4, С. 346];

- коллективным. Трудовой коллектив не только формирует умения и навыки управления и самоуправления, но способствует более органичному разделению и перемене труда, что повышает его производительность. Будущее советской страны А.С. Макаренко видел, как сообщество самоуправляемых коллективных предприятий, основанном на реальном обобществлении средств производства, а не авторитарно управляемой государственно-бюрократической номенклатурой. Не случайно, именно этот аспект макаренского творчества привлёк всемирно известного организационного консультанта и ученого Ицхака Кальдерона Адизеса, который использовал его обосновывая партисипативное управление, применяемого теперь в передовых организациях [11];

- сложным и творческим, а не простым и рутинным, что способствует не только усилению интереса к трудовой деятельности, но и способствует в дальнейшем профессиональному обучению;

- оплачиваемым. Макаренко постепенно переходит от выдачи воспитанниками карманных денег, сумма которых чётко не связаны с трудовыми усилиями к заработной плате в зависимости от количества и качества труда. Оплата труда исполняется, как важное средство хозяйственного воспитания. А.С. Макаренко подчёркивает, что «на получаемой зарплате воспитанник, выработает умение координировать личные и общественные интересы попадает в сложнейшее море советского промфинплана, хозрасчёта и рентабельности, изучает всю систему советского заводского хозяйства и принципиально становится на позиции общие со всякими другими рабочими. Наконец приучается просто ценить заработок и уже не выходит из детского дома в образе беспризорной институтки, не умеющий жить, а обладающей только «идеалами» [3, С. 397]. Поэтому оплата труда воспитанников способствует, как формированию объективной самооценки их труда, так и даёт возможность заработать на карманные расходы.

Кстати Макаренко не оставлял без внимания и оплату труда педагога, цитируя С.Б. Когана «Когда человек получает жалованье, то у него появляется столько идей, что их некуда девать. А когда у него нет денег, так у него одна идея: у кого бы занять?» [3, С. 440].

Итак, сложно считать трудовое воспитание успешным вне контекста хозяйственной педагогики, где сама школа и школьный коллектив вовлекается в хозяйственную деятельность. Вряд ли тогда коллектив подминает личность, а трудовое воспитание заменяет экономическое.

В то же время стоит признать, что возможности современной школы в хозяйствовании даже более ограничены, чем во времена Макаренко. Анализируя применимость его опыта сегодня, А.Б. Вифлеемский скептически заявляет «итак, современная правовая регламентация различных сторон деятельности образовательных учреждений, включая финансово-хозяйственную деятельность, а также ограничения по привлечению к труду несовершеннолетних, содержащиеся в трудовом законодательстве, не позволяют сегодня легально осуществлять деятельность А.С. Макаренко, возможно лишь весьма ограниченно использовать отдельные элементы, скорректированные с учётом требований современного законодательства, а также некоторые педагогические и организационные находки» [1, С. 78].

Другим важным компонентом хозяйственной педагогики является её интеграция в педагогику семейную. В лекциях о воспитании детей есть глава семейное хозяйство, где А.С. Макаренко отмечает, что «хозяйственная деятельность семьи представляет собой важнейшую арену для воспитательной работы» [4, С. 94]. Вовлечение детей в хозяйство семьи участие в планировании семейного бюджета, знакомство с трудовой деятельностью родителей, домашний труд помогает сформировать такие качества как коллективизм, честность, заботливость, бережливость, ответственность, способность ориентировки и оперативную способность. Эти качества важны не только для будущего труженика и семьянина, но и будущего гражданина, что было значимо как для советского общества, так сегодня и для российского.

Сегодня в свете обучения учащихся общеобразовательных учреждений финансовой грамотности вызывают интерес и идеи А.С. Макаренко о финансах семьи. Педагог обосновывает совместное составление бюджета семьи, когда не только родители сообща планируют доходы и расходы, но и вовлекают в этот процесс детей. Особенно – это важно для партисипативного управления в современных конкурентоспособных организациях, где каждый работник получает возможность участия в управлении. Уже говорилось, что педагог был сторонником выделения детям карманных денег, в начале в зависимости от их участия в домашнем хозяйстве, а затем заработной платы в зависимости от посильного труда в общественном производстве. Нельзя оставить без внимания и его оценку правильного отношения к деньгам в «Книге для

родителей». В четвёртой главе Макаренко рассказывает об отношении к деньгам в трёх семьях – прижимистой семье начальника канцелярии Бабича, расточительной главного инженера Лысенко и рачительной Ивана Прокофьевича Пыжова. Последняя семья его порадовала строгим денежным порядком. «Именно поэтому деньги у них не валялись по ящикам и не прятались с накопительной судорогой. Они хранились у Ивана Прокофьевича с простой и убедительной серьёзностью, как всякая нужная вещь» [5, С. 66].

Выводы. Подытоживая идеи А.С. Макаренко о хозяйственном воспитании, правомерно отметить:

Во-первых, свободное формирование самоуправляемых производственных коллективов уже в рамках образовательных учреждений, свидетельствует скорее о гуманистическом, а не авторитарном подходе к воспитанию.

Во-вторых, организация труда воспитанников на основе хозяйственного расчёта, учитывая не только педагогическую, но и экономическую эффективность трудовой деятельности учащихся делает хозяйственное (экономическое) воспитание шире трудового. Утверждается гармоническая взаимосвязь экономического воспитания и образования с другими направлениями воспитания и обучения в школе.

В-третьих, широкие возможности использования полезных элементов хозяйственной педагогики с учетом современных требований к финансово-хозяйственной деятельности общеобразовательных организаций, а также в экономическом воспитании в семье, не ограничиваются рамками перевоспитания «трудных» детей в условиях пенитенциарной системы.

Таким образом, система хозяйственного воспитания А.С. Макаренко является существенным вкладом в обоснование и развитии экономической педагогики.

Литература:

1. Вифлеемский, А.Б. Педагогическая проза: возможна ли деятельность А.С. Макаренко в современной России? / А.Б. Вифлеемский, А.М. Кушнир // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 69-78
2. Говердовская, Е.В. Педагогическая концепция Макаренко А.С. и современный экономический человек / Е.В. Говердовская, С.В. Иванова, Е.В. Мензул, Е.А. Василевский // Дискуссия. – 2022. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-makarenko-a-s-i-sovremennyyu-ekonomicheskiiy-chelovek> (дата обращения: 25.11.2024)
3. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т., Т. 3 / [А.С. Макаренко]; сост. Гордин Л.Ю., Фролов А.А. – Москва: Педагогика, 1984. – 512 с.
4. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т., Т. 4 / [А.С. Макаренко]; сост. М.Д. Виноградов, А.А. Фролов. – Москва: Педагогика, 1984. – 400 с.
5. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т., Т. 5 / [А.С. Макаренко]; сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – Москва: Педагогика, 1985. – 336 с.
6. Мельникова, О.В. Проблемы экономического воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко: автореферат диссертации ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Владимировна Мельникова. – Харьков, 2005. – 22 с.
7. Михеева, С.А. Школьное экономическое образование: методика обучения и воспитания: учебник для студентов педвузов / С.А. Михеева. – Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2012. – 328 с.
8. Неустроев, А.Н. Экономическое воспитание в педагогическом наследии А.С. Макаренко / А.Н. Неустроев // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12(4). – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35355> (дата обращения: 25.11.2024)
9. Повшедный, А.В. Макаренко в реализации социально-экономического фактора в воспитании трудных подростков / А.В. Повшедный, А.С. Новаторство // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novatorstvo-a-s-makarenko-v-realizatsii-sotsialno-ekonomicheskogo-faktora-v-vospitanii-trudnyh-podrostkov> (дата обращения: 25.11.2024)
10. Терюкова, Т.С. Экономическая педагогика как процесс интеграции экономики и педагогики / Т.С. Терюкова // Экономика в школе. – 2011. – № 2. – С. 50-55
11. Фролов, А.А. Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие – основа успеха организации / А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов // Народное образование. – 2016. – № 1. – С. 7-17
12. Фролов, А.А. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия. 1939-2005 гг., критический анализ / А.А. Фролов. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – 417 с.

Педагогика

УДК 376.3

бакалавр, направления подготовки специальное

(дефектологическое) образование Шишмакова Екатерина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

бакалавр, направления подготовки специальное (дефектологическое) образование Колпакова Дарья Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности понимания исторических терминов, связанных с темой Родина в рамках пропедевтического периода обучению истории умственно отсталых школьников. Представлен анализ экспериментальных данных, раскрывающий специфические особенности усвоения обучающимися с умственной отсталостью смысла исторических представлений и понятий в рамках учебного предмета «Мир истории». Описаны на основе полученных результатов эксперимента уровни сформированности понятийного аппарата учебного предмета. Доказана необходимость совершенствования методики преподавания истории на пропедевтическом этапе по работе над исторической терминологией. Предложены рекомендации для более глубокой проработки историко-патриотических терминов на учебном предмете «Мир Истории».

Ключевые слова: исторические термины и понятия; методика обучения истории (специальная), обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); пропедевтический период; учебный предмет «Мир истории».

Annotation. The article examines the peculiarities of understanding historical terms related to the topic of Homeland within the framework of the propaedeutic period of teaching history to mentally retarded schoolchildren. The analysis of experimental data is

presented, revealing the specific features of the assimilation by students with mental retardation of the meaning of historical concepts and concepts within the framework of the educational subject «The World of History». Based on the experimental results, the levels of formation of the conceptual apparatus of the educational subject are described. The necessity of improving the methodology of teaching history at the propaedeutic stage of work on historical terminology is proved. Recommendations for a deeper study of historical and patriotic terms in the academic subject «The World of History» are proposed.

Key words: historical terms and concepts; methods of teaching history (special), students with intellectual disabilities; propaedeutic period; educational subject «The World of History».

Введение. Образовательная область «Человек и общество» и учебные предметы «Мир истории» и «История Отечества» являются важной частью обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Они позволяют овладеть знаниями о важнейших исторических событиях, фактах и явлениях и раскрывать их значение [2]. Исторические дисциплины несут в себе значительный коррекционный и воспитательный потенциал, формируя у обучающихся основы гражданственности и патриотизма, базовые культурные навыки и пр. Однако дети с умственной отсталостью с большим трудом усваивают исторические знания, обладающие высокой степенью абстрактности и не имеющие опоры на их чувственный опыт [5,11]. Особенно сложно у школьников с умственной отсталостью формируются понятия, характеризующие власть, политическое положение людей, общественные отношения, а также понятия обществоведческого характера [4]. Фундаментальные знания о политическом устройстве страны, государственной символике, когнитивные, поведенческие и эмоциональные компоненты понятия «Родина» и «Родной край» усваиваются крайне медленно и фрагментарно [10]. Эти трудности требуют особого внимания со стороны педагогов, но эффективных научно-методических разработок в данном направлении в олигофренопедагогике представлено недостаточно. Практические работники образования остро нуждаются в практикоориентированных рекомендациях по формированию у умственно отсталых школьников на пропедевтическом этапе представлений и понятий о Родине, что делает настоящее исследование актуальным и практически значимым.

Важно подчеркнуть, что в процессе обучения на основе образов формируются исторические представления, служащие в свою очередь базой для овладения понятиями и терминами [6]. Исторические представления носят индивидуальный характер и могут быть разнообразны, а понятийное поле носит единообразный характер и должно пониматься учениками одинаково [3]. Данный факт обуславливает значимость правильного усвоения содержания понятия на пропедевтическом этапе, с последующим усвоением знаний о нем, по ходу изучения истории в 7-9 классах и в рамках гражданско-патриотического воспитания.

В школах, реализующих адаптированные общеобразовательные программы, «Мир истории» является пропедевтическим для освоения предмета «История Отечества» [1]. Однако его методическое обеспечение нуждается в серьезной доработке с точки зрения отбора изучаемых терминов и понятий. Дети на этом этапе обучения из-за узости мышления, фрагментарности знаний, неумения выделить существенные признаки в изучаемом понятийном аппарате не усваивают значительную часть программного материала. Быстрому забыванию пройденных тем способствует неумение обучающихся с умственной отсталостью применять полученные знания в обыденной жизни [9].

Понимание исторических терминов и овладение их системой-неотъемлемая часть изучения учебного предмета «Мир истории». Особую важность представляют термины, связанные с темой «Родина», поскольку они отражают национальную культуру, способствуют формированию патриотизма и составляют основы социализации [8]. Знакомство с историческими терминами по разделу «Родина» осложняется отсутствием или малым запасом у умственно отсталых учеников историко-патриотических представлений на предшествующих этапах обучения [7].

Таким образом на основе актуальности и практической значимости проблематики, нами было реализовано исследование, целью которого стало выявление особенностей понимания исторических терминов через призму темы «Родина» умственно отсталыми обучающимися.

Изложение основного материала статьи. Основу экспериментального исследования составил детальный анализ программного материала и отбор терминов и понятий по учебнику И.М Бгажноковой и Л.В Смирновой «Мир Истории» за 6 класс по разделу «Отчий дом. Наша Родина – Россия». Определив базовый терминологический ряд нами был разработан диагностический инструментарий исследования.

Экспериментальную группу для изучения особенностей понимания умственно отсталыми обучающимися исторических терминов через призму темы «Родина» ученики 6 класса школы, реализующей нецензурную адаптированную образовательную программу в количестве 9 человек. В целях обеспечения достоверности эксперимента состоялась беседа с учителем истории, подтвердившая, что обучающиеся, хорошо справились с изучением главы о Родине и большая часть класса усвоили все темы на достаточном уровне.

В ходе констатирующего эксперимента на этапе подготовительной работы нами был создан диагностический инструментарий, позволяющий дать оценку уровня понимания и усвоения исторических терминов. В его основу были положены следующие критерии:

- узнавание обучающимися с умственной отсталостью исторических терминов на основе предложенных определений;
- способность объяснить смысл исторических понятий в контексте заданного учебного материала;
- воспроизведение, классификация и применение понятий в историческом и общебытовом контексте.

Для углубленной диагностики проводилась индивидуальная беседа с обучающимися, в рамках которой удалось уточнить уровень понимания значений гражданско-патриотических терминов. В ходе беседы задавались уточняющие вопросы, побуждающие детей к объяснению терминов и установлению логических связей между изучаемыми понятиями.

Диагностический комплекс включал в себя разноплановые задания на соотнесение термина и определения, на объяснение термина без подсказки в виде готового содержания. Входе диагностики ученики должны были написать мини эссе, раскрывающего смысл понятия. Данные задания расположены по принципу усложнения, однако непосредственно термины были расположены в обратно пропорциональной логике. Для выполнения практических упражнений нами были взяты следующие термины, соответствующие программе: «Патриот», «Отчизна», «Конституция», «Президент», «Столица», «Гражданин», «Министр», «Государственная дума», «Герб», «Гимн», «Держава», «Малая Родина».

Результаты выполнения заданий 1 и 2 заносились в таблицу, где фиксировалось количество ошибок при выполнении заданий на соотнесение, а также указывались типичные ошибки и особенности выполнения. Третье задание обусловлено необходимостью получить как субъективную, так и объективную картину представлений умственно отсталых обучающихся об гражданско-патриотическом понятии. Результаты выполнения заданий по усвоению исторических терминов выявили различия в уровнях понимания и освоения материала у учащихся с умственной отсталостью. Анализ ответов позволил определить типичные ошибки и особенности восприятия изучаемых понятий, а также обозначить направления для дальнейшей работы над терминологическим аппаратом дисциплины.

Первое задание на соотнесение определения и термина большинство участников продемонстрировали базовый уровень и успешно справляясь с терминами, «герб», «столица», «малая Родина». Это объясняется тем, что дети недавно их изучали и

повторяли в контексте недавно пройденных тем, а также многократным их использованием на других уроках и в воспитательной работе. Однако при работе с терминами, обладающими высокой долей абстракции или политическим характером, возникли значительные затруднения: «Государственная дума» и «Министр». Отсутствие ассоциативных связей и недостаток опыта работы с такими понятиями привели к тому, что некоторые участники отметили полное незнание их значений.

При выполнении задания на объяснение термина, возникло значительно больше трудностей. В процессе разъяснения терминов «Отчизна» и «Держава» 80% участников отметили, что не понимают значения этих слов или не могут их объяснить. Это указывает на отсутствие сформированного понятийного аппарата и недостаток практики использования подобных слов в учебном процессе. Термины, «гимн», и «президент», были объяснены более уверенно и развернуто, что связано с их большей распространенностью и наличием опоры на личный опыт или изученный материал. Например, к термину «Президент» были даны следующие объяснения: «он помогает людям», «Путин Владимир Владимирович», «главный в стране». По термину «гимн» шестиклассники говорили: «песня государства», «символ России», «песня, которую мы слушаем по понедельникам», «мы его учим».

Особенности объяснений показали, что учащиеся с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в детализации значений слов и их интерпретации. Ответы часто были неточными или неполными, что указывает на необходимость более структурированной работы над понятийным аппаратом учебного предмета. Например, при объяснении термина «Конституция» участники могли ограничиться общими фразами, не раскрывая его сути и логической связи с другими понятиями, чаще всего шестиклассники отвечали, как «важная книжка».

Самым сложным для выполнения заданием стало мини-эссе, где обучающимся необходимо письменно раскрыть понятие «Патриот» и высказать собственное отношение и суждение. Пояснить считает ли он себя патриотом и почему. Были получены разноуровневые ответы, такие как: «Патриот – это тот, кто живёт Москве и помогает тем, кто приезжает», «Я люблю свою родину», «Патриот тот, кто предан России», «Патриот – это человек, который любит свою страну, тот кто уважает и защищает её», «Патриот предан стране», «Я люблю Нижний Новгород». Ответы были краткими, что свидетельствует о том, что ни один обучающийся не выполнил задание в полном объёме. Часть учеников подменяет понятие, что говорит о недостаточном уровне понимания темы патриотизма и её многогранности. Это может указывать на узость и неточность в понимании понятий, а также отсутствие практики использования в обыденной жизни данного терминологического поля.

Проведенный эксперимент показал, что способность учащихся к восприятию и объяснению исторических терминов напрямую связана с их уровнем познавательной активности и успеваемостью по предмету. Участники, которые набрали высокие баллы в первом задании, как правило, демонстрировали более уверенные, хотя и не всегда полные, объяснения на втором этапе. Однако даже среди наиболее успешных учащихся сохраняются трудности с абстрактными и менее знакомыми терминами, что подтверждает необходимость разработки дополнительных методических подходов для их усвоения.

Результаты эксперимента демонстрируют необходимость усовершенствования методики работы с историческими терминами в специальной (коррекционной) школе. Недостаточное понимание и поверхностное восприятие понятий требуют более структурированного подхода, включающего использование наглядности, повторение и пошаговую детализацию значений слов, использования разноуровневых заданий и пр. Особое внимание следует уделить работе с абстрактными терминами, не встречающихся в современной жизни и повседневной практике детей. Включение практических заданий, связанных с интерпретацией и объяснением терминов, может способствовать более глубокому усвоению материала и формированию устойчивых когнитивных связей.

Помимо детального разбора ответов обучающихся по каждому заданию, мы провели количественно-качественного анализ на основе которого нам описать уровни сформированности понятийного аппарата:

К высокому уровню относились шестиклассники, которые допустили минимальное количество ошибок в Задании 1 и Задании 2. Ученики знали название термина, раскрывали его содержание в полной мере. Затрагивались разные стороны термина, которые отражали его значение. Дети выделяли существенные признаки изучаемого понятия. Например, «президент», был описан не только как «главный в стране», что соответствует определению из учебника «Мир Истории» 6 класс, но и определялся функционал «общается с людьми», «показывают по телевизору». Такими учениками проверочная работа выполнялась более чем на 60%. Ответы были достаточно уверенными, имелись предпосылки к рассуждению над сложными терминами.

К среднему уровню, были отнесены те участники эксперимента, которые легко распознавали более простые термины. Большая часть допущенных ошибок была связана с поверхностным объяснением, которое не соответствовало определению из учебника, имелись трудности в интерпретации понятий и соотношении с определением. Шестиклассники демонстрировали общее понимание изученного материала, но нуждаются в дополнительном объяснении и направляющей помощи педагога. Выполнение проверочной работы более чем на 40%.

К низкому уровню относятся ученики, выполнившие менее 40% проверочной работы. Возникшие проблемы, а именно: неспособность распознавать термин, интерпретировать его, привели к тому, что ответы носили поверхностный характер, отсутствовало желание рассуждать над понятиями, объяснение которым, участники не могли найти. Такие термины как «президент», «министр», «держава», определялись односложно, это свидетельствует о необходимости дополнительной проработки понятий, которые участники не могли определить.

Таким образом, количественные данные демонстрируют, что значительная часть участников требует дополнительных мер по коррекции и развитию понятийного аппарата учебного предмета «Мир истории». Высокие результаты у отдельных учащихся подтверждают возможность успешного усвоения материала при наличии подходящих методик. Однако средний и низкий уровни, преобладающие среди большинства участников, указывают на необходимость индивидуального подхода, направленного на устранение типичных ошибок и углубление понимания терминов. Для повышения эффективности обучения рекомендуется акцентировать внимание на развитии логических связей, использовании терминов в конкретном контексте и детальном объяснении их значений. Дополнительно следует включать наглядные методы работы с абстрактными понятиями, которые вызывают наибольшие затруднения.

Проведённый эксперимент позволил выявить слабые и сильные стороны в освоении исторических терминов учащимися с умственной отсталостью. Сформулированные выводы и зафиксированные ошибки могут стать основой для разработки более эффективных методических приёмов, направленных на углубление понятийного аппарата, развитие логического мышления и улучшение способности к объяснению и интерпретации исторических терминов.

Выводы. В ходе исследования было выявлено, что умственно отсталые обучающиеся медленно и фрагментарно, усваивают исторические понятия, связанные с темой «Родина». Выявлена тенденция у значительного упрощения понятий, что искажает его суть и содержание. Типичные ошибки, выявленные в ходе эксперимента, включают полное незнание значений некоторых слов, поверхностное объяснение понятий, а также отсутствие логических связей между терминами и их использованием. Часто встречающимися трудностями стало отсутствие детализированного восприятия изучаемых терминов

и склонность к обобщённым фразам и описаниям. По полученным данным, уровень усвоения исторических терминов среди участников эксперимента демонстрирует значительные различия и варьируется от низкого до высокого. Большинство учащихся показали средние или низкие результаты, что указывает на неоднородность сформированности понятийного аппарата и необходимость дополнительной работы на уроках истории. На пропедевтическом этапе усвоения историко-патриотической терминологии важно использовать визуальное сопровождение материала, углубленно объяснять термин в контексте исторического материала, предварительно проводить лексическую работу.

Литература:

1. Бгажнокова, И.М. Мир истории. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И.М. Бгажнокова, Л.В. Смирнова. – Москва: Просвещение, 2025. – 206 с.
2. Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе / А.А. Вагин. – Москва, 1968. – 378 с.
3. Добрава, В.В. Роль языкового влияния в педагогическом воздействии / В.В. Добрава // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1620/1032> (дата обращения 20.02.2025)
4. Долгобородова, Н.П. Понимание сути некоторых общественно-исторических понятий учащимися вспомогательной школы / Н.П. Долгобородова // Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников. – Л., 1971. – С. 3-15
5. Зорина, О.Т. Использование сюжетной картины в процессе формирования исторических понятий в старших классах вспомогательной школы / О.Т. Зорина // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 38-44
6. Капустин, А.М. Исследование уровня сформированности исторических понятий у учащихся 2-5 классов вспомогательной школы / А.М. Капустин // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 33-37
7. Кузнецов, Ю.Ф. Методика преподавания истории во вспомогательной школе / Ю.Ф. Кузнецов. – Екатеринбург: УГПУ, 1997. – 50 с.
8. Наливайченко, И.В. Образ Родины как объект патриотизма / И.В. Наливайченко // Издательство «Грамота». – 2011. – № 5(11). – С. 126-130
9. Петрова, Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л.В. Петрова. — М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
10. Сёмина, К.А. Воспитание патриотизма умственно отсталых школьников средствами музейной педагогики / К.А. Семина // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 3. – URL: <https://human.snauka.ru/2017/03/22726> (дата обращения: 18.01.2025)
11. Смирнова, Л.В. Инновационные подходы к обучению истории умственно отсталых школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Смирнова Лариса Валентиновна. – Москва, 2000. – 170 с.

Педагогика

УДК 377, 378

доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович

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

доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный агротехнологический университет имени Л.Я. Флорентьева» (г. Нижний Новгород);

студент Морозова Дарья Сергеевна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрено применение виртуальной и дополненной реальности в профессиональном образовании. Охарактеризованы ключевые причины актуализации применения искусственного интеллекта в профессиональном образовании, такие как: индивидуализация обучения, автоматизация рутинных задач, доступ к ресурсам, аналитика и прогнозирование, симуляции и виртуальная реальность и поддержка навыков будущего, что является непосредственным условием для улучшения системы непрерывного обучения. Раскрываются ключевые направления применения технологий виртуальной и дополненной реальности в профессиональном образовании, а также приводятся реальные примеры их применения. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности является необходимым условием современного образования, так как это способствует подготовки специалистов лучше подготовленных к вызовам реального мира.

Ключевые слова: профессиональное образование, искусственный интеллект, виртуальная реальность, дополненная реальность, цифровые технологии.

Annotation. This article discusses the use of virtual and augmented reality in professional education. The key reasons for the actualization of the use of artificial intelligence in professional education are characterized, such as: individualization of training, automation of routine tasks, access to resources, analytics and forecasting, simulations and virtual reality and support for the skills of the future, which is a direct condition for improving the continuous learning system. The key areas of application of virtual and augmented reality technologies in professional education are revealed, and real examples of their application are given. The use of virtual and augmented reality technologies is a necessary condition for modern education, as it helps to prepare specialists better prepared for the challenges of the real world.

Key words: professional education, artificial intelligence, virtual reality, augmented reality, digital technologies.

Введение. XXI век знаменуется разнообразием в разработке и развитии цифровых технологий. Сейчас программы с применением искусственного интеллекта используются почти во всех сферах деятельности, в образовании в том числе. Благодаря им процесс обучения становится комфортнее и инновационнее, а также приводит к качественно новым показателям как в профессиональном образовании, так и в цифровой экономике [6, 7].

Изложение основного материала статьи. В последнее время интерес к сквозным технологиям (искусственный интеллект (ИИ), виртуальная (VR) и дополненная (AR) реальность, робототехника др.) возрастает и можно познакомиться с различными точками зрения по данной проблематике. Но, большинство исследователей (М.Н. Булаева, П.В. Канатъев, М.И. Колдина, О.Н. Филатова и другие) склоняются к мнению что применение сквозных технологий в образовательном процессе необходимо и обязательно [1, 5, 9].

Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании становится всё более актуальным по нескольким причинам:

1. Индивидуализация обучения. ИИ позволяет адаптировать учебные планы и материалы под каждого студента, учитывая его уровень подготовки, стиль обучения и темп усвоения информации. Это помогает повысить эффективность образовательного процесса.

2. Автоматизация рутинных задач. Системы на базе ИИ могут выполнять задания, такие как проверка тестов и контроль успеваемости, освобождая преподавателей для более творческой и личностной работы со студентами. Система напоминает о необходимости заниматься, проверять или контролировать учебный процесс.

3. Доступ к ресурсам. ИИ может помочь в создании и распространении учебных материалов, хорошо структурированных и доступных в любое время. Это существенно расширяет возможности самообучения и повышения квалификации.

4. Аналитика и прогнозирование. ИИ способен анализировать данные о процессах обучения, выявлять проблемы и предлагать решения. Например, он может прогнозировать успехи студентов и рекомендовать дополнительные занятия или помощь.

5. Симуляции и виртуальная реальность. В сочетании с технологиями виртуальной и дополненной реальности, ИИ может создавать симуляции, позволяя студентам получать практический опыт в безопасной среде. Это особенно полезно в таких областях, как медицина, инженерия и авиация.

6. Поддержка навыков будущего. В условиях быстро меняющегося рынка труда ИИ помогает обучать студентов новым технологиям и навыкам, связанным с цифровизацией и автоматизацией, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда.

В целом, применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании открывает новые горизонты и создает возможности для улучшения качества образования, подготовки креативных, высококвалифицированных специалистов и поддержки Lifelong Learning (непрерывного обучения) [3, 12].

Виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR) открывают новые горизонты для профессионального образования, предлагая инновационные подходы к обучению, которые делают процесс более интерактивным и эффективным. Рассмотрим несколько ключевых направлений их применения [2, 10] в Таблице 1.

Таблица 1

Ключевые направления применения технологий виртуальной и дополненной реальности

1. Симуляции и тренировки	<ul style="list-style-type: none"> • Медицинское образование. VR используется для создания реалистичных симуляций медицинских процедур, позволяя студентам практиковаться без риска для пациентов. Например, они могут проводить операции или оказывать первую помощь в виртуальной среде. • Технические специальности. Специалисты в области инженерии и технических наук могут использовать VR для моделирования сложных систем и оборудования, что помогает лучше понять их работу и диагностику.
2. Визуализация сложной информации	<ul style="list-style-type: none"> • Научные дисциплины. AR может быть использована для наложения информационных слоев на реальные объекты. Например, студенты-биологи могут видеть, как разные системы организма взаимодействуют, когда они исследуют анатомические модели в 3D. • Архитектура и дизайн. Студенты могут видеть 3D-модели своих проектов в реальном пространстве, что помогает улучшить визуализацию и понимание масштабов и пропорций.
3. Обучение в отдаленных местах	<ul style="list-style-type: none"> • Доступность. VR и AR могут дать доступ к качественному обучению для студентов в удаленных или недостаточно обеспеченных регионах. Они могут соединяться с учебными учреждениями и участвовать в интерактивных занятиях. • Гибкость. Обучение с помощью VR и AR позволяет студентам учиться в удобное для них время и в комфортной обстановке, что может повысить мотивацию и вовлеченность.
4. Увеличение вовлеченности	<ul style="list-style-type: none"> • Игровые элементы. Использование геймификации в образовательных программах, основанных на VR или AR, может сделать процесс обучения более захватывающим и интересным, что способствует лучшему усвоению материала. • Командные задания. AR и VR могут создавать ситуации, где студенты работают вместе над проектами, развивая командные навыки и сотрудничество.
5. Оценка и обратная связь	<ul style="list-style-type: none"> • Аналитика. VR-системы могут отслеживать действия студентов во время симуляций, предоставляя преподавателям данные для анализа успехов и областей, требующих дополнительного внимания. • Персонализированное обучение. На основе собранных данных можно создать индивидуальные планы обучения, адаптированные под нужды каждого студента.

Ярким примером применения технологии виртуальной и дополненной реальности в профессиональном образовании являются кванториумы и технопарки, разработанные с целью развития молодежи с использованием современного обучающего оборудования [8, 11]. Также кванториумы и технопарки знакомят студентов и преподавателей со следующими технологиями:

- 3D-печать;
- программирование и робототехника;
- моделирование и симуляции;
- интернет вещей (IoT);
- лабораторное оборудование и научные инструменты;
- облачные технологии и онлайн-ресурсы.

Виртуальные экскурсии – это относительно простой и широко используемый вид VR-контента. В качестве примера можно привести платформу ClassVR, которая пользуется популярностью во многих странах. Её занятия представляют собой, по большей части, опыт погружения в необычную обстановку, что гарантирует увеличение вовлеченности участников в предмет изучения. С помощью ClassVR можно изучать следующие предметные области:

1. История – погружение в исторические события, посещение виртуальных музеев и памятников, что позволяет лучше понять контекст и культуру различных эпох.

2. География – исследование различных стран, городов и природных ландшафтов с помощью 360-градусных панорам и интерактивных карт.
3. Искусство – знакомство с произведениями искусства, изучение художественных техник и стилей через взаимодействие с 3D-моделями и виртуальные экскурсии по музеям.
4. Математика – использование визуальных средств для изучения сложных математических концепций, таких как геометрия, алгебра и статистика.
5. Языки – практика языковых навыков в интерактивной среде, создание ситуаций для общения на иностранном языке.
6. Экология и окружающая среда – изучение экосистем, биомов и воздействия человека на природу.
7. Химия – проведение виртуальных экспериментов и изучение химических реакций в безопасной и контролируемой обстановке.
8. Программирование – ознакомление с основами робототехники, программированием и использованием новых технологий.

Перечень учебных предметов постоянно дополняется, и практически каждый преподаватель может найти для своей области готовый, интересный продукт, который можно и нужно использовать на занятиях.

Один из наиболее востребованных типов AR-приложений в сфере образования – это «иллюстрации, которые оживают» для учебных пособий. Такое решение, например, было разработано компанией Modum Lab для различных направлений профессионального образования: медицинское образование, дизайн и художественное образование, инженерия, педагогическое образование, социология и психология, информатика. Например, некоторые учебники по программированию с алгоритмами и структурами данных используют графические представления для объяснения сложных понятий.

Выводы. Виртуальная и дополненная реальность имеют огромный потенциал в профессиональном образовании, делая его более доступным, интерактивным и эффективным. Эти технологии могут помочь подготовить специалистов, которые будут лучше подготовлены к вызовам реального мира, обеспечивая высокий уровень практической подготовки и теоретических знаний.

Проблема применения данных технологий может решаться самими студентами, которые лучше ориентируются в цифровом пространстве и в сотрудничестве с преподавателями можно получать новые инновационные решения. Безусловно проблема применения сквозных технологий достаточно новая и следует глубокого изучения, но внедрять сквозные технологии – это необходимость цифровой действительности.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, П.В. Канатъев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 72(4). – С. 34-36
2. Видяйкина, П.М. VR-технология как элемент геймификации в профессиональном образовании / П.М. Видяйкина, Д.А. Таурова, Э.А. Захарова // Мой профессиональный стартап. – Н. Новгород, 2022. – С. 273-275
3. Вольнов, М.М. Виртуальная реальность: виды, структура, особенности, перспективы развития / М.М. Вольнов, А.А. Китов, Б.С. Горячкин // E-Scio, 2020. – № 63. – С. 46-63
4. Игнатъева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-2-1
5. Колдина, М.И. Методические рекомендации применения платформы Google в профессиональном образовании / М.И. Колдина, А.С. Лобанов, Н.В. Фролова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(4).
6. Прохорова, М.П. Образовательные инновации глазами студентов / М.П. Прохорова, С.В. Булганина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2023. – № 6(1). – 158 с.
7. Себина, Е.В. Применение сквозных технологий в образовании / Е.В. Себина, О.Н. Филатова, Е.В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(1). – С. 261-263
8. Филатова, О.Н. Педагогический Кванториум как средство повышения цифровых компетенций / О.Н. Филатова, Т.Д. Феофанова, А.Д. Маркова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1(59). – С. 61-64. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-61-64. – EDN ZAYBQR
9. Филатова, О.Н. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, Е.В. Лукина, М.В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(1).
10. Щеглова, А.А. AR-технология как условие развития современного образования / А.А. Щеглова, О.Н. Филатова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы. – 2023. – Т. 3. – № S1(68). – С. 10-13
11. Merkusheva, E.S. Application of robotics in the sphere of education / E.S. Merkusheva, O.N. Filatova // Bulletin of M.Akmulla Bashkir State Pedagogical. – 2023. – Т. 3. – № S1(68). – 10 с.
12. Markova, S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedykh, O.N. Filatova, A.V. Khizhnaya // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – Т. 200. – С. 940-947

УДК 378

доктор экономических наук, доцент Ярош Ольга Борисовна

Институт экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат экономических наук, доцент Калькова Наталья Николаевна

Институт экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ МЕТОДЫ ВИЗУАЛЬНОГО КАРТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

Аннотация. Одним из самых успешных методов, применяемых для диагностики знаний можно считать нейрокогнитивные методы. Они включают в себя использование специальных приборов для регистрации психофизиологических состояний, которые позволяют объективно оценить уровень приобретенных навыков на основе независимых метрик: паттернов глазодвигательного поведения обучающихся и анализа их сенсорных реакций на предъявляемые задания. В статье приведены результаты независимой диагностики знаний по паттернам движения глаз.

Ключевые слова: нейрокогнитивные методы, нейромаркетинг, знания, айтрекинг, экспертные навыки.

Annotation. One of the most successful methods used for knowledge assessment can be considered neurocognitive methods. These involve the use of specialized devices to record psychophysiological states, which allow for an objective evaluation of the level of acquired skills based on independent metrics: patterns of eye movement behavior in learners and analysis of their sensory responses to presented tasks. The article presents the results of independent knowledge assessment based on eye movement patterns.

Key words: neurocognitive methods, neuromarketing, knowledge, eye-tracking, expert skills.

Введение. Повышение требований рынка труда к выпускникам высших учебных заведений и пересмотр образовательной системы заставляет все больше внимания уделять оценке уровня компетентности, сформированности знаний, возможности правильно принимать решения [5]. Выявление этих способностей довольно затруднительно осуществлять только классическими методами проверки знаний. Применение тестирования, проверочные кейсы, задачи и проведение бизнес-симуляций не дают полной уверенности в усвоении материала, равно как и не гарантируют, что обучающиеся приобрели необходимые навыки и не списали.

Одним из наиболее сложных навыков, которые приобретают студенты, является визуальная экспертиза экономических документов, поскольку она включает в себя не только приобретение знаний, но и интеграцию сенсорной информации в процессе принятия дальнейших решений. В большинстве случаев сенсорная информация является визуальной, поэтому изучение движения глаз может выявить не только когнитивные процессы, стоящие за экспертизой, но и исследовать фундаментальные механизмы, участвующие в приобретении студентами этих навыков. Так, исследование моделей зрительных фиксаций и сенсорного восприятия учебных материалов позволит понять ловушки восприятия и это даст возможность разработать алгоритмы, позволяющие идентифицировать наличие экспертных навыков у студентов на основе объективных нейрокогнитивных показателей. Актуальность данной работы связана также с возможностью использования нейрокогнитивных технологий при дистанционной идентификации знаний и навыков. Благодаря применению современного оборудования, возможно получить новые данные о модальности восприятия студентами информации, что позволит исследовать роль визуального опыта в обучении, изучить разные типы когнитивной нагрузки на оперативную память, связанную с задачами экспертной идентификации в условиях разделения внимания.

Изложение основного материала статьи. Современные нейрокогнитивные технологии открывают широкие возможности поиска ответов на вопрос: как мозг воспринимает зрительные образы? Применение механизмов изучения глаз при обучении является новым и малоизученным направлением, большинство исследований по данному направлению начинается с 2010 г. и затрагивает только отдельные фрагменты вопросов, связанных с образованием. В обзорной работе, опубликованной в 2018 г. [15] было показано на основе исследования базы данных Clarivate Analytics по общественным наукам, включающей 6,4 млн. записей и представленной всеми основными журналами по данному направлению, что только 33 статьи были посвящены отдельным аспектам, связанным с изучением движения глаз в контексте образовательной деятельности. Очевидно, что круг научных работ, посвященных данному вопросу, очень ограничен. Разброс исследований при этом довольно сильный, их можно условно разбить на две группы: те, которые касаются исследования студентов в качестве изучаемых и учителей, как испытуемых.

Работы со студентами направлены на более широкий спектр тем: изучение влияния дислексии на обучение, в частности, на механизмы поиска информации в интернете [7]. Отдельные труды по исследованию аутизма и поиску алгоритмов обучения и преодоления социальных трудностей на основе айтрекинга [10] Варьирование уровня когнитивных способностей учащихся представлены в работах [16] ряда зарубежных ученых, при этом было обнаружено, что оценка когнитивных способностей учеников на базе айтрекинговых данных имеет ограничения, связанные с тем, что не выявляется эмоциональное состояние ученика. Применение педагогики как науки в сочетании с нейрокогнитивными технологиями применительно к объекту изучения представлено в литературе работами по айтрекинговому тестированию различных образовательных сред, платформ, а также поиском подходов, позволяющих идентифицировать знания на основе данных глазодвигательного поведения. Первые попытки исследовать методами айтрекинга (окулографии) поведенческих паттернов экспертов и новичков начались относят к работам 2001 г. [17].

Данная работа посвящена различиям когнитивного восприятия при игре в шахматы, позже, в 2006 г. появляются публикации, посвященные визуальной экспертизе при воспроизведении музыки. Начиная с 2011 г. в трудах, посвященных нейрокогнитивным наукам, появляется целое направление работ по визуальной экспертизе в медицине, подразумевающей профессиональное определение заболеваний по внешнему виду пациентов, что является одним из новых трендов, особенно в свете развития телемедицины.

Круг исследований движения глаз при обучении представлен трудами по исследованию глазодвигательного поведения при анализе английской литературы [9]. При изучении учениками химии [18], исследования в сфере анализа биологических данных, в частности диаграмм фотосинтеза, физики и т.д. В обучении навыкам медицинской визуализации [8] при подготовке врачей-педиатров [6]. В 2015 г. появились работы по исследованию, как принимают решения авиадиспетчера на основе визуальной экспертизы данных, получаемых с радаров [12]. Существуют отдельные работы по применению айтрекеров в целях экспертной биологической идентификации морских видов, они подробно изложены в обзоре [13].

Айтрекинговые исследования в России активно развиваются благодаря работам [1, 3]. Анализ когнитивной компетентности специалистов химической отрасли на основе исследования глазодвигательного поведения приводится в работе 2019 г. [2].

Наряду с тем, что разброс объектов исследования довольно широк, в настоящее время в мировой и отечественной практике отсутствуют комплексные работы по применению нейрокогнитивного инструментария при обучении экспертной работы в сфере маркетинга или экономической аналитики. Во многом, это связано с серьезными технологическими ограничениями, связанными не только с регистрацией, сбором данных и их анализом, но и необходимостью разработки комплексной системе идентификации знаний исследованных эффектов в данной отрасли знаний.

Можно использовать различные методы проверки знаний и компетенций. Классические методы включают в себя тестирование, экзамены, задачи и проекты, которые позволяют оценить понимание материала и способность применять его на практике. Однако эти методы не всегда дают полную картину о сформированности навыков, так как не учитывают некоторые аспекты, такие как паттерны глазодвигательного поведения и сенсорные реакции обучающихся.

В последнее время все большее внимание уделяется нейрокогнитивным методам диагностики знаний. Они основаны на изучении активности мозга и других нейрофизиологических показателей для оценки уровня знаний и навыков. Например, с помощью электроэнцефалографии (ЭЭГ) можно измерять электрическую активность мозга и исследовать, какие области мозга активируются при выполнении задач.

Другой метод – анализ глазодвигательного поведения обучающихся. Этот метод основан на исследовании движений глаз и фиксации взгляда на определенных объектах или областях. Паттерны глазодвигательного поведения могут свидетельствовать о внимании, интересе или затруднениях в выполнении задачи.

Также можно анализировать сенсорные реакции обучающихся на задания. Это может включать измерение физиологических показателей, таких как пульс, дыхание, изменения кожного сопротивления и другие. Анализ этих показателей позволяет судить о физиологических и эмоциональных реакциях обучающихся на задания.

Применение нейрокогнитивных методов диагностики знаний позволяет получить объективную информацию о состоянии обучающегося, его уровне знаний и навыков. Однако применение этих методов в практических условиях требует наличия специализированного оборудования и экспертных знаний для анализа полученных биометрических данных.

Методика исследования. Для выявления экспертных знаний был проведен нейрофизиологический эксперимент по восприятию маркировочной информации, представленной на упаковках молока разных производителей. При исследовании использовалась стационарный айтрекер модель VT 3mini с ПО EventID, обработка данных была проведена в программе OGAMA, а статистические расчеты на базе SPSS 23.0. Применяемые методы исследования: эксперимент, корреляционный и дисперсионный анализ для непараметрических данных, а также сравнение средних значений для K независимых выборок.

Экспериментальный метод айтрекинга позволяет исследовать движение глаз испытуемых и выяснить зоны визуального внимания к разным частям упаковки, среди которых: название продукта, бренд, вес, жирность, состав, срок годности, информация об упаковке и данные производителя. Эти параметры изучались обучающимися в рамках обучения по направлению подготовки 38.03.06 «Торговое дело».

Для идентификации знаний на основе биометрических данных, включающих показатели зрительных фиксаций на информации и саккад (перемещений взгляда) использовалась выборка из 36 испытуемых. Для целей эксперимента на упаковке (стимульный материал) предварительно были нанесены ошибки и неточности несоответствия в сведениях о весе, жирности, дате изготовления и сроке годности, ГОСТе. Экспериментальная задача идентификации знаний состояла в том, чтобы найти неверную информацию и принять решение о качестве продукта.

На первом этапе эксперимента упаковки тестировались в двух группах – контрольная состояла из студентов, который изучали товароведение продовольственных товаров, товароведческую экспертизу, все они были из группы 38.03.06 «Торговое дело». Вторая группа – экспериментальная была представлена обучающимися других направлений подготовки, они никаких специальных знаний не имели. Результаты глазодвигательного поведения этих групп сравнивались по критерию Вилкоксона.

На втором этапе тестировались обучающиеся и преподаватели (эксперты) направления подготовки 38.03.06 для выявления механизмов усвоения зрительной информации и разницы в зрительном сканировании у экспертов и новичков. Кроме этого, группа студентов 4 курса была разделена еще на 2 подгруппы по успеваемости. В контрольную вошли, те у кого средний балл за во время обучения по предметам был выше 4 баллов, в экспериментальную – ниже 4 баллов. Полученные данные обрабатывались с помощью критерия Краскела–Уоллеса с разбиением на 3 группы: 1 – эксперты (преподаватели); 2 – обучающиеся с высокими баллами; 3 группа – обучающиеся с низкими баллами.

Результаты исследования. Анализ когнитивных способностей на основе показателей окулomotorной деятельности позволяет выявить различные зрительные паттерны при выполнении задач. Регистрируемые показатели глазодвигательного поведения представляют собой массив записей, составляющий:

- вербальные ответы респондентов во время выполнения задач на предмет, какие ошибки ими были замечены и анализ количества правильных ответов;

- показатели окулomotorной активности: общее время изучения слайдов, мс; количество зрительных фиксаций на слайде, ед; средняя скорость саккады, пикс/сек; количество зрительных фиксаций в секунду, ед/сек, длина саккады, пикс, соотношение фиксаций и саккад.

На основе проведенного эксперимента построены тепловые карты, извлечены карты перемещения взгляда. Их сравнительный анализ показан на Рисунке 1.



Обучающиеся направления подготовки
38.03.06 «торговое дело»

Обучающиеся других направлений подготовки

Рисунок 1. Сравнительный анализ тепловых карт профильных и непрофильных обучающихся

Данные тепловых карт идентифицируют красным цветом высокую интенсивность зрительных фиксаций. На упаковке слева, которую изучали профильные специалисты видно, что вся маркировочная информация на упаковке была прочитана. Максимальное зрительное внимание было направлено на указание жирности молока и информации о производителе [4].

Данные описательной статистики свидетельствуют, что профильные обучающиеся дольше на 33% изучали упаковки, количество зрительных фиксаций на значимых элементах у них было выше на 45% и на 46% была выше длина межэлементных фиксаций, также у них фиксировалось более высокий процент скорости саккад на 13,9% превышающий показатели непрофильных обучающихся.

Проверка данных наблюдений с помощью дисперсионного анализа ANOVA показала, что статистически значимо отличаются показатели профильных и непрофильных обучающихся при изучении специального материала, по таким показателям как соотношения между фиксациями и саккадами $F = 4,84$, $p = 0,042$, а также показателям расстояния между фиксациями $F = 4,43$, $p = 0,05$. Это может свидетельствовать о том, что профильные студенты быстрее ориентируются в учебном материале, они чаще находят ошибки, при этом дольше изучают материал. В то время как у непрофильных обучающихся фиксировались более рассеянные паттерны зрительного внимания со слабой концентрацией внимания в значимых областях.

Проверка средних значений по Z критерию Вилкоксона показала статистически значимые различия в паттернах глазодвигательного поведения профильных и непрофильных обучающихся по расстоянию между фиксациями $Z = -1,988$, при $p = 0,047$ и по соотношениям между фиксациями и саккадам $Z = -1,784$, при $p = 0,05$, что подтверждают выявленные ранее закономерности.

На втором этапе эксперимента анализировались различия в глазодвигательном поведении в трех группах: экспертов (преподавателей), профильных студентов с высокой успеваемостью; профильных студентов с низкой успеваемостью. Исходной гипотезой являлось предположение о том, что преподаватели (эксперты) быстрее будут находить ошибки по сравнению со студентами и будут у экспертов наблюдаться особые поведенческие зрительные паттерны при когнитивной обработке данных задач. На рисунке 2 показаны совокупные тепловые карты по трем исследуемым группам.



Профильные обучающиеся с высокой успеваемостью

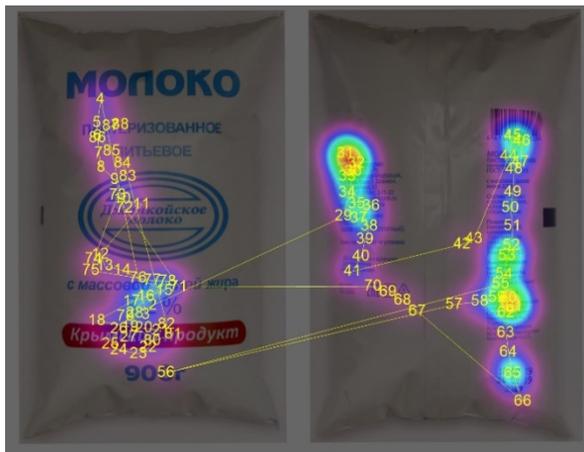
Профильные обучающиеся с низкой успеваемостью



Преподаватели (эксперты)

Рисунок 2. Тепловые карты паттернов зрительного внимания

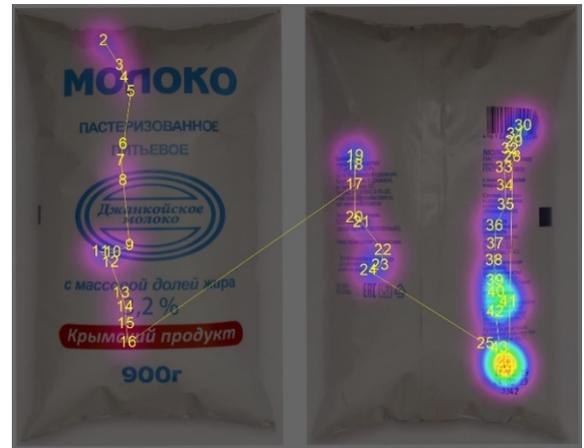
У преподавателей (экспертов) наблюдается гораздо меньше затраченного времени на быстрое считывание информации и ее интерпретацию. У обучающихся с высокой успеваемостью просматривается вдумчивое изучение материалов, это подтверждается большим количеством возвратных саккад, показывающих на повторное прочтение материала. Для определения порядка просмотра информации при изучении визуального материалы применялся анализ путей зрительного сканирования (Рисунок 3).



Профильные обучающиеся с высокой успеваемостью



Профильные обучающиеся с низкой успеваемостью



Преподаватели (эксперты)

Рисунок 3. Анализ путей зрительного сканирования в разных группах

Очевидно, что длительные фиксации свидетельствуют о большей затрате нейронных ресурсов, более сложной когнитивной обработке для установления связей, а при приобретении опыта, как наблюдается у преподавателей, время принятия решений сокращается. В некоторых научных работах это явление носит название «информационной редукции» [11], которая подразумевает более экономное расходование нейронных ресурсов с игнорированием лишней, отвлекающей информации. Это наблюдение подтверждается статистическими расчетами. Согласно дисперсионному анализу (ANOVA), значимые различия в зрительном сканировании материалов наблюдаются в скорости саккад $F = 3,505$, при $p = 0,05$, при этом фактор – группа испытуемых.

Более углубленный анализ для проверки выявленных различий в разрезе каждой из групп был проведен с помощью критерия Краскела-Уоллеса, который показал, что в разрезе исследуемых групп значимые различия наблюдаются не только в скоростях саккад $\chi^2 = 4,861$, при $p = 0,05$, но и разница наблюдается в расстоянии между фиксациями $\chi^2 = 5,622$ при $p = 0,05$. Заметим, что эти данные согласуются с работами И. Блиниковой [2], которая отмечает, что у профессионалов наблюдается контролируемая стратегия организованного изучения материала, более быстрые и последовательные просмотры.

Выводы. Карты зрительного сканирования, включающие возможность изучения последовательности зрительных фиксаций, позволяют выделить разные зрительные стратегии при изучении учебного материала. Эксперты (преподаватели) демонстрируют более эффективные зрительные паттерны, где меньше фиксаций, они только на значимых информативных элементах. Эксперты на порядок быстрее находят ошибки и несоответствия, неточности в представленных материалах. Паттерн изучения – исчерпывающий, поскольку, по всей видимости, повышение опыта приводит к увеличению амплитуды саккад.

Обучающиеся с высокой успеваемостью больше тратят времени на фиксацию ошибок, они демонстрируют более длительные фиксации на ошибках и много возвратных саккад. По мере обучения наблюдается снижение частоты саккады и увеличение среднего времени фиксации. Обучающиеся с низкой успеваемостью показывают более высокое время просмотра материала до обнаружения ошибки, зачастую несоответствие вербальных ответов и движений глаз. Паттерн изучения – пятнистый, на большинство значимого материала не обращается внимание, наблюдается рассеянность и низкое среднее время фиксаций. Выявленные стратегии показывают, что структура когнитивной компетентности специалиста может четко определяться по паттернам зрительного сканирования. Полученные результаты могут быть основой для построения методики независимого тестирования знаний на основе данных о движениях глаз по учебному материалу.

Литература:

1. Барабанщиков, В.А. Регистрация и анализ направленности взора человека / В.А. Барабанщиков, А.В. Жегалло. – М.: Институт психологии РАН, 2013.
2. Блиникова, И.В. Анализ когнитивной компетентности специалистов химической отрасли на основе сравнения движений глаз у начинающих и опытных профессионалов / И.В. Блиникова, Ю.А. Ишмуратова // Организационная психология. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 13-33
3. Пряжников, Н.С. Проектирование информационно-поисковых онлайн технологий в профессиональном консультировании (на примере экспертной системы «Выбирай и поступай – ВИП») / Н.С. Пряжников, А.Н. Гусев, К.Г. Тюрин, Л.Н. Самборская // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 2. – С. 95-113
4. Ярош, О.Б. Управление визуальным вниманием потребителя в условиях информационной асимметрии / О.Б. Ярош, Н.Н. Калькова, В.Е. Реутов // Управленец. – 2020. – Т. 11. – № 5. – С. 97-111. – DOI 10.29141/2218-5003-2020-11-5-8. – EDN ISKPMH
5. Ярош, О.Б. Образовательные стандарты и запросы современности: противоречия или возможности / О.Б. Ярош, И.Ф. Зиновьев // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16. – № 1. – С. 116-128. – DOI 10.26907/esd16.1.10. – EDN NUXENR
6. Balslev, T. Visual expertise in paediatric neurology / T. Balslev, H. Jarodzka, K. Holmqvist, W.S. De Grave, A. Muijtjens, B. Eika, A. Scherpbier // European Journal of Paediatric Neurology. – 2012. – Т. 16. – № 2. – С. 161-166. – DOI 10.1016/j.ejpn.2011.07.004
7. Berget, G. Is visual content in textual search interfaces beneficial to dyslexic users? / G. Berget, F. Mulvey, F.E. Sandnes // International Journal of Human-Computer Studies. – 2016. – Т. 92. – С. 17-29. – DOI 10.1016/j.ijhcs.2016.04.006
8. Bertram, R. Eye movements of radiologists reflect expertise in CT study interpretation: A potential tool to measure resident development / R. Bertram, J. Kaakinen, F. Bensch, L. Helle, E. Lantto, P. Niemi, N. Lundbom // Radiology. – 2016. – Т. 281. – № 3. – С. 805-815. – DOI 10.1148/radiol.2016151255
9. Cullipher, S. Atoms versus bonds: How students look at spectra / S. Cullipher, H. Sevian // Journal of Chemical Education. – 2015. – Т. 92. – С. 1996-2005. – DOI 10.1021/acs.jchemed.5b00529
10. Falck-Ytter, T. Gaze performance during face-to-face communication: A live eyetracking study of typical children and children with autism // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2015. – Т. 17. – С. 78-85. – DOI 10.1016/j.rasd.2015.06.007
11. Haider, H. Eye movement during skill acquisition: More evidence for the information-reduction hypothesis / H. Haider, P.A. Frensch // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1999. – Т. 25. – № 1. – С. 172-190. – DOI 10.1037/0278-7393.25.1.172
12. Jarodzka, H. Air traffic control: Visual expertise in a dynamic problem solving task / H. Jarodzka, P. Gouw, L.V. Meeuwen, S. Brand-Gruwel // 18th European Conference on Eye Movements. – Vienna, Austria, 2015.
13. Jarodzka, H. Eye tracking in Educational Science: Theoretical frameworks and research agendas / H. Jarodzka, K. Holmqvist, H. Gruber // Journal of Eye Movement Research. – 2017. – Т. 10. – № 1. – С. 1-18
14. Kok, E. Before your very eyes: The value and limitations of eye tracking in medical education / E. Kok, H. Jarodzka // Medical Education. – 2016. – Т. 51. – С. 114-122. – DOI 10.1111/medu.13066
15. Leggette, H. Applying Eye-Tracking Research in Education and Communication to Agricultural Education and Communication: A Review of Literature / H. Leggette, A. Rice, C. Carraway, M. Baker, N. Conner // Journal of Agricultural Education. – 2018. – Т. 59. – № 2. – С. 79-108
16. Mills, B.W. Effects of low-versus high-fidelity simulations on the cognitive burden and performance of entry-level paramedicine students / B.W. Mills, O.B.J. Carter, C.J. Rudd, L.A. Claxton, N.P. Ross, N.A. Strobel // Simulation in Health Care. – 2016. – Т. 11. – С. 10-18. – DOI 10.1097/SIH.000000000000119
17. Reingold, E.M. Visual span in expert chess players: Evidence from eye movements / E.M. Reingold, N. Charness, M. Pomplun, D.M. Stampe // Psychological Science. – 2001. – Т. 12. – № 1. – С. 48-55. – DOI 10.1111/1467-9280.00309
18. Schulz, C.M. Eye-tracking for assessment of workload: A pilot study in an anesthesia simulator environment / C.M. Schulz, E. Schneider, L. Fritz, J. Vockeroth, A. Hapfelmeier, M. Wasmaier, G. Schneider // British Journal of Anaesthesia. – 2011. – Т. 106. – № 1. – С. 44-50. – DOI 10.1093/bja/aq307

УДК 343.9.01

кандидат педагогических наук Ярошенко Елена Александровна

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки (г. Ессентуки);

доктор педагогических наук, профессор Узденова Соня Баймурзаевна

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске (г. Буденновск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается использование творческих заданий как эффективного инструмента для формирования креативного мышления у младших школьников. В условиях современного образовательного процесса важность развития креативности становится все более актуальной, так как она способствует не только успешной учебе, но и полноценной социализации детей. Авторы анализируют различные виды творческих заданий, включая художественные, литературные, изобразительные и игровые, и их влияние на развитие воображения, критического мышления и способности к решению нестандартных задач. Приведены примеры практических занятий, которые могут быть внедрены в учебный процесс, а также рекомендации для педагогов по их эффективному применению. В заключение подчеркивается, что систематическое использование творческих заданий в обучении младших школьников не только способствует развитию их креативности, но и формирует положительное отношение к учебе и самовыражению.

Ключевые слова: креативное мышление, творческие задания, младшие школьники, методы и приемы, творческое воображение, креативные способности, критерии и уровни сформированности креативности.

Annotation. The article discusses the use of creative tasks as an effective tool for developing creative thinking in primary school students. In the context of the modern educational process, the importance of developing creativity is becoming increasingly relevant, as it contributes not only to successful learning, but also to the full socialization of children. The authors analyze various types of creative tasks, including artistic, literary, visual and game ones, and their impact on the development of imagination, critical thinking and the ability to solve non-standard problems. In conclusion, it is emphasized that the systematic use of creative tasks in teaching primary school students not only contributes to the development of their creativity, but also forms a positive attitude towards learning and self-expression.

Key words: creative thinking, creative tasks, primary school students, methods and techniques, creative imagination, creative abilities, criteria and levels of creativity development.

Введение. Актуальность темы исследования связана с быстрым развитием научно-технического прогресса, что требует формирования и воспитания людей с креативным мышлением и способностью находить нестандартные решения. Личность с оригинальным мышлением не только активно взаимодействует с окружающими ее людьми, адаптируясь к современным реалиям, она еще способна планировать и изменять существующую реальность вокруг себя. Образовательные организации напрямую участвуют в формировании личности таких детей, которые инициативны и активны, в будущем они будут креативно мыслить, принося пользу нашей стране.

Поскольку одной из целей Федерального государственного образовательного стандарта является разностороннее развитие младшешкольников, то особую значимость приобретает мотивирование детей через творческие навыки и способности. Заинтересованность должна проследиваться на всех уровнях образовательного процесса, но акцентироваться на начальных классах, поскольку в этом возрасте закладывается фундамент креативности. Дети осознанно подходят к проявлению нестандартности в решении поставленных задач. Им это интересно, у них закладывается стремление и желание познавать новое.

В современной начальной школе внимание акцентируется на развитии математической, естественнонаучной, читательской грамотности и креативного мышления. Однако не предусмотрено отдельного предмета, посвященного обучению и развитию креативности. Эта область познания является не конца изученной и поэтому к ней проявляется повышенный интерес.

Все дети изначально обладают творческими задатками, поэтому для того, чтобы развить их умение мыслить нестандартно и креативно, необходимо проводить целенаправленную работу. Задания творческой направленности приобретают повышенный интерес, поскольку они способны объединить знания младших школьников и сформировать у них уникальное нестандартное мышление. Выполняя такие задания, детьми создаются такие образы объектов, в которых выражены личные эмоциональные переживания, характерные и цветовые особенности. Креативность можно заметить и в текстуре и форме созданного предмета.

Таким образом, очевидно, что креативность как мыслительная категория имеет выраженную ценность и значимость не только для отдельно взятого индивидуума, но и для коллектива и общества. Все это еще раз подчеркивает актуальность креативно-творческого развития ребенка. Умение креативно подходить к решению задач в значительной степени определяет успех и реализацию потенциала человека в жизни.

Изложение основного материала статьи. Креативность можно рассматривать как совокупность интеллектуальных особенностей и личностных качеств, а также как жизненно-значимые качества людей. Ее можно выразить в достаточно большом количестве характерных признаков, с помощью которых можно эффективно работать в условиях новизны, неопределенности, недостатка информации и ясных методов решения проблем. Ученикам начальных классов необходимо не только осваивать знания, но и развивать умение эффективно решать образовательные и творческие задачи.

Терехова Г.В. определяет креативность как умение человека генерировать новые идеи. Креативный человек – это активный, инициативный, самостоятельный и творческий индивидуум. Такие качества становятся все более ценными во многих сферах социальной деятельности, зачастую важнее знаний и навыков [3, С. 13].

Термин «креативность», как отмечают зарубежные психологи, такие как Торренс Е.П. и Гилфорд Дж., связывается с творческим мышлением и рассматривается как процесс создания или открытия чего-то нового. В этом контексте термины «креативный» и «творческий», а также их производные, могут восприниматься как синонимы. В психолого-педагогической традиции термин «креативность» ассоциируется с подходами к исследованию мышления, в то время как слово «творческий» возникло значительно раньше и уже стало классическим [1, С. 67].

Изучением творчества занимались многие ученые, разрабатывая различные подходы и теории. Даже древнегреческие философы пытались объяснить феномен творческого мышления. Например, Платон в своем учении связывает творчество со стремлением к высшему состоянию, подразумевая под этим одержимость души и духа, а также необходимость созерцания

прекрасного.

Согласно мнению С.В. Репринцевой, креативные способности являются уникальными чертами личности, которые влияющими на успешность в выполнении различных творческих задач. Это комплекс возможностей ученика, созидающих его индивидуальную составляющую [2, С. 35].

Вопрос человеческих способностей постоянно привлекал внимание людей, но острого желания развивать творческие навыки у общества не возникало. Таланты появлялись спонтанно. Шедевры создавались в различных направлениях литературы и искусства, совершались открытия научного и изобретательного характера, удовлетворялись запросы формирующейся культуры. В стремительно изменяющемся мире сложившаяся картина кардинально изменилась. Она стала насыщенно-разнообразной, со своими сложностями и противоречиями, требующая применения гибкого мышления, адаптированного с учетом новых реалий, креативности, нестандартности решения проблемных вопросов.

Формирование креативного мышления у детей младшего школьного возраста обладает своими уникальными характеристиками. Как утверждает А.Д. Сикотская, у детей в этом возрасте присутствует определенный потенциал, который следует развивать, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Именно в этот период у детей активно развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, а также формируются навыки наблюдения и анализа явлений, проведения сравнений, обобщения фактов и выведения заключений [4, С. 434].

Изучение характеристик формирования креативности у детей начального школьного возраста осуществляется учеными с использованием различных подходов: генетический подход, который акцентирует внимание на значении наследственности как основного фактора; средовой подход, сторонники которого считают, что внешние условия играют ключевую роль в развитии креативности; подход генотипа и среды, представители которого выделяют различные способы адаптации индивида к окружающей среде в зависимости от его наследственных черт.

Перечисленные подходы объединяет идея о том, что креативность можно рассматривать как врожденную, неизменную характеристику или качество, поддающееся изменениям. При этом отмечается, что факторы, влияющие на развитие креативности, еще не до конца изучены. Общим моментом в этих подходах является утверждение о наличии сензитивного (наиболее чувствительного) периода для развития креативности, который приходится на младший школьный возраст. В этот период формируется и развивается «базовая» креативность, представляющая собой общую творческую способность. Некоторые педагоги считают, что младших школьников, которые часто проявляют креативность, можно относить к одаренным и талантливым детям. Им свойственно ярко выраженное чувство справедливости, высокие требования к себе и окружающим, а также живой отклик на вопросы справедливости, природы и гармонии. Одаренные дети, как правило, не различают фантазию и реальность. Они отличаются богатым словесным воображением и способны глубоко погружаться в свои придуманные ситуации, буквально переживая их.

Одаренные дети часто стремятся решать задачи, которые превышают их текущие возможности. С одной стороны, такие попытки могут быть сложными, но с другой – они способствуют развитию. Поскольку одаренные ученики достигают успехов в некоторых областях, недоступных для большинства их сверстников, родители таких детей (а также сами дети) могут ожидать, что им будет легко справляться со всеми новыми задачами. Эти дети нуждаются в поддержке и понимании со стороны родителей, чтобы сохранить и развивать свои креативные способности.

Обобщая исследования в области развития креативности детей начальной школы, акцентируем внимание на личностной характеристике ребенка, генерации необычных идей, поиске оригинальности в решении и в отстранении от привычных схем мышления. Суть трактовки заключим в раскрытии основных составных элементов, которые можно наглядно представить с помощью рисунка 1.



Рисунок 1. Составные элементы формирования креативного мышления младшего школьника

Креативное воображение формируется на основе опыта, который получает ребенок, и при этом создается не просто его копия, а уникальное отражение личности самого школьника, включая его индивидуальные черты, которые нельзя найти у других детей. Прослеживается четкая связь креативности и воображения. Накапливается новый опыт, в процессе которого начинает строиться или создаваться «новшество». Фантазирование содержит в себя и воображение, поскольку создаются новые идеи. Когда ребенку не хватает информации, фантазия позволяет ему преодолеть эту нехватку и домыслить недостающие детали. Она открывает множество альтернативных решений, которые могут содержать оригинальные идеи, что уже является ценным при решении задач. Фантазия помогает мысленно моделировать ситуации, представляя их в наглядных образах.

Построение гипотез является важным элементом мыслительного процесса, который способствует поиску решения задачи путем предположительного дополнения недостающей информации. Без этой информации невозможно достичь результата. Здесь проявляется целая цепочка креативности: воображение, фантазия и гипотеза. Эти элементы помогают ребенку проявлять свою креативность. Воображение создает что-то новое, фантазия моделирует и выделяет различные варианты решения, а гипотеза направляет на поиск наиболее подходящего решения. В результате формируется готовый продукт детской деятельности.

Развитие креативности у младших школьников можно осуществлять с помощью различных методов и приемов. В

систематизированном виде они представлены на рисунке 2. Они помогут младшим школьникам не только развивать свою креативность, но и научат их мыслить нестандартно, что будет полезно не только в учебе, но и в жизни. Творческие задания играют важную роль в формировании и развитии креативности у младших школьников. Они существенно влияют на мышление, речь, воображение и активность ребенка.

Как отмечает К.Е. Мотова, под творческими заданиями понимается активная деятельность, в ходе которой создается нечто новое и оригинальное. Эти задания позволяют учитывать субъективный опыт ребенка и соответствуют концепции личностно-ориентированного обучения. Важно, чтобы такие задания имели развивающий аспект.

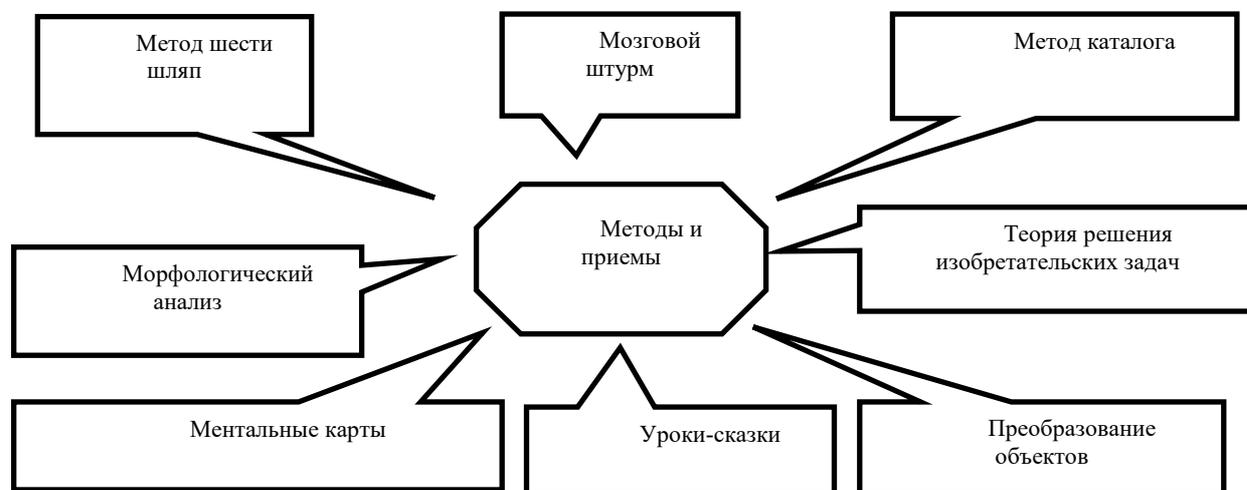


Рисунок 2. Методы и приемы формирования креативного мышления у младших школьников

Г.В. Терехова представляет творческие задания в виде структурированной и взаимосвязанной системы, состоящей из определенного количества задач. Методы творчества выстроены иерархично. Они развивают творческие способности учеников на уроках. В структуру предложенной автором системы включены компоненты содержательного, деятельностного и результативного характера [3, С. 15].

Использование таких систем развивает креативность у младших школьников, помогает не только выделять их творческие навыки, но и формируют личности в целом.

Изучение теоретических и методических источников по вопросу развития креативного мышления у младших школьников, а также результаты диагностического исследования этого уровня, позволили нам заключить, что не только врожденные качества имеют первостепенное значение, но и их развитие через творческие задания. Поэтому можно заключить, что способности к креативности могут быть как врожденными, так и развитыми в процессе самосовершенствования. Настоящими «креативщиками» могут стать как дети, так и взрослые, главное – достичь определенного уровня мастерства в креативном подходе к мышлению и действиям.

Нами были разработаны и реализованы комплексные творческие задания, которые будет целесообразно использовать в учебном процессе для младших школьников. На уроке изобразительного искусства на тему «Мы рисуем сказочную птицу» можно предложить детям представить, что у них есть волшебные краски (гуашь), которые умеют рисовать самостоятельно. Им нужно лишь указать, в каком направлении они хотят, чтобы краски двигались. После того как ребята смогут пофантазировать и создать картину в своем воображении, они могут описать ее словами, а затем перенести свои идеи на бумагу. Такие задания будут вызывать у детей интерес и позволят им свободно формулировать воображаемые образы.

Обучающимся можно предложить представить сказочную птицу, акцентируя внимание на ранее изученном материале и важности цветовой гаммы при изображении и восприятии предметов. Пусть они мысленно вспомнят предмет в классе, который напоминает птицу, и устно перечислят его детали. Затем, увидев сходство, они могут перенести свои идеи на бумагу и представить свои ладони: большой палец как клюв, а остальные четыре пальца – как хвост сказочной птицы, добавив глаза и хохолок. После этого они могут оформить свои ладошки. Также можно использовать и другие объекты для изображения на ладонях, которые они придумают сами: осьминоги, паутины, индейцы, морские ежи и многое другое. В качестве домашнего задания можно предложить создать иллюстрации этих объектов и на следующем уроке организовать выставку рисунков, принесенных учениками, чтобы продемонстрировать их креативные работы.

На занятии по окружающему миру на тему «Бережное отношение к природе» можно поставить цель развить у обучающихся наблюдательность. Ребятам предложить решить проблемные ситуации, которые они должны будут обсудить и представить в устной форме. Рассматривая картину «Парк весной», обучающиеся могут представить и нарисовать этот парк в другое время года. Затем они могут изобразить парк, заваленный мусором. В процессе выполнения этого задания можно заметить, что работы детей становятся очень выразительными и точно передают образы, соответствующие теме рисунка. В результате получаются картины вымышленных мусорных планет, на которых дети ярко отображают весь спектр загрязнений.

На уроке литературного чтения можно применить методику «Завершение рассказа», предложив ребятам завершить начатый рассказ. Критерии оценки могут варьироваться: завершенность, оригинальность сюжетного поворота и неожиданная концовка. При составлении рассказов некоторые ученики могут повторять идеи своих одноклассников, в то время как другие проявляют креативность и оригинальность. Также ребята могут описать серию иллюстраций, из которых одна будет недостающей, и придумать, что могло бы произойти в этом контексте. Дома они могут самостоятельно составить загадки, а на уроке провести мини-соревнование на лучшее составление загадок и на самого сообразительного участника.

На уроке труда (технологии), по теме «Лунные животные», младшеклассникам можно предложить создать своего зверя из пластилина. В процессе выполнения задания мы заметили, что сначала дети активно фантазировали, а затем приступали к лепке. Каждый ученик рассказывал о своем создании и придумывал ему кличку. Почти все дети комбинировали элементы насекомых, птиц, рыб и млекопитающих. Клички получались очень забавными. Несмотря на то, что дети склеивали разные части слов и давали имена своим животным именами людей, они уверенно объясняли свой выбор. В их рассказах были ярко

выражены повадки придуманных зверей и особенности их образа жизни. Дети придумывали картины-рисунки, составляли коллажи аппликативным способом. За основу брались примеры-образцы, но при этом обязательно вносились собственные изменения, такие как изменение цветовой гаммы или добавление декоративных элементов. Благодаря этому все работы получились уникальными и отражали индивидуальность каждого ученика. Подобные занятия вызывают искренний интерес у детей, наполняя их положительными эмоциями и желанием проявлять креативность. Из выполненных работ можно создать выставку.

Такое оригинальное мышление можно совершенствовать не только на занятиях, но и во внеурочной активности, например, на внеклассных мероприятиях. Младшим школьникам можно предложить различные игры, направленные на развитие их воображения. Например, применить игру «Это невозможно!», с помощью которой можно развивать речь и фантазию детей. В этой игре участники создают необычные рассказы о разных предметах, при этом рассказчик пытается убедить слушателей в правдивости своего рассказа, а остальные стараются не верить ему.

Следующим упражнением может стать игра «Что было бы, если...». Цель этого задания – развить фантазию, активное воображение и речь. Учащимся предлагается найти решения для фантастических ситуаций. Они могут работать в небольших группах, а для помощи в решении задач им будут предложены вопросы, подталкивающие к ответу. Далее это задание можно сделать более сложным: сначала ситуацию изобразить пантомимой, а затем описать словами.

При помощи упражнения «Антивремя» можно активно развивать воображение и речь, придумывая историю на предложенную тему и рассказывая ее в обратном порядке. Младшеклассники активно участвовали в процессе и получали удовольствие от выполнения задания. Некоторые из них испытывали трудности при составлении рассказа, поэтому их объединили в пары для достижения лучших результатов. Сначала ребята рассказывали историю в правильной последовательности, а затем переходили к обратному порядку. Упражнение «Чудеса техники» также направлено на развитие активного воображения. Ребята с помощью мимики и жестов изображали различные действия, а остальные старались их угадать. Все с энтузиазмом включились в процесс и изображали разные действия.

Подобные занятия способствуют развитию активного воображения учащихся, которое они используют как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Их можно проводить как индивидуально, так и в группах, применяя рисуночные и игровые методы, позволяя детям воспринимать, переживать и создавать сказки с помощью специальных упражнений. Все эти активности активизируют учеников и формируют креативное мышление. Положительные результаты от проведенных уроков и мероприятий не заставят себя ждать. Эффективность достигается благодаря тщательно организованной работе, включающей разнообразные творческие задания, которые повышают интерес и стимулируют поиск нестандартных решений, а также развитие мыслительных операций.

Выводы. Сложность проблемы развития креативных способностей у детей обусловлена множеством различных факторов, которые влияют на природу и проявление этих способностей. Эти факторы можно объединить в три основные группы. Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, которые формируют креативную личность. Вторая группа охватывает влияние социальной среды на развитие и проявление творческого мышления. Третья группа связана с зависимостью развития креативности от характера и структуры деятельности.

Одним из наиболее эффективных способов развития креативности у младших школьников являются творческие задания, которые способствуют формированию креативной личности ребенка. Применяя такие задания, учитель может добиться значительных результатов в развитии общего интеллектуально-творческого потенциала каждого ученика. Творческие задания использовались на уроках изобразительного искусства, окружающего мира, литературного чтения и технологии, а также в игровой форме на внеурочных мероприятиях.

Результаты нашего исследования показали, что внедрение комплекса творческих заданий оказалось эффективным средством для развития креативности у младших школьников.

Литература:

1. Жукова, Е.С. О возможности адекватной оценки креативности по тестам Е.П. Торренса / Е.С. Жукова // *Личность в пространстве и времени.* – 2020. – № 9. – С. 67-77
2. Репринцева, С.В. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения / С.В. Репринцева // *Наука и образование: проблемы и стратегии развития.* – 2019. – № 1 (5). – С. 35-40
3. Терехова, Г.В. Особенности освоения опыта творческой деятельности субъектами ТРИЗ-образования / Г.В. Терехова // *Глобальный научный потенциал.* – 2013. – №8 (29). – С. 13-17
4. Сикотинская, А.Д. Диагностика уровня развития креативности младших школьников / А.Д. Сикотинская, В.А. Осадчий // *Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых: сборник научных статей 4-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок, Курск, 01 декабря 2023 года.* – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2023. – С. 434-438

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель кафедры рекламы, связей с общественностью и издательского дела Ярцева Елена Яковлевна
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается коллаборативное обучение, которое на сегодня, становится все более актуальным инструментом в современном образовательном процессе, способствуя развитию критического мышления у студентов. Под коллаборативным обучением понимаем совместную деятельность обучающихся, направленную на решение поставленных задач и освоение новых знаний. Основная идея такой формы заключается в том, что взаимодействие, между участниками образовательного процесса, способствует обмену мнениями, критическому анализу и оценке различных точек зрения. Это, в свою очередь, создает условия для формирования глубокого понимания материала, развития аргументации и навыков обсуждения. В статье рассматриваются методы коллаборативного обучения, такие как групповая работа, дебаты и проектное обучение, а также их влияние на развитие критического мышления. Особое внимание уделено роли

преподавателя в организации учебного процесса, моделировании и поддержке взаимодействия, создании безопасной среды для обсуждений. Результаты исследования показывают, что применение коллаборативных методов способствует не только углублению знаний, но и формированию у студентов способности к самостоятельному анализу информации, что является ключевым аспектом критического мышления. К числу рекомендаций относятся внедрение коллаборативных проектных заданий и создание междисциплинарных групп, что усиливает воздействие на развитие аналитических навыков. Таким образом, коллаборативное обучение представляет собой эффективный инструмент для повышения уровня критического мышления в образовательной сфере, что актуально для подготовки квалифицированных специалистов, способных к самостоятельной оценке и обоснованию своих выводов.

Ключевые слова: коллаборация, коллаборативное обучение, критическое мышление, образовательные технологии, методы обучения, образовательная среда.

Annotation. This article discusses collaborative learning, which today is becoming an increasingly relevant tool in the modern educational process, promoting the development of critical thinking in students. Collaborative learning is understood as joint activities of students aimed at solving assigned tasks and mastering new knowledge. The main idea of this form is that interaction between participants in the educational process promotes the exchange of opinions, critical analysis and evaluation of different points of view. This, in turn, creates conditions for the formation of a deep understanding of the material, the development of argumentation and discussion skills. The article discusses collaborative learning methods, such as group work, debates and project-based learning, as well as their impact on the development of critical thinking. Particular attention is paid to the role of the teacher in organizing the educational process, modeling and supporting interaction, creating a safe environment for discussions. The results of the study show that the use of collaborative methods contributes not only to deepening knowledge, but also to the formation of students' ability to independently analyze information, which is a key aspect of critical thinking. The recommendations include the introduction of collaborative project assignments and the creation of interdisciplinary groups, which enhances the impact on the development of analytical skills. Thus, collaborative learning is an effective tool for increasing the level of critical thinking in the educational sphere, which is relevant for the preparation of qualified specialists capable of independently assessing and justifying their conclusions.

Key words: collaboration, collaborative learning, critical thinking, educational technologies, teaching methods, educational environment.

Введение. Коллаборативное обучение становится все более популярным в образовательной среде. Оно подразумевает взаимодействие обучающихся в группе для достижения общих целей и развития навыков общения, прежде всего. В этом контексте особое внимание уделяется критическому мышлению, которое является необходимым для успешной учебной деятельности и жизни в целом.

Вопрос коллаборативного обучения рассматривали в своих трудах зарубежные и отечественные ученые различных областей знаний. Л.С. Выготский - психолог, педагог, придавал огромное значение взаимодействию учащихся на занятиях. Он утверждал, что такое взаимодействие способствует формированию «зоны ближайшего развития» – области потенциальных возможностей, доступных обучающемуся при поддержке более опытного партнера или в сотрудничестве с другими учениками. Ученый считал, что проектная деятельность, мозговой штурм и групповые задания способствуют развитию лидерских качеств у учащихся и демонстрируют влияние групповой динамики на эффективность обучения [3].

Значительный вклад анализа учебного сотрудничества, как модели обучения внесли Д.Б. Эльконин [13] и В.В. Давыдов [4], а так же их последователи: В.К. Дьяченко [5] и Г.А. Цукерман [12]. Они выделили ряд характеристик сотрудничества, как организационной системы активности взаимодействующих субъектов: пространственное и временное соприкосновение, единство цели, организация и управление деятельностью, разделение функций, наличие позитивно сложных межличностных отношений.

И.А. Зимняя представляла учебное сотрудничество через разветвленную сеть взаимодействий по следующим линиям [6]:

- 1) учитель - ученик-ученик;
- 2) ученик - ученик в парах и в триадах;
- 3) групповое взаимодействие учеников во всём учебном коллективе [6].

Таким образом, можем утверждать, что анализ теоретического материала показал, что эти и многие другие специалисты вносят вклад в понимание и развитие коллаборативного обучения в современный образовательный процесс, что однозначно способствует развитию системы образования.

Изложение основного материала статьи. В условиях быстрого изменения информации и потребностям критического анализа, развитие критического мышления становится краеугольным камнем современного образования. Коллаборативное обучение позволяет студентам не только обмениваться мнениями, но и подвергать сомнению утверждения других, что способствует формированию различных мнений, созданию и определению актуальных проблематик для обсуждения, а также более глубокому пониманию темы.

Виды коллаборативного обучения

Подходы коллаборативного обучения	Характеристика	Преимущества
Рабочие группы	Студенты объединяются в небольшие группы для выполнения задач или проектов. Основное внимание уделяется взаимодействию, распределению ролей и совместному решению проблем.	Развитие коммуникаций, навыков командной работы и ответственность перед группой.
Проектная работа	Учащиеся работают над конкретными проектами, которые могут быть междисциплинарными. Процесс включает исследование, планирование, совместное создание и презентацию результатов.	Развитие креативности, управление временем и навыки критического мышления.
Дискуссии и дебаты	Студенты обсуждают актуальные темы, обмениваются мнениями и аргументируют свои точки зрения. Формат может быть как свободным, так и структурированным.	Развитие аргументации, умение слушать и уважать чужие мнения.
Использование цифровых платформ для совместной работы	Платформы, такие как Google Docs, Zoom и другие, позволяют студентам работать вместе в онлайн-формате. Обеспечивается доступ к материалам и реальное время для совместной работы независимо от физического местоположения.	Гибкость, доступность и возможность интеграции технологий в обучение.

Рассмотрим виды, характеристики и преимущества образовательных подходов к организации коллаборативного обучения:

1. Рабочие группы. Студенты формируют рабочие группы для реализации учебных заданий и проектов. В процессе работы акцент делается на развитии коммуникативных навыков, распределении обязанностей и коллективном поиске решений.

2. Проектная работа. Студенты занимаются реализацией конкретных проектов, которые могут охватывать несколько дисциплин. Процесс обучения предполагает проведение исследований, разработку плана, совместную работу над созданием проекта и его презентацию.

3. Дискуссии и дебаты. Студенческий диалог охватывает широкий спектр злободневных вопросов. В ходе дискуссии участники активно обмениваются взглядами и обосновывают свою позицию, используя логические аргументы. Форма обсуждения может варьироваться от неформатного обмена мнениями до структурированной дебатовой сессии.

4. Использование цифровых платформ для совместной работы. Современные платформы, подобные Google Docs и Zoom, предоставляют студентам возможность осуществлять совместную работу в режиме онлайн.

Отметим, что данные платформы обеспечивают доступ к учебным материалам и синхронное взаимодействие независимо от географического расположения участников. Каждый из этих подходов имеет свои сильные и слабые стороны, и их применимость зависит от контекста обучения и целей занятия.

Также стоит привести примеры успешного применения коллаборативного обучения, которые продемонстрируют его эффективность в развитии критического мышления. Это могут быть конкретные кейсы в учебных заведениях или результаты научных исследований. Рассмотрим примеры коллаборативного обучения:

1. Проект «Приоритет». Студенты разных направлений подготовки объединяются для работы над проектами, связанными с достижением целей профессионального развития в сфере медиаиндустрии, создания портфолио для успешного трудоустройства. Они исследуют проблемы, разрабатывают решения и представляют свои находки на медиаплатформе.

2. Дебаты по актуальным вопросам. В рамках изучаемых курсов проходит серия дебатов на темы маркетинг в цифровой среде, продвижение товаров и услуг, применение современных технологий. Студенты готовятся в группах, собирая информацию, формируя аргументы и таким образом развивая навыки публичного выступления и критического мышления.

3. Групповая работа над научным проектом. В рамках учебного процесса в университете предусмотрена командная работа над исследовательскими проектами. Студенты распределяются по группам, причём каждый член группы несёт ответственность за определённый аспект проекта: изучение теоретической базы, проведение экспериментов или подготовку презентации. Такой подход способствует всестороннему развитию навыков и углублению знаний в различных областях.

4. Использование онлайн-платформ. На практических занятиях студенты используют платформы, такие как Slack или Microsoft Teams, для совместной работы над проектом. Участники могут обмениваться идеями, документами и получать обратную связь в режиме реального времени, что значительно улучшает качество работы и вовлечённость.

5. Кросс-дисциплинарные проекты. В процессе обучения реализовываются также проекты, где обучающиеся из разных предметных областей объединяются для решения кейса, одной проблемы, например, популяризация здорового образа жизни. Реализация данного кейса может осуществляться привлечением студентов направления подготовки Реклама и связи с общественностью (применение знаний о продвижении информации в социальных сетях), направления подготовки Социология (применение знаний статистики, проведение социологических опросов), направления подготовки Журналистика (применение знаний для создания репортажа, съёмке видеосюжета, интервью эксперта). Данный формат интеграции знаний обучающихся разных сфер деятельности способствует развитию междисциплинарного мышления.

Эти примеры демонстрируют, как коллаборативное обучение может обогатить образовательный процесс, повысить мотивацию студентов и развить важные навыки на протяжении всего обучения. Однако, стоит отметить, что внедрение коллаборативного обучения способствует формированию ряда компетенций.

Комплекс компетенций коллаборативного обучения

Компетенция	Характеристика
Командные навыки	Развитие у студентов навыков делегирования задач, установления общих целей и совместной работы над проектами
Критическое мышление	Способность анализировать информацию, выявлять логические несоответствия, оценивать источники и отличать факты от мнений
Коммуникационные навыки	Студенты учатся четко выражать свои мысли, слушать коллег и учитывать их мнения
Лидерские качества	Каждый студент имеет возможность проявить лидерские качества
Ответственность	Каждый участник несет ответственность за свою часть работы, что помогает формировать чувство самодисциплины и обязательности
Гибкость и адаптивность	Учащиеся учатся адаптироваться к различным ситуациям
Креативность	Формируется разнообразие мнений открывает путь для креативности и нестандартных решений задач
Социальные навыки	Командная работа способствует развитию социальных навыков, таких как эмпатия и умение вести диалог

Стоит отметить, что комплекс компетенций коллаборативного обучения демонстрирует различные векторы.

Коллаборативное обучение создает возможности для студентов делегировать задачи, устанавливать общие цели и совместно осуществлять проекты. В процессе такого взаимодействия происходит распределение ролей, где каждый участник отвечает за свою часть работы, что формирует чувство общей ответственности и учит ценить вклад окружающих. Все эти компетенции формируют навыки работы в команде.

В ходе групповых обсуждений студенты сталкиваются с разнообразием мнений, что способствует развитию критического отношения к информации. Умение анализировать аргументы, выявлять их сильные и слабые стороны, а также делать обоснованные выводы является важным элементом формирования критического мышления.

Эффективная коммуникация – ключевая составляющая успешной командной работы. Студенты учатся четко формулировать свои мысли, внимательно слушать других и уважительно относиться к их мнениям. Эти навыки незаменимы как в учебной среде, так и в будущей профессиональной деятельности, что формирует у обучающихся навыки общения.

В процессе коллаборативного обучения каждый студент имеет шанс продемонстрировать свои лидерские качества. Лидеры помогают организовать рабочий процесс, мотивировать команду и вдохновлять одноклассников на достижение общих целей. Это умение играет важную роль в личностном росте и карьере, а главное формирует лидерские способности.

Стоит отметить, что работая в команде, студенты осознают важность выполнения своих обязательств. Каждый участник группы несет ответственность за свою задачу, что способствует развитию самодисциплины и обязательности. Это также помогает развить навыки самоуправления, соблюдения сроков и формировать ответственность у участника процесса коммуникации.

В условиях разнообразия мнений и подходов студенты учатся адаптироваться к различным ситуациям. Гибкость в методах работы и готовность к изменениям помогают находить оптимальные решения и эффективно реагировать на изменения в команде, что соответственно формирует у студента гибкость и адаптивность для принятия или озвучивания личного мнения.

Совместная работа нередко инициирует мозговой штурм, в ходе которого появляются новые идеи благодаря активным обсуждениям. Разнообразие мнений способствует креативному мышлению и нестандартным решениям, что имеет значение как в любительских, так и в профессиональных проектах. Такой формат взаимодействия развивает креативность, творческую способность.

Анализ форм и подходов, которые применяются в процессе коллаборативного обучения, формируют социальные навыки. Командная работа развивает социальные навыки, такие как эмпатия и умение вести диалог. Студенты учатся строить отношения, разрешать конфликты и устанавливать контакт с разными людьми. Эти навыки полезны не только в учебе, но и в повседневной жизни.

Следовательно, коллаборативное обучение формирует множество навыков и качеств, которые имеют жизненно важное значение для личностного и профессионального роста студентов. Эти навыки помогут им состояться не только в учебе, но и в дальнейшем карьерном пути, обеспечивая успешную адаптацию к изменениям в обществе и рабочих процессах.

Таким образом, коллаборативное обучение формирует целый ряд полезных навыков и качеств, которые могут иметь значительное влияние на личностное и профессиональное развитие студентов.

Выводы. Таким образом, анализ и систематизация материала показала, что коллаборативное обучение способствует разнообразию методов преподавания. Преподаватели могут использовать различные форматы работы в классе, такие как групповые проекты, дискуссии, исследовательские задания и другие. Это позволяет ученикам выбирать подходящий для них метод обучения и развивать свои собственные учебные стратегии.

Тем не менее внедрение коллаборативного обучения также имеет свои вызовы. Необходимо обеспечить баланс между индивидуальной работой и работой в группе, чтобы не потерять индивидуальное развитие студентов. Кроме того, важно обеспечить равномерное участие всех студентов в коллаборативных процессах, чтобы избежать доминирования одних над другими. Следовательно, применяя коллаборативный подход в обучении, необходимо четко выполнять роль модератора, учитывать и выслушивать мнение каждого участника учебного процесса, своевременно озвучить критерии и показатели оценивания выполнения поставленной задачи. Все перечисленные факторы будут способствовать предотвращению возможных споров.

Однако, по нашему мнению, коллаборативное обучение имеет больше положительных аспектов, помогает не только в обучении предметам, но и в формировании умения мыслить критически, что особенно актуально в современном мире.

Литература:

1. Асилова, Ш.С. Влияние коллаборативной среды на познавательную активность учащихся / Ш.С. Асилова // European research. - 2016. - № 5(16). - С. 87-88
2. Балышев, П.А. Коллаборативное обучение: к сущности понятия / П.А. Балышев // Мир науки. Педагогика и психология. - 2023. - Т. 11. - № 1. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf> (дата обращения 12.02.2025)
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1982-1984.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М., 1986.

5. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: книга для учителя / В.К. Дьяченко. - Москва: просвещение, 1991. - 192 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С. 21-29
7. Куликов, А.В. Системы дистанционного коллаборативного обучения и некоторые аспекты технологии их разработки / А.В. Куликов // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы II Международной научно-практической конференции 20-21 февраля 2012 г. – Пенза-Ереван-Шадринск: Научно- издательский центр «Социосфера», 2012. - С. 105-107
8. Незнанов, А.А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? / А.А. Незнанов // Университетское управление: практика и анализ. - 2019. - Т. 23. - № 1-2. - С. 101-110
9. Павельева, Н.В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса / Н.В. Павельева // Образование. Карьера. Общество. - 2010. - № 3(29). - С. 30-37
10. Сеницына, Г.П. Стратегия обучения в партнёрстве: коллаборативное обучение / Г.П. Сеницына // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 2(36). - С. 78-82
11. Фрайсин, Ж. Обучение в цифровых сетях: кооперативное обучение, коллаборативное обучение и педагогические инновации / Ж. Фрайсин // Непрерывное образование XXI век. – Петрозаводск: ПетрГУ. - 2016. - № 4(16). - С. 1-18
12. Цукерман, Г.А. Развивающее обучение / Г.А. Цукерман // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2013. - № 1. - С. 1-22. – URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2013/1/2013n1a1/2013n1a1.pdf> (дата обращения 12.02.2025)
13. Эльконин, Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение / [Б.Д. Эльконин]; сост. и общ. ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, Л.К. Максимова // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). – Волгоград, 6-8 апр. 2016 г. - Волгоград: изд-во ВГСПу «Перемена», 2016. - С. 88-98

Психология

УДК 159.99

доктор социологических наук, кандидат психологических наук доцент Афонькина Юлия Александровна
 Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
обучающийся Аверьянова Александра Александровна
 Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОЦЕНКА ВОСПИТАТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Изучение инклюзивных практик составляет одно из актуальных направлений современной психологической науки. Такая ситуация связана с необходимостью создания психологически комфортных условий для детей в условиях инклюзивного образования. Исследование направлено на выявление специфики взаимодействия дошкольников с речевыми нарушениями со сверстниками с нормативным развитием в инклюзивном образовательном процессе. Также оно предполагает определение условий профилактики рисков с позиции психологической безопасности в сфере взаимодействия ребенок-ребенок в инклюзивном дошкольном образовании. Разработаны теоретические основания исследования взаимодействия дошкольников в инклюзивном образовательном процессе в контексте психологической безопасности. Разработан диагностический инструмент, позволяющий изучить взаимодействие детей с речевыми нарушениями со сверстниками с нормативным развитием в инклюзивных условиях дошкольной образовательной организации. Выявлены характеристики их взаимодействия через оценки педагогов, а также противоречия в профессиональных представлениях воспитателей о необходимых методических решениях. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в систематизации и обогащении научных взглядов на проблему организации инклюзивного образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Практическая значимость полученных исследовательских результатов определяется тем, что они могут составить основу для разработки моделей и программ деятельности педагога-психолога и воспитателя по повышению психологической безопасности инклюзивного образовательного процесса и актуальных психолого-педагогических инструментов их реализации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательный процесс, психологическая безопасность, дошкольники с речевыми нарушениями, взаимодействие со сверстниками, социально-психологические риски.

Annotation. The study of inclusive practices is one of the most relevant areas of modern psychological science. This situation is related to the need to create psychologically comfortable conditions for children in inclusive education. The research is aimed at identifying the specifics of interaction between preschoolers with speech disorders and peers with normative development in an inclusive educational process. It also involves determining the conditions for risk prevention from the perspective of psychological safety in the field of child-child interaction in inclusive preschool education. The theoretical foundations of the study of preschool children's interaction in the inclusive educational process in the context of psychological safety have been developed. Diagnostic tools have been developed to study the interaction of children with speech disorders with their peers with normative development in the inclusive conditions of a preschool educational organization. The characteristics of their interaction through the assessments of teachers, as well as contradictions in the professional ideas of educators about the necessary methodological solutions, are revealed. The theoretical significance of the research results lies in the systematization and enrichment of scientific views on the problem of organizing an inclusive educational process in a preschool educational organization. The practical significance of the research results obtained is determined by the fact that they can form the basis for the development of models and programs for the activities of a teacher-psychologist and educator to improve the psychological safety of an inclusive educational process and relevant psychological and pedagogical tools for their implementation.

Key words: inclusive education, educational process, psychological safety, preschoolers with speech disorders, interaction with peers, socio-psychological risks.

Введение. Достижение положительных эффектов инклюзивного образования возможно только в психологически безопасной образовательной среде, в благоприятной атмосфере, когда не только поддерживаются, но и инициируются процессы развития личности в ходе взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Трансформация дошкольного образования в направлении инклюзии создало в дошкольных образовательных организациях новую реальность: с одной стороны, складываются условия для позитивной социализации дошкольников с разными образовательными потребностями, а с другой стороны, как показано в ряде работ, не все дети оказываются защищенными от психологических угроз [4; 7; 11]. Нередко в инклюзивном образовании они находятся под влиянием множества социально-психологических барьеров, объективирующихся в контексте взаимодействия с другими людьми. Как отмечают Д.И. Бойков и Ю.Т. Матасов [5], нормативно развивающиеся дети в инклюзивной группе неминуемо склоняются к общению с себе подобными по интересам, психологическим характеристикам, а дети с ОВЗ естественным образом образуют свою отдельную группу на тех же основаниях.

Таким образом, актуализируется необходимость оптимизации взаимодействия детей с ОВЗ с детьми с нормативным развитием что, в том числе, отражают Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [1] и Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования [2].

Дошкольники с речевыми нарушениями являются одной из наиболее многочисленных групп детей с ОВЗ, которые получают дошкольное образование в инклюзивных условиях. Кроме того, в силу речевых затруднений и связанных с ними особенностей восприятия, мышления, эмоций, самооценки, они испытывают сложности в социально-коммуникативном развитии, о чем говорят многочисленные исследования [8].

Итак, с одной стороны, инклюзивное образование создает условия для равноправного общения всех детей, а с другой, у детей с речевыми нарушениями есть выраженные коммуникативные трудности. Выделенное противоречие определило проблему нашего исследования. Целью исследования выступило выявление специфики взаимодействия детей с речевыми нарушениями со сверстниками с нормативным развитием в инклюзивном образовательном процессе и определение условий профилактики рисков их психологической безопасности в сфере взаимодействия ребенок-ребенок.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что обогащены научные взгляды на проблему организации инклюзивного образовательного процесса в дошкольной образовательной организации с позиции психологической безопасности взаимодействия между детьми дошкольного возраста с разными образовательными потребностями (на примере детей с речевыми нарушениями); с помощью разработанного инструментария выявлены характерные признаки общения детей с речевыми нарушениями со сверстниками, а также определены противоречия в профессиональных представлениях педагогов, создающие риски психологической безопасности взаимодействия детей в инклюзивном образовательном процессе. С практической точки зрения, сделанные выводы позволят разработать обоснованные программы и психолого-педагогические инструменты для обеспечения психологической безопасности во взаимодействии дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Дизайн исследования, разработка его инструментов, подходы к интерпретации полученных эмпирических фактов опираются на научные представления о психологической безопасности образовательной среды; концепцию онтогенеза общения у дошкольников; результаты современных исследований коммуникативного развития дошкольников с нарушениями речи.

Под психологической безопасностью образовательной среды понимается, в первую очередь, психологическая безопасность ребенка. Психологическая безопасность раскрывается как уважение его личности, потребности в положительных эмоциях, а в целом – как защищенность от угроз И.А. Баева [3].

В работах посвященных инклюзивному дошкольному образованию, выявлено, что дети с ОВЗ характеризуются психологическим неблагополучием, которое выражается в низкой статусной иерархии, обусловленной недостаточной сформированностью коммуникативных навыков и позитивных способов решения конфликтов. Также отмечается угнетение потребности в общении со сверстниками с нормативным развитием. Причем с возрастом такая ситуация не улучшается [11], что может свидетельствовать о недостаточности деятельности дошкольной образовательной организации в данном направлении.

Опираясь на работы М.И. Лисиной [6], А.Г. Рузской [9], можно утверждать, что общение ребенка со сверстниками является существенным фактором, определяющим психологическую безопасность в дошкольной образовательной организации. Такое общение, как показывают современные авторы Т.А. Серебрякова, Ю.Ю. Романова [10], значительно влияет на развитие личности дошкольников, его социальную адаптацию. Следует заметить, что именно в сфере общения нередко возникают существенные риски психологической безопасности ребенка.

В данном отношении уязвимую группу составляют дошкольники с речевыми нарушениями. Современными авторами доказано преобладание у дошкольников с речевыми нарушениями низкого уровня социально-коммуникативного развития [8], что определяется в сфере общения со сверстниками через такие критерии, как несформированность представлений о нравственных качествах и моральных нормах, нарушение регуляции поведения, недостаточность коммуникативно-речевых умений; трудности само- и взаимооценки поступков и действий.

Для достижения цели исследования нами разработан опросник для педагогов. В исследовании приняли участие 58 человек – воспитатели групп комбинированной направленности дошкольных образовательных организаций г. Мурманска и Мурманской области.

Представим результаты опроса. Все опрошенные согласны с тем, что для детей с речевыми нарушениями в сфере общения со сверстниками с нормативным развитием возникают риски психологической безопасности. 87,9% педагогов в качестве трудностей детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) указали на несформированность базовых навыков общения. 65,5% отметили застенчивость дошкольников и еще 36,2% – агрессивность в некоторых ситуациях взаимодействия с детьми с нормативным развитием. В тоже время, ответы участников опроса показывают, что потребность в общении со сверстниками у дошкольников с ОНР в целом сформирована – на ее снижение указали только 15,5% респондентов.

По результатам анкетирования выделены характерные (отмечены более 60% опрошенных) признаки взаимодействия между дошкольниками в инклюзивном образовательном процессе: нерегламентированность как отсутствие четких правил или их несоблюдение, эмоциональная насыщенность причем чаще отрицательными эмоциями, нестандартность используемых детьми с речевыми нарушениями форм и способов взаимодействия, непонятных ровесникам с нормативным развитием, например, крик как попытка установить контакт.

Согласно данным ранжирования, педагоги считают, что наибольшие риски психологической безопасности в отношениях «ребенок-ребенок» могут создавать низкая саморегуляция (в среднем 4,1 балла из 5), низкая коммуникативная компетентность (в среднем 3,8 балла из 5) и нарушения поведения (в среднем 3,5 балла из 5), характерные для дошкольников с ОНР. Соперничество и неприязненное отношение со стороны детей с нормативным развитием имеют более низкий рейтинг (в среднем 2,2 и 2,4 балла из 5 соответственно). Деление на лидеров и изгоев, а также конфликты занимают самое низкое рейтинговое место в ответах педагогов (в среднем 1,3 и 1,7 баллов из 5 соответственно).

В качестве ведущей причины трудностей в общении детей с ОНР со сверстниками с нормативным развитием, по оценкам воспитателей, выступает малый круг общения, что ведет к ограниченному коммуникативному опыту (86,2%). Второе место в этом отношении занимает, по оценке воспитателей, позиция родителей, когда они не учат ребенка общаться

и сами с детьми общаются редко и несодержательно (70,7%). Далее была отмечена такая причина, как неудачный опыт общения, приобретенный ребёнком с ОНР (46,5%). Только около трети опрошенных считают, что причина трудностей детей с речевыми нарушениями во взаимодействии со сверстниками – это нежелание общаться с ними других детей (29,3%).

Большинство воспитателей считают, что создать психологически безопасное взаимодействие между детьми в инклюзивном образовательном процессе в первую очередь поможет решение таких задач, как формирование позитивных отношений (82,7%), обучение разрешению конфликтов (67,2%) и в меньшей степени – создание разнообразных возможностей для самовыражения каждого ребенка (31,0%).

На основе анализа ранжирования по 5-ти балльной шкале участниками опроса эффективных мер и условий, которые в инклюзивном образовательном процессе способствуют установлению позитивных взаимодействий между детьми, выявлено следующее. Педагоги считают наиболее эффективными методами помощи детям с ОНР, у которых возникли трудности взаимодействия, включение в занятия воспитателя приемов развития общения детей друг с другом (средний балл – 4,7), проведение коррекционно-развивающих занятий психологом (средний балл – 4,7) и обучение детей решению конфликтов (средний балл – 4,5). Меньший рейтинг получили демонстрация навыков социального взаимодействия (средний балл – 3,8) и расширение круга общения детей (средний балл – 2,4). Самые низкие места по эффективности в оценках педагогов занимают обучение родителей приемам общения с детьми (средний балл - 1,8), формирование у детей моральных качеств (средний балл - 1,5), включение приемов развития взаимодействия между детьми в режимные моменты (средний балл – 1,2).

В плане содержания деятельности воспитателя по развитию позитивных взаимодействий в инклюзивной среде первые рейтинговые позиции занимают обсуждение положительных примеров и игровые ситуации (4,2 балла в среднем из 5), далее – оказание детям помощи во взаимодействии (3,4 балла из 5). Отметим, что низкие рейтинги имеют обогащение предметно-пространственной среды и обучение правилам общения (2,1 и 2,4 балла из 5 соответственно), и еще меньшие – чтение и обсуждение, создание ситуаций успеха (1,8 и 1,9 балла из 5 соответственно).

Таким образом, по результатам анализа данных опроса воспитателей групп комбинированной направленности, выявлено следующее:

1. Потребность в общении со сверстниками присуща абсолютному большинству детей с ОНР, ее следует рассматривать как ресурс для формирования у дошкольников положительного опыта взаимодействия со сверстниками и формирования базовых навыков общения.

2. Характеристиками детей с ОНР, в значительной степени препятствующими их позитивным взаимодействиям со сверстниками с нормативным развитием, выступают застенчивость и агрессивность.

3. Ведущими особенностями взаимодействия, создающими риски психологической безопасности детей с ОНР во взаимодействии со сверстниками с нормативным развитием, выступают: нерегламентированность общения, эмоционально негативная окраска, нестандартность используемых форм и способов взаимодействия.

4. В качестве противоречий в профессиональных представлениях воспитателей в отношении обеспечения психологической безопасности взаимодействия дошкольников в инклюзивном образовательном процессе выявлено следующее:

– отмечая в качестве ведущих причин трудностей во взаимодействии со сверстниками малый круг общения детей с ОНР и особенности позиции родителей, педагоги тем не менее на последние места в рейтинге условий обеспечения психологической безопасности ставят обогащение коммуникативного опыта детей и обучение родителей приемам взаимодействия с детьми;

– воспитатели, предлагая включать в занятия приемы обучения общению, недооценивают в данном отношении бытовые процессы, что не позволяет обеспечить преемственность разных видов деятельности дошкольников и формировать соответствующие навыки;

– отводя ведущую роль обсуждению положительных примеров, игровому моделированию и эмоциональной поддержке, педагоги недооценивают необходимость для обеспечения психологической безопасности создания условий самовыражения всех детей, ситуаций успеха, влияние собственного примера и чтения художественной литературы.

Выводы. В результате проведенного исследования нами выявлены такие характеристики взаимодействия детей с речевыми нарушениями как нерегламентированность – отсутствие четких правил или их несоблюдение, эмоциональная насыщенность причем чаще отрицательными эмоциями, и нестандартность используемых детьми с речевыми нарушениями форм и способов, непонятных детям с нормативным развитием. Данные особенности могут быть рассмотрены как проявления рисков психологической безопасности в инклюзивном образовательном процессе. Однако важно отметить наличие потребности в общении у дошкольников с речевыми нарушениями, что определяет их личностный потенциал как опору для развития позитивного взаимодействия со сверстниками в инклюзивном образовательном процессе.

Выявленные противоречия в профессиональных представлениях педагогов могут приводить к снижению психологической безопасности взаимодействия дошкольников в инклюзивном образовательном процессе. Среди них недооценка важности таких условий обеспечения психологической безопасности во взаимодействии детей как обогащение коммуникативного опыта и обучение родителей приемам взаимодействия с детьми, помощь детям в самовыражении, создание ситуаций успеха, использование собственного примера и чтения художественной литературы, а также включение приемов развития общения только в организованную деятельность в виде занятий педагога и/или психолога.

Данные результаты могут быть положены в основу разработки практической модели и соответствующей психолого-педагогической программы профилактики рисков психологической безопасности во взаимодействии детей с ОНР со сверстниками с нормативным развитием в инклюзивном образовательном процессе. Ее реализация позволит сделать инклюзивный образовательный процесс более «дружелюбным» для всех детей. Направлениями дальнейших исследований могут выступить сравнительный анализ параметров общения детей с речевыми нарушениями и нормативным развитием друг с другом, а также изучение представлений родителей дошкольников обеих групп о характеристиках и трудностях взаимодействия детей, условиях обеспечения его психологической безопасности, используемых ими в семейном воспитании подходов к формированию у ребенка умения общаться со сверстниками.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования (утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155). – URL: ФГОС Дошкольное образование – ФГОС (fgos.ru) (дата обращения 02.02.2025)

2. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Приказ Минпросвещения России № 1022 [от 24.11.2022]. – URL: Приказ Минпросвещения России № 1022 от 24.11.2022. – СудАкт.ру(дата обращения 02.02.2025)

3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И.А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1. – № 3. – С. 5-19

4. Богомяткова, О.Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования / О.Н. Богомяткова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – С. 245-250
5. Бойков, Д.И. Коммуникативное образовательное пространство. Дошкольник с ОВЗ в инклюзивном коммуникативном пространстве / Д.И. Бойков, Ю.Т. Матасов // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – № 52. – URL: Авторы – Альманах (alldef.ru) (дата обращения 02.02.2025)
6. Лисина, М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с.
7. Организационно-педагогические условия проектирования инклюзивной образовательной среды для детей с особыми потребностями / Н.В. Суман, С.М. Азарова, М.С. Волкова, О.В. Кукушкина // Коррекционно-педагогическое образование. – 2023. – № 3. – С. 26-35
8. Особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями / Е.В. Хмелькова, С.Б. Башмакова, Т.Г. Луковенко, М.А. Астафьева, А.Е. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4(46). – С. 371-382
9. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – Москва: Педагогика, 2009. – 262 с.
10. Серебрякова, Т.А. Программа изучения влияния общения старших дошкольников со сверстниками на их социальную адаптацию / Т.А. Серебрякова, Ю.Ю. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 346-350
11. Феофанов, В.Н. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования / В.Н. Феофанов, Н.П. Константинова, Ю.А. Королева // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 5. – С. 67-89

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Борцова Мирослава Владимировна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Славянск-на-Кубани);

кандидат педагогических наук, доцент Игрякова Оксана Викторовна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Славянск-на-Кубани);

кандидат психологических наук, доцент Юрченко Любовь Григорьевна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Славянск-на-Кубани)

РАЗВИТИЕ САМОУВАЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается проблема развития самоуважения у подростков в условиях образовательной среды. Анализируются теоретические основы самоуважения, его структура, а также закономерности развития в подростковом возрасте. Особое внимание уделяется роли социально-психологического тренинга в формировании компонентов самоуважения. К числу последних относятся самооценка, уверенность в себе, инициативность и социальная смелость. В работе представлены результаты исследования, направленного на изучение формирования самоуважения у подростков в процессе социально-психологического тренинга. Описаны полученные эмпирические данные. Авторы проверяют гипотезу исследования и делают вывод об эффективности социально-психологического тренинга для развития самоуважения у подростков.

Ключевые слова: самоуважение, подростки, образовательная среда, социально-психологический тренинг, самооценка, уверенность в себе, инициативность, социальная смелость, диагностика.

Annotation. In this article, the authors consider the problem of developing self-esteem in adolescents in the educational environment. The theoretical foundations of self-esteem, its structure, and patterns of development in adolescence are analyzed. Particular attention is paid to the role of socio-psychological training in developing components of self-esteem. The latter include self-assessment, self-confidence, initiative, and social courage. The paper presents the results of a study aimed at studying the development of self-esteem in adolescents during socio-psychological training. The empirical data obtained are described. The authors test the hypothesis of the study and conclude that socio-psychological training is effective in developing self-esteem in adolescents.

Key words: self-esteem, teenagers, educational environment, social and psychological training, self-esteem, self-confidence, initiative, social courage, diagnostics.

Введение. Самоуважение относится к числу фундаментальных личностных характеристик. При этом в отечественных рецензируемых изданиях ему уделяется значительно меньше внимания, чем самооценке, которая относится к числу наиболее популярных объектов исследования. Однако, к примеру, статья Е.Ф. Новгородовой показывает, насколько самоуважение, вернее его отсутствие, влияет на удовлетворенность жизнью подростка, когда диктуемый обществом перфекционизм мешает формированию самоуважения и тем самым блокирует удовольствие от текущего образа жизни [4]. В работе К.О. Меджидовой, в свою очередь, доказывается, что наличие самоуважения прямым образом влияет на мотивацию к успеху, а его отсутствие приводит к мотивации избежать потенциальные проблемы и неудачи [3].

Если говорить о зарубежных авторах, то в работе Х.У. Марша описывается связь самоуважения с успехами в учебе [9, С. 646-656]. Работа У. Орта и Р.В. Робинса связывает самоуважение с удовлетворенностью отношениями [11, С. 381-387]. Р.Ф. Баумейстер и др. видят значительное влияние самоуважения на ощущение счастья [8, С. 1-44], а те же У. Орт и Р.В. Робинс в более поздней работе – на снижение асоциального поведения [10, С. 5-17].

Учитывая то большое влияние, которое самоуважение оказывает – через мотивацию – на воспитательные и образовательные результаты подростков, исследователи начинают обращаться к вопросу его развития в условиях образовательной среды, где под последней понимается совокупность педагогических условий, специально организованных для развития личности. В локальном варианте образовательная среда – это, в первую очередь, образовательное учреждение, а также ближайшее окружение подростка, его семья [6]. В числе работ, посвященных вопросу самоуважения в контексте образовательной среды, имеет смысл назвать работу Т.А. Манько, которая рассматривала формирование самоуважения у старших воспитанников школы-интерната [2]. Исследованию формирования самооценки младших подростков в образовательном пространстве гимназии посвящена работа В.К. Шаяхметовой [7]. Вне зависимости от типа образовательного учреждения, самоуважение выступает в качестве основы для успешного обучения и успешной же

социализации личности, а также, что отмечает М. В. Лункина, как основа психологического благополучия личности [1].

Из сказанного нами выше следует, что изучение развития самоуважения в условиях образовательной среды является актуальным направлением исследования. Теоретические результаты и практические наработки, полученные в рамках подобных исследований, могут способствовать улучшению психологического благополучия подростков. Также они применимы для повышения мотивации детей к обучению и их успешной социальной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Цель данного исследования – проанализировать, как формируется чувство самоуважения у подростков в процессе социально-психологического тренинга. В задачи работы входило: изучить теоретическую базу по вопросу самоуважения у подростков и его развития в условиях образовательной среды, выбрать диагностический инструментарий, изучить формирование самоуважения семиклассников в условиях реализации социально-психологического тренинга в образовательном пространстве общеобразовательной школы, проанализировать полученный эмпирический материал, проверить гипотезу исследования, дать обобщение и интерпретацию полученных результатов, сформулировать выводы.

Гипотеза исследования заключалась в том, что работа над формированием компонентов самоуважения у подростков (таких как самооценка, уверенность в своих силах, инициативность и социальная смелость) в условиях школьного образовательного пространства будет более успешной, если она будет проводиться в рамках социально-психологического тренинга.

Теоретическую основу исследования составили: концепция оснований самоуважения Дж. Крокер, теория самодетерминации (Э. Диси и Р. Райан); теоретико-практические исследования структуры самоуважения подростка (Е.В. Головина, А.И. Крупнов, М.В. Лункина, В.Г. Ромек); закономерности психического развития подростка (Л.И. Божович, Ш. Бюлер, Л.С. Выготский, К. Левин, Ж. Пиаже, Л.Д. Столяренко, Ст. Холл, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.); теоретические положения о развитии самоуважения подростка через регулятивный компонент самосознания и ведущую деятельность (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Аронова, Н.Ю. Будич, В.И. Моросанова, А.М. Прихожан, И.В. Плахотникова); теоретические положения отечественной психологии о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Н.Ю. Будич, Е.В. Головина, И.Л. Зиновиева, А.И. Крупнов, В.Г. Ромек, С.Л. Рубинштейн и др.); теоретические положения о социально-психологическом тренинге как эффективном методе профессиональной работы, направленном на формирование компонентов самоуважения у подростков (Б.Д. Парыгин, Л.А. Петровская, К. Роджерс и др.).

В рамках исследования нами были использованы следующие методики: «Шкала общей самооценки» (Р. Шварцер и М. Ерусалем, адаптация В.Г. Ромека), «Шкала самоуважения» (М. Розенберг), тест «Уверенность в себе» В.Г. Ромека, тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев).

В исследовании приняли участие 30 учеников 7-х классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3 имени полководца А.В. Суворова г. Славянска-на-Кубани муниципального образования Славянский район. Учащиеся были распределены на две группы – экспериментальную и контрольную.

Целью констатирующего этапа исследования является выявление начального уровня самоуважения у подростков 7-х классов.

Рассмотрим результаты диагностики подростков контрольной и экспериментальной групп, полученные с помощью опросной методики «Шкала самоуважения» М. Розенберга (Таблица 1).

Таблица 1

Частотное распределение сформированности самоуважения подростков на констатирующем этапе

Самоуважение, уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	количество человек	в процентах	количество человек	в процентах
Низкий	3	20	3	20
Ниже среднего	6	40	6	40
Средний	4	27	5	33
Нормальный	2	13	1	7

Обратимся к Таблице 1. Анализ данных диагностики по опросной методике «Шкала самоуважения» М. Розенберга позволил распределить респондентов на уровни: низкий, ниже среднего, средний и высокий (соответствует норме). Мы можем говорить о том, что общая картина самоуважения в обеих группах достаточно схожа. По 20% подростков имеют низкий уровень самоуважения, при этом 40% демонстрируют уровень ниже среднего, 27% в экспериментальной группе и 33% в контрольной находятся на среднем уровне, 13% в экспериментальной и 7% в контрольной группе соответственно имеют нормальный уровень самоуважения.

Также можно отметить, что в экспериментальной группе чуть больше подростков с нормальным уровнем (2 человека против 1 в контрольной), в контрольной же группе на среднем уровне находится на 6% больше подростков, тогда как на низких уровнях (низкий и ниже среднего) показатели абсолютно идентичны в обеих группах. При этом преобладают негативные и нейтральные показатели самоуважения, т.е. наблюдается явный дефицит позитивного самоотношения.

Применительно к обеим группам были также использованы диагностические инструменты С.В. Ковалева, Р. Шварцера и М. Ерусалема, В.Г. Ромека. В результате низкий и средний уровень в обеих группах был зафиксирован по таким критериям, как самооценка, самооценочность, уверенность, инициативность и социальная смелость. Иными словами, обе группы статистически не различаются по показателю самоуважения и его составляющим. Данный факт позволит проверить эффективность реализованных занятий на формирующем этапе исследования.

Мы констатировали, что существует потребность в работе по формированию адекватного самоуважения. Работу над формированием компонентов самоуважения у подростков в школьном образовательном пространстве мы решили вести в рамках социально-психологического тренинга. Последнее было обусловлено несколькими причинами.

В первую очередь нас привлекла структурированность и целенаправленность процесса. Психологический тренинг характеризуется строгой организацией и, соответственно, последовательностью занятий. Также он учитывает особенности подросткового возраста. В рамках тренинга делается акцент на специфику восприятия подростков, ведется работа с их поведенческими реакциями в конкретных ситуациях. Не менее важна в этом смысле групповая работа. Тренинг создает условия для социального обучения всей группы. В его рамках подростки получают шанс увидеть себя глазами других – глазами своих одноклассников и педагогов. Оценивая себя со стороны, дети формируют в том числе навыки межличностного взаимодействия, развивают эмпатию и взаимопонимание.

Эффективность воздействия тренинга на подростка также играла для нас значимую ключевую роль. Работа с трудно поддающимися коррекции личностными структурами в рамках тренинга продуктивнее, так как тренинг, и это описывается в литературе [5], обеспечивает активное включение участников в процесс самопознания.

Не менее значимо и разнообразие видов деятельности. Через упражнения, деловые и ролевые игры тренинг позволяет отрабатывать навыки в безопасной среде. При этом он хорошо обеспечивает быструю обратную связь. Благодаря разнообразию упражнений реализуются различные виды тренинга, включая собственно тренировочный, обучающий и созидательный вид. Все они позволяют педагогу-психологу работать как с поведенческим, так и с эмоциональным компонентами, обеспечивая тем самым целостное развитие личности.

На формирующем этапе исследования нами был реализован цикл коррекционно-развивающих занятий с подростками в условиях социально-психологического тренинга.

Всего в экспериментальной группе нами было проведено 12 занятий, каждое из которых было продолжительностью от 40 до 60 минут включало несколько направлений работы. Первые занятия были посвящены знакомству участников и ведущего. В том числе они включали «знакомство уже знакомых»: дети заново открывали для себя друг друга. Упражнения на знакомство («Снежный ком», «Интервью», «Мы с тобой похожи») помогли нам создать комфортную атмосферу, а детям в ней – открыто выражать свои мысли и чувства.

Одним из важных направлений нашей работы были упражнения на развитие у учащихся навыков самоанализа и рефлексии («Автопортрет», «Без маски», «На какой я ступени?»). Подростки на тренинге учились анализировать свои поступки, мысли и чувства. Также было уделено внимание формированию у учащихся навыка проговаривать вслух свои сильные и слабые стороны («Качества», «Комиссионный магазин»). Результат подобной работы – более глубокое и осознанное отношение детей к самим себе.

Отдельного внимания заслуживает работа с негативными установками и убеждениями. Мы старались обучить участников тренинга понимать и, соответственно, изменять эти установки на более позитивные. Сдвиг установок в позитивную сторону благодаря ряду упражнений («Шарики», «Закроем страх в шкапулку», «Комплименты») в значительной мере способствовал росту самоуважения.

На развитие навыков коммуникации и эмпатии были направлены такие упражнения, как «Телефонный разговор», «Пойми другого», «Эпитеты». Подростки, выполняя задания и играя роли, учились слушать того, кто выражает свои мысли и чувства, а также понимать и интерпретировать их.

Часть заданий была связана с работой с эмоциями и стрессом. Семиклассники экспериментальной группы на основе упражнений «Настроение», «Мой ответ стрессу», «Расслабление через напряжение» и др. учились управлять своими эмоциями, а также справляться со стрессом. Сохранять спокойствие и уверенность в себе даже в сложных ситуациях – важный навык, повышающий самоуважение.

Все занятия в рамках тренинга проводились в доброжелательной атмосфере. Каждый подросток чувствовал себя ценным и, что значимо, уважаемым.

Целью контрольного этапа исследования является выявление конечного уровня самоуважения у подростков 7-х классов после проведения социально-психологического тренинга.

Рассмотрим результаты диагностики подростков контрольной и экспериментальной групп, полученные с помощью опросной методики «Шкала самоуважения» М. Розенберга (Таблица 2).

Таблица 2

Частотное распределение сформированности самоуважения подростков на контрольном этапе

Самоуважение, уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	количество человек	в процентах	количество человек	в процентах
Низкий	1	7	2	13
Ниже среднего	3	20	6	40
Средний	7	46	6	40
Нормальный	4	27	1	7

Обратимся к Таблице 2. По завершению реализации цикла коррекционно-развивающих занятий в условиях социально-психологического тренинга, направленного на формирование самоуважения подростков, экспериментальная и контрольная группы имеют значимые различия по уровням сформированности самоуважения. Подростков с низким уровнем самоуважения в экспериментальной группе 7% против 13% в контрольной группе. Уровень ниже среднего иллюстрируют 20% в экспериментальной группе против 40% в контрольной, средний уровень соотносится как 46% против 40% и высокий уровень как 27% против 7% соответственно.

В Таблице 3 приведены результаты вторичной диагностики по выделенным критериям самоуважения: самооценка, уверенность, самоэффективность, инициативность, полученные для респондентов сравниваемых групп на контрольном этапе.

Показатели самоуважения респондентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования, в %

Показатели самоуважения	Уровень	После формирующего этапа исследования	
		экспериментальная группа	контрольная группа
Общее самоуважение	низкий	7	13
	ниже среднего	20	40
	средний	46	40
	высокий/норма	27	7
Самооценка	низкий	13	20
	средний	54	67
	высокий	33	13
Самозффективность	низкий	33	47
	средний	40	40
	высокий	27	13
Уверенность	низкий	20	40
	средний	53	47
	высокий	27	13
Инициативность	низкий	13	40
	средний	54	47
	высокий	33	13
Социальная смелость	низкий	20	40
	средний	47	40
	высокий	33	20

Из Таблицы 3 видно, что по завершению реализации цикла коррекционно-развивающих занятий в условиях социально-психологического тренинга, направленного на развитие самоуважения подростков, экспериментальная и контрольная группы имеют различия по всем рассматриваемым в исследовании показателям: самоуважение, самооценка, самозффективность, уверенность, инициативность, социальная смелость.

Выводы. В результате исследования нами была подтверждена гипотеза о том, что социально-психологический тренинг является эффективным инструментом для формирования компонентов самоуважения у подростков в образовательном пространстве школы. Анализ данных, полученных в результате проделанной на формирующем этапе работы, показал положительную динамику самоуважения в экспериментальной группе семиклассников по критериям самооценки, уверенности в своих силах, инициативности и социальной смелости. Мы можем сделать вывод, что внедрение социально-психологических тренингов в образовательную программу будет способствовать развитию самоуважения у подростков. Последнее, в свою очередь, положительно скажется на их психологическом благополучии, социальной адаптации и успеваемости. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены как на изучение долгосрочных эффектов таких тренингов, так и на разработку более точных методик оценки самоуважения у подростков.

Литература:

1. Лункина, М.В. Основания самоуважения подростков и удовлетворенность базовых потребностей как источники психологического благополучия / М.В. Лункина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovaniya-samouvazheniya-podrostkov-i-udovletvorennost-bazovyh-potrebnostey-kak-istochniki-psiologicheskogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 23.02.2024)
2. Манько, Т.А. Особенности формирования самоуважения старших подростков в школе-интернате / Т.А. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-samouvazheniya-starshih-podrostkov-v-shkole-internate> (дата обращения: 23.02.2024)
3. Меджидова, К.О. Теоретические и практические аспекты исследования самоуважения и мотивации личности / К.О. Меджидова // Гуманизация образования. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty-issledovaniya-samouvazheniya-i-motivatsii-lichnosti> (дата обращения: 24.02.2024)
4. Новгородова, Е.Ф. Самоуважение как медиатор связи между социально-предписанным перфекционизмом и удовлетворенностью жизнью / Е.Ф. Новгородова // Психолог. – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samouvazhenie-kak-mediator-svyazi-mezhdu-sotsialno-predpisannym-perfektsionizmom-i-udovletvorennyu-zhiznyu> (дата обращения: 26.02.2024)
5. Пожидаева, Е.Ю. Социально-психологический тренинг как метод воздействия на личностные и поведенческие характеристики людей / Е.Ю. Пожидаева, А.С. Колеватова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskii-trening-kak-metod-vozdeystviya-na-lichnostnye-i-povedencheskie-harakteristiki-lyudey> (дата обращения: 27.02.2024)
6. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (дата обращения: 26.02.2024)
7. Шаяхметова, В.К. Исследование формирования самооценки младших подростков / В.К. Шаяхметова // Концепт. – 2015. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-formirovaniya-samootsenki-mladshih-podrostkov> (дата обращения: 23.02.2024)
8. Baumeister, R.F. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? / R.F. Baumeister // Psychological Science in the Public Interest. – 2003. – № 4(1). – P. 1-44. – DOI: 10.1111/1529-1006.01431
9. Marsh, H.W. Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal path analysis / H.W. Marsh // Journal of Educational Psychology. – 1990. – № 82(4). – P. 646-656. – DOI: 10.1037/0022-0663.82.4.646
10. Orth, U. Is High Self-Esteem Beneficial? Revisiting a Classic Question / U. Orth, R.W. Robins // American Psychologist. – 2022. – № 77(1). – P. 5-17. – DOI: 10.1037/amp0000922
11. Orth, U. The development of self-esteem / U. Orth, R.W. Robins // Current Directions in Psychological Science. – 2014. – № 23(5). – P. 381-387. – DOI: 10.1177/0963721414547414

УДК 159.922:8:376

аспирант Велиев Артем Рафикович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат психологических наук, доцент Велиева Светлана Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Реалии сегодняшнего общества высвечивают одну из острейших проблем – распространение аддиктивных форм поведения, снижение возраста аддиктов. Аддикции представляют угрозы физическому, психическому здоровью, психологическому благополучию как личности, так и обществу в целом. Это обуславливает расширение проблемного поля исследования аддиктивного поведения. Цель статьи: описательно-аналитическое представление научных взглядов, сведений о наиболее успешных практиках, методиках и техниках профилактики и коррекции аддикций. В статье рассматриваются особенности аддикций у студентов, обсуждаются возможности различных педагогических и психологических путей профилактики и коррекции аддиктивного поведения, показавшие эффективность. Это поможет педагогам, психологам, социальным работникам, кураторам сориентироваться и использовать полученные сведения для прогноза, планирования, определения направлений и техник по предупреждению факторов химических и нехимических аддикций у студентов в образовательной среде высших учебных заведений. В статье проанализированы современные отечественные и зарубежные исследования, содержащие концептуальные подходы, позволяющие обосновать мишени профилактики и коррекции аддиктивного поведения студентов в условиях высшего учебного заведения. Авторы подчеркивают, что успех адресных программ преодоления аддикций определяется не только сочетанием традиционных и инновационных методов, цифровых и интерактивных практик, но и осознанным отказом от усвоенной негативной модели поведения, принятием парадигмы здорового образа жизни участниками программы.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, средства, направления коррекции, аддикции, профилактика, студенты, среда.

Annotation. The realities of today's society highlight one of the most pressing problems – the spread of addictive forms of behavior, the decline in the age of addicts. Addictions pose threats to physical, mental health, psychological well-being of both the individual and society as a whole. This determines the expansion of the problematic field of study of addictive behavior. The purpose of the article: descriptive and analytical presentation of scientific views, information on the most successful practices, methods and techniques for the prevention and correction of addictions. The article considers the features of addictions in students, discusses the possibilities of various pedagogical and psychological ways of prevention and correction of addictive behavior that have proven effective. This will help teachers, psychologists, social workers, curators to navigate and use the information obtained to predict, plan, determine the directions and techniques for preventing factors of chemical and non-chemical addictions in students in the educational environment of higher educational institutions. The article analyzes modern domestic and foreign studies containing conceptual approaches that allow substantiating the targets of prevention and correction of addictive behavior of students in a higher educational institution. The authors emphasize that the success of targeted addiction treatment programs is determined not only by the combination of traditional and innovative methods, digital and interactive practices, but also by the conscious rejection of the acquired negative behavior model and the adoption of a healthy lifestyle paradigm by program participants.

Key words: addictive behavior, means, directions of correction, addictions, prevention, students, environment.

Введение. В стремительно трансформируемом мире аддиктивное поведение у студентов представляет собой актуальную психологическую, социальную и медицинскую проблему. Аддиктивное поведение, как и другие негативные проявления в обществе, широко изучается исследователями разных сфер науки и практики (педагогами, социологами, медицинскими работниками, психологами, сотрудниками правоохранительных органов и т.д.). Обостряет необходимость изучения данной проблемы и появление новых видов аддикций: сниффинга (вдыхание бытового газа) [9], орторексии (пищевого поведения, связанного с одержимостью здоровым питанием [11]), лудомании (игровой зависимости), urgentной (постоянном субъективном ощущении дефицита времени, гиперконтроле выполнения профессиональных задач, фиксации на карьере в ущерб естественным потребностям [12]) и множества других.

Изложение основного материала статьи. Согласно исследованиям 15-30% студентов демонстрируют признаки химических и нехимических аддикций (цифровой, игровой, пищевой и пр.) [29], что негативно влияет на психическое и физическое здоровье, академическую успеваемость и психологическое благополучие [12]. С.В. Книжникова [12] одним из факторов риска формирования аддикций и препятствий для их коррекции называет популяризацию эгоистических, гедонистических и развлекательных ориентиров жизнедеятельности, которые декларируются в противовес ценностям труда, культуры и образования. Авторы [1] высвечивают одну из значимых проблем современности: снижение влияния контактной коммуникации, общения на личность, ее становление и социализацию, поскольку в виртуальной среде практикуется обезличенный вариант контакта с искаженным эмоциональным компонентом общения (или его отсутствием). Виртуализация общения приводит к инфантилизации или чрезмерной самостоятельности личности, к замедлению социального созревания, к оторванности от реальных отношений и общественного развития, размытым субкультурным образованиям. Подобная модификация общения делает ущербным или невозможным процесс формирования адекватной самооценки, самоотношения, социальной поддержки как копинга.

К настоящему времени изыскания коснулись разработки превенций [10] и способов диагностики рисков [18], снижения вреда и лечения аддикций [20]. Эти и другие исследования содержат довольно эффективный инструментарий, однако, проблема распространения и употребления психоактивных веществ, психологические предикторы формирования и преодоления зависимостей, по-прежнему остаются в фокусе внимания ученых. Под аддиктивным будем понимать поведение, направленное на изменение дискомфорта и/или искусственного усиления желаемого психического состояния с помощью аддиктивного агента (химического и/или нехимического) с постепенной утратой самоконтроля.

Отечественные ученые предпринимают попытки обнаружить механизмы формирования риска аддиктивных форм поведения. Так, С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха [4] установили взаимосвязи особенностей аддиктов (жалости к себе, высокой степени агрессивности, негативных копингов), копинг-стратегий (приема лекарственных препаратов, социальной замкнутости и поддержки) и аддикций. Л.А. Максимова, И.А. Симонова, А.В. Смирнов [12] обнаружили факторные структуры и гендерные различия форм аддиктивного поведения. Авторами показано, что мужской выборке с аддикциями характерно стремление к лидерству, соперничество, протестные реакции, а женской – погруженность во внутренние переживания, тревожность и фрустрация.

А.В. Маткова, С.А. Сажина [11] выявили, что обесценивание переживаний; уклонение от ответственности; нивелирование рационализации или игнорирование проблемной ситуации, собственных ресурсов; редукция, отказ или отсутствие опции эмоциональной поддержки окружающих, – вносят существенный вклад в формирование аддикции. Э.В. Третьяк, А.А. Разуваев [14] также выделяют одним из условий возникновения аддикций – отсутствие ответственности за собственное здоровье. Авторы [6] подчеркивают, что для зависимой личности характерна аддиктивная идентичность, оказывающаяся индикатором кризиса, неудовлетворенности значимыми сферами жизни, стойкой фиксацией на негативных переживаниях. Т.Н. Голованова [5] установила особенности аддикций у студентов гуманитарного и естественно-научного профилей подготовки при переходе от курса к курсу. За четыре года обучения отмечается расширение видов аддикций: от любовной и пищевой, к компьютерной и трудовой зависимости. Невротические аддикции (излишняя приверженность здоровому образу жизни, любовная и пищевая зависимости) сохраняются на протяжении всех лет обучения, несколько снижаясь у студентов второго курса. «Наркотические» и «суррогатные» аддикции имеют тенденцию к исчезновению или усилению интенсивности в процессе обучения. Такая закономерность не связана с направлением обучения студентов, но обусловлена гендерным своеобразием в проявлениях высокого и среднего уровня трудовой, пищевой, лекарственной, наркотической и сексуальной зависимостей. Высокая склонность риска к аддикциям обнаружена среди студентов первых и вторых курсов, связанную с подражанием и идентификацией с членами семьи, сверстниками и знакомыми, употребляющими психоактивные вещества или имеющими такой опыт в прошлом [16].

Университетская среда должна стать безопасной и благоприятной платформой для первичной профилактики аддиктивного поведения, формирования профессиональных компетенций и ценностей, касающихся безопасности. Это возможно через введение в учебные программы специфических образовательных курсов, отдельных модулей и дисциплин по психологическому благополучию, профилактические спецкурсы, организацию мероприятий по пропаганде и поддержке здорового образа жизни, психосоматического и духовно-нравственного здоровья, вовлечение студентов в научные проекты по формированию здоровьесберегающего поведения, создание студенческих клубов поддержки [2]. Важное место должно отводиться информационному просвещению, организационной поддержке, профилактической деятельности, основанных на принципах системности и единства со стороны образовательной организации и субъектов образовательной деятельности, включая администрацию, профессорско-преподавательский состав, кураторов и наставников, обучающихся и их родителей. Особой миссией обладают тьютеры и кураторы, под патронажем которых студенты демонстрируют более высокий уровень осознанности и реже прибегают к деструктивным формам поведения. В ходе организации профилактики и коррекции аддиктивного поведения внимание уделяется вовлечению молодых людей в альтернативные формы досуга, в самоуправление, волонтерство, общественные объединения антидеструктивного характера, в организацию и проведение конференций, конкурсов, реализацию социальных проектов и грантовой деятельности.

И.Р. Валиахметов, С.Ю. Грузкова, А.Н. Грязнов [3] при планировании программы коррекции аддикций предлагают фокусироваться на следующем: а) развитие самоуправления психическими состояниями (аффективный уровень); б) развитие адекватной самооценки, самоотношения, самоуважения (уровень самосознания); в) ослабление психологических защит (рационализации, отрицания), признание реальных качеств и самопринятие личности (когнитивный уровень); г) создание и укрепление мотива достижения успеха (мотивационный уровень); д) изменение стиля и образа жизни, выбор успешной поведенческой модели.

При конструировании программ профилактики и коррекции аддиктивного поведения широко используется селективный подход, выделяя отдельные направления и акцентируя внимание на необходимости:

– создания благоприятной и здоровьесберегающей университетской среды (Ю.И. Крюкалов, М.С. Лапшин, С.А. Юдочкина [16]);

– учета гендерных особенностей при планировании и проведении профилактических мер и программ преодоления аддикций (Т.Н. Голованова [6]), Л.А. Максимова, И.А. Симонова, А.В. Смирнов [12]);

– выработки адаптивных позитивных (С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха [4]) и преодоления негативных копингов как стратегий преодоления личностной уязвимости (А.В. Маткова, С.А. Сажина [11]);

– воспитания ответственности (Э.В. Третьяк, А.А. Разуваев [14]);

– формирования здоровой личностной идентичности (Н.В. Дмитриева, С.Б. Перевозкин, Ю.М. Перевозкина, Н.А. Самойлик [6]);

– развития ресурсов личности, способствующих преодолению стресса и кризисов идентичности, формированию психологической устойчивости. К ресурсам личности относят: эмоциональный интеллект (способность распознавать и регулировать эмоции); систему ценностно-смысловой ориентации и пр. (А.Д. Золотова [7]).

При моделировании программ, направленных на предупреждение, нивелирование и устранение факторов риска аддиктивного поведения у студентов, рекомендуется использовать средства, утвердившиеся как успешные и надежные:

1. Контемплативные программы интервенций и созерцательных практик (самосострадание, йога, «любящая доброта», тайцзи, медитация, центрирующая молитва), направленные на тренировку навыков осознанности, снижение тревожности, стрессов, склонности к зависимостям и пр. (Р.Р. Ярмолюк [17]).

2. Программы, построенные с опорой на методы когнитивно-поведенческой терапии, обеспечивающие освоение стратегий совладания с эмоциональными состояниями и предотвращение рецидивов (И.Р. Валиахметов, С.Ю. Грузкова, А.Н. Грязнов [3]).

3. Программы «12 шагов» («Анонимные Наркоманы», «Анонимные Алкоголики», «Анонимные Игроманы» и т.д.), направленные на устранение причин и последствий аддикций, основанные на принципах духовности, само- и взаимопомощи. В любой модификации программы «12 шагов» методологические принципы остаются неизменными и всегда предусматривают сопровождение и помощь от тех людей, которые уже смогли отказаться от зависимости.

4. Программы, основанные на мотивационном интервьюировании – индивидуальной технологии вовлечения, фокусирования, пробуждения и планирования личности, предложенной W.R. Miller [21].

5. Нарративная практика, фокусирующаяся на реконструкции личной истории личности через создание альтернативных «нарративов», выработке устойчивости к аддикциям (например, «Истории перемен» преодоления зависимостей и противодействия внешним воздействиям), переосмысления опыта, снижения стигматизации («я не неудачник, а человек в сложной ситуации»), развития навыков рефлексии. Нарративная практика, интегрированная в образовательный процесс, способствует не только профилактике аддикций, но и развитию личностной зрелости и жизнестойкости студентов (Т.О. Соловьева [13]). В качестве эффективной формы коррекции зависимости Н.В. Федорова [15] называет тренинг, предлагая ряд гештальт-терапевтических средств, обращенных на формирование ответственности и осознанности телесных, эмоциональных и личностных качеств, их интеграцию.

Цифровизация образования открывает новые возможности профилактики и преодоления аддикций. В учебном процессе активно используются интерактивные практики, к примеру, настольные интерактивные игры, компьютерные симуляции, кейс-стади. Становятся популярными мобильные приложения с функциями самоконтроля (трекеры настроения

(Daylio, eMoods, Moodnotes, Moodpress и др.), тревожности, депрессии и т.д.), которые помогают студентам отслеживать собственное эмоциональное состояние. Онлайн-платформы с элементами геймификации (например, квесты по здоровому образу жизни) повышают вовлеченность молодежи в самопрофилактику аддиктивных форм поведения. Сфера применения интерактивных форматов, затрагивающие проблемы предотвращения рисков аддикций, весьма разнообразна: проводятся бесплатные вебинары, открытые просветительские лекции Общества Знания, конкурсы неакадемической формы научной коммуникации Science Slam. При этом Е.Н. Арбузова, С.В. Горбатов [1] предупреждают о рисках использования общественных интернет-сетей в работе с молодежью, поскольку чрезмерная цифровизация может усилить риски интернет-зависимости. В работе со студенческой молодежью важно обеспечить баланс между онлайн- и офлайн-активностями.

Выводы. Палитра форм, факторов и детерминант возникновения аддикций, последствия и негативные прогнозы для личности, группы и общества, – определяет необходимость реализации системного, комплексного и полифункционального подхода, основанного на понимании возрастных, социальных, гендерных и индивидуальных особенностей молодежи.

Для планирования, определения направления коррекционных и профилактических программ необходимо учитывать риски и осознанно комбинировать традиционные и инновационные методы, цифровые и интерактивные практики с учетом диагностических сведений и уникальности образовательной среды. Успех программы превенции, профилактики и коррекции различных видов аддикций обеспечивает отбор и сочетание образовательных, психологических, педагогических технологий, направленных на преодоление социально-психологических дефицитов, выстраивание экологичных коммуникаций, укрепление личностных ресурсов, развитие эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и самопомощи студентов. С их помощью важно обеспечить осознанный отказ от усвоенной негативной модели аддиктивного поведения, принятие парадигмы здорового образа жизни.

Литература:

1. Арбузова, Е.Н. Некоторые проблемы развития личности в современной молодежной среде / Е.Н. Арбузова, С.В. Горбатов // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2020): Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 апреля 2020 года. – Санкт-Петербург: СПУ МВД РФ, 2020. – С. 39-43
2. Афонина, Е.Е. Формирование ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у студентов вуза как педагогический феномен / Е.Е. Афонина, С.В. Тарасова, Ю.Д. Олешко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 72-74
3. Валиахметов, И.Р. Аддиктивное поведение студентов и его коррекция / И.Р. Валиахметов, С.Ю. Грузкова, А.Н. Грязнов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2023. – № 1(45). – С. 132-138
4. Водяха, С.А. Стратегии совладания со стрессом и склонность к употреблению психоактивных веществ / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 3. – С. 171-178
5. Голованова, Т.Н. Особенности склонности к различным видам зависимости у студентов вузов / Т.Н. Голованова // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – № 1(21). – С. 69-73
6. Дмитриева, Н.В. Разработка и психометрический анализ методики диагностики аддиктивной идентичности / Н.В. Дмитриева, С.Б. Перевозкин, Ю.М. Перевозкина, Н.А. Самойлик // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 48. – С. 14-17
7. Золотова, А.Д. Социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения в студенческой среде / А.Д. Золотова // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 23. – № 4. – С. 469-474
8. Книжникова, С.В. Профилактика девиантного поведения в условиях общеобразовательной школы: затруднения и ошибки / С.В. Книжникова // Российский девиантологический журнал. – 2023. – Т. 3. – № 1. – С. 75-90
9. Кора, Н.А. Сниффинг как новый вид психологической зависимости / Н.А. Кора, М.О. Казанцева, Д.С. Косицына // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Благовещенск: АГУ, 2019. – С. 39-43
10. Купцова, С.А. Профилактика аддиктивного поведения учащихся в условиях образовательных учреждений / С.А. Купцова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 2(02). – С. 90-100
11. Маткова, А.В. Особенности копинг-стратегий девушек подросткового возраста, склонных к нарушениям пищевого поведения / А.В. Маткова, С.А. Сажина // Экономика в социокультурном пространстве современности: проблемы, решения, прогнозы: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Владимир: АРКАИМ, 2023. – С. 199-204
12. Смирнов, А.В. Аддиктивное поведение обучающихся: опыт ранних наблюдений и социально-психологические характеристики / А.В. Смирнов, Л.А. Максимова, И.А. Симонова // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 9. – С. 174-211
13. Соловьева, Т.О. Нарративные методы в исследовании профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов / Т.О. Соловьева // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: Материалы V Всерос. науч. конф., Омск, 16 ноября 2023 года. – Омск: ОмГПУ, 2023. – С. 316-319
14. Третьяк, Э.В. Формирование ответственности у молодежи с аддиктивным поведением / Э.В. Третьяк, А.А. Разуваев // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва: Изд. Дом «Бахрах-М», 2021. – С. 184-191
15. Федорова, Н.В. Тренинг с использованием гештальт-терапевтических техник как средство коррекции подростковой интернет-зависимости / Н.В. Федорова // Омский психиатрический журнал. – 2020. – № 1(23). – С. 32-34
16. Юдочкина, С.А. Оценка факторов риска формирования зависимого поведения у студентов первого и второго курсов / С.А. Юдочкина, Ю.И. Корюкалов, М.С. Лапшин // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 3(175). – С. 292-311
17. Ярмолук, Р.Р. От практики осознанности к созерцательным практикам / Р.Р. Ярмолук // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2023. – № 4. – С. 108-117
18. Adam, A. Electronic self-administered screening for substance use in adult primary care patients: feasibility and acceptability of the tobacco, alcohol, prescription medication, and other substance use (myTAPS) screening tool / A. Adam, R.P. Schwartz, L.T. Wu // Addict Sci Clin Pract, 2019. – № 14(1). – 39 p.
19. Adouani, B.A. Study of Addictive Behavior among University Students / B. Adouani, Y. Moutaouakkil, M.A. Elcadi, R. Eljaoudi // Journal of Pharmaceutical Research International. – 2022. – DOI:10.9734/jpri/2022/v34i647291
20. McNeely, J. Substance Use Screening, Risk Assessment, and Use Disorder Diagnosis in Adults [Internet] / J. McNeely, L.K. Hamilton, S.D. Whitley. – Baltimore (MD): Johns Hopkins University, 2024. – PMID: 33332063.
21. Miller, W.R. Motivational Interviewing. Fourth Edition : Helping People Change and Grow / W.R. Miller, S. Rollnick. – London: Taylor&Francis, 2023. – 482 p.

УДК 159.922:8:376

кандидат психологических наук, доцент Велиева Светлана ВитальевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);**аспирант Велиев Артем Рафикович**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)**ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР АДДИКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ**

Аннотация. Цель представленной части исследования: выявление связи уровня тревожности и склонности к риску формирования аддиктивного поведения у студентов педагогического и экономического направлений обучения высшего учебного заведения. Общая выборка составила 276 студентов. Возраст респондентов 19-20 лет. Для измерения склонности к различным видам зависимости использована методика Г.В. Лозовой. Для изучения уровня социальной тревожности применялась шкала самооценки М. Liebowitz в адаптации И.В. Григорьевой, С.Н. Ениколопова. Для статистической обработки данных применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Установлено, что пролонгированная тревожность низкого и высокого уровня могут провоцировать развитие аддиктивного поведения. Тревожность оптимального уровня может рассматриваться в качестве ресурса личности для формирования противостояния зависимости. Эти сведения могут быть использованы для конструирования профилактических и коррекционных программ комплексного психолого-педагогического, социального и медицинского сопровождения студентов высших учебных заведений, имеющих риск формирования аддиктивного поведения.

Ключевые слова: тревожность, аддиктивное поведение, студенты, аддикции, предикторы аддиктивных форм поведения, корреляционная связь.

Annotation. The purpose of the presented part of the study: to identify the relationship between the level of anxiety and the propensity to risk of developing addictive behavior among students majoring in pedagogy and economics at a higher educational institution. The total sample included 276 students. The respondents were 19-20 years old. The method of G.V. Lozovaya was used to measure the propensity to various types of addiction. The self-assessment scale of M. Liebowitz in the adaptation of I.V. Grigorieva, S.N. Enikolopova. For statistical processing of the data, the Spearman rank correlation coefficient was used. It was found that prolonged anxiety of low and high levels can provoke the development of addictive behavior. Anxiety of the optimal level can be considered as a personality resource for the formation of resistance to addiction. This information can be used to design preventive and corrective programs for comprehensive psychological, pedagogical, social and medical support for students of higher educational institutions at risk of developing addictive behavior.

Key words: anxiety, addictive behavior, students, addictions, predictors of addictive behavior, correlation.

Введение. Высокая распространённость аддиктивных форм поведения в среде молодых людей представляет собой существенную проблему вследствие связанных с этим актуальных и будущих психосоциальных рисков и угроз для здоровья общества и каждого человека. Годы студенчества – это период укрепления представления о себе, время личностного и профессионального самоопределения, развития субъектности, активной жизненной позиции, субъективно-значимых личностных качеств, повышения ответственности за свой выбор и выстраивание жизненного и профессионального пути. Расширение социальных контактов, смена социального статуса, места жительства, режима жизнедеятельности, вхождение в корпоративную среду, – обуславливают интенсивную социализацию, сепарацию, обретение взрослой идентичности, стабильного образа «Я». Повышение социальной активности личности ведет к поиску новых путей самопознания и самопредъявления. Выстраивание личности в новую для нее систему отношений не всегда сочетается с нормосообразной деятельностью. Искаженное представление о самостоятельности и независимости, превалирование гедонистических потребностей, отсутствие устойчивой системы ценностей, внутренней позиции по отношению к себе, Другим и миру, готовность к встрече с трудностями, – эти и другие факторы создают почву возникновения аддиктивного поведения.

Изложение основного материала статьи. Аддиктивное поведение рассматривается как тип девиантного поведения, имеющего целью искусственную трансформацию психического состояния на более субъективно приятное и интенсивное, бегства от реальности путем приема психоактивных веществ [8] или фиксации на самоценных формах активности [5].

Концептуальные обзоры и эмпирические исследования показывают связь аддикций и различных факторов, детерминирующих риск формирования аддиктивных форм поведения в детском и юношеском возрасте.

Вместе с тем, однозначных детерминант, обуславливающих возникновение аддикций, не установлено. Существенное число исследователей придерживается мнения о связи формирования аддикций с компенсаторными механизмами: нейробиологическими [16] и психологическими факторами стойких изменений поведения, связанных с употреблением психоактивных веществ (ПАВ) ([14]).

В нейробиологической концепции (G.F. Koob, L.M. Moal [16]) уязвимость к зависимостям и их рецидивы связываются как с нарушением системы регуляции мотивационных систем, с дефицитом системы вознаграждения, так и с генетической сопутствующей патологией на молекулярном, клеточном и/или нейробиологическом уровнях. Показано, что употребление ПАВ на какое-то время блокирует аллостатическое состояние (повышение активности кортикотропин-рилизинг фактора, снижение дофамина, опиоидных пептидов), заполняя тем самым дефицит вознаграждения.

Исследователи [13] выявили у зависимых испытуемых более низкую скорость обучения и дефицит поведенческой гибкости, что объясняется ожиданиями отрицательного вознаграждения и ошибочным кодированием в дорсальной части полосатого тела и дорсомедиальной префронтальной коре.

Акцент только на биологических факторах сужает понимание условий возникновения аддикций. В.В. Ковалев [4] подчеркивал приоритет социального при единстве и непрерывном взаимодействии природно-психического (в том числе нейробиологического) и социально-психического (свойства личности, содержание сознания и пр.) в ходе формирования личности. В связи с этим В.В. Ковалев выделяет клинико-психопатологические, социально-психологические, личностно-динамические детерминанты аддикций [4].

Д.В. Лазаренко, Л.Н. Антиловой [6] определены три группы психологических факторов (межличностно-коммуникативный (запускает реализацию аддикции), конативный (отражает особенности поведения аддиктивного исполнения) и эмоционально-волевой (поддерживает интенсивность эмоций)), обуславливающих склонности к развитию аддикций.

Метаанализ коллектива авторов [11] проблем с психическим здоровьем в период пандемии Covid-19 показал рост психологических расстройств, аддиктивных форм поведения (игровой, социальной медиа- и интернет-зависимости) связывается преимущественно с изменением образа жизни.

Авторами [3] установлено, что обучающиеся, относящиеся положительно к употреблению ПАВ, избегают ответственности, имеют размытую и неформальную смысловую ориентацию, искаженную временную перспективу, превалирование негативных состояний в настоящем и прошлом, ожидание улучшения жизни в будущем, акцентирование внимания на удовлетворение собственных потребностей.

В исследованиях [12] установлено, что для приверженцев ПАВ характерны дефициты навыков и стратегий регуляции, трудности с вовлечением в целенаправленное поведение в состоянии стресса, высокая степень эмоциональности и импульсивности, слабая эмоциональная осведомленность, ясность, стрессоустойчивость, осознание своих психических состояний и неприятие негативных эмоций.

Данные [17] свидетельствуют о связи сбалансированной временной перспективы (положительных чувств и мыслей о прошлом, настоящем и будущем), позитивных психических состояний с отказом от употребления ПАВ.

Уязвимость к формированию аддикций отмечена у респондентов с нехваткой мотивации [7], смыслов [3], вознаграждения [16], структурирования времени [17], регуляции [12], со склонностью к депрессии [16], расстройствами настроений [15], стрессом [14], тревогой [2].

Тревога понимается как психическое состояние, выполняющее регуляторную функцию, стимулирующее активность в поиске источника, средств и механизмов преодоления возможных опасностей и рисков [1]. Тревожность может расцениваться как устойчивое эмоциональное переживание дискомфорта от негативного прогноза и неопределенности перспективы, включающий иммунный и нейрогуморальный, вегетативно-соматический и эмоциональный, когнитивный, двигательный и поведенческий аспекты. Каждый компонент характеризует субъективные и объективные проявления тревожности, затрагивающие телесные и психические функции.

Роль тревожности в формировании аддиктивных форм поведения установлена в отношении игровой компьютерной зависимости О.Б. Симатовой, К.В. Граниной [9], употребления психоактивных веществ (С.В. Скоробач [10]). Пролонгированная тревожность высокого уровня доставляет человеку интенсивные субъективные страдания, избавление от которых помогает прием психоактивных и/или лекарственных веществ, и/или погружение в мир виртуальной реальности.

В настоящем исследовании представлена попытка выявить связь уровня тревожности и склонности к риску формирования аддиктивного поведения.

Общая выборка составила 276 респондентов 19-20 лет, включенных в исследование на основании добровольного согласия. Из них по 138 студентов педагогического и экономического направлений обучения высшего учебного заведения. Для достижения цели был сформирован диагностический пакет, включающий методику измерения склонности к различным видам зависимости Г.В. Лозовой, шкалу самооценки социальной тревожности М. Liebowitz (LSAS) в адаптации И.В. Григорьевой, С.Н. Ениколопова.

Методика Г.В. Лозовой представлена шкалой из пяти вариантов ответов на 70 вопросов, позволяющих выявить различные виды зависимостей (интернет-зависимость, алкогольную, наркотическую и никотиновую, игровую, лекарственную, любовную и сексуальную, орторексию, пищевую, религиозную, телевизионную, трудовую и общую).

Шкала LSAS измеряет степень выраженности социальной тревожности и включает 48 утверждений, которые надо оценить в пределах четырех градаций признаков (от «никогда» до «всегда»). Общий балл по шкале отражает уровень социальной тревожности.

Шкалой LSAS обнаружены три уровня тревожности у обучающихся педагогического и экономического профилей.

Преимущественное число обучающихся ($\mu=77,85\%$) педагогического (81,1%) и экономического (74,6%) профилей оказалось на среднем уровне тревожности. Это оптимальный уровень тревожности, отражающий адекватную прогностическую оценку ситуации, вероятных источников опасностей и рисков, когнитивную переоценку ее факторов при соотнесении со своими реальными возможностями и ресурсами. Таким уровнем обладает, как правило, активная личность с адекватным уровнем самооценки и самоконтроля, действующей в соответствии с требованиями и правилами конкретных социальных ситуаций с учетом собственных механизмов преодоления прогнозируемых сложностей.

Второе место отведено высокому уровню ($\mu=15,2\%$) тревожности обучающихся педагогического (12,3%) и экономического (18,1%) профилей обучения. Высокотревожным студентам характерна готовность к восприятию почти любой жизненной ситуации как угрожающей их равновесию, жизнедеятельности, самооценке, самоотношению, престижу, социальному статусу и т.д. Такие люди реагируют повышенным напряжением, чрезмерным беспокойством, раздражением, возбуждением, сосредоточены на самокритике, поиске и сокрушении о недостатках, проявляют стремление максимально обезопасить и оградить себя от мнимых неудач. Респонденты, выявившие высокий уровень тревожности, имеют тенденции к избеганию ситуаций социального и формального межличностного взаимодействия, страх негативной оценки, отвержения, критики и внимания со стороны окружающих, обнаруживают недостаток социальных компетенций.

Обнаруживают низкий уровень тревожности ($\mu=6,85\%$) студенты педагогического (6,5%) и экономического (7,2%) профилей. Этим респондентам свойственно переоценивать собственную стабильность и жизнестойкость, навыки самоконтроля и личностные ресурсы. В социальных формальных и неформальных ситуациях демонстрируют чаще неоправданную уверенность в себе, стремятся произвести впечатление на незнакомых и малознакомых людей, завладеть их вниманием и оказаться в центре ситуации. Это может быть вызвано компенсаторными процессами, связанными, в том числе, с вытеснением страха и беспокойства перед будущим, стремлением показать себя социально успешным, значимым и лидирующим.

Сводные показатели, полученные с помощью опросника Г.В. Лозовой, показали, что у студентов педагогического и экономического профилей высокая степень выраженности склонностей к зависимостям обнаруживается к сверхприверженности к здоровому образу жизни (орторексии) (39,15 и 36,95% соответственно), к пищевой (36,95 и 35,51%), к любовной (35,85 и 30,4%), трудовой (21,75 и 20,3%) зависимостям. Более выражена общая склонность к аддикциям у студентов педагогического профиля (28,25%) по сравнению с экономическим (22,45%) профилем. Не выявляется у студентов обоих профилей высокий уровень сексуальной, религиозной и наркотической зависимостей. Для этих видов регистрируется у значительного большинства респондентов низкая степень риска.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило установить значимую прямую связь при $p \leq 0,01$ между высоким уровнем тревожности и склонностью к аддикциями (9 из 14): сексуальной ($r=0,542$), религиозной ($r=0,542$); лекарственной ($r=0,494$); пищевой ($r=0,348$); никотиновой ($r=0,269$), любовной ($r=0,256$), игровой ($r=0,227$); и обратную слабую связь для трудовой аддикции ($r=-0,348$), орторексии ($r=-0,269$). Симптоматика общей склонности к зависимостям также коррелирует с высоким уровнем тревожности ($r=0,335$, при $p \leq 0,001$).

Установлена прямая связь при $p \leq 0,01$ (3 из 14) среднего уровня тревожности с любовной ($r=0,323$), сексуальной ($r=0,238$) и наркотической ($r=0,21$) зависимостями.

Зарегистрировано большее число связей при $p \leq 0,01$ (14 из 14) для тревожности низкого уровня и высокой степени риска развития зависимостей: трудовой, интернет- (по $r=0,683$), наркотической ($r=0,646$), общей склонности ($r=0,617$); никотиновой, религиозной, игровой (по $r=0,548$); лекарственной, пищевой, орторексии, любовной, сексуальной (по $r=0,452$); алкогольной, телевизионной (по $r=0,417$).

Полученные данные указывают на прямую связь уровня тревожности и риска формирования зависимостей. Наибольшее число значимых связей установлено для низкого уровня тревожности. Это объясняется тем, что студенты, характеризующиеся низким уровнем тревожности, зачастую игнорируют степень повреждающего и опасного воздействия того или иного действия или вещества, отрицают возможность возникновения зависимости. Уверенность в том, что могут контролировать себя, свои пристрастия, студенты разрешают себе использовать определенные виды действий (например, совместное употребление психоактивных веществ) в качестве инструмента включения в ту или иную группу.

Выводы. При когнитивной неопределенности, искаженном предвосхищении динамики и требований ситуации возникает тревожность (низкий или высокий уровни), влияя, в свою очередь, на восприятие и обработку информации о будущем событии. Пролонгированное переживание тревожности приводит к формированию и закреплению устойчивой черты личности, указывающей на потенциальную склонность расценивать даже безопасные ситуации как несущие угрозу.

Соответствие уровня тревоги (оптимальная тревога) реальной ситуации обеспечивает адекватную активность личности. Оптимальный уровень тревожности оказывается протективным копинг-ресурсом личности, условием и характеристикой эффективного личностного развития и активной деятельности.

Установлено, что тревожность низкого и высокого уровня могут провоцировать развитие аддиктивного поведения. Низкий уровень тревожности в наибольшей степени связан с риском формирования различного рода зависимостей.

Эти сведения могут быть полезными педагогам и психологам при определении факторов риска развития аддиктивного поведения, и при конструировании программ преодоления различного рода зависимостей у студентов высшего учебного заведения.

Литература:

1. Габдреева, Г.Ш. Роль переживаний в рефлексивной регуляции состояний / Г.Ш. Габдреева // Ученые записки Казанского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 156. – № 6. – С. 164-177
2. Влияние интернет-аддикции на показатели тревоги у студентов медицинского вуза / Е.В. Деревянных, Н.А. Балашова, Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – № 4. – С. 133-150
3. Кагермазова, Л.Ц. Особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов, склонных к употреблению психоактивных веществ / Л.Ц. Кагермазова, З.В. Масаева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2024. – Т. 30. – № 1. – С. 51-57. – URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-1-51-57>
4. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей / В.В. Ковалев. – М.: RUGRAM, 2022. – 608 с.
5. Коморбидность зависимости от интернета и алкогольной зависимости: фокус на личностные и клинические характеристики / К.В. Рыбакова, А. В. Трусова, Е.П. Скурат, А.А. Березина, Е.А. Магомедова, Н.В. Баранок, А.Н. Яковлев, А.Ю. Ненастьева, А.Е. Николишин, В.А. Солдаткин, А.Ю. Егоров, Е.М. Крупицкий, А.О. Кибитов // Вопросы наркологии. – 2021. – № 11(206). – С. 25-47
6. Лазаренко, Д.В. Склонность к аддиктивному поведению студентов вуза и ее профилактика / Д.В. Лазаренко, Л.Н. Антилогова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 2. – С. 62-76
7. Особенности мотивационной сферы интернет-пользователей с разным уровнем эмоционального интеллекта / А.И. Лучинкина, Л.В. Жихарева, И.С. Лучинкина, А.А. Гребенюк, А.А. Дусманов // Гуманитарные науки. – 2022. – № 3(59). – С. 51-57
8. Светличная, Т.Г. Медикализация девиаций как инструмент социального контроля / Т.Г. Светличная, Е.А. Смирнова // Logos et Praxis. – 2022. – Т. 21. – № 2. – С. 91-103. – URL: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2022.2.10>
9. Симатова, О.Б. Тревожность как фактор риска и протекции игровой компьютерной аддикции у подростков / О.Б. Симатова, К.В. Гранина // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 235-239
10. Скоробач, С.В. Тревожность как психологический компонент развития аддиктивного поведения / NOVAUM.RU. – 2019. – С. 208-214
11. Associations Between Behavioral Addictions and Mental Health Concerns During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review And Meta-analysis / Z. Alimoradi, A. Broström, M.N. Potenza, C.Y. Lin, A.H. Pakpour // Current Addiction Reports. – 2024. – № 11. – P. 565-587. – Vol.:(0123456789). – URL: <https://doi.org/10.1007/s40429-024-00555-1>
12. Emotion regulation in substance use disorders: a systematic review and meta-analysis / J. Stellern, K.B. Xiao, E. Grennell, M. Sanches, J.L. Gowin, M.E. Sloan // Addiction. – 2023. – № 118(1). – P. 30-47. – DOI: 10.1111/add.16001
13. Individuals with problem gambling and obsessive-compulsive disorder learn through distinct reinforcement mechanisms / S. Shinsuke, Z. Xiaoliu, A. Dezfouli, B. Leah, D.F. Ben, L. Parkes, L.F. Fontenelle, B.J. Harrison, C. Murawski, M. Yücel // Chao Suo. – 2023. – March, 14. – URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3002031>
14. Interaction Between Stress and Addiction: Contributions From Latin-American Neuroscience / A. Torres-Berrio, S. Cuesta, S. Lopez-Guzman, M.O. Nava-Mesa // Front. Psychol., Sec. Emotion Science. – 2018. – № 9. – URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02639>
15. Kenneson, A. Substance use disorders increase the odds of subsequent mood disorders / A. Kenneson, J.S. Funderburk, S.A. Maisto // Drug Alcohol Depend. – 2013. – № 133(3). – P. 38-43
16. Koob, G.F. Addiction and the brain antireward system / G.F. Koob, M.M. Le // Annu Rev Psychol. – 2008. – № 59. – P. 29-53. – DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093548. PMID: 18154498
17. Time Perspective and Substance Use: An Examination Across Three Adolescent Samples / L.J. Finan, A.N. Linden-Carmichael, A.R. Adams, A. Youngquist, S. Lipperman-Kreda, Z.R. Mello // Addict Res Theory. – 2022. – № 30(2). – P. 112-118. – DOI: 10.1080/16066359.2021.1948537
18. Untangling influences in the longitudinal relationship between depressive symptoms and drinking frequency in high school / R.J. Wellman, M. Chaiton, M. Morgenstern, J. O'Loughlin // J Adolesc Health. – 2020. – № 66. – P. 308-14

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук Волохова Валентина Игоревна

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

кандидат биологических наук Макеев Александр Александрович

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

старший преподаватель Нестерова Светлана Борисовна

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

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ КАК ИНСТРУМЕНТ САМОПОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт внедрения модели психолого-педагогических классов как инструмента самопознания и профессионального самоопределения школьников на базе Новосибирского государственного педагогического университета. На основе анализа проведенных исследований показано, что процесс сопровождения профессионально-личностного самоопределения школьников целесообразно начинать как можно раньше, при этом ориентироваться не только на тех, кто потенциально может испытывать сложности в процессе определения траектории своего профессионального пути. Авторами представлена и описана модель деятельности классов психолого-педагогической направленности, ориентированная на работу со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, администрацией и педагогами образовательного учреждения, а также родителями. Реализация каждого блока модели включает ряд программ, внедрение которых позволяет обеспечить преемственность между разными уровнями образования, создает условия для расширения возможностей сотрудничества и позволяет обучающимся в общем более осознанно подходить к выбору профессиональной траектории.

Ключевые слова: модель, психолого-педагогические классы, самоопределение, профильный класс, школьники, субъекты образовательного процесса.

Annotation. The article presents the experience of introducing the model of psychological and pedagogical classes as a tool of self-knowledge and professional self-determination of schoolchildren on the basis of Novosibirsk State Pedagogical University. On the basis of the analysis of the conducted researches it is shown that it is advisable to start the process of support of professional and personal self-determination of schoolchildren as early as possible, while focusing not only on those who can potentially experience difficulties in the process of determining the trajectory of their professional path. The authors present and describe the model of activity of classes of psychological and pedagogical orientation, focused on working with all participants of the educational process - students, administration and teachers of the educational institution, as well as parents. The implementation of each block of the model includes a number of programs, the introduction of which allows to ensure continuity between different levels of education, creates conditions for expanding opportunities for cooperation and allows students in general more consciously approach the choice of professional trajectory.

Key words: model, psychological and pedagogical classes, self-determination, profile class, schoolchildren, subjects of the educational process.

Введение. В эпоху стремительных социальных изменений фокус внимания общества смещается в сторону человека как центрального элемента личной и общественной жизни. Политика нашего Российского государства всё более отчетливо переориентируется на формирование и сохранение человеческого капитала, а также на развитие индивидуализированной поддержки в образовательной и здравоохранительной сферах. Однако, несмотря на растущую значимость человекоцентрированного подхода, наблюдается острый недостаток квалифицированных специалистов в соответствующих секторах экономики. Это в большинстве своем обусловлено проблемами, касающимися процесса выбора, обучения и поддержки специалистов в области педагогики.

Изложение основного материала статьи. В условиях современного информационного общества представители поколения Альфа (современное поколение детей, родившихся после 2010 года) сталкиваются с огромным количеством возможностей для самопознания и саморазвития, но одновременно испытывают затруднения в выборе жизненного пути. Данный феномен можно связать с избытком информации и страхом совершить ошибку. В связи с этим возрастает значимость помощи молодым людям на всех этапах выстраивания профессионально-образовательной траектории. Для решения этой проблемы необходимо разработать и внедрить новые подходы и методы, которые помогут представителям поколения Альфа определить свои интересы, способности и профессиональные предпочтения. Важно создать условия для развития навыков критического мышления, анализа информации и принятия решений. Также необходимо обеспечить доступ к качественным образовательным ресурсам и консультациям специалистов в области профориентации.

Министерство просвещения РФ в «Концепции профильных психолого-педагогических классов», опираясь на статистические данные, показывает: «к моменту окончания школы большинство выпускников не имеют четких предпочтений относительно будущей профессии и доминантой выбора средне-специального и высшего учебного заведения являются скорее прагматичные, а не социально-личностные факторы» [11, С. 10]. Это детерминирует необходимость разработки эффективных инструментов работы в области профориентационной направленности не только для обучающихся старших классов, но и более раннего возраста.

А.В. Хитрова в своей статье отмечает, что в контексте современного научного дискурса представляет интерес точка зрения Д.И. Гриц, которая оперирует понятиями «профильное» и «предпрофессиональное» образование, отмечая, что именно эти категории наиболее часто используются в России [15]. При этом первая категория, по существу, соответствует авторской трактовке, представленной в «Концепции», а вторая, по мнению автора, является частным случаем профилизации, ориентированной на освоение практических навыков и умений, необходимых для вхождения в профессию. Одним из ключевых аспектов довузовской подготовки, как было отмечено ранее, является профессиональное самоопределение обучающихся. Разрешение этой задачи позволяет минимизировать риск возникновения проблем при выборе профессионального пути и способствует развитию индивидуальных характеристик и компетенций, требуемых для эффективного овладения выбранной профессией.

Профессиональное самоопределение является значимым явлением, оказывающим влияние на социально-экономические показатели современного общества. В то же время оно выступает как многоаспектное научное понятие, занимая важное место в структуре научного знания, включая философские, социологические, психологические и

педагогические теории и концепции. Опираясь на теоретические исследования К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других психологов, мы понимаем под профессиональным самоопределением внутриличностный процесс, формирование которого проявляется в возникновении новообразования в представлениях обучающихся о собственном профессиональном становлении, а также в повышении уровня осознанности и активности в отношении процесса выбора имеющихся вариантов профессиональной деятельности [1, 6, 12, 15]. С точки зрения профессиональной деятельности рассматриваемое определение подчеркивает независимость данного процесса. В исследованиях Л.И. Божович, Е.А. Климова, И.С. Кона, Н.С. Пряжниковой и др. основа профессионального самоопределения рассматривается как процесс поиска и нахождения личностного смысла в трудовой деятельности, которую индивид выбирает, осваивает и осуществляет [3, 8, 9, 14]. Этот процесс способствует формированию у личности мотивации к труду и обуславливает удовлетворённость профессиональной деятельностью. Авторами был выделен ключевой аспект для понимания проблемы развития личности, где заложена возможность самостоятельного выбора профессиональной сферы и жизненного пути.

Современное зарубежное осмысление профессионального самоопределения лежит в основе концепций С. Фукуямы, Д. Сьюпера, А. Маслоу, которое представляет собой эмоциональную позицию индивида применительно к своему месту в системе профессиональных сфер [16, 19, 20]. Эта позиция формируется под влиянием разнообразных детерминант, среди которых можно выделить социально-экономические обстоятельства, характер межличностных связей в группе, а также профессиональные и карьерные трансформации кризисного характера. Однако, в процессе профессионального самоопределения ключевую функцию выполняют активность индивида и его ответственность за формирование собственной позиции, когда происходит постепенное сужение неопределённости при рассмотрении профессий, когда учитываются способности и особенности личности, а также требования, предъявляемые профессиональной деятельностью, и образовавшиеся социально-экономические обстоятельства.

На основании вышеизложенного можно сказать, что на данный момент отечественная и зарубежная наука и практика накопили значительный опыт в рассмотрении и описании основных категорий, составляющих систему профильного обучения. Многие исследователи отмечают, что раннее инициирование процесса поддержки профессионально-личностной ориентации учащихся, является целесообразным, при этом важно своевременно идентифицировать лиц с потенциальными рисками затруднений и оказывать им содействие, поддерживая тех, кто достаточно рано определился с вектором и траекторией своего профессионального пути [7, 10].

Т.Б. Хорошилова, анализируя педагогический класс как средство профессионального самоопределения старшеклассников, отмечает, что в современном контексте создание педагогических классов представляет собой не просто попытку возрождения предыдущей практики, а скорее инновационное переосмысление с учётом актуальных задач и прогрессивных подходов [18]. При организации педагогических классов важно опираться на предшествующий опыт их развития и лучшие традиции образовательной деятельности.

В научных исследованиях, посвящённых работе педагогических классов, анализируются следующие аспекты:

- сущность и методы решения проблем профессиональной ориентации содержанием обучения педагогической направленности;
- принципы организации профессиональной ориентации старшеклассников на довузовском этапе;
- содержание гуманитарных и психолого-педагогических знаний, которые всесторонне раскрывают вопросы будущего социально-профессионального статуса обучающихся;
- формы приобщения к педагогическим знаниям.

На основании системы методических рекомендаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» прогнозируемые эффекты от создания и деятельности психолого-педагогических классов для учащихся предусматривают: «понимание своей индивидуальности; развитие эмоционального интеллекта; развитие личностных качеств; развитие социальной активности и социальной ответственности, повышение самооценки; расширение представлений о мире людей и мире профессий; профессионально-личностное самоопределение; развитие психологических представлений об образовательном процессе и навыков по использованию психологических знаний в решении педагогических задач, развитие навыков самообразования и организации образовательных, учебных событий, повышение мотивации к образовательной деятельности» [13, С. 16-17]. Это определяет необходимость внедрения и реализации модели классов психолого-педагогической направленности, прежде всего, как инструмента самопознания и профессионального самоопределения обучающихся не только выпускных классов, но и с ориентацией на среднее звено.

Важно отметить, что результативность деятельности психолого-педагогических классов не ограничивается количественным показателем школьников, решивших связать свою жизнь с педагогической профессией. Набор компетенций, которые обучающийся развивает за период подготовки на базе класса психолого-педагогической направленности позволяет в общем более осознанно подходить к выбору профессиональной траектории.

С 2021 года на базе Новосибирского государственного педагогического университета осуществляется апробация модели деятельности классов психолого-педагогической направленности, которая ориентирована на работу со всеми участниками образовательного процесса. Модель включает в себя три основных блока: работа с обучающимися, работа с администрацией и педагогами образовательных учреждений, работа с родителями. Более подробно с описанием первичной модели можно ознакомиться в статье В.И. Волоховой, Т.В. Белашиной, В.В. Бакаевой, А.А. Макеева «Модель сопровождения психолого-педагогических классов: опыт разработки и реализации» [5].

План основных мероприятий по сопровождению классов/групп психолого-педагогической направленности (КППН) («дорожная карта») представляет собой перечень мероприятий, которые реализует ФГБОУ ВО «НГПУ» в текущем учебном году. «Дорожная карта» создается ежегодно перед началом учебного года и доводится до базовых школ, где открыты КППН. Общеобразовательные организации выбирают для себя подходящие события и включают в школьный план мероприятий для классов психолого-педагогической направленности.

Созданию плана основных мероприятий НГПУ предшествует методическая и аналитическая работа структурных подразделений университета. Факультеты, институты, технопарк универсальных педагогических компетенций имени Юрия Васильевича Кондратюка, педагогический технопарк «Кванториум» имени Юрия Борисовича Румера, управление молодежной политики и воспитательной деятельности, научно-методический центр сопровождения педагогических работников вносят свои предложения по сопровождению классов психолого-педагогической направленности на будущий учебный год. Мероприятия каждого структурного подразделения планируются на основе опыта предыдущих лет, включаются как события, показавшие высокую эффективность, так и последние, экспериментальные конфигурации и способы взаимодействия с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса.

Мероприятия разделены на несколько блоков:

- для обучающихся профильных психолого-педагогических классов (групп);
- для руководителей муниципальных органов образования и образовательных организаций;

- для педагогов профильных психолого-педагогических классов (групп);
- организационно-методическое сопровождение разработки и реализации программ элективных курсов, внеурочной деятельности, дополнительных общеразвивающих программ психолого-педагогической направленности.

Одной из общих целей работы с классами психолого-педагогической направленности является популяризация профессий сферы образования, их многогранность и возможность самореализации в них, поэтому основной объем «дорожной карты» приходится на мероприятия для обучающихся. С увеличением числа КППН, расширяется их география, растет доля базовых школ из отдаленных районов области. Для охвата всех педагогических классов создаются и реализуются мероприятия разных форматов: онлайн, очные и гибридные. Так, второй год подряд большой популярностью пользуется профориентационный онлайн проект «Открытый педагогический класс НГПУ», который позволяет со школьных лет почувствовать себя студентом педагогического университета, познакомиться с многообразием его факультетов и институтов, не покидая стен своей школы. В 2024/2025 учебном году был запущен еще один онлайн проект – «Основы педагогики и психологии», созданный для отдаленных образовательных организаций, в том числе тех, которые испытывают кадровый дефицит, не имея в штате педагога-психолога.

Безусловно, очные мероприятия, входящие в перечень сопровождения КППН, показали свою высокую эффективность, проявляющуюся в выборе НГПУ вузом для дальнейшего обучения выпускниками педагогических классов, положительными отзывами учеников и учителей. «Азбука психологии» – одно из первых очных мероприятий для КППН, предложенных факультетом психологии, реализуемое преподавателями совместно со студентами на базе университета, позволяет обучающимся не только познакомиться с профессией психолога, но и лучше понять себя и окружающих.

Для знакомства с другими структурными подразделениями НГПУ в «дорожную карту» был включен еще один очный проект – «Университетские каникулы», который представляет собой разные формы взаимодействия с обучающимися КППН от экскурсий по выбранным факультетам до предметных интенсивов и мастер-классов. За одни – два дня у обучающихся педагогического класса есть возможность познакомиться с двумя – четырьмя структурными подразделениями.

Традиционно, особое место в перечне мероприятий, занимает летняя профильная университетская смена для классов психолого-педагогической направленности. Смена является яркой точкой завершения учебного года и НГПУ становится площадкой для встречи обучающихся разных общеобразовательных учреждений региона, профориентации, обмена опытом и эмоциями всех участников.

Работа с руководителями муниципальных органов образования и образовательных организаций является неотъемлемой частью проекта по сопровождению КППН. Данный раздел «дорожной карты» включает в себя такие мероприятия как вебинары, круглые столы, направленные на расширение географии проекта, создание новых социальных связей и заключение соглашений о сотрудничестве.

Методическое сопровождение курсов «Основы педагогики» и «Основы психологии» позволяет учителю, работающему с классом психолого-педагогической направленности, организовать изучение данных дисциплин максимально комфортно. НГПУ предлагает рабочие программы курсов, рабочие тетради к ним, также поурочные разработки (видео, тетради, материал для проверки и закрепления знаний), созданные преподавателями вуза, расположенные на платформе MOOK НГПУ. Для презентации «дорожной карты», вариантах участия в мероприятиях и обозначения организационных моментов с педагогами базовых школ проводится вебинар перед началом учебного года, чтобы образовательная организация смогла создать для себя наиболее приемлемый маршрут сопровождения класса-психолого-педагогической направленности совместно с НГПУ.

Так, с 2022 года на базе НГПУ в рамках ежегодной Всероссийской с международным участием конференции «Социокультурные проблемы современного человека» осуществляет работу секция «Научный дебют», где обучающиеся школ г. Новосибирска и Новосибирской области могут поделиться своим опытом планирования и реализации практико-ориентированных исследовательских проектов в области педагогики и психологии. Жюри секции составляют доценты и профессора НГПУ, а научными руководителями представленных проектов являются не только педагоги общеобразовательных учреждений, но и сотрудники университета, что обеспечивает преемственность между разными уровнями образования и создает условия для расширения возможностей сотрудничества.

С 2023 года на базе НГПУ реализуется онлайн-проект «Открытый педагогический класс», в рамках которого осуществляют работу специалисты разных направлений и специальностей с широким кругом обучающихся г. Новосибирска и Новосибирской области. Системно выстроенная работа и массовость охвата позволяют обеспечить непрерывность процесса самопознания в контексте предлагаемых тематических блоков программы и не ограничивает школьников в осуществлении выбора будущего профессионального пути. Преподаватели университета предлагают участникам проекта увлекательное путешествие по целому спектру разнообразных тем, которые позволяют школьникам расширить свои познания и получить дополнительную информацию в области педагогики, психологии, химии, истории и др. направлений, что в будущем, как пишет В.П. Вейдт, может быть использовано, например, при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ [4].

Выводы. В дальнейшем мы предполагаем продолжить представление программ, реализуемых в рамках психолого-педагогических классов, таких как «Азбука психологии» и «Университетские каникулы», спецкурса «Основы психологической культуры». Планируем представить годовую программу «Уроки по педагогике и психологии», реализуемую в формате онлайн-обучения, с тематикой на 2024-2025 учебный год. В долгосрочной перспективе важным результатом реализации модели деятельности психолого-педагогических классов можно рассматривать желание и потребность выросшего профессионала в той или иной сфере делиться своим опытом с подрастающим поколением. Это может быть реализовано в форме выездных занятий на предприятия, преподавательской деятельности специалистов-практиков и других форматах работы. В настоящее время такой подход позволяет претворить в жизнь идею эффективного наставничества, т.к. никто не может рассказать о своей работе так ярко, интересно и увлекательно, как состоявшийся специалист.

Литература:

1. Абульханова-Славская, А.К. Стратегия жизни / А.К. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 230 с.
2. Антонов, Н.В. Социально-педагогические практики формирования предпрофессиональных компетенций у обучающихся педагогических классов / Н.В. Антонов, С.Ю. Гончарук, О.А. Иванова // Вестник РМАТ. – 2022. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-praktiki-formirovaniya-predprofessionalnyh-kompetentsiy-u-obuchayushchihya-pedagogicheskikh-klassov> (дата обращения: 10.10.2024)
3. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – С.-Пб.: Питер, 2008. – С. 275-310
4. Вейдт, В.П. Распределенный педагогический класс как элемент непрерывного педагогического образования (региональный проект Калининградской области «Учитель будущего») / В.П. Вейдт // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 4. – С. 60-65

5. Волохова, В.И. Модель сопровождения психолого-педагогических классов: опыт разработки и реализации / В.И. Волохова, Т.В. Белашина, В.В. Бакаева, А.А. Макеев // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1(69). – С. 5-14
6. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопр. психол. – 1994. – № 3. – С. 43-54
7. Диких, Э.Р. Деятельность педагогических классов: опыт омского государственного педагогического университета / Э.Р. Диких, Е.В. Чухина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 3(24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-pedagogicheskikh-klassov-opyt-omskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta> (дата обращения: 10.10.2024)
8. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Финист, 1996. – 205 с.
9. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
10. Конопина, Н.В. Педагогические классы: проблема проектирования образовательных программ / Н.В. Конопина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-klassy-problema-proektirovaniya-obrazovatelnyh-programm> (дата обращения: 10.10.2024)
11. Концепция профильных психолого-педагогических классов. Министерство просвещения РФ Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». – 63 с. – URL: file:///C:/Users/Sotrudnik/Downloads/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (дата обращения: 30.01.2025)
12. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-65
13. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.
14. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. – М.: «Академия», 2007. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2021/03/20/professionalnoe-samoopredelenie> (дата обращения: 30.01.2025)
15. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-109
16. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – М.: изд. МГУ, 1989. – 105 с.
17. Хитрова А.В. Модель обучения в профильных психолого-педагогических классах / А.В. Хитрова, Н.Н. Колосова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 11. – С. 115-131. – URL: <https://ekoncept.ru/2023/231113.htm> (дата обращения: 10.10.2024)
18. Хорошилова, Т.Б. Педагогический класс как средство профессионального самоопределения старшеклассников / Т.Б. Хорошилова // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2(1). – С. 174-184
19. Maslow, A.H. Motivation and personality / A.H. Maslow. – New York: Harper, Row. – 1970. – 369 p.
20. Super, D.E. Self-realization through the work and leisure roles / D.E. Super. – In book: Educational and vocational guidance. – 1985. – 43 p.

Психология

УДК 159.9.

аспирант кафедры общей и клинической психологии Дяченко Андрей Анатольевич
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
 «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии Чуйкова Мария Александровна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
 «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
доктор психологических наук, профессор Разуваева Татьяна Николаевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
 «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ У ЮНОШЕЙ С РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ СУИЦИДАЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье предлагается рассматривать суицид как феномен образа мира личности, что позволяет учитывать его влияние на восприятие себя, мира и собственной идентичности. Это комплексный подход, охватывающий перцептивный, семантический и мировоззренческий уровни, и выходящий за рамки простой оценки суицидального риска. Было проведено исследование, направленное на изучение взаимосвязи суицидальности (комплекса феноменов, связанных с суицидом), смысложизненных ориентаций и отношения к смерти как компонентов образа мира личности. Исследование выявило три группы лиц с разной направленностью суицидальности: негативную, амбивалентную и позитивную. Негативная: высокая склонность к суициду, душевная боль, низкие показатели смысложизненных ориентаций, низкий страх смерти и открытое отношение к ней. Амбивалентная: средние суицидальные реакции, умеренный страх смерти, невротические черты, избегание темы смерти и моральные запреты на суицид. Позитивная: низкая склонность к суициду, высокие показатели смысложизненных ориентаций, избегание темы смерти, беспокойство о последствиях смерти.

Ключевые слова: образа мира личности, суицид, направленность суицидальности, смысложизненные ориентации, отношение к смерти.

Annotation. In this article, it is proposed to consider suicide as a phenomenon of a person's worldview, which allows us to take into account its impact on the perception of oneself, the world and one's own identity. This is a comprehensive approach that covers the perceptual, semantic, and worldview levels, and goes beyond a simple assessment of suicide risk. A study was conducted aimed at studying the relationship between suicidality (a complex of suicide-related phenomena), life-meaning orientations and attitudes towards death as components of a person's worldview. The study identified three groups of people with different suicidality orientations: negative, ambivalent, and positive. Negative: high suicidal tendencies, mental pain, low indicators of life-meaning orientations, low fear of death and an open attitude towards it. Ambivalent: moderate suicidal reactions, moderate fear of death, neurotic traits, avoidance of death and moral prohibitions on suicide. Positive: low suicidal tendencies, high rates of.

Key words: images of the personality's world, suicide, orientation of suicidality, life-meaning orientations, attitude to death.

Введение. В психологических исследованиях такого феномена как суицид было предпринято множество попыток концептуально осмыслить данный феномен. При этом сегодня нельзя выделить какую-либо общепринятую концептуальную модель, которая в современности решала бы большую часть методологических проблем, связанных с изучением суицида.

Наиболее принятой в отечественной психологии является концепция А.Г. Амбрумовой о суицидальном поведении как следствии социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта [1]. При этом автор в своих работах отмечает следующее: «В перечне мотивов суицида нельзя усмотреть особой «суицидальной специфики», они являются отражением обычных жизненных трудностей, с которыми сталкиваются почти все люди» [1, С. 10]. Поэтому исследование в рамках данной концепции методологически представляют собой исследование случаев дезадаптации не специфичных для суицидальной активности и тем самым сам предмет изучения ускользает от рассмотрения.

Как отмечает К. Ясперс: «Отдельно взятый случай самоубийства как необусловленное действие нельзя понять на основании общего каузального закона или некоторого идеального типа в силу абсолютной уникальности реализующейся в нем экзистенции» [7, С. 76]. Это ставит проблему феноменологического осмысления такого явления как суицид, что возможно при рассмотрении суицида как феномена образа мира личности.

При рассмотрении антисуицидальных факторов четко прослеживается связь между ситуацией суицида и образом мира личности. Так, одним из самых распространенных опросников, применяемых в зарубежной суицидальной практике, является опросник Линхера «Причины для жизни» [122]. Перечень таких причин довольно эклектичен: вера в выживание и совладение, ответственность перед семьей и детьми, страх самоубийства, страх социального осуждения, моральные преграды. Но каждая из перечисленных причин является элементом внутреннего образа мира. Поэтому сама связь суицидальных тенденций и образа мира является очевидной.

Но, помимо феноменов, оказывающих влияние на суицидальную активность, у самого «суицида» так же имеется место структуре образа мира. Само осмысление возможности самоубийства включается в представление о себе, мире и собственной идентичности как некоторая возможность, заставляющая изменить свое видение тех или иных вещей. Г. Марсель рассматривал осознание возможности суицида как отправную точку для зарождения истинно метафизического мышления [6]. В рамках психологической науки Д.А. Леонтьев пишет следующее: «Возможность самоубийства как такового сопровождается становление рефлексивного сознания. Пока такое сознание не сформировалось, человек не является в полной мере субъектом своей жизни и не может принять осознанное решение о ее прекращении – разве что, импульсивно реагируя суицидом на невыносимую боль, что может наблюдаться и у животных» [5, С. 65].

Рассмотрение суицида в контексте образа мира позволит рассмотреть данный феномен более комплексно, рассматривая его одновременно на перцептивном, семантическом и мировоззренческом уровнях [2]. При этом это позволяет нам выйти из дихотомии суицидального риска, рассматривая суицидальные тенденции не с точки зрения потенциальной опасности, а с позиций предполагающей более широкое типологическое разнообразие без четкой единичной функциональной привязки феномена.

В данной рамке и было решено провести исследование суицидальности в связи со смысложизненными ориентациями и отношением к смерти. Под суицидальностью нами понимается весь комплекс феноменов, напрямую связанных с тенденциями, направленными на суицид. Под данным понятием объединяются как феномены, связанные с суицидальным поведением личности, так и представления личности о суициде как об общественном феномене. Подобное рассмотрение делает возможным изучение суицидальных тенденций в контексте образа мира личности и отдельных его компонентов. Общие тенденции представленности суицидальности в образе мира личности в целом отражают направленность суицидальности.

Феномены отношения к смерти и смысложизненных ориентаций так же рассмотрены в рамке образа мира, с целью рассмотрения суицидальности во взаимодействии с другими компонентами образа мира. Связь данных феноменов с суицидальными проявлениями выделяется в большом количестве теоретических и эмпирических исследований, где данные феномены представляются как буферная зона, снижающая суицидальный риск [5; 8; 9; 9]. В нашем исследовании целью является рассмотрение характера взаимодействия данных феноменов с суицидальностью в рамках образа мира личности.

Таким образом, проблемой нашего исследования стал поиск ответа на вопрос: «Каковы особенности смысложизненных ориентаций и отношения к смерти у юношей с разной направленностью суицидальности?».

Изложение основного материала статьи. Для решения этой проблемы исследования были использованы следующие методики:

Для исследования суицидальности:

1. Шкала душевной боли R. Holden (Адаптация: К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов и др.) (перцептивный уровень) [3];
2. Причины для жизни М. Линхера (Адаптация: К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов и др.) (семантический уровень) [8];
3. Опросник причин попыток суицида R. Holden (Адаптация: К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов и др.) (семантический уровень) [10];
4. СР-45 П.И. Юнацкевича (мировоззренческий уровень) [11].

Для исследования отношения к смерти:

1. Страх личной смерти V. Florian (Адаптация: К.А. Чистопольская, О.В. Митина и др.) (семантический уровень) [10];
2. Опросник отношение к смерти P. Wong (Адаптация: К.А. Чистопольская, О.В. Митина и др.) (мировоззренческий уровень) [10].

Для исследований смысложизненных ориентаций:

1. Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [4].

В исследовании принимали участие 105 человек в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся в НИУ БелГУ.

На первом этапе были исследованы особенности суицидальности респондентов. С помощью кластерного анализа (методом К-средних) исследуемые студенты были распределены на три группы. Результаты кластерного анализа представлены на Таблице 1.

Результаты кластеризации студентов по компонентам суицидальности

	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	χ^2	p
Внутренние смятение	17,4	18,9	13,5	12,943	0,002
Манипулятивная мотивация/Обвинение	14,9	16,2	12,5	6,617	0,037
Склонность к суицидальным реакциям	0,45	0,37	0,25	28,148	0,000
Душевная боль	33,5	34	16,6	55,256	0,000
Убежденность выживания / совладания	3,4	5	5,6	77,002	0,000
Ответственность перед семьей	3,7	4,5	4,5	10,144	0,006
Забота о детях	3,4	4,9	5,2	34,073	0,000
Страх суицида	3,2	3,5	2,8	6,781	0,034
Страх социального осуждения	2,6	2,5	2,5	0,042	0,979
Моральные запреты	2,2	3,2	3,1	7,546	0,023

Как видно, полученные кластеры имеют значимые различия ($p < 0.05$) по всем изучаемым показателям, кроме страха социального осуждения. Рассмотрим отдельно каждый кластер.

Студенты, попавшие в первый кластер, отличаются наиболее высокой склонностью к суицидальным реакциям, наименьшей убежденностью в совладании с жизненными обстоятельствами, наименьшей выраженностью антисуицидального фактора заботы о детях и наименьшей выраженностью принятия моральных запретов на суицид. Следует также отметить высокий уровень душевной боли и достаточно высокую выраженность страха суицида, высокую выраженность суицидального мотива «внутренние смятение». Данную группу студентов составили 26 человек. Суицидальные тенденции данной группы можно охарактеризовать как негативно направленные. В дальнейшем исследовании данная группа будет рассматриваться под названием «негативно направленная».

Студенты, попавшие во второй кластер, отличаются средней, но существенной, склонностью к суицидальным реакциям, наиболее выраженными суицидальными мотивами (внутренние смятение; манипулятивная мотивация), наибольшим уровнем душевной боли, небольшую выраженность страха суицида и наибольшей выраженностью принятия моральных запретов на суицид. Кроме того, наблюдается высокая выраженность антисуицидального мотива «ответственность перед семьей». Значения данного компонента в средних значениях совпадает со значениями третьего кластера. Данную группу студентов составили 40 человек. Суицидальные тенденции данной группы можно охарактеризовать как амбивалентно направленные. В дальнейшем исследовании данная группа будет рассматриваться под названием «амбивалентно направленная».

Студенты, попавшие в третий кластер, отличаются наиболее низкой склонностью к суицидальным реакциям, наименьшей выраженностью суицидальных мотивов, наименьшем уровнем душевной боли, наибольшую выраженность антисуицидальных факторов: убежденность в выживании, ответственность перед семьей, забота о детях. У них высоко выражен компонент принятия моральных запретов на суицид. Данная группа студентов составляет 39 человек. Суицидальные тенденции данной группы можно охарактеризовать как позитивно направленные. В дальнейшем исследовании данная группа будет рассматриваться под названием «позитивно направленная».

Далее были исследованы различия по показателям смысложизненных ориентаций в полученных ранее группах с целью исследовать особенности данного фактора в зависимости от суицидальности студентов. Анализ различий проводился с помощью критерия Н-Крускала-Уолиса, при сравнении трех групп, и с помощью критерия Двасс-Стил-Кричлоу-Флигнер, при сравнении групп попарно. Результаты представлены на таблицах ниже.

Таблица 2

Выраженность показателей смысложизненных ориентаций в группах студентов с разной направленностью суицидальности

Суицидальность	Негативно направленная	Амбивалентно направленная	Позитивно направленная	χ^2	p
Цели	26,12	26,5	33,23	23.940	< .001
Процесс	23,38	25,73	31,72	38.071	< .001
Результат	20	22	28	37.826	< .001
Локус контроля Я	18	18	22	29.394	< .001
Локус контроля жизнь	27,00	27,18	33,31	27.098	< .001
Осмысленность жизни	84,88	87,33	108,00	39.734	< .001

Из таблицы 2 видно, что по всем изучаемым компонентам смысложизненных ориентаций присутствуют значимые различия. Также значимые различия обнаружены и по показателю общей осмысленности жизни. Для описания особенностей данного феномена в группах студентов с разной суицидальностью перейдем к рассмотрению попарных различий.

Попарное сравнение показателей смысловых ориентаций в группах студентов с разной направленностью суицидальности

Суицидальность		Негативно направленная – Амбивалентно направленная	Негативно направленная – Позитивно направленная	Амбивалентно направленная – Позитивно направленная
Цели	W	0.232	5.973	5.839
	p	0.985	<.001	<.001
Процесс	W	2,19	7,91	6,73
	p	0.269	<.001	<.001
Результат	W	0.810	7.507	7.308
	p	0.835	<.001	<.001
Локус контроля Я	W	0.00933	5.99601	6.50122
	p	1.000	<.001	<.001
Локус контроля жизнь	W	0.837	6.727	6.327
	p	0.825	<.001	<.001
Осмысленность жизни	W	1,03	7,81	7,36
	p	0.746	<.001	<.001

Из попарных измерений видно, что значимые различия присутствуют лишь по отношению к группе лиц с позитивно направленной суицидальностью. В свою очередь, группы с негативной и амбивалентной направленностью суицидальности не демонстрируют между собой значимых различий.

Таким образом, мы можем выделить особенности группы студентов с позитивной направленностью суицидальности, а именно: они демонстрируют большую удовлетворенность собственной жизнью, более выраженной целеустремленностью и удовлетворенностью собственной реализацией. Они имеют представления о себе как сильной личности, обладающей достаточной свободой для контроля себя и своей жизни. Данная группа демонстрирует наибольший уровень осмысленности жизни относительно других выделенных групп.

Далее в выделенных группах были исследованы такие компоненты образа мира, как отношения к смерти и страх смерти, с использованием той же стратегии исследования. Результаты представлены на Таблице 4.

Таблица 4

Выраженность показателей отношения к смерти в группах студентов с разной направленностью суицидальности

Суицидальность	Негативно направленная	Амбивалентно направленная	Позитивно направленная	χ^2	p
Принятие-приближение смерти	14	12	13	1,536	0,464
Избегание темы смерти	11,50	17,83	19,28	19,932	<.001
Страх смерти	14,50	18,95	16,92	6,767	0,034
Принятие смерти как бегства	12	9	6	26,03	<.001
Нейтральное принятие	17	17	18	4,686	0,096

В рамках отношения к смерти исследуемых студентов присутствуют значимые различия по таким показателям, как: «избегание темы смерти»; «страх смерти»; «принятие смерти как бегства». Различия на уровне тенденции также присутствуют по показателю «нейтральное принятие». Для более подробного описания особенностей обратимся к попарным сравнениям.

Таблица 5

Попарное сравнение показателей отношения к смерти в группах студентов с разной направленностью суицидальности

Суицидальность		Негативно направленная – Амбивалентно направленная	Негативно направленная – Позитивно направленная	Амбивалентно направленная – Позитивно направленная
Принятие-приближение смерти	W	-1.723	-1.282	0.480
	p	0.442	0.636	0.939
Избегание темы смерти	W	5,74	5,15	2,38
	p	<.001	<.001	0.211
Страх смерти	W	3,9	1,85	-1,58
	p	0.016	0.391	0.505
Принятие смерти как бегства	W	-3.55	-6.51	-4.94
	p	0.033	<.001	0.001
Нейтральное принятие	W	0.411	2.419	2.753
	p	0.955	0.201	0.126

Рассматривая выраженность показателя избегания темы смерти, можно утверждать, что у студентов с негативно направленной суицидальностью наблюдается значительно меньшая выраженность данного отношения к смерти. Можно сказать, что студенты с негативной направленностью суицидальности в меньшей степени избегают тему смерти для осмысления, нежели студенты с иной суицидальной направленностью.

Интересная картина разворачивается в выраженности страха смерти. В попарном сравнении присутствуют значимые различия лишь между группами с негативной и амбивалентной направленностью. В обозначении средних значений видно,

что наибольший страх смерти наблюдается в группе с амбивалентной направленностью, что позволяет нам утверждать, что высокая выраженность данного феномена отношения к смерти - характеристика именно данной суицидальности.

В выраженности показателя «принятие смерти как бегства» выделяются студенты с позитивной направленностью суицидальности, так как именно с данной группой присутствуют значимые различия. Это позволяет утверждать, что для студентов с позитивной направленностью суицидальности характерно в меньшей степени воспринимать смерть как бегство, нежели для студентов с другой направленностью суицидальности.

Перейдем к обсуждению результатов исследования страха смерти в выделенных группах.

Таблица 6

Выраженность показателей страха смерти в группах студентов с разной направленностью суицидальности

Суицидальность	Негативно направленная	Амбивалентно направленная	Позитивно направленная	χ^2	p
Последствия для личности	3,93	5,12	5,00	12,393	0,002
Последствия для тела	3,08	3,73	3,21	2,252	0,324
Трансцендентные последствия	3,85	5,07	4,89	7,445	0,024
Последствия для близких	4,19	4,96	4,93	3,74	0,154
Страх забвения	2,46	2,68	2,38	1,78	0,411
Общий страх личной смерти	3,63	4,53	4,34	11,346	0,003

В рамках анализа страха смерти исследуемых студентов присутствуют значимые различия по таким показателям, как: «последствия для личности»; «трансцендентные последствия»; «общий страх личной смерти». Для более подробного описания особенностей обратимся к попарным сравнениям.

Таблица 7

Попарное сравнение показателей страха смерти в группах студентов с разной направленностью суицидальности

Суицидальность		Негативно направленная – Амбивалентно направленная	Негативно направленная – Позитивно направленная	Амбивалентно направленная – Позитивно направленная
Последствия для личности	W	4.936	3.943	0.542
	p	0.001	0.015	0.922
Последствия для тела	W	1.909	0.228	-1.698
	p	0.368	0.986	0.453
Трансцендентные последствия	W	3.787	3.071	-0.160
	p	0.020	0.076	0.993
Последствия для близких	W	2.458	2.422	-0.174
	p	0.191	0.201	0.992
Страх забвения	W	1,1	-1,06	-1,71
	p	0,718	0,735	0,448
Общий страх личной смерти	W	4.837	3.429	-0.936
	p	0.002	0.041	0.786

Рассматривая выраженность последствий для личности, можно утверждать, что у студентов с негативно направленной суицидальностью наблюдается меньшая выраженность данного компонента страха смерти. Можно сказать, что студенты с негативной направленностью суицидальности в меньшей степени обеспокоены личностными потерями, связанными со смертью.

Рассматривая трансцендентальные последствия смерти, можно сказать, что тут также присутствуют значимые отличия именно у студентов с негативной направленностью суицидальности от представителей других групп. Это значит, что студентов с такой направленностью в меньшей степени пугают такие последствия смерти, как неизвестность, непостижимость жизни после смерти и т.д.

Кроме того, обнаружены значимые различия в интегративном показателе страха смерти. Здесь также можно выделить особенности студентов с негативной суицидальной направленностью. Они в меньшей степени, чем другие студенты, склонны бояться смерти. Их в меньшей степени пугают последствия, которые несет за собой смерть.

Выводы. На основании проведенного исследования можно выделить три группы лиц, демонстрирующих различные виды направленности суицидальности: негативно направленная, амбивалентно направленная и позитивно направленная. В каждой из групп выделяются как индивидуальные особенности, так и общие тенденции, влияющие на их мировоззрение и отношение к жизни и смерти. Распределение по кластерам позволило выявить статистически значимые различия в суицидальных мотивах, уровнях душевной боли, страхе смерти и других характеристиках, находящихся в рамках суицидальности.

Литература:

1. Амбрумова, А.Г. Проблема суицида и превентивная суицидологическая служба в СССР / А.Г. Амбрумова // Научные и организационные проблемы суицидологии. – Москва: НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1983. – С. 7-20
2. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики. Изд. 2-е. / [Е.Ю. Артемьева]; предисл. А.Ш. Тхостова. – Москва, 2007.
3. Колачев, Н.И. «Шкала душевной боли» Р. Холдена и «Шкала безнадежности» А. Бека: диагностические возможности для предсказания суицидального риска / Н.И. Колачев, К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов, Е.Л. Николаев, С.Э. Дровосеков // Психологические исследования. – 2023. – № 90.
4. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, – 2000. – 18 с.
5. Леонтьев, Д.А. Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор / Д.А. Леонтьев // Консультативная психология и психотерапия. – 2008. – Т. 16. – № 4. – С. 58-82

6. Мартинаес, Я. Экзистенциальная философия для психотерапевтов... и других любопытных / [Я. Мартинаес, Я. Андреес,]; пер. Ю. Тихонова; под ред. В. Тверицкая. – Москва: Институт Общегуманитарных Исследований. – 2019. – 404 с.
7. Суицидология: прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. Изд. 2-е, стереотипное. / А.Н. Моховиков. – Москва: Когнито-Центр – 2013. – 76 с.
8. Чистопольская, К.А. Суицидальность и чувство авторства собственной жизни: опросник М. Линехан «Причины для жизни» / К.А. Чистопольская, Н.И. Колачев, С.Н. Ениколопов, Е.Л. Николаев, С.Э. Дровосеков // Психологическая наука и образование – 2022. – № 3.
9. Чистопольская, К.А. Адаптация опросников «Отношение к смерти» и «Страх личной смерти» на русскоязычной выборке / К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов, Е.Л. Николаев, Г.И. Семикин, В.В. Храмулашвили, В.Н. Казанцева // Суицидология. – 2014. – № 2(15).
10. Чистопольская, К.А. Адаптация методик исследования суицидальных аспектов личности / К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов, Е.Л. Николаев, Т.В. Журавлева // Психология. Журнал ВШЭ. – 2017. – № 1.
11. Юнацкевич, П.И. Основы психолого-педагогической диагностики и коррекции суицидального поведения / П.И. Юнацкевич. – Санкт-Петербург: ВИКА им. Можайского. – 1998. – 180 с.
12. Linehan, M.M. Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Reasons for Living Inventory / M.M. Linehan, J.L. Goodstein, S.L. Nielsen, J.A. Chiles // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1983. – № 51(2). – P. 276-286

Психология

УДК 159.99

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
старший научный сотрудник СНЦ РАО Зекерьяев Руслан Ильвисович**

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

магистрант 2 года обучения кафедры психологии Веклич Марина Алексеевна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СКЛОННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ КОГНИТИВНОЙ ФЛЕКСИБИЛЬНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ литературы, посвященной феномену когнитивной флексибильности личности. Определено, что это когнитивная флексибильность – это способность личности осуществлять свою познавательную и интеллектуальную деятельность в условиях новых обстоятельств. Обосновано, что в виртуальной среде, где информационные потоки могут содержать в себе большое количество неправдивой или психологически деструктивной информации, когнитивная флексибильность может стать инструментом, позволяющим выстраивать конструктивную деятельность в сети Интернет. Доказано, что с ростом творческих склонностей личности, в частности, таких составляющих как «творческое мышление», «любопытность», «оригинальность», «воображение» и «чувство юмора» также может возрастать уровень когнитивной флексибильности личности в интернет-пространстве.

Ключевые слова: когнитивная флексибильность, интернет-пространство, творческие склонности, творческое мышление, любопытность, оригинальность, воображение, чувство юмора.

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the literature devoted to the phenomenon of cognitive flexibility of personality. Determined that cognitive flexibility is the ability of a person to carry out his cognitive and intellectual activities in new circumstances. Proved that in a virtual environment, where information flows can contain a large amount of untrue or psychologically destructive information, cognitive flexibility can become a tool that allows person to build constructive activities on the Internet. Revealed that with the growth of a person's creative inclinations, in particular, such components as «creative thinking», «curiosity», «originality», «imagination» and «sense of humor», the level of cognitive flexibility of a personality in the Internet space can also increase.

Key words: cognitive flexibility, Internet space, creative inclinations, creative thinking, curiosity, originality, imagination, sense of humor.

Введение. На современном этапе развития общества виртуальное пространство сети Интернет становится важной составляющей в практически любой сфере человеческой деятельности. Виртуальный социум, с одной стороны, является многофункциональным расширением жизненного пространства личности, а, с другой, становится источником новых вызовов и угроз для психологического здоровья личности. В контексте данной проблемы важным является изучение феномена когнитивной флексибильности – свойства личности, проявляющегося в способности трансформировать свои когнитивные установки в процессе реагирования на изменения в условиях ее жизнедеятельности. Будучи универсальным феноменом, когнитивная флексибильность может проявляться в ситуациях не только в реальной жизни, но и в виртуальном пространстве. Несмотря на большое количество исследований, посвященных теме когнитивной флексибильности, недостаточно изученным остается вопрос о ее взаимосвязи с прочими личностными свойствами, которые могут как способствовать ее повышению. Одними из таких особенностей могут быть творческие склонности личности.

Целью статьи является выявление психологических особенностей творческих склонностей личности с различным уровнем когнитивной флексибильности в интернет-пространстве.

Изложение основного материала статьи. Изучению феномена когнитивной флексибильности посвящено большое количество современных научных работ. Исследователи под термином когнитивная флексибильность понимают способность личности реализовывать свою познавательную и интеллектуальную деятельность в ситуации новых условий. Этот феномен также может рассматриваться как ментальный навык, нацеленный на трансформацию когнитивных установок в ситуации изменяющихся условий жизнедеятельности. В данном процессе личность также способна реструктуризовать свои знания, а также менять свои установки, что в свою очередь является реакцией приспособления на значимые изменения внешней среды. Вместе с этим может происходить разрыв существующих паттернов мышления и конструирование новых ассоциативных связей между понятиями [3; 6].

Ученые описывали когнитивную флексибильность как способность личности к формированию альтернативных объяснений для происходящих с ней событий. При этом для человека характерны также бдительность, уверенность в себе и стремление развивать интеллектуальные способности. Высокая степень выраженности данного свойства, по мнению

ученых, отчетливо видна в ситуации конфликтов. Так, например, когнитивно гибкие люди способны использовать конструктивные способы реагирования на разногласия и более успешно решать возникающие противоречия. В то же время, личность с низким уровнем данного свойства чаще прибегает к неконструктивным стратегиям поведения в конфликтной ситуации: избегает решения противоречия или, наоборот, вступает в активную конфронтацию. Таким образом, по мнению ученых, когнитивная гибкость, помимо прочего может выступать компонентом конфликтологической компетентности личности [5; 7].

Исследователи, анализируя феномен гибкости, определяли его как первый уровень ригидности человека, при котором сопротивление к адаптации в новых условиях выражена слабее всего. Для такой личности характерны гибкость в мышлении, способность критически осмысливать и оценивать свой опыт, готовность творчески и оригинально действовать в ситуации неопределенности. В целом, когнитивно гибкая личность зачастую открыта к изменениям и способна повышать уровень своей гибкости, используя соответствующие и уместные ситуации поведенческие паттерны. Таким образом, когнитивная гибкость является инструментом для трансформации отношения человека к окружающей его среде жизнедеятельности [2; 8].

Пространство сети Интернет представляет собой постоянно трансформирующуюся среду, в которой скорость обновления информации невероятно высока, а особенности построения межличностной коммуникации приобретают все большую сложность и многогранность. В связи с этим, в виртуальной среде проявляется большое количество неоднозначных ситуаций, которые требуют от пользователя быстрой адаптации, с сопутствующим пересмотром своих моделей поведения. Одной из характеристик, которые могут обуславливать успешность данного процесса, является когнитивная гибкость, как способность приспосабливаться к новым условиям и требованиям интернет-пространства. В виртуальной среде, где информационные потоки могут содержать в себе большое количество неправдивой или психологически деструктивной информации, когнитивная гибкость может стать инструментом, позволяющим критически осмысливать возникающие ситуации социального взаимодействия. Благодаря этой способности интернет-пользователи, в новых или непредвиденных ситуациях интернет-пользователи могут трансформировать и расширять свои убеждения и корректировать модели поведения, что способствует не только личностному развитию, но и осуществлению конструктивного виртуального взаимодействия. Таким образом, когнитивная гибкость является важным фактором, обуславливающим способность личности не только быстро адаптироваться к изменяющимся условиям виртуальной среды.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных феномену когнитивной гибкости и ее проявлению в интернет-пространстве, в частности, недостаточно изученным остается вопрос о ее взаимосвязи с прочими личностными свойствами. Одними из которых могут быть творческие склонности, которые в целом являются одним из факторов успешной адаптации личности к новым условиям в процессе жизнедеятельности.

Эмпирическую базу исследования составили 60 активных пользователей сети Интернет, возрастное и гендерное распределение респондентов: 22 юношей и 38 девушек в возрасте от 18 до 35 лет. Испытуемые были привлечены путем оповещения в социальных сетях о проведении исследования и отобраны методом случайных чисел. В ходе исследования были использованы методики «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова) [1] и «Опросник когнитивной гибкости» (Дж. Деннис, Дж. Вандер Вал; адаптация С.С. Кургиян, Е.Ю. Осаволок) [4]. При ответе на вопросы методики «Опросник когнитивной гибкости» респондентам предлагалось учитывать адаптацию описываемых в них ситуаций под интернет-пространство. Также были использованы методы математико-статистической обработки данных: частотный анализ, Н-критерий Крускаллы-Уоллиса, корреляционный анализ. Анализ данных осуществлялся с использованием прикладного программного обеспечения MS Excel 2021 и IBM SPSS Statistics 22.0.

В ходе исследования были выявлены особенности проявления творческих склонностей личности с различным уровнем когнитивной гибкости (Рисунок 1).

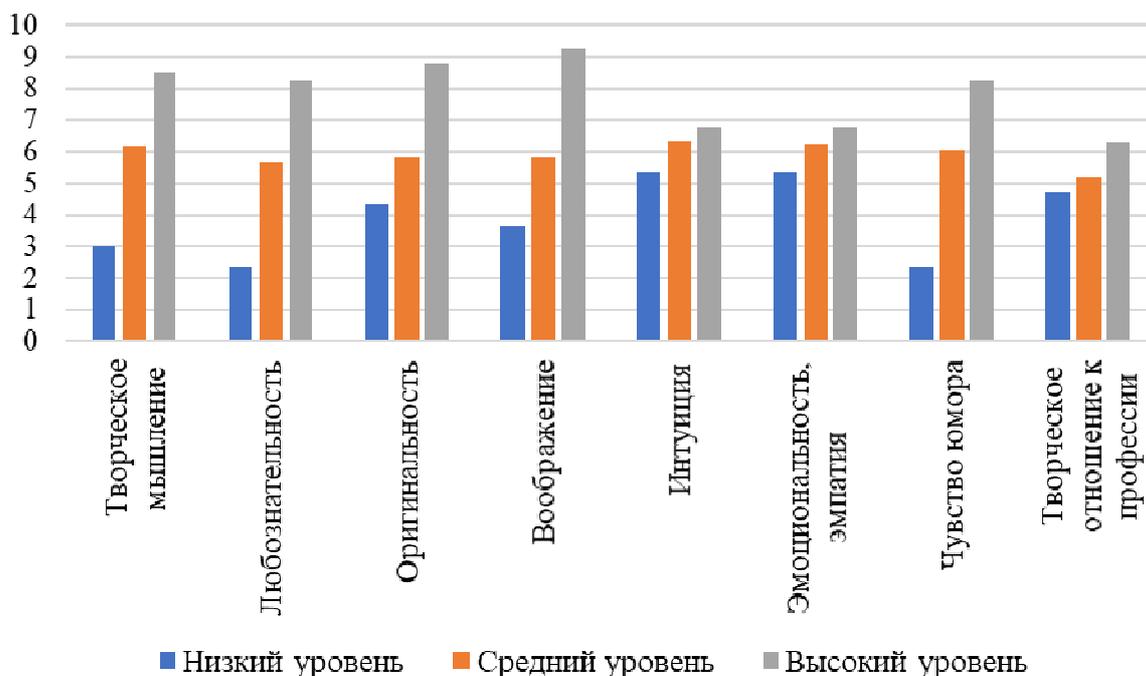


Рисунок 1. Творческие способности личности с различным уровнем когнитивной гибкости в интернет-пространстве

Из рисунка 1 видно, что для респондентов с развитой когнитивной гибкостью в интернет-пространстве характерна выраженность таких творческих способностей как «творческое мышление», «любопытность», «оригинальность», «воображение», «чувство юмора». По шкалам «интуиция», «эмоциональность, эмпатия» и «творческое отношение к профессии» различий обнаружено не было.

Для обоснования существования различий в выраженности указанных творческих склонностей был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса (Рисунок 2).

Статистические критерии^{а,б}

	Творческое мышление	Любопытность	Оригинальность	Воображение	Интуиция	Эмоциональность, эмпатия	Чувство юмора	Творческое отношение к профессии
Хи-квадрат	20,918	20,611	23,310	27,436	,632	3,333	24,581	3,615
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,000	,000	,000	,000	,729	,189	,000	,164

а. Критерий Краскала-Уоллиса

б. Группирующая переменная: Уровень когнитивной гибкости

Рисунок 2. Результаты использования Н-критерия Крускала-Уоллиса

Из Рисунок 2 видно, что у групп с различным уровнем когнитивной гибкости существуют различия в выраженности таких составляющих творческих склонностей как «творческое мышление» (Нэмп = 20,918, $p < 0,05$), «любопытность» (Нэмп = 20,611, $p < 0,05$), «оригинальность» (Нэмп = 23,310, $p < 0,05$), «воображение» (Нэмп = 27,436, $p < 0,05$) и «чувство юмора» (Нэмп = 24,581, $p < 0,05$). Также было подтверждено отсутствие различий в изучаемых группах респондентов по таким шкалам как «интуиция» (Нэмп = 0,632, $p > 0,05$), «эмоциональность-эмпатия» (Нэмп = 3,333, $p > 0,05$) и «творческое отношение к профессии» (Нэмп = 3,615, $p > 0,05$).

Для обоснования существования взаимосвязи между уровнем когнитивной гибкости и уровнем творческих склонностей был использован корреляционный анализ Спирмена (Рисунок 3).

Корреляции

			Балл когнитивной гибкости
Ро Спирмана	Балл когнитивной гибкости	Козэффициент корреляции	1,000
		Знач. (2-х сторонняя)	.
	Творческое мышление	Козэффициент корреляции	,644
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
	Любопытность	Козэффициент корреляции	,643
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
	Оригинальность	Козэффициент корреляции	,627
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
	Воображение	Козэффициент корреляции	,632
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
	Интуиция	Козэффициент корреляции	,183
		Знач. (2-х сторонняя)	,163
	Эмоциональность, эмпатия	Козэффициент корреляции	,207
Знач. (2-х сторонняя)		,112	
Чувство юмора	Козэффициент корреляции	,625	
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	
Творческое отношение к профессии	Козэффициент корреляции	,230	
	Знач. (2-х сторонняя)	,077	
		N	60

Рисунок 3. Результаты корреляционного анализа

В ходе корреляционного анализа было обнаружено, что существует прямая взаимосвязь между уровнем когнитивной гибкости в интернет-пространстве и такими показателями творческих склонностей как «творческое мышление» ($\rho = 0,644$), «любопытность» ($\rho = 0,643$), «оригинальность» ($\rho = 0,627$), «воображение» ($\rho = 0,632$), «чувство юмора»

($\rho = 0,625$). Взаимосвязей связей с прочими составляющими творческих склонностей обнаружено не было: интуиция ($\rho = 0,183$), «эмоциональность, эмпатия» ($\rho = 0,207$), «творческое отношение к профессии» ($\rho = 0,230$).

Данное явление нашло свое отражение в самоотчетах респондентов: «Могу сказать, что я достаточно гибкий и не теряюсь, если сталкиваюсь с чем-то неожиданным в интернете. В этом плане мне на помощь всегда приходит мое чувство юмора: ведь на каждый случившийся в интернете казус у меня есть забавная история или анекдот. Как бы ни звучало странно, но в них порой достаточно много мудрости, они помогают, если не пересматривать свои взгляды кардинально, то уж точно допустить, что что-то можно в них изменить» (парень, 22 года, высокий уровень когнитивной флексibilityности в интернет-пространстве), «Я веду свой блог и порой, чтобы успевать угнаться за очередным трендом (на который нужно выложить авторский контент), приходится часто переосмысливать свои взгляды и позиции. Здесь хорошо выручает креативность и умение мыслить творчески: увидеть необычное в обычном, или посмотреть неожиданным или оригинальным взглядом на уже привычные вещи. И это умение как раз позволяет быстро адаптироваться и создавать нужный контент» (девушка, 30 лет, высокий уровень когнитивной флексibilityности в интернет-пространстве), «Я достаточно тверд в своих убеждениях, даже если обстоятельства изменились. Находятся те, кто говорит: посмотри под другим углом, а может все не так однозначно. Но я не особо их слушаю, потому что не вижу смысла иметь убеждения, если они могут меняться от случая к случаю» (парень 25 лет, низкий уровень когнитивной флексibilityности в интернет-пространстве), «У меня, в общем-то, устойчивый поведенческий репертуар в интернете, и я не хочу его менять. Троллят – игнорирую, оскорбляют – отвечаю тем же. А вот эти вот вариации из серии посмотреть глазами собеседника и понять его чувства или оригинально и необычно выкрутиться из ситуации – все не для меня. Как говорится, если что-то работает – не пробуй это менять, и поведения в интернете это тоже касается» (девушка, 24 года, низкий уровень когнитивной флексibilityности в интернет-пространстве).

Выводы. Когнитивная флексibilityность – это способность личности осуществлять свою познавательную и интеллектуальную деятельность в условиях новых обстоятельств. Этот феномен также можно рассматривать как ментальный навык, направленный на изменение когнитивных установок в ответ на изменяющиеся условия жизни. В этом процессе личность способна реструктурировать свои знания и менять свои установки, что является реакцией на значимые изменения внешней среды. Кроме того, может происходить разрыв существующих шаблонов мышления и формирование новых ассоциативных связей между понятиями.

Когнитивно флексibilityная личность зачастую открыта к изменениям и способна повышать уровень своей гибкости, используя соответствующие и уместные ситуации поведенческие паттерны. Таким образом, когнитивная флексibilityность является инструментом для трансформации отношения человека к окружающей его среде. С ростом творческих склонностей личности, в частности, таких составляющих как «творческое мышление», «любопытность», «оригинальность», «воображение» и «чувство юмора» также может возрастать уровень когнитивной флексibilityности личности в интернет-пространстве.

Интернет-пространство является постоянно меняющейся средой с высокой скоростью обновления информации и сложными межличностными коммуникациями, требующими быстрой адаптации и пересмотра поведенческих моделей. В виртуальной среде, где много неправдивой и деструктивной информации, когнитивная флексibilityность помогает критически осмысливать ситуации и трансформировать убеждения и модели поведения, что способствует личностному развитию и конструктивному взаимодействию.

Использование ряда методов математико-статистической обработки данных, таких как частотный анализ, Н-критерий Крускалла-Уоллиса и корреляционный анализ, позволило установить, что с ростом творческих склонностей личности, в частности, таких составляющих как «творческое мышление», «любопытность», «оригинальность», «воображение» и «чувство юмора» также может возрастать уровень когнитивной флексibilityности личности в интернет-пространстве.

Литература:

1. Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис. на соиск. учен. степ. д. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Вишнякова Надежда Федоровна. – Москва, 1996. – 394 с.
2. Залевский, В.Г. Психическая ригидность-флексibilityность в структуре личности людей с субъект-субъектной профессиональной ориентацией: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Залевский Владислав Генрихович. – Томск, 1999. – 162 с.
3. Королева, Ю.А. Флексibilityность как ресурс жизнеспособности современной личности / Ю.А. Королева // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5. – № 1. – С. 5-15
4. Кургинян, С.С. Опросник когнитивной флексibilityности (CFI): адаптация на русскоязычной выборке / С.С. Кургинян, Е.Ю. Осаволок // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 105-119
5. Ластовенко, Д.В. Взаимосвязь когнитивной флексibilityности, стилей принятия решений, имплицитных представлений об интеллекте и личности и академической мотивации студентов / Д.В. Ластовенко, А.А. Музалевская // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. Серия гуманитарные науки. – 2022. – Т. 16. – № 2(60). – С. 344-353
6. Осаволок, Е.Ю. Когнитивная флексibilityность личности: теория, измерение, практика / О.Е. Осаволок, С.С. Кургинян // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2018. – И. 15. – № 1. – С. 128-144
7. Смирнова, Ю.С. Взаимосвязь когнитивной флексibilityности и типов реагирования на конфликт старших школьников и студентов / Ю.С. Смирнова, А.Е. Довгилевич // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2020. – № 3. – С. 53-59
8. Шарко, И.А. Эмоциональный интеллект и когнитивная флексibilityность у студентов технических специальностей / И.А. Шарко // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2024. – № 24(3). – С. 283-291

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский
институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СОВЕРШЕНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ РЕЦИДИВНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Аннотация. В материалах публикации рассмотрен крайне важный вопрос, исходя из количества совещаний на всех уровнях ФСИН России, количества конференций и круглых столов, посвященных ему, проблемный вопрос актуальности профилактической работы по направлению совершения осужденными рецидивных преступлений. Рецидив преступления, к сожалению, по-прежнему остается значимым. Свой вклад в оптимизацию работы по ресоциализации осужденных, профилактике их повторной (рецидивной) преступности способна внести и пенитенциарная психологическая служба, имеющая определенные ресурсы для указанной работы. Учитывая указанное, отметим, что имеется объективная причина совершенствования многоаспектного процесса исправления осужденных, в том числе, психологической работы, как одного из наиболее значимых средств реализации ресоциализации и профилактики повторной (рецидивной) преступности осужденных. От эффективности этой работы с осужденными в определенной степени зависит поведение лиц, освобожденных из мест лишения свободы, в постпенитенциарный период. В результате исследования установлены и раскрыты основные направления психологической работы по профилактике рецидивных преступлений, совершаемых осужденными. К числу указанных основных направлений психологической работы относятся, прежде всего: психологическая работа с родственниками осужденных в части формирования и развития их социально полезных связей; психопрофилактическая работа с осужденными, имеющими алкогольную, наркотическую зависимость и склонными к употреблению психотропных веществ; формирование мотивации осужденных к труду, общей трудовой занятости; формирование толерантности осужденных к внешним негативным воздействиям.

Ключевые слова: психологическая профилактика, рецидивные преступления, осужденные, пенитенциарные психологи, ресоциализация осужденных, толерантность, психотропные вещества, формирование мотивации, аддикции, исправление.

Annotation. The publication materials consider an extremely important issue, based on the number of meetings at all levels of the Federal Penitentiary Service of Russia, the number of conferences and round tables devoted to it, the problematic issue of the relevance of preventive work in the direction of recidivism by convicts. Recidivism, unfortunately, still remains significant. The penitentiary psychological service, which has certain resources for this work, is also capable of making its contribution to the optimization of work on the resocialization of convicts, the prevention of their repeated (recidivism) crime. Taking into account the above, we note that there is an objective reason for improving the multi-aspect process of correction of convicts, including psychological work, as one of the most significant means of implementing resocialization and preventing repeated (recidivism) crime of convicts. The behavior of persons released from places of imprisonment in the post-penitentiary period depends to a certain extent on the effectiveness of this work with convicts. As a result of the study, the main areas of psychological work on the prevention of recidivism committed by convicts were established and disclosed. The main areas of psychological work indicated include, first of all: psychological work with relatives of convicted persons in terms of forming and developing their socially useful connections; psychoprophylactic work with convicted persons who are addicted to alcohol, drugs and are prone to using psychotropic substances; forming the motivation of convicted persons to work, general employment; forming the tolerance of convicted persons to external negative influences.

Key words: psychological prevention, recidivism, convicts, penitentiary psychologists, resocialization of convicts, tolerance, psychotropic substances, motivation formation, addictions, correction.

Введение. Коррекция и профилактика поведения осужденных выступают в роли цели функционирования пенитенциарной системы, а следовательно, и целью функционирования пенитенциарной психологической службы. Исправление является, в соответствии с Уголовно-исполнительным кодексом (далее – Кодекс), формированием уважения у заключенных к человеку и социуму. Не исправившийся заключенный, отбывший наказание, способен представлять угрозу для социума. В этой связи актуальна необходимость совершенствования многоаспектного процесса коррекции осужденных, психологической работы, выступающего одним из наиболее значимых средств реализации данного процесса. От успешности этой работы с осужденными в какой-то степени зависит поведение лиц, отбывших уголовное наказание, в постпенитенциарный период.

Изложение основного материала статьи. К сожалению, часть лиц, из тех, кто отбыл наказание, совершают повторные правонарушения. Значительное количество из них содержались в исправительных колониях (далее – ИК) за то, что осуждены за особо тяжкие и тяжкие правонарушения.

Соответственно, целью работы в рамках нашей публикации определилось установление основных направлений психологической работы по профилактике рецидивных преступлений. Использовались методы научного анализа теоретических, методических и организационных источников, регулирующих работу психотерапевтов по профилактике новых рецидивных правонарушений.

Проведенная научная и исследовательская работа, посвященная изучению профилактической работы с рецидивом преступлений позволила определить основные направления работы психотерапевтов по недопущению повторных преступлений.

Анализ правонарушений показывает, что большая часть из них содержится в пенитенциарной системе (далее – ПС) за убийства и тяжкий вред здоровью, повлекшее по неосторожности смерть человека; правонарушения по незаконному оборотом наркотиков; кражи, разбойные нападения и грабежи.

Устойчивый уровень и самовоспроизводство рецидивной преступности значительно повышают ее общественную опасность. Одним из факторов, продуцирующих повторную преступность, является необоснованное, ошибочное, не отвечающее личностным характеристикам виновных и другим обстоятельствам, освобождение осужденных по воспитательным характеристикам.

Так как после отбывания наказания некоторыми заключенными совершаются правонарушения снова, необходимо констатировать, что в их отношении не достигается цель исправления.

Поскольку ПС выступает в роли части правоохранительных органов, круг проблем ее деятельности связан с динамикой проявления преступности в стране.

Как справедливо указывал М.Н. Гернет, необходимо обязательно учитывать мотивы деяния как важные личностные особенности рецидивистов. Так, если в первый раз преступник действовал из корысти, то на второе преступление его могла

толкнуть нужда; если в одном случае он действовал из низменных мотивов, то в другом – из благородного альтруистического побуждения [1, С. 43]. Следует отметить, что сегодня уголовное законодательство учитывает данные обстоятельности. Поэтому в целях эффективного предупреждения рецидива преступлений посредством психологической работы столь необходимо делать акцент на глубоком изучении личности осужденного, выявлять качества, свойственные «рецидивистам» или так называемым «привычным» преступникам (для которых преступный образ жизни стал, нормой, привычкой) и целенаправленно работать с этими личностными качествами и установками.

Неоднократное изучение общих характеристик осужденных определяет, что перед сотрудниками исправительных учреждений, представляющих психологическую службу стоит много нерешенных проблем, имеется весьма солидный потенциал неиспользованных возможностей, что с очевидностью диктует необходимость поиска новых форм и методов работы, привлечение скрытых резервов [2, С. 43; 5, С. 112; 7, С. 28]. Так, при распределении осужденных по возрастным группам неоднократно определялось, что наиболее многочисленной является группа осужденных молодежного возраста: 26-35 лет.

Мониторинг показателей образовательного уровня осужденных свидетельствует о том, что около трети из них имеют законченное среднее образование; каждый четвертый закончил профессиональное училище; каждый десятый окончил техникум (колледж); окончил незаконченное среднее образование у каждого пятого; начальное образование примерно у 5%; высшее образование у 2% и незаконченное высшее у 3% осужденных.

Около одной трети осужденных состоят в официальном браке, не состоит в браке каждый четвертый и каждый пятый состоит в гражданском браке. Примерно на равные доли делятся осужденные, имеющие и не имеющие детей.

Анализируя обстановку в семьях, в которых росли осужденные, можно отметить, что чуть более половины из них воспитывались в полных семьях, в неполных семьях воспитывались треть осужденных, каждый десятый рос без обоих родителей (сирота) [3, С. 48].

Эти данные лишний раз свидетельствуют о том, что перед сотрудниками ПУ, представляющих психологическую сферу работы стоит много актуальных вопросов, имеется весьма солидный потенциал неиспользованных возможностей, что с очевидностью диктует необходимость поиска новых форм и методов работы, привлечение скрытых резервов.

Логичным представляется акцентировать особое внимание на совершенствовании организации работы психологов с осужденными, так как именно это направление дает возможность максимально подробно изучить характеристики личности осужденного, найти к нему индивидуальный подход и подобрать комплекс методов и средств, способствующих его дальнейшему исправлению. Знание и учет характерных особенностей, присущих рассматриваемой категории осужденных, поможет в процессе диагностической, прогностической и профилактической работы с осужденными в целях сокращения рецидивов преступлений. Нужно отметить, что в Кодексе социальная и психологическая работы не выделены отдельно в перечне основных исправительных средств [5, С. 34].

Тем не менее, основным аспектом профилактики повторной преступности выступает работа психологов с родственниками заключенных в части обеспечения конструктивных отношений. Некоторые повторные преступления были совершены в состоянии опьянения: токсического, наркотического либо алкогольного. Следовательно, еще одним из основных направлений работы психологов по профилактике рецидивных преступлений выступает психопрофилактика аддикции: токсической, наркотической либо алкогольной [6, С. 20].

Однако, как правило, остается нерешенным вопрос о финансировании лечения как взрослых осужденных, так и несовершеннолетних от алкогольной, наркотической, токсической зависимостей, так как органы здравоохранения проводят лечение на платной основе, в том числе для осужденных, которые обязаны пройти курс лечения в соответствии с решением суда. Поскольку данное направление работы требует специальной подготовки и квалификации, существует необходимость создания в рамках уголовно-исполнительной системы системы подготовки пенитенциарных психологов к работе с рассматриваемыми аддикциями.

Следующее основное направление работы психологов по профилактике рецидивных преступлений – это развитие у осужденных желания работать [7, С. 45; 10, С. 101]. Исходя из криминологической теории, невключенность (по различным причинам и мотивам) в общественно полезную деятельность является одним из криминогенных факторов. Нельзя игнорировать связь между повторной преступностью осужденных и такой социальной характеристикой осужденных, как уровень (процент) их занятости трудом или учебой: рост беззанятости влечет рост повторной преступности, снижение доли незанятых влечет снижение криминальной повторности. В связи с этим коллективная и индивидуальная психокоррекционная работа с осужденными также должна формировать у них мотивации к труду.

Важна совместная с иными службами работа по ресоциализации осужденных через качественно-количественные изменения в мотивационной сфере личности: усиление позитивных ценностей, формирование ориентации на выполнение социальных норм, развитие нормативно-правового сознания.

Как уже говорилось выше, большинство осужденных при совершении преступления не задумывались о последствиях, что позволяет считать их противоправное поведение импульсивным. Вследствие этого, одним из приоритетных направлений в организации работы психологической службы по предупреждению совершения повторных преступлений является развитие у осужденных волевых качеств, самоконтроля, обучение их навыкам саморегуляции.

Также важным видом психологической работы с осужденными по профилактике рецидива преступлений следует считать формирование толерантности к внешним негативным воздействиям, в частности, к криминализирующему воздействию антисоциальных групп и элементов [9, С. 143].

В целях реализации указанных направлений наиболее эффективно будет действовать программно-целевой подход. Так, зарубежная практика демонстрирует высокую эффективность применения индивидуальных и групповых программ исправления осужденных в целях их ресоциализации и профилактики рецидива преступлений.

Выводы. В заключение отметим, что по результатам проведенной научно-исследовательской работы реализована цель публикации – определены и содержательно раскрыты основные направления психологической работы по профилактике рецидивных преступлений, совершаемых осужденными. К указанным основным направлениям психологической работы относятся, прежде всего: психологическая работа с родственниками осужденных в части поддержания конструктивных связей с родственниками; психопрофилактика различных форм аддикций; формирование желания трудиться, участия в трудовой деятельности; формирование толерантности осужденных к внешним негативным воздействиям.

Литература:

1. Уголовное право. Часть общая. Лекции, читанные в Народном университете Московского общества народных университетов / М.Н. Гернет. – Херсон, 1913. – 197 с.
2. Греков, М.Л. Тюремные системы: состояние, перспективы: диссертация ... канд. юрид. наук.: 12.00.08 / Греков Михаил Леонидович. – Краснодар, 2000. – 211 с.
3. Карпец, И.И. Наказание: социальные, правовые и криминологические проблемы. / И.И. Карпец. – Челябинск, 2016. – 305 с.

4. Латыпов, Р.И. Криминология: учебное пособие / Р.И. Латыпов. – Москва, 2005. – 187 с.
5. Многократный рецидив преступлений: монография / под ред. Ю.М. Антоняна. – Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – 166 с.
6. Пестриков, Д.В. Индивидуальная программа исправления осужденного к лишению свободы: лекция / Д.В. Пестриков. – Рязань: Академия ФСИН России, 2013. – 58 с.
7. Порядок и условия отбывания уголовных наказаний в учреждениях тюремного типа по законодательству европейских стран: аналитический обзор с предложениями / Л.Ф. Пертли, А.М. Фумм, Ю.Ю. Железная [и др.]. – Москва: ФКУ НИИ ФСИН России, 2012. – 118 с.
8. Стурова, М.П. Организация воспитательного процесса в исправительно-трудовых колониях: учебное пособие / М.П. Стурова. – Москва: Академия МВД СССР, 1988. – 112 с.
9. Фомин, Н.С. Педагогические основы разработки и реализации дифференцированных программ перевоспитания осужденных: монография. / Н.С. Фомин. – Домодедово: РИПК МВД РФ, 1994. – 257 с.
10. Шмаров, И.В. Социальные аспекты предупреждения рецидивной преступности / И.В. Шмаров, С.И. Комарицкий. – Москва, 2007. – 157 с.

Психология

УДК 159.9.07

**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры
практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант факультета психологии и педагогики Казанина Татьяна Алексеевна

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)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются компоненты личностного благополучия, составляющие его психологическую основу, такие как самооценка, социальные связи, эмоциональный интеллект, копинг-стратегии, выступающие, в том числе, системообразующими факторами изучаемого целостного психологического феномена. Проведенный теоретический анализ показывает, что высокая самооценка и уверенность в себе способствуют формированию положительного психоэмоционального состояния подростка, в то время как низкая самооценка может привести к чувству неуверенности и депрессии. Социальные связи и поддержка со стороны семьи и сверстников играют важную роль в создании безопасной и поддерживающей среды, что также способствует личностному благополучию. Развитый эмоциональный интеллект является важным аспектом, влияющим на способность подростков справляться со стрессом. Авторы статьи акцентируют внимание на необходимости интеграции усилий психологов, педагогов и родителей для создания поддерживающей среды. При этом четкое представление о том, какие психологические факторы лежат в основе личностного благополучия подростка, является важным шагом к созданию эффективных методов психологической поддержки детей в условиях современных реалий.

Ключевые слова: личностное благополучие, психоэмоциональное состояние, подростковый возраст, самооценка, социальные связи, эмоциональный интеллект, копинг-стратегии.

Annotation. This article examines the components of personal well-being that form its psychological basis, such as self-esteem, social connections, emotional intelligence, and coping strategies, which are, among other things, the system-forming factors of the holistic psychological phenomenon under study. The theoretical analysis shows that high self-esteem and self-confidence contribute to the formation of a positive psychoemotional state of a teenager, while low self-esteem can lead to feelings of insecurity and depression. Social connections and support from family and peers play an important role in creating a safe and supportive environment, which also contributes to personal well-being. Developed emotional intelligence is an important aspect that affects the ability of adolescents to cope with stress. The authors of the article emphasize the need to integrate the efforts of psychologists, educators, and parents to create a supportive environment. At the same time, a clear understanding of the psychological factors underlying a teenager's personal well-being is an important step towards creating effective methods of psychological support for children in modern realities.

Key words: personal well-being, psychoemotional state, adolescence, self-esteem, social connections, emotional intelligence, coping strategies.

Введение. Проблема личностного благополучия подростков становится все более актуальной в современном обществе. В условиях стремительного развития технологий и изменения социальных норм подростки сталкиваются с разнообразными психологическими вызовами и социальными изменениями, в которых необходимо осознавать и развивать свои внутренние ресурсы для достижения гармонии и удовлетворенности жизнью. Психологические особенности человека, его внутреннее содержание не может оставаться безучастным к тому, что в нашу жизнь входит огромное количество информации, которую необходимо обработать, систематизировать и выработать к ней собственное отношение. Это подчеркивает важность изучения психологической основы личностного благополучия, включающей в себя такие аспекты, как самооценка, эмоциональный интеллект, социальная поддержка и копинг-стратегии, способных оказывать значительное влияние на общее состояние психического здоровья и благополучия подростков, и выступающих системообразующими факторами изучаемого целостного феномена.

Целью данной статьи является рассмотрение психологических факторов личностного благополучия подростка. Решаемые при этом задачи следующие:

1. Дать анализ понятия и раскрыть различные подходы к классификации факторов, влияющих на личностное благополучие подростков.
2. Исследовать взаимосвязь между психологическими факторами и уровнем личностного благополучия подростков.
3. Выявить факторы, способствующие формированию положительного самоощущения у молодежи.

Данное изучение направлено на углубление понимания роли психологических факторов в жизни подростка и может послужить основой для разработки рекомендаций по улучшению их личностного благополучия.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия проблема психологического благополучия современного человека привлекает внимание и зарубежных, и отечественных ученых-исследователей (В.А. Ананьев, Н.А. Батулин, Н.К. Бахарева, С.А. Башкатов, М.В. Н. Брэдберн, Бучацкая, А. Ватерман, А.В. Воронина, Н.В. Гафарова, Т.О. Гордеева, Н.М. Голубева, Э. Деси, Э. Динер, О.А. Идобаева, Л.В. Куликов, Д.А. Леонтьев, Р. Райан, К. Рифф, О.С. Савельева, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, А.А. Шадрин, Р.М. Шамионов, Т.Д. Шевеленкова, О.С. Ширяева, Р. Эммонс и др.). Как справедливо подчеркивает О.И. Идобаева, «проблема психологического благополучия требует глубокого анализа механизмов, способствующих его достижению, а также их влияния на поведение, межличностные отношения и выбор жизненных путей» [5, С. 93]. Однако исследований, посвященных психологическому благополучию и его механизмам у подростков, по-прежнему недостаточно.

Разные подходы к определению сущности термина «психологическое благополучие» акцентируют внимание на процессе формирования оцениваемых человеком качеств и состояний и на его результатах. К. Рифф, подчеркивая субъективный характер психологического благополучия, определяет его как «динамическую когнитивно-эмоциональную оценку качества жизни человека» [4; 15]. Р.М. Шамионов отмечает динамический характер данного состояния «благодаря разнообразным переживаниям удовлетворенности в разных сферах жизни» [8, С. 20]. По мнению А.А. Шадрина, это «результат осознания и оценки собственных достижений в профессиональной и в личной жизни» в эмоциональных категориях счастья, радости, депрессии, печали, «удовлетворенности жизнью и семейным благополучием» [7, С. 15]. Нельзя не согласиться с И.Н. Андреевой относительно важности такого «фактора ресурсной системы личности» как эмоциональный интеллект, ведь «способность распознавать, понимать и контролировать как свои эмоции, так и эмоции других людей позволяет эффективно достигать личных целей» [1, С. 128]. Развитый ЭИ способствует улучшению коммуникативных навыков и адаптации в отношениях с другими, помогает сохранять устойчивость при достижении целей и принятии решений, что позитивно сказывается на профессиональной и личной жизни. При этом низкий уровень ЭИ увеличивает риск возникновения конфликтов и проблем в адаптации.

Рассматривая психологическое благополучие как единство различных оптимальных психологических аспектов и состояний человека, Л.В. Куликов, М.С. Дмитриева, М.Ю. Долина, О.В. Иванов, М.А. Розанова, Т.Г. Тимошенко подчеркивают, что изучаемый феномен «проявляется в состоянии внутреннего равновесия и целостности, а также в гармоничном взаимодействии психических процессов и функций» [6, С. 342]. Н.А. Батулин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова отмечают, что «особое сочетание свойств темперамента, личности и позитивных черт характера», определяющее «позитивные поступки, благополучные межличностные отношения, глобальное позитивное отношение к себе и миру», как раз и «позволяет человеку чувствовать, оценивать и осознавать себя субъективно благополучным» [2, С. 8].

Исследование компонентов «психологической основы личностного благополучия», таких как самооценка, социальные связи, эмоциональный интеллект и стратегии копинга, показывает их системообразующий характер в общей структуре личностного благополучия. А.Р. Лурия акцентировал внимание на важности адекватной самооценки для формирования личности и ее способности адаптироваться к окружающей действительности, успешного преодоления жизненных трудностей и улучшения психического здоровья. Нельзя не согласиться с Л.С. Выготским относительно значимости социальных взаимодействий для развития личности, так как наличие поддерживающих социальных связей способствует улучшению эмоционального состояния и повышению удовлетворенности жизнью. Использование эффективных копинг-стратегий способствует снижению уровня стресса и улучшению личного благополучия. Р. Лазарус и С. Фолкман подчеркивали, что в решении конкретных проблем большую роль играют проблемно-ориентированные стратегии, а вот справиться с эмоциональными переживаниями помогут эмоционально-ориентированные стратегии. В частности, результаты теоретико-экспериментального исследования Н.И. Дунаевой среди подростков показали: увеличение числа стратегий, связанных с социальной поддержкой в трудной жизненной ситуации, переключением на различные виды активности; снижение выбора стратегии поиска виноватых; рост выборов проблемно-ориентировочного поведения; положительную динамику вовлеченности в происходящее, заинтересованности в деятельности; показателя общей жизнестойкости [3].

Рассмотрим более подробно психологические (личностные) факторы, или компоненты психологического благополучия, каждый из этих которых играет роль в общем уровне личностного благополучия, а их взаимосвязь может влиять на качество жизни человека в целом:

1. Самооценка: уровень адекватной самооценки влияет на уверенность подростка в себе и его способность справляться с трудностями.
2. Эмоциональный интеллект: способность осознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоции других людей.
3. Личностные черты: такие черты характера как оптимизм, настойчивость и гибкость могут способствовать психическому здоровью.
4. Копинг-стратегии: методы, которые подросток использует для справления со стрессом (адаптивные и неадаптивные).
5. Ценности и цели: наличие четких жизненных целей и ценностей может повышать мотивацию и удовлетворенность жизнью.

Факторы формирования положительного самоощущения у подростка:

1. Принятие себя, реалистичное восприятие своих качеств, уверенность в собственных силах и отсутствие чувства вины.
2. Развитие рефлексии в интимно-личностном общении помогает выстроить позитивные отношения с окружающим миром.
3. Переживание «ситуации успеха» в субъективно значимых видах деятельности способствует повышению самооценки и уровня притязаний, развитию потребности в самовыражении.
4. Поддержка и внимание со стороны «значимых» взрослых, реализация аффилиативной потребности принадлежности к группе сверстников способствуют формированию позитивной самооценки.
5. Фокусировка на сильных качествах характера способствует повышению уверенности в себе и ощущению собственной ценности.

Для выявления психологических факторов личностного благополучия подростков применяется следующий психологический инструментарий: «Шкала личностного благополучия» (PWB) (автор Р.В. Кэри), опросник «Личностная тревожность» (автор Т.А. Ильин), тест школьной тревожности (автор Б. Филлипс), тест «Стратегии совладания со стрессом» (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман), методика «Эмоциональный интеллект» (автор Н.В. Тихомиров). Каждая из этих методик позволяет получить представление о различных аспектах психологического состояния подростков и факторах, влияющих на их личностное благополучие.

Выводы. Таким образом, психологическое благополучие представляет собой многогранное явление, включающее такие компоненты как эмоциональный интеллект, самооценка, социальные связи и копинг-стратегии. Эти аспекты взаимосвязаны и в значительной степени определяют общее качество жизни человека. Понимание и развитие каждого из этих элементов способствует не только личностному росту, но и улучшению психического здоровья, что в свою очередь ведет к более гармоничной и удовлетворенной жизни. Важно осознавать, что психологическое благополучие – это динамический процесс, который требует внимания и усилий для поддержания. Инвестируя в свое эмоциональное и социальное благополучие, мы можем значительно повысить уровень счастья и удовлетворенности в жизни.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации / И.Н. Андреева // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения: Междунар. науч. конф.: науч. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко. Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2006. – С. 128-131
2. Батурин, Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – Т. 6. – № 4. – С. 4-14
3. Дунаева, Н.И. Формирование личностных образований, составляющих психологическую структуру сопротивляемости личности подростков, старшеклассников и студентов в условиях современной образовательной среды / Н.И. Дунаева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 13 с. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-4-13>
4. Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 82-93
5. Идобаева, О.А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности / О.А. Идобаева // Вестник МГЛУ. – 2013. – № 7(667). – С. 93-101
6. Куликов, Л.В. Факторы психологического благополучия личности / Л.В. Куликов, М.С. Дмитриева, М.Ю. Долина, О.В. Иванов, М.А. Розанова, Т.Г. Тимошенко // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения – 97» (Санкт-Петербург, 28-30 октября 1997 г.). – № 3(1). – СПб.: Изд-во СПГУ, 1997. – С. 342-350
7. Шадрин, А.А. Социально-психологические факторы субъективного благополучия курсантов: дисс. ... к. психол. н.: 19.00.05 / Алексей Александрович Шадрин. – Саратов, 2015. – 220 с.
8. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – 296 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Липская Татьяна Алексеевна

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

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Образовательная система сегодня характеризуется высокой динамичностью и сложностью взаимодействия между участниками. В таких условиях конфликты становятся неизбежным явлением, требующим от педагогов высокого уровня конфликтной компетентности. В данной статье рассматривается специфика конфликтной компетентности педагогов разных стажных групп, ее структура и значение. Конфликтная компетентность признана важным компонентом профессиональной компетентности современных педагогов. Ее развитие способствует повышению эффективности профессиональной деятельности. Она способствует созданию позитивного психоклимата в педагогической среде и личностному совершенствованию участников образовательного процесса. В ходе данного исследования выявлено, что учителя с небольшим стажем работы характеризуются внешней мотивацией, высоким уровнем волевого контроля. Однако у них выражена склонность к избеганию решений в конфликтных ситуациях. Учителя, имеющие большой стаж профессиональной деятельности, отличаются когнитивной гибкостью – обширными знаниями о конфликте и пониманием различных типов реагирования и их проявления. Чем больше стаж работы, тем более выражены у педагогов надситуативный тип мышления, внутренняя мотивация, проактивные действия в ситуациях конфликтов для достижения успеха.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, конфликт, педагоги, структура конфликтной компетентности, стаж профессиональной деятельности.

Annotation. The educational system today is characterized by high dynamism and complexity of interaction between participants. In such conditions, conflicts become an inevitable phenomenon that requires teachers to have a high level of conflict competence. This article examines the features of conflict competence of teachers of different age groups, its structure and importance in professional activities. Conflict competence is an important component of the professional competence of modern educators. Its development contributes to improving the effectiveness of professional activities. It contributes to the creation of a favorable psychological climate in the teaching environment and the personal development of participants in the educational process. In the course of this study, it was revealed that teachers with short work experience are characterized by external motivation and a high level of volitional control. However, they have a pronounced tendency to avoid solutions in conflict situations. Teachers with extensive professional experience are distinguished by their cognitive flexibility – extensive knowledge of conflict and understanding of various types of reactions and their manifestations. The more work experience, the more pronounced teachers have a suprasituative type of thinking, internal motivation, and proactive actions in conflict situations to achieve success.

Key words: conflict competence, conflict, teachers, structure of conflict competence, professional experience.

Введение. Согласно сегодняшней стратегии социально-экономического развития России изменяются требования к субъектам профессионально-образовательной деятельности. Повышаются требования к профессиональной и личностной компетентности педагогов. Конфликтная компетентность – это одно из важных образований личности педагога, включающее знания о природе конфликта, умение конструктивно разрешать различные эксцессы, минимизировать негативные последствия конфликтов, использовать их как ресурс для развития личности и коллектива [1, 3].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день педагогическая деятельность базируется на психологических аспектах, что значительно повышает ответственность субъектов образовательного процесса [2].

Неотъемлемой частью обучения в современной школе является общение учителя с учениками, коллегами, администрацией, родителями. В результате взаимодействия педагогов с детьми и их родителями нередко возникают разногласия. Современные учителя сталкиваются с различными типами конфликтов: межличностными, внутригрупповыми, межгрупповыми, а также конфликтами, связанными с профессиональной деятельностью. Особенности конфликтной компетентности учителей сегодня обусловлены следующими факторами: изменениями в сфере образования (внедрение новых технологий, увеличение нагрузки на педагогов), особенностями взаимодействия с обучающимися и их родителями (рост требований со стороны родителей), личностными характеристиками педагогов (уровень эмоционального интеллекта, коммуникативные навыки).

Теоретический анализ проблемы изучения конфликтной компетентности показал, что на сегодняшний момент в психологической науке отсутствует единое понимание «конфликтной компетентности», не определена четко ее структура [8]. В работах Н.И. Леонова под конфликтной компетентностью понимается способность эффективно разрешать конфликтные ситуации, а также управлять ими [5, 6]. В работах Л.А. Петровской предлагается такое определение: «сложное интегральное образование личности в составе компетентности в общении, включающее в себя компетентность человека в собственном «Я» («Я-компетентность»), субъектную позицию, рефлексивную культуру, владение широким спектром стратегий поведения в конфликте, а также культуру саморегуляции, прежде всего эмоциональной» [9, С. 42]. Конфликтная компетентность рассматривается в исследованиях Б.И. Хасана как одна из ведущих характеристик личности и составляющая коммуникативной компетентности [11]. Достаточной специфична позиция Т.И. Привалихиной, которая отмечает: «конфликтная компетентность – это способность субъектов осознать, воспринимать и адекватно оценивать конфликтную ситуацию, прогнозировать динамику её развития, учитывать личностные качества субъектов, выявлять скрытые нужды и потребности, определять проблемы (предмет) конфликта, прогнозировать результат и последствия, гибко использовать стратегии поведения, успешно разрешая и управляя конфликтами, приводить субъектов к конструктивному социальному взаимодействию» [10, С. 9].

В данной работе, придерживаясь взглядов метасистемного подхода (М.М. Кашапов, М.В. Башкин), конфликтную компетентность рассматриваем как интегративное качество личности, включающее в себя знания, умения и навыки, необходимые для эффективного управления конфликтами. За основу в данном исследовании взята следующая структура: когнитивный компонент (знания природы конфликтов, их причин, способов разрешения), мотивационный компонент (направленность личности на конструктивное разрешение конфликта), регулятивный компонент (способность управлять своими эмоциями и эмоциями других участников конфликта) [4].

Обозначенные теоретические положения составили основу нашего эмпирического исследования, проводившегося в образовательных организациях (МОАУ «Лицей № 5 имени Героя Российской Федерации А.Ж. Зеленко», МОАУ «СОШ № 87») г. Оренбурга посредством следующих психодиагностических средств: опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), «Опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), «Методика мотивации к успеху» (Т. Элсер), методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир (модификация А. Реана)), методика диагностики локус контроля (Э.Ф. Зеер, Г.А. Карпова), опросник «Контроль поведения» (Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, И.И. Ветрова). Выборку исследования составили педагоги с разным стажем профессиональной деятельности согласно классификации Л.М. Митиной (1 группа – стаж работы от 1 до 5 лет; 2 группа – стаж работы от 5 до 10 лет, 3 группа – стаж работы от 11 до 15 лет, 4 группа – стаж от 15 лет и более) [7].

Проанализируем результаты изучения структурно-содержательных особенностей конфликтной компетентности учителей. Анализируя результаты изучения когнитивного компонента конфликтной компетентности отметим, что большинство учителей демонстрируют разнообразие в проявлении креативности и подходах к решению конфликтов, что зависит от их преобладающего типа мышления. Педагоги, обладающие надситуативным уровнем мышления (52% выборки), показывают высокую креативность и перспективное мышление, что способствует инновационным подходам в решении конфликтов. Они способны видеть ситуации в более широком контексте и находить нестандартные решения. С другой стороны, педагоги с ситуативным уровнем мышления (48% выборки) демонстрируют способность к быстрой адаптации в текущих условиях, что также является важным качеством. Однако, они могут быть ограничены в креативных подходах и менее склонны видеть более широкий контекст проблемы. Наиболее распространённым типом реагирования на конфликты среди педагогов является соглашательский (46% выборки). Это демонстрирует важность рационального подхода и готовности к компромиссу в решении конфликтных ситуаций. Соглашательский подход помогает быстро урегулировать конфликт, избегая его эскалации, но может ограничивать творческую активность и развитие креативных решений. Важно стимулировать инициативу педагогов, чтобы они могли находить более творческие и эффективные пути решения конфликтов, не полагаясь исключительно на компромисс. Наконец, агрессивный тип реагирования также присутствует у значительной части педагогов (21% выборки). Такой подход несёт риски ухудшения взаимоотношений как в профессиональной среде, так и с учениками, и может также негативно сказаться на здоровье.

Мотивационный компонент конфликтной компетентности сформирован на среднем и высоком уровне. Большая часть выборки (64%) находится в диапазоне от среднего до высокого уровня мотивации к успеху, что способствует успешному разрешению конфликтных ситуаций.

Данные по профессиональной мотивации также демонстрируют значительный потенциал: 50% респондентов обладают наилучшим мотивационным комплексом, что предполагает высокую степень внутренней побуждающей силы и готовность к эффективному поведению в конфликтах. Ещё 47% выборки обладают промежуточным мотивационным комплексом, который может включать элементы как положительной, так и недостаточно развитой мотивации, что требует дополнительного внимания и поддержки. Лишь 3% респондентов обладают наихудшим мотивационным комплексом, что свидетельствует о небольшой группе педагогов, к которым необходим индивидуальный подход для улучшения их мотивации и эффективности в профессиональной деятельности.

Изучив сформированность регулятивного компонента конфликтной компетентности у педагогов, отметим большинство педагогов (91% выборки) демонстрируют либо средний, либо высокий уровень контроля своих эмоций. Также большинство педагогов (94% выборки) характеризуются сознательной мобилизацией своих сил, самоконтролем в условиях конфликта, что способствует эффективному разрешению разногласий. Большинство обследованных педагогов характеризуется интернальным локусом. Интернальный локус указывает на то, что учителя (64% выборки) отмечают зависимость событий их жизни от собственных усилий и действий. Это коррелирует с высокой способностью к саморегуляции и самостоятельному управлению эмоциональным состоянием в конфликтных ситуациях.

Изучив специфику конфликтной компетентности учителей, мы выявили следующие особенности (Таблица 1).

Особенности конфликтной компетентности у педагогов в разных стажных группах

Составляющие конфликтной компетентности	Группы педагогов			
	Группа 1 (стаж от 1 до 5 лет)	Группа 2 (стаж 5-10 лет)	Группа 3 (стаж 11-15 лет)	Группа 4 (стаж 15 лет и более)
Тип мышления	7	12	7	10
Агрессивный тип реагирования	18	18	5	5
Тип реагирования уход	9	15	10	28
Тип реагирования разрешение	4	18	16	30
Мотивация к успеху	9	13	14	19
Внутренняя мотивация	4	3	4	5
Внешняя положительная мотивация	4	4	3	2
Внешняя отрицательная мотивация	2	2	4	4
Интернальный локус контроля	11	9	7	11
Экстернальный локус контроля	7	8	9	8
Эмоциональный контроль	4	7	8	7
Волевой контроль	7	7	8	7

Так, анализ показал, что учителя, имеющие стаж профессиональной деятельности от 1 до 5 лет, характеризуются следующими особенностями конфликтной компетентности: недостаточным уровнем знаний о природе конфликтов, стратегиях их разрешения; ощущением педагогами напряженного отношения к конфликтной ситуации (когнитивный компонент). У учителей данной группы выражена мотивация к успеху, но их ценностные установки в отношении конфликтов еще не сформированы. Регулятивный компонент у педагогов развит слабо: редко анализируют действия в спорах, склонны к избеганию решений в конфликтных ситуациях, обладают интернальным локусом (в следствии чего может возникать внутреннее напряжение, которое закрепляет агрессивный тип реагирования в различных ситуациях).

Педагогов второй группы (со стажем 5-10 лет) отличают: достаточные знания о конфликтах, стратегиях разрешения конфликтов; отсутствие доминирующего типа реагирования на конфликт (они могут как уходить от конфликта, так и стремиться разрешить его или проявлять агрессию, в зависимости от внешних стимулов); доминирование оптимального мотивационного комплекса в профессиональной деятельности (внутренняя и внешняя мотивация), который обеспечивает у большинства средний и высокий уровень мотивации к успеху и использование в работе чаще надситуативного типа мышления (т.е. педагоги воспринимают конфликтную ситуацию как творческую задачу, стремятся выявить скрытые мотивы поступка обучающегося). Преобладающего типа реагирования у педагогов данной группы не выявлено. В конфликтных ситуациях они способны как самостоятельно находить решения, так и обращаться за помощью к другим лицам. Важно отметить, что педагоги данной группы способны выйти за пределы конкретной конфликтной ситуации, проявлять инициативу в имеющихся конфликтных ситуациях, побуждая окружающих к действиям и стараясь отстаивать свое мнение.

Анализируя особенности конфликтной компетентности учителей со стажем работы 11-15 лет отметим, что полученные результаты показывают прямую пропорциональную зависимость между оптимальным мотивационным комплексом и типами реагирования и мышления. Внутренняя склонность и желание заниматься своей профессией характеризуют педагогов (они не нуждаются в постоянных внешних стимулах или поощрениях). У большинства педагогов данной группы выражено надситуативное мышление – проявляют гибкость, в затруднительных моментах они ориентируются на перспективу развития учебно-воспитательного процесса в целом. Учителей данной стажной группы отличает способность идти на компромиссы, взвешенность решений. В конфликтах педагоги способны сохранять контроль над своими эмоциями и действиями, что эффективно влияет на исход конфликта.

Конфликтная компетентность педагогов четвертой группы (стаж 15 и более лет) представлена следующими особенностями. Педагогов отличает высокий уровень когнитивного компонента конфликтной компетентности: обширные знания природы и структуры конфликтов, понимание различных типов реагирования и их применения. Анализируя сформированность мотивационного компонента в данной группе учителей, отметим доминирование внешней мотивации. Учителя готовы адаптировать собственные действия в зависимости от ситуации и наличия внешних стимулов. В случае возникновения спора субъекты образования в первую очередь стараются разрешить его путем переговоров.

Выводы. Проведенный сравнительный анализ структурно-содержательных особенностей конфликтной компетентности педагогов позволил сделать следующие выводы. Согласно проведенным расчетам, значимые различия отметились по когнитивному, мотивационному и регулятивному компонентам.

Таким образом, анализируя полученные результаты качественного и количественного анализа данных, можем отметить, что: педагоги 1 группы характеризуются преобладанием внешней мотивации, что снижает их удовлетворение от работы. Они часто выбирают избегание конфликтных ситуаций и демонстрируют высокий уровень волевого контроля; педагоги 2 группы обладают сложным мотивационным комплексом и находятся на этапе стабилизации своих профессиональных позиций. Они проявляют гибкость в разрешении конфликтов, способны взять на себя ответственность и проявлять инициативу в решении конфликтных ситуаций; педагоги 3 группы демонстрируют оптимальный мотивационный комплекс и обладают высоким уровнем надситуативного мышления. Они воспринимают педагогические ситуации как творческие задачи, способны к гибким решениям и компромиссам, отличаются доброжелательностью и рефлексивностью, контролируют свои эмоции и действия. Педагоги 4 группы обладают обширными знаниями и опытом в области реагирования на конфликты. Их мышление и поведение зависят от внешних стимулов, что способствует успешному решению задач. Они гибко адаптируются к условиям, проявляют активность, поддерживая контроль над собственным поведением благодаря внутренним мотивам.

Конфликтная компетентность педагогов играет ключевую роль в создании благоприятствующей психологической атмосферы в образовательной среде. Она способствует снижению уровня напряженности в коллективе, увеличению эффективности взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Литература:

1. Башкин, М.В. Конфликтная компетентность: методические указания / М.В. Башкин. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 72 с.

2. Забродин, Ю.М. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии) / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 2. – С. 21-42
3. Кашапов, М.М. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М.М. Кашапов, А.С. Лукина, С.Н. Махновец // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2023. – Т. 13. – № 2. – С. 261-278
4. Кашапов, М.М. Психология конфликтной компетентности: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / М.М. Кашапов, М.В. Башкин. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 124 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-05647-1. – Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563664> (дата обращения: 12.02.2025)
5. Леонов, Н.И. Понятие и структура конфликтной компетентности: специфика возрастного этапа / Н.И. Леонов, Н.Г. Казарина // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. – 2014. – № 1(61). – С. 155-157
6. Леонов, Н.И. Конфликтологическая компетентность педагога / [Н.И. Леонов]; ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. к 80-летию Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та (Волгоград, 14-16 сентября 2011 г.). – Волгоград, 2011. – С. 425-428
7. Митина, Л.М. Психология труда учителя: учебник для вузов. 2-е изд. / Л.М. Митина. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 337 с. – ISBN 978-5-534-12791-1. – Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/566960> (дата обращения: 12.02.2025)
8. Нижегородцева, Н.В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности / Н.В. Нижегородцева, А.В. Прудникова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5(128). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-psihologicheskoy-struktury-konfliktnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 12.02.2025)
9. Петровская, Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 41-45
10. Привалихина, Т.И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Привалихина Татьяна Ивановна. – Сиб. гос. технол. ун-т. – Красноярск, 2004. – 22 с.
11. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – Санкт-Петербург: Юрайт, 2003. – 204 с.

Психология

УДК 5.3.1.

преподаватель кафедры общей и педагогической психологии

факультета психологии и probation 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 следственный изолятор № 2 Управления

Федеральной службы исполнения и наказания России по Республике Коми (г. Вологда);

курсант 4 курса факультета психологии и probation Вячеславова Екатерина Александровна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения и наказания (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ, КОНТАКТИРУЮЩИХ И НЕ КОНТАКТИРУЮЩИХ С ПОДОЗРЕВАЕМЫМИ, ОБВИНЯЕМЫМИ, ОСУЖДЕННЫМИ

Аннотация. Эмпатия – важная человеческая способность, которая облегчает общение и способствует пониманию. Особенно это важно для сотрудников уголовно-исполнительной системы, в частности, которые непосредственно взаимодействуют с подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными. Эмпатичность является одним из важных качеств для любого человека. Способность ставить себя на место другого человека, а также сочувствовать ему – необходимо для установления благожелательных контактов с другими людьми, поддержанию связей, а также представлению необходимой поддержки. Важно создать и поддержать благоприятный социально-психологический климат в коллективе сотрудников и социально-психологическую обстановку в среде осужденных. В условиях исправительных учреждений эмпатические способности будут формироваться и проявляться с учетом специфики прохождения службы в пенитенциарной системе. Строгая иерархичность власти, авторитарный режим и установленный порядок межличностного взаимодействия с различными категориями граждан являются основными причинами затрудненности проявления эмпатичности. В дальнейшем, возможно, разработать рекомендации для сотрудников, чтобы «заглушение» эмпатических проявлений не сказалось на эмоциональных взаимодействиях за пределами службы, а переживания спецконтингента не стали причиной эмоционального выгорания и профессионального стресса сотрудников исправительных учреждений.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические способности, сотрудники, уголовно-исполнительная система, осужденные.

Annotation. Empathy is an important human ability that facilitates communication and promotes understanding. This is especially important for employees of the penal correction system, in particular, who directly interact with suspects, accused and convicted persons. Empathy is one of the most important qualities for any person. The ability to put oneself in another person's shoes, as well as empathize with them, is necessary to establish friendly contacts with other people, maintain connections, and provide the necessary support. It is important to create and maintain a favorable socio-psychological climate in the staff and the socio-psychological environment among the convicts. In correctional institutions, empathic abilities will be formed and manifested taking into account the specifics of service in the penitentiary system. The strict hierarchy of power, the authoritarian regime and the established order of interpersonal interaction with various categories of citizens are the main reasons for the difficulty of showing empathy. In the future, it is possible to develop recommendations for employees so that the «silencing» of empathic manifestations does not affect emotional interactions outside the service, and the experiences of the special agent do not cause emotional burnout and professional stress of correctional officers.

Key words: empathy, empathic abilities, employees, penal enforcement system, convicts.

Введение. В настоящее время огромное внимание обращается на исследование эмпатийных способностей среди профессий, для которых характерно межличностное взаимодействие между людьми. Так и служба в уголовно-исполнительной системе, в том числе и сотрудники также являются объектами в различных исследованиях. Разумеется, это напрямую связано с проявлением сдержанности при контактах, контроле своих действий, поведения, эмоций. Режим и условия работы в пенитенциарной системе таковы, что сотрудники находятся в атмосфере негативных эмоций. Они

являются так называемыми раздражителями, когда требуют соблюдения режима отбывания наказания от осужденных. Но они могут быть и утешителями, помогая своим коллегам и осужденным разрешить какую-то трудную возникшую ситуацию. Следовательно, существует необходимость исследования эмпатических способностей сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Согласно ст. 12.6.1 «Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации» «Основные права осужденных» осужденные имеют право на психологическую помощь, оказываемую сотрудниками психологической службы исправительного учреждения и иными лицами, имеющими право на оказание такой помощи. Таким образом, сотрудники, уголовно-исполнительной системы, должны обладать эмпатическими способностями.

Эмпатия – важная человеческая способность, которая облегчает общение и способствует пониманию. Это врожденное умение сопереживать и сочувствовать. Эмпатичный человек буквально настраивается на волну окружающих, чаще всего неосознанно, благодаря чему глубоко понимает их на эмоциональном уровне [2].

В современной психологии рассматривается два вида людей, для которых характерно такое качество, как эмпатия: во-первых, люди, хорошо считывающие состояния и эмоции окружающих, но при этом остающиеся рациональными и с «холодным разумом»; во-вторых, люди, видящие психику другого человека, чувствующие его боль, тревожность, растерянность, как свои собственные. В рамках нашего исследования будем говорить о людях второго типа, которые склонны сопереживать другим, а нашем случае: сотрудники могут понять мысли, сопереживания осужденных.

Наиболее полно сущность такого феномена, как эмпатия, отражает трехкомпонентная структура эмпатических способностей, в которую входят следующие элементы:

- эмоциональный (способность распознавать и понимать эмоциональные состояния партнера);
- когнитивный (способность мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия партнера);
- поведенческий (способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека)[1].

Эмпатия – сложный феномен, включающий в себя процесс понимания внутреннего мир другого человека, его мыслей, чувств, эмоций, а также проявление помогающего поведения в связи со стремлением облегчить страдания другого человека, оказать ему психологическую помощь и поддержку.

Исследование проявления эмпатических способностей, с учетом того факта, что есть непосредственно контактирующие и не контактирующие со спецконтингентом сотрудники, является актуальным в условиях уголовно-исполнительной системы и необходимым: во-первых, из-за служебной деятельности сотрудников, в которой происходит формирование эмпатических способностей; во-вторых, они могут быть направлены в сторону такой специфической категории лиц, как подозреваемые, обвиняемые, осужденные (далее – ПОО). Строгая иерархичность власти, авторитарный режим и установленный порядок взаимодействия с сотрудниками и ПОО являются основными причинами затрудненности проявления эмпатичности.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе ФКУ СИЗО-2 УФСИН России по Вологодской области (далее – СИЗО-2). В выборку исследования вошли 20 сотрудников, которые были поделены на две группы: контактирующие с ПОО (10 чел.) и не контактирующие (10 чел.).

Цель исследования – выявить особенности эмпатических способностей у сотрудников, контактирующих и не контактирующих с ПОО. Объект исследования: эмпатические способности. Предмет исследования: особенности выраженности общего уровня, а также компонентов эмпатии у сотрудников. Психологическая диагностика проведена посредством психодиагностической методики В. В. Бойко (изучение эмпатических способностей), количественного и качественного анализа.

После анализа эмпирических данных было выявлено 10% имеют очень низкий уровень эмпатических способностей, 40 % имеют заниженный уровень эмпатических способностей, 50% – средний уровень (Таблица 1).

Таблица 1

Анализ эмпирических данных

Уровни эмпатических способностей	Очень низкий уровень	Заниженный уровень	Средний уровень
Все сотрудники	10 %	40 %	50 %

Данный уровень выраженности эмпатических способностей можно объяснить спецификой прохождения службы в учреждениях УИС, в которой отношения строятся в условиях иерархии и соподчиненности, сотрудники выполняют приказы и распоряжения начальства. В таких условиях эмоциональное понимание других личностей не имеет приоритета.

Далее были проанализированы особенности компонентов эмпатии среди всей выборки сотрудников (Таблица 2).

Таблица 2

Выраженность компонентов в структуре эмпатии у сотрудников

Выраженность /параметр структуры эмпатии	Рациональный канал	Эмоциональный канал	Интуитивный канал	Установки	Проникающая способность	Идентификация
Высокий уровень	40%	30%	25%	20%	15%	30%
Средний уровень	35%	50%	55%	30%	60%	35%
Низкий уровень	25%	20%	20%	50%	25%	35%

По данной таблице можно сделать вывод, что наиболее выраженный компонент среди всех сотрудников является рациональный канал (40% сотрудников имеют высокий уровень), который отражает аналитические способности сотрудников при восприятии поведения, наблюдательность при взаимодействии с другими людьми. Наименее выражены установки, способствующие или препятствующие эмпатии (50% респондентов имеют низкий уровень). Так аттестованный персонал считает, что трудности осужденных их не касаются, они проявляют меньше любопытства к проблемам спецконтингента и их решению, тем самым, спокойно относятся к их переживаниям.

На следующем этапе анализа эмпирических данных были выявлены особенности компонентов эмпатии у двух групп выборки: контактирующих и не контактирующих сотрудников с ПОО (Таблица 3).

Таблица 3

Выраженность общего уровня и параметров в структуре эмпатии у сотрудников, контактирующих и не контактирующих с ПОО

Выраженность/ параметр структуры эмпатии	Сотрудники, контактирующие с ПОО						
	О/у ЭС	Рациональ- ный канал	Эмоциональ- ный канал	Интуитив- ный канал	Установки	Проникающая способность	Иденти- фикация
Высокий уровень	0%	80%	0%	40%	10%	10%	10%
Средний уровень	30%	20%	60%	50%	40%	70%	20%
Низкий уровень	70%	0%	40%	10%	50%	20%	70%
	сотрудники, не контактирующие с ПОО						
	О/у ЭС	Рациональ- ный канал	Эмоциональ- ный канал	Интуитив- ный канал	Установки	Проникающая способность	Иденти- фикация
Высокий уровень	0%	0%	60%	10%	30%	20%	50%
Средний уровень	70%	50%	40%	60%	20%	50%	50%
Низкий уровень	30%	50%	0%	30%	50%	30%	0%

Интерпретируя данные по уровням компонентов структуры эмпатии у сотрудников, контактирующих с ПОО, можем сделать вывод о том, что наиболее выраженный у данной группы является «рациональный канал» (80% сотрудников имеет высокий уровень) и «интуитивный канал» (40% имеют высокий уровень), тогда как «идентификация» имеет наименьшую выраженность (у 70% низкий уровень). «Рациональный канал» отражает склонность личности к анализу поведения других, что может отражать то, что сотрудники привыкли проявлять наблюдательность при работе со спецконтингентом. Также сотрудники могут предвидеть действия и поведение ПОО, зная их, пока они находятся в местах лишения свободы или заключены под стражу. Низкая выраженность компонента «идентификация» указывает на то, что при работе с ПОО сотрудники придерживаются принципа не ставить себя на их место, не сопереживать, что является необходимым для объективной работы с данной категорией лиц.

Сотрудники, не контактирующие со спецконтингентом, имеют более выраженную способность к сопереживанию и сочувствию, что отражает такой компонент как «эмоциональный канал» (60% имеют высокий уровень). Так как они не подвергаются стрессу на работе при взаимодействии со спецконтингентом, им не свойственно проявлять закрытость при эмоциональном взаимодействии с другими. Согласно высокому уровню «идентификации» (50%), эмоции сотрудников достаточно легкие, подвижные, способные к подражанию.

Анализируя уровни и параметры структуры эмпатии у сотрудников, контактирующих и не контактирующих с ПОО, выделяются следующие особенности:

1. У сотрудников, контактирующих со спецконтингентом, преобладает низкий уровень эмпатических способностей (70%), тогда как у сотрудников, не контактирующих с ПОО средний уровень (70%). Эти особенности можно интерпретировать с точки зрения того, что при общении с ПОО у сотрудников появляется эмоциональная закрытость, они привыкают абстрагироваться от внутреннего мира лиц, находящихся в местах лишения свободы. Так у обеих групп выборки высокий уровень не выражен.

2. У сотрудников, непосредственно контактирующих со спецконтингентом, выражен в значительной степени «рациональный канал» (80%).

3. 0% – высокий уровень эмоционального канала у аттестованного персонала, который не взаимодействует с ПОО, у другой группы выборки – 60% высокий уровень.

4. «Интуитивный канал», «установки», «проникающая способность» у обеих групп респондентов находится приблизительно на одинаковом уровне.

5. «Идентификация» наиболее выражена у сотрудников, не контактирующих с ПОО (50% высокий уровень выраженности параметра).

Выводы. Таким образом, проявление эмпатичности в условиях уголовно-исполнительной системы имеет некую двойственность. Эмпатия является важным фактором при межличностном взаимодействии с другими людьми. Она позволяет вникать в проблемы коллег и ПОО. Следовательно, помогает справляться со стрессовыми условиями службы. Но также не стоит забывать о том, что, строгая регламентация служебных отношений служит для поддержания дисциплины, а также для беспристрастности и исключения интересов, препятствующих добросовестному исполнению должностных обязанностей. С такой же позиции можно рассмотреть проявление эмпатических переживаний к спецконтингенту, где нужно соблюдать баланс между помощью данной категории лиц и дифференциацией себя от их чувств, «перенимании» их переживаний.

Сотрудники уголовно-исполнительной системы, склонные сопереживать своим коллегам и ПОО, способные помочь в трудную минуту, предложить помощь в решении проблемы, успокоить, имеют выраженный уровень эмпатических способностей, обладают отзывчивостью в конфликтных ситуациях и способностью рационально их разрешать. Это в свою очередь, благоприятно сказывается на социально-психологическом климате в коллективе сотрудников и социально-психологической обстановке в среде осужденных.

Таким образом, изучение эмпатических способностей сотрудников является достаточно важным фактором для выявления особенностей формирования данной способности в специфичных условиях, а также определении границ ее проявления. В дальнейшем, возможно, разработать рекомендации для сотрудников, чтобы «заглушение» эмпатических проявлений не сказалось на эмоциональных взаимодействиях за пределами службы, а переживания ПОО не стали причиной эмоционального выгорания и профессионального стресса сотрудников исправительных учреждений.

Литература:

1. Елеференко, И.О. Подготовка специалистов социометрических профессий с учетом рациональности эмпатии / И.О. Елеференко // *Фундаментальные исследования*. – 2010. – № 12(31) – С. 11-19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-spetsialistov-sotsiometricheskikh-professiy-s-uchetom-ratsionalnosti-empatii> (дата обращения: 19.10.2024)

2. Погадаева, Е.В. Специфика эмоционального интеллекта сотрудников уголовно-исполнительной системы / Е.В. Погадаева // *Молодой ученый*. – 2014. – № 4(63). – С. 711-713. – URL: <https://moluch.ru/archive/63/9851/> (дата обращения: 30.01.2025)

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической психологии Никитина Александра Александровна

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

кандидат психологических наук Маннанова Елена Анатольевна

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

преподаватель Моренкова Виктория Сергеевна

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И САМООЦЕНКИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В предложенной статье разбираются такие характеристики личностной сферы юношей, как стрессоустойчивость и самооценка, а также исследуются, как связаны эти явления у студентов. В наше время проблема самооценки очень важна в психологии, но не стоит забывать и о проблеме стрессоустойчивости, которая тесно связана с самооценкой и проникает во все сферы жизнедеятельности человека. Особенно это важно для молодых людей, потому что юность – это переход от детства к взрослости, когда формируется устойчивое самосознание и стабильный образ «Я». Цель этой статьи – понять, как взаимосвязаны самооценка и стрессоустойчивость у студентов педагогических специальностей. Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. В нём приняли участие 120 студентов факультета психологии и педагогики. Статья представляет результаты исследования взаимосвязи между стрессоустойчивостью и самооценкой у студентов. Для анализа данных использовалась ранговая корреляция Спирмена, которая выявила умеренную положительную корреляцию между этими двумя показателями. Это означает, что при увеличении одного из них закономерно увеличивается другой. Материалы статьи полезны для педагогов и психологов, работающих в системе среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, самооценка, личностная сфера, студент, психическое здоровье.

Annotation. The proposed article examines such characteristics of the personal sphere of young men as stress tolerance and self-esteem, and also examines how these phenomena are related among students. Nowadays, the problem of self-esteem is very important in psychology, but do not forget about the problem of stress tolerance, which is closely related to self-esteem and penetrates into all spheres of human activity. This is especially important for young people, because adolescence is the transition from childhood to adulthood, when a stable self-awareness and stable self-image are formed. The purpose of this article is to understand how self-esteem and stress tolerance are interrelated among students of pedagogical specialties. The study was conducted on the basis of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin. It was attended by 120 students of the Faculty of Psychology and Pedagogy. The article presents the results of a study of the relationship between stress tolerance and self-esteem among students. Spearman's rank correlation was used to analyze the data, which revealed a moderate positive correlation between these two indicators. This means that as one of them increases, the other increases naturally. The materials of the article are useful for teachers and psychologists working in the system of secondary and higher professional education.

Key words: stress resistance, self-esteem, personal sphere, student, mental health.

Введение. В последние несколько десятилетий одной из главных сфер научной деятельности в психологии является исследование стресса и его влияния на здоровье, психологическое состояние, трудовую деятельность и другие сферы жизни человека. Обращение к проблеме взаимосвязи стрессоустойчивости и самооценки обусловлено тем, что они играют важную роль, так как их уровень оказывает влияние на социальное развитие человека, на его адаптацию к дальнейшим социальным условиям и в целом на успешную профессиональную и личностную самореализацию.

Проблемой самооценки занимались такие отечественные ученые, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, Е.А. Серебрякова, Л.И. Божович, А.И. Липкина, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев, В.А. Сысенко, И.И. Чеснокова и др. Из зарубежных авторов следует отметить З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма, Э. Берна, У. Джеймса, Р. Уайли, Х. Хекхаузена, К. Левина, Ф. Хоппе [1].

Изучением проблемы стресса и стрессоустойчивости в отечественной литературе занимались такие авторы как В.Я. Апчел, В.Н. Цыган, Ю.В. Щербатых, Л.А. Китаев-Смык, Ф.Б. Березин, Н.И. Наенко, П.Б. Зильберман, Л.М. Аболин, О.А. Сиротин, В.А. Бодров, А.А. Обознов, А.А. Баранов, Б.Б. Величковский, В.А. Пономаренко. Из зарубежных авторов следует отметить Г. Селье, У. Кэннон, Б. Голдстоун, С. Мадди, Ш. Мельник, Х. Вольфа, Д. Механик, Б. Доренвенд [2].

Изложение основного материала статьи. Стрессоустойчивость – важнейший психологический феномен, определяющий способность индивида эффективно адаптироваться к напряженным ситуациям и преодолевать их последствия. Это понятие не только описывает реакцию на стресс, но и подразумевает целый комплекс индивидуальных ресурсов и стратегий совладания. Способность к трансформации и адаптации, которую студенты приобретают при столкновении со стрессовыми факторами, позволяет студентам не только успешно справляться с академической нагрузкой, но и эффективно преодолевать социальные и личностные трудности, свойственные данному жизненному этапу [3].

Стрессоустойчивость – это качество, которое позволяет человеку сохранять спокойствие и работоспособность в сложных ситуациях. Исследователи рассматривают её как комплексное свойство, которое включает в себя способность адаптироваться к экстремальным и кумулятивным внешним и внутренним факторам.

Учёные П.Б. Зильберман, К.К. Платонов и Н.Д. Левитов связывают стрессоустойчивость с эмоциональной стабильностью и психической устойчивостью. В.В. Аршавский и В.С. Ротенберг – с поисковой активностью, а В.А. Петровский – с надситуативной активностью.

С.С. Carver и А. Antonovsky считают, что стрессоустойчивость зависит от сопротивляемости человека. А такие исследователи, как А. Маслоу, К. Роджерс, Ф.Е. Василюк, В.И. Кабрин и другие, связывают её с творческим поведением, не зависящим от биологических факторов [5].

С. Мадди и S. Kobasa называют стрессоустойчивость жизнестойкостью. Она также связана с особенностями профессиональной деятельности.

О.В. Лозгачёва определяет стрессоустойчивость как «комплексное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных и/или кумулятивных внешних и внутренних факторов в процессе жизнедеятельности, обусловленное уровнем активации ресурсов организма и психики индивида, проявляющееся в показателях его функционального состояния и работоспособности».

Стрессоустойчивость состоит из трёх компонентов:

- ощущение важности своего существования;
- чувство независимости и способности влиять на собственную жизнь;
- открытость и интерес к изменениям, отношение к ним не как к угрозе, а как к возможности развития.

Одним из важных аспектов стрессоустойчивости является эмоциональная устойчивость – способность рационально оценивать ситуации, контролировать свои эмоции и сохранять позитивное отношение в стрессовых ситуациях. Это помогает студентам не поддаваться панике или переживаниям, а сохранять ясность ума и продуктивность действий [6]. Формирование устойчивости к стрессу можно рассматривать как важный аспект психологического сопровождения студентов, способствующий не только их личностному развитию, но и успешной реализации в различных сферах жизни.

Одним из ключевых факторов, влияющих на способность человека справляться со стрессом, является его самооценка.

Она играет важную роль в управлении поведением и помогает определить своё место в жизни. Адекватная самооценка приносит человеку моральное удовлетворение и поддерживает его самоуважение [11].

Психологи считают подростковый возраст критическим для формирования самооценки, поскольку в этот период происходит активное развитие самосознания. Исследования подтверждают связь между самооценкой и стрессоустойчивостью. Работы Roberts, Kassel и Gotlib (1995), а также Mroczek и Almeida (2004) показывают, что люди с высокой самооценкой более устойчивы к стрессу, чем те, у кого она занижена [5].

Понимание взаимосвязи между самооценкой и способностью противостоять стрессу особенно важно для психического здоровья студентов. Способность студента справляться со стрессовыми ситуациями во многом зависит от его личностных особенностей, включая самооценку. Это делает актуальным изучение этой взаимосвязи.

Целью нашего эмпирического исследования стало выявление взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости у студентов педагогических специальностей.

В рамках эмпирического метода были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона).
2. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Выборку составили 120 студентов педагогических специальностей факультета психологии и педагогики.

Для выявления уровня стрессоустойчивости нами был проведен тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона). Испытуемым необходимо было сделать оценку воспринимаемого стресса, то есть мы выявляли субъективное восприятие уровня напряженности ситуации у студентов.

Таблица 1

Результаты теста самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона)

Оценка стрессоустойчивости	Количество студентов
«Отлично»	19
«Хорошо»	36
«Удовлетворительно»	28
«Плохо»	21
«Очень плохо»	16

Данные в Таблице 1 демонстрируют, что высоким стрессоустойчивости обладают 16% студентов. Данная категория студентов отлично адаптируется к окружающей действительности, положительно реагирует на конструктивную критику, их трудно обидеть и вывести из «состояния равновесия». Хорошей стрессоустойчивостью обладают 30% студентов, что демонстрирует что респонденты данной группы успешно адаптируются к окружающим изменениям, зачастую положительно реагирует на конструктивную критику, однако бывают ситуации, когда их спокойствие можно чем-либо потревожить. Удовлетворительной стрессоустойчивостью обладают 23% студентов. Данная категория хуже приспосабливается к изменениям, чутко относится к критике в свой адрес. 18% студентов обладают плохой стрессоустойчивостью, что демонстрирует, что данные респонденты плохо приспосабливаются к окружающим изменениям, близко к сердцу принимают критику, могут часто обижаться, достаточно вспыльчивы и ранимы. И очень плохой стрессоустойчивостью обладают 13% студентов, им характерна дезадаптация, болезненное восприятие всех изменений и критики.

Также нами была проведена методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, благодаря которой мы получили количественные результаты уровня самооценки личности студентов. Результаты представлены на Таблице 2.

Таблица 2

Результаты методики исследования самооценки личности С.А. Будасси

Уровень самооценки	Количество студентов	
	Чел.	%
Высокая неадекватная	14	12
Высокая адекватная	22	18
Средняя адекватная	45	38
Низкая адекватная	23	19
Низкая неадекватная	16	13

Данные Таблицы 2 свидетельствуют о том, что высокая неадекватная самооценка присутствует у 12% студентов. Данной категории респондентов характерна самоуверенность, надменность, желание быть лучше всех и во всем. У 18% обучающихся была выявлена высокая адекватная самооценка, демонстрирующая принятие своих положительных, и негативных черт. Средняя адекватная самооценка была обнаружена у 38% студентов. Данная категория студентов схожа с предыдущей, но имеет большую тенденцию к неуверенности. Низкая адекватная самооценка наблюдается у 19%

студентов. Низкой неадекватной самооценкой обладают 13% студентов: они не уверены в себе, редко отвечают на парах, не участвуют в мероприятиях, в деятельности делают акцент на своих недостатках и на том, что хуже всего получается.

После проведения всех методик нам необходимо было выявить взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости у студентов педагогических специальностей. С этой целью мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена, позволяющий определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Взаимосвязь самооценки и стрессоустойчивости у студентов (N=120)

	Стрессоустойчивость
Самооценка	0,593*

Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне $p \leq 0,05$ (по коэффициенту корреляции Спирмена)

Коэффициент корреляции 0,593 указывает на умеренную положительную корреляцию между двумя переменными. Значение больше нуля ($0,593 > 0$) означает, что переменные изменяются в одном направлении. Таким образом, при увеличении стрессоустойчивости показатели самооценки растут, и наоборот, респонденты с более низкими показателями сопротивляемости стрессу демонстрируют самооценку ниже средних значений.

Выводы. Исходя из результатов мы сделали вывод, что существует взаимосвязь между самооценкой и стрессоустойчивостью. Большему значению уровня самооценки соответствует большая степень стрессоустойчивости. Следовательно, при увеличении одного из показателей, закономерно увеличивается другой показатель. Чем выше стрессоустойчивость, тем выше самооценка, что благоприятно сказывается на достижении в будущем поставленных целей и преодолении сложных жизненных ситуаций.

Поскольку низкие показатели стрессоустойчивости выявлены почти у половины нашей выборки – студентов педагогических факультетов бакалавриата, мы считаем важным способствовать развитию стрессоустойчивости, жизнестойкости и навыков саморегуляции, с технологиями и упражнениями по совершенствованию которых можно познакомиться в теоретико-экспериментальных статьях О.В. Лебедевой, Ф.В. Повшедной, Н.Б. Карабущенко [8], О.В. Лебедевой, А.А. Никитиной, И.В. Калининой [7] и Е.А. Маннановой [9].

Дальнейшим направлением исследования может стать разработка тренинговых программ по развитию стрессоустойчивости, повышению самооценки и уверенности в себе, включение которых в работу психологической службы вуза будет способствовать более эффективной реализации образовательного процесса и сохранению контингента.

Литература:

1. Аверин, В.А. Психология личности / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 89 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 284 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова. В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
4. Катунин, А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А.П. Катунин // Молодой ученый. – 2021. – № 9. – С. 243-247
5. Климов, Е.А. психология профессиональной деятельности / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
6. Лазарус, Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Эмоциональный стресс / [Р.С. Лазарус]; под ред. Л. Лева. – Л., 1970. – 127 с.
7. Лебедева, О.В. Развитие навыков психологической резильентности обучающихся в условиях дистанционного обучения / О.В. Лебедева, А.А. Никитина, И.В. Калинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69(3). – С. 289-292
8. Лебедева, О.В. Возможности развития саморегуляции студента – будущего педагога в условиях современного педагогического вуза / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная, Н.Б. Карабущенко // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15). – 32 с.
9. Маннанова, Е.А. Психологическое содержание жизнестойкости в период зрелости / Е.А. Маннанова // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА. – 2023. – № 81(1). – С. 331-335
10. Маясова, Т.В. Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость / Т.В. Маясова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4.
11. Церковский, А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – № 1. – Т. 10. – 2022.

УДК 371

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена ЮрьевнаГуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

студентка Андриевская Лариса ЮрьевнаГуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГА КАК СЛЕДСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи организационного стресса и синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Рассмотрены теоретические подходы к понятию эмоционального выгорания, проанализированы организационные факторы стресса в педагогической деятельности и их влияние на профессиональное здоровье учителей. На основе анализа научной литературы предложены меры по профилактике и снижению уровня выгорания. Статья подчеркивает необходимость комплексного подхода, включающего оптимизацию рабочей нагрузки, улучшение условий труда и предоставление психологической поддержки. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ поддержки педагогов и повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, организационный стресс, педагоги, профилактика, профессиональное здоровье.

Annotation. The article is devoted to the study of the relationship between organizational stress and burnout syndrome among teachers. Theoretical approaches to the concept of emotional burnout are considered, organizational stress factors in teaching activities and their impact on the professional health of teachers are analyzed. Based on the analysis of scientific literature, measures are proposed to prevent and reduce burnout. The article highlights the need for an integrated approach, including optimizing workload, improving working conditions, and providing psychological support. The results of the research can be used to develop programs to support teachers and improve the quality of the educational process.

Key words: emotional burnout, organizational stress, teachers, prevention, professional health.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена ростом профессионального стресса среди педагогов, что негативно сказывается на качестве образовательного процесса и психологическом благополучии учителей. По словам Н.В. Гришиной, современная образовательная среда предъявляет высокие требования к эмоциональной устойчивости педагогов, что нередко приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) [3, С. 45]. Эмоциональное выгорание, как отмечает К. Маслач, является следствием длительного воздействия стрессовых факторов, связанных с профессиональной деятельностью, и проявляется в виде физического, эмоционального и умственного истощения [6, С. 18]. В условиях высокой нагрузки, многозадачности и недостаточной поддержки со стороны администрации педагоги особенно подвержены организационному стрессу, который становится одной из ключевых причин выгорания.

Цель данной статьи – проанализировать взаимосвязь организационного стресса и синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть теоретические подходы к понятию эмоционального выгорания.
2. Изучить организационные факторы стресса в педагогической деятельности.
3. Выявить механизмы влияния организационного стресса на эмоциональное выгорание.
4. Предложить пути профилактики и преодоления выгорания среди педагогов.

Объектом исследования является профессиональная деятельность педагогов, а предметом – синдром эмоционального выгорания как следствие организационного стресса. Методологическую основу статьи составляют теоретический анализ научной литературы, систематизация данных и обобщение результатов исследований.

В работах Ф.У. Базаровой подчеркивается, что организационный стресс в педагогической деятельности связан с несоответствием между требованиями рабочей среды и возможностями педагога [1, С. 34]. Это несоответствие может быть вызвано как внешними факторами (например, высокая рабочая нагрузка), так и внутренними (например, отсутствие четких инструкций). По словам Е.А. Семеновой, длительное воздействие таких факторов приводит к накоплению негативных эмоций, что в конечном итоге вызывает эмоциональное истощение и другие компоненты выгорания [7, С. 67].

В исследованиях В.А. Федотовой отмечается, что эмоциональное выгорание не только снижает качество профессиональной деятельности педагогов, но и негативно влияет на психологический климат в образовательном учреждении [8, С. 38]. Например, педагоги, испытывающие выгорание, чаще конфликтуют с коллегами и учениками, что ухудшает атмосферу в коллективе. Кроме того, как отмечает Г.С. Корытова, выгорание может стать причиной увольнения опытных педагогов, что негативно сказывается на стабильности образовательных учреждений [5, С. 56].

Таким образом, изучение взаимосвязи организационного стресса и эмоционального выгорания педагогов является важной задачей, которая имеет как теоретическое, так и практическое значение. По словам Н.Е. Водопьяновой, только комплексный подход, включающий оптимизацию рабочей нагрузки, улучшение условий труда и предоставление психологической поддержки, может помочь снизить уровень стресса и предотвратить развитие выгорания среди педагогов [2, С. 78].

Изложение основного материала статьи. Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) представляет собой сложный психологический феномен, который возникает в результате длительного воздействия профессионального стресса. Впервые этот термин был введен американским психологом К. Маслач в 1970-х годах. По ее мнению, СЭВ – это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, вызванное хроническим напряжением в профессиональной деятельности [6, С. 18]. В работах Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой подчеркивается, что выгорание сопровождается снижением мотивации, утратой интереса к работе и негативным отношением к коллегам и ученикам [2, С. 45].

В исследованиях Е.А. Семеновой и И.В. Кузнецовой отмечается, что синдром эмоционального выгорания является результатом несоответствия между требованиями рабочей среды и личными ресурсами педагога [7, С. 34]. Это состояние часто возникает у представителей помогающих профессий, к которым относится и педагогическая деятельность. По словам

Н.В. Гришиной, эмоциональное выгорание не только снижает качество профессиональной деятельности, но и негативно влияет на психологическое здоровье педагога [3, С. 56].

Согласно исследованиям К. Маслач, синдром эмоционального выгорания включает три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [6, С. 22]. Эмоциональное истощение проявляется в чувстве опустошенности и усталости, деперсонализация – в циничном отношении к коллегам и ученикам, а редукция профессиональных достижений – в снижении самооценки и ощущении некомпетентности.

В работах Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой выделяются несколько стадий развития СЭВ: начальная, умеренная и тяжелая. На начальной стадии педагог испытывает периодическую усталость, которая может компенсироваться отдыхом. На умеренной стадии наблюдается снижение работоспособности, а на тяжелой стадии возникают серьезные психосоматические нарушения, такие как бессонница, головные боли и депрессия [2, С. 67].

Е.А. Семенова и И.В. Кузнецова подчеркивают, что развитие синдрома эмоционального выгорания носит индивидуальный характер и зависит от личностных особенностей педагога, а также от условий его профессиональной деятельности [7, С. 89]. Например, педагоги с высоким уровнем перфекционизма и низкой стрессоустойчивостью более подвержены выгоранию.

Факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, можно разделить на три группы: личностные, профессиональные и организационные. По словам Н.В. Гришиной, личностные факторы включают низкую стрессоустойчивость, перфекционизм и склонность к самокритике [3, С. 78]. Профессиональные факторы связаны с особенностями педагогической деятельности, такими как высокая эмоциональная нагрузка, многозадачность и необходимость постоянного взаимодействия с различными группами (ученики, родители, коллеги).

Однако, как отмечает Ф.У. Базарова, именно организационные факторы играют ключевую роль в развитии эмоционального выгорания. К ним относятся недостаточная поддержка со стороны администрации, высокая рабочая нагрузка и неэффективная организация труда [1, С. 34]. В исследованиях В.А. Федотовой подчеркивается, что отсутствие четких инструкций и несправедливое распределение обязанностей усиливают стрессовое воздействие на педагогов [8, С. 38].

Кроме того, Г.С. Кoryтова отмечает, что недостаток ресурсов и плохая организация рабочего пространства также способствуют развитию эмоционального выгорания. Например, отсутствие необходимых учебных материалов или неудобное расписание могут стать дополнительными источниками стресса [5, С. 56].

Таким образом, синдром эмоционального выгорания является многофакторным явлением, которое требует комплексного подхода к профилактике и коррекции. По словам К. Маслач, только учет всех факторов, включая организационные, может помочь снизить уровень выгорания среди педагогов [6, С. 102].

Организационный стресс – это состояние напряжения, возникающее у сотрудника в результате воздействия факторов рабочей среды, которые превышают его возможности к адаптации. По словам Г.С. Кoryтовой, организационный стресс в педагогической деятельности связан с несоответствием между требованиями образовательного учреждения и ресурсами педагога [5, с. 56]. В исследованиях Ф. У. Базаровой подчеркивается, что организационный стресс может быть вызван как внешними факторами (например, высокая рабочая нагрузка), так и внутренними (например, отсутствие четких инструкций) [1, С. 45].

Н.В. Гришина отмечает, что организационный стресс имеет кумулятивный эффект: накапливаясь, он приводит к снижению работоспособности, ухудшению психологического состояния и, в конечном итоге, к эмоциональному выгоранию [3, С. 89]. В педагогической среде этот вид стресса особенно актуален, так как учителя сталкиваются с множеством задач, требующих высокой эмоциональной вовлеченности.

Педагогическая деятельность характеризуется высокой эмоциональной нагрузкой, что делает ее особенно уязвимой для развития организационного стресса. По словам Е.А. Семеновой, педагог вынужден постоянно взаимодействовать с различными группами: учениками, родителями и коллегами, что требует значительных эмоциональных затрат [7, С. 112]. Кроме того, многозадачность и ответственность за результаты работы усиливают стрессовое воздействие.

В работах Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой подчеркивается, что педагоги часто сталкиваются с необходимостью совмещать учебную, воспитательную и административную деятельность, что приводит к перегрузкам [2, С. 78]. Например, подготовка к урокам, проверка домашних заданий, участие в совещаниях и внеклассных мероприятиях требуют значительных временных и эмоциональных ресурсов.

К. Маслач отмечает, что особенности педагогической деятельности, такие как необходимость постоянного контроля за поведением учеников и высокая ответственность за их успеваемость, также способствуют развитию стресса [6, С. 67]. Кроме того, конфликты с родителями или администрацией могут усугубить ситуацию, создавая дополнительное эмоциональное напряжение.

Организационные факторы, провоцирующие стресс в педагогической деятельности, можно разделить на несколько групп. По словам Ф.У. Базаровой, к ним относятся:

- Недостаточная поддержка со стороны администрации.
- Высокая рабочая нагрузка.
- Неэффективная организация труда.
- Недостаток ресурсов [1, С. 56].

В исследованиях В.А. Федотовой подчеркивается, что отсутствие четких инструкций и несправедливое распределение обязанностей усиливают стрессовое воздействие на педагогов [8, С. 42]. Например, когда учитель не понимает, какие задачи являются приоритетными, это приводит к чувству беспомощности и неуверенности в своих силах.

Г.С. Кoryтова отмечает, что недостаток ресурсов, таких как учебные материалы или техническое оснащение, также способствует развитию стресса. Например, если педагог вынужден самостоятельно искать материалы для уроков или работать в плохо оборудованном классе, это увеличивает его нагрузку и снижает удовлетворенность работой [5, С. 89].

Кроме того, как отмечает Н.В. Гришина, плохая организация рабочего времени и неудобное расписание могут стать дополнительными источниками стресса. Например, если педагог вынужден проводить уроки без перерывов или работать в вечернее время, это негативно сказывается на его физическом и эмоциональном состоянии [3, С. 102].

Организационный стресс оказывает значительное влияние на профессиональную деятельность педагога. По словам Е.А. Семеновой, стресс приводит к снижению качества преподавания, ухудшению взаимоотношений с коллегами и учениками, а также к снижению мотивации [7, С. 134]. В исследованиях К. Маслач подчеркивается, что длительное воздействие стресса может привести к развитию синдрома эмоционального выгорания, который проявляется в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений [6, С. 78].

Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова отмечают, что организационный стресс также влияет на психологическое здоровье педагога, вызывая такие симптомы, как тревожность, раздражительность и бессонница [2, С. 89]. В тяжелых случаях стресс может привести к развитию психосоматических заболеваний, таких как гипертония или язвенная болезнь.

Таким образом, организационный стресс является серьезной проблемой в педагогической деятельности, которая требует внимания со стороны администрации образовательных учреждений. По словам Ф.У. Базаровой, только комплексный подход, включающий оптимизацию рабочей нагрузки, улучшение условий труда и предоставление психологической поддержки, может помочь снизить уровень стресса среди педагогов [1, С. 67].

Организационный стресс и эмоциональное выгорание тесно связаны между собой, причем первый является одним из ключевых факторов развития второго. По словам Н.В. Гришиной, организационный стресс приводит к накоплению негативных эмоций, что в конечном итоге вызывает эмоциональное истощение – первый компонент синдрома выгорания [3, С. 112]. Когда педагог постоянно сталкивается с высокой нагрузкой, отсутствием поддержки и неэффективной организацией труда, его ресурсы постепенно истощаются, что делает его уязвимым для выгорания.

К. Маслач подчеркивает, что деперсонализация и редукция профессиональных достижений, которые являются следующими стадиями выгорания, возникают как защитные механизмы. Педагог начинает дистанцироваться от учеников и коллег, чтобы снизить эмоциональную нагрузку, а также теряет веру в свои профессиональные способности [6, С. 89]. Однако, как отмечает Е.А. Семенова, эти механизмы лишь усугубляют проблему, так как снижают качество работы и ухудшают психологический климат в коллективе [7, С. 145].

В исследованиях Г.С. Корытовой подчеркивается, что педагоги, работающие в условиях неэффективной организации труда, чаще сталкиваются с эмоциональным истощением и деперсонализацией. Например, отсутствие четких инструкций и несправедливое распределение обязанностей усиливают чувство беспомощности и снижают мотивацию [5, С. 102]. Кроме того, как отмечает Н.Е. Водопьянова, недостаток ресурсов и плохая организация рабочего пространства также способствуют развитию выгорания [2, С. 95].

Эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние как на самих педагогов, так и на образовательный процесс в целом. По словам К. Маслач, выгорание приводит к снижению качества преподавания, так как педагог теряет интерес к своей работе и перестает вкладывать в нее эмоциональные и профессиональные ресурсы [6, С. 112]. Кроме того, как отмечает Е.А. Семенова, выгорание ухудшает психологический климат в коллективе, что может привести к конфликтам между коллегами и снижению уровня доверия среди учеников [7, С. 156].

Н.В. Гришина подчеркивает, что эмоциональное выгорание также сказывается на психологическом здоровье педагога. У него могут развиваться такие симптомы, как хроническая усталость, раздражительность, тревожность и депрессия [3, С. 134]. В тяжелых случаях выгорание может привести к психосоматическим заболеваниям, таким как гипертония или язвенная болезнь, что делает проблему не только профессиональной, но и медицинской.

Кроме того, как отмечает Ф. У. Базарова, эмоциональное выгорание может стать причиной увольнения педагогов, что негативно сказывается на стабильности образовательных учреждений. Потеря опытных кадров приводит к снижению качества образования и увеличению нагрузки на оставшихся сотрудников, что создает замкнутый круг стресса и выгорания [1, С. 89].

Для профилактики эмоционального выгорания, вызванного организационным стрессом, необходим комплексный подход. По словам Н.Е. Водопьяновой, важно оптимизировать рабочую нагрузку педагогов, предоставляя им возможность для отдыха и восстановления [2, С. 102]. Кроме того, как отмечает Г.С. Корытова, необходимо улучшить условия труда, обеспечив педагогов необходимыми ресурсами и создав комфортную рабочую среду [5, С. 115].

Е.А. Семенова подчеркивает, что важную роль в профилактике выгорания играет психологическая поддержка. Например, регулярные тренинги по управлению стрессом и программы эмоциональной разгрузки могут помочь педагогам справляться с нагрузкой [7, С. 167]. Кроме того, как отмечает В.А. Федотова, важно наладить взаимодействие между администрацией и педагогами, чтобы последние чувствовали поддержку и понимание со стороны руководства [8, С. 56].

К. Маслач также отмечает, что развитие навыков саморегуляции и повышение уровня эмоционального интеллекта могут помочь педагогам справляться с профессиональными трудностями [6, С. 123]. Например, обучение техникам релаксации и тайм-менеджмента может снизить уровень стресса и предотвратить развитие выгорания.

Выводы. Организационный стресс является одним из ключевых факторов развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов. По словам Н.В. Гришиной, длительное воздействие стрессовых факторов, таких как высокая рабочая нагрузка, недостаточная поддержка со стороны администрации и неэффективная организация труда, приводит к накоплению негативных эмоций и истощению эмоциональных ресурсов педагога [3, С. 112]. Это, в свою очередь, способствует развитию эмоционального выгорания, которое проявляется в виде эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений.

Для предотвращения эмоционального выгорания среди педагогов необходим комплексный подход. По словам Е.А. Семеновой, важно оптимизировать рабочую нагрузку, предоставляя педагогам возможность для отдыха и восстановления [7, С. 167]. Кроме того, как отмечает Г.С. Корытова, улучшение условий труда, включая обеспечение необходимыми ресурсами и создание комфортной рабочей среды, может значительно снизить уровень стресса [5, С. 115].

Важную роль в профилактике выгорания играет психологическая поддержка. Н. Е. Водопьянова подчеркивает, что регулярные тренинги по управлению стрессом и программы эмоциональной разгрузки могут помочь педагогам справляться с профессиональными трудностями [2, С. 102]. Кроме того, как отмечает К. Маслач, развитие навыков саморегуляции и повышение уровня эмоционального интеллекта могут стать эффективными инструментами для предотвращения выгорания [6, С. 123].

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением эффективности профилактических мер и разработкой методик диагностики и коррекции эмоционального выгорания. По словам Ф.У. Базаровой, только комплексный подход, включающий оптимизацию рабочей нагрузки, улучшение условий труда и предоставление психологической поддержки, может помочь снизить уровень выгорания среди педагогов и улучшить качество образовательного процесса [1, С. 89].

Таким образом, проблема организационного стресса и эмоционального выгорания педагогов требует пристального внимания со стороны исследователей, администрации образовательных учреждений и самих педагогов. Только совместные усилия могут создать условия, в которых педагоги смогут эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, сохраняя психологическое здоровье и эмоциональное благополучие.

Литература:

1. Базарова, Ф.У. Организационный стресс в профессиональной деятельности педагога: диагностика и профилактика / Ф.У. Базарова, Е.Л. Михайлова. – М.: Академия естествознания, 2022. – 180 с. – ISBN 978-5-9909876-3-4
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-4461-1234-5
3. Гришина, Н.В. Психология профессионального стресса: теория и практика / Н.В. Гришина. – СПб.: Речь, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-9268-3456-7
4. Ермолаева, М.В. Эмоциональное выгорание педагогов: факторы риска и пути преодоления / М.В. Ермолаева // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 3. – С. 45-56

5. Корытова, Г.С. Организационный стресс в образовательной среде: причины и последствия / Г.С. Корытова, А.В. Петров. – Новосибирск: СибАК, 2023. – 210 с. – ISBN 978-5-9908574-8-2
6. Маслач, К. Эмоциональное выгорание: новые подходы к пониманию и профилактике / К. Маслач, М. Лейтер. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – 280 с. – ISBN 978-5-9270-0456-3
7. Семенова, Е.А. Профессиональное выгорание педагогов: диагностика и коррекция / Е.А. Семенова, И.В. Кузнецова. – М.: Наука и образование, 2022. – 192 с. – ISBN 978-5-9909876-1-0
8. Федотова, В.А. Организационные факторы стресса в педагогической деятельности: теоретический анализ / В.А. Федотова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – № 2. – С. 34-48

Психология

УДК 159.923.4

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

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

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

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

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

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

студент магистратуры Новак Родион Евменович

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

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

ЗАВИСИТ ЛИ ТИП ТЕМПЕРАМЕНТА (ПО JAN STRELAU) ОТ ДОМИНИРУЮЩЕГО ИНСТИНКТА (ПО В.И. ГАРБУЗОВУ) У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ?

Аннотация. Темперамент студентов исследованной группы (75%) характеризуется хорошо сбалансированной силой процессов возбуждения и торможения и относится к типу «сильный уравновешенный» с тремя доминирующими инстинктами: исследовательским (29%), либертрофильным (27%) и дигниофильным (21%). Между силой процессов возбуждения и торможения, с одной стороны, и типом доминирующего инстинкта, с другой, имеется как положительная (с доминантным, либертрофильным и исследовательским инстинктами), так и отрицательная (с альтруистическим и дигниофильным) взаимосвязь. Делается заключение о том, что в исследованной группе респондентов тип темперамента сочетается с детерминированным набором доминирующих инстинктов.

Ключевые слова: тип темперамента, доминирующие инстинкты, взаимосвязь.

Annotation. The temperament of the students in the studied group (75%) is characterized by a well-balanced strength of excitation and inhibition processes and belongs to the «strong balanced» type with three dominant instincts: research (29%), libertrophilic (27%) and digital (21%). Between the strength of excitation and inhibition processes, on the one hand, and the type of dominant instinct, on the other, there is both a positive (with the dominant, libertrophilic and research instincts) and a negative (with the altruistic and digitophilic) relationship. It is concluded that in the studied group of respondents, the temperament type is determined by a deterministic set of dominant instincts.

Key words: temperament type, dominant instincts, relationship.

Введение. Методы психодиагностики по-прежнему являются одним из информативных методических подходов, используемых при изучении и характеристике личности. Существует неопределенно много различного рода тестов и опросников, позволяющих оценить те или иные стороны психологического статуса индивидуума [1, 4, 5, 6]. Важное место среди них занимают тесты, направленные на определение типа личности [3], основанные на разных парадигмах. Одним из методологических подходов является опросник Яна Стреляну [11], основанный на теории И.П. Павлова о типах темперамента через определения силы процессов возбуждения, торможения и их лабильности.

По-видимому, не требуется веских доказательств в том, что тип темперамента определяется во многом детерминированными факторами, заложенными генетически, хотя степень их выраженности может модулироваться социальной средой. Такие факторы определяют агрессивность личности во всех ее проявлениях [5, 6], предпочитаемые механизмы психологической защиты [7] и многое другое. Несколько в стороне от исследований остаются так называемые доминирующие инстинкты, которые генетически заданы и, хотя под влиянием социальной среды могут проявляться в разной степени выраженности, чаще всего определяют основополагающие характеристики личности. Один из методов, позволяющих выявить один или группу доминирующих инстинктов, предложен В.И. Гарбузовым [2].

Методы психодиагностики, как правило, используются при решении чаще всего ограниченной задачи, хотя в ряде случаев применяют комплексное психологическое исследование. Однако, с нашей точки зрения, для раскрытия глубинных механизмов психики многообещающим и перспективным подходом является выявление взаимосвязей между различными сторонами психологического статуса индивида [8, 9, 10]. Исследованию этой проблемы и посвящена настоящая работа.

Целью работы явилось выявление характера и степени взаимосвязи между типом темперамента и доминирующими инстинктами у студентов-гуманитариев.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях приняли участие 24 студента (возраст 18,6±0,1 год) Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта.

У всех респондентов путем психодиагностики с помощью опросников исследовали две характеристики личности: тип темперамента и доминирующие инстинкты. Среди многочисленных тестов, посвященных определению типа темперамента личности, был выбран психодиагностический тест, предложенный Я. Стреляну. Данный тест построен на основе Павловского опросника темперамента (Pavlovian Temperament Survey, PTS), позволяющего, по мимо всего прочего, оценить уровни силы процессов возбуждения и торможения [<https://psytests.org/trait/pts.html>]. Опросник содержит 134 вопроса, а оценка уровня силы процессов проводится по трем шкалам (низкий уровень, средний и высокий).

В качестве второго теста был использован опросник В.И. Гарбузова [2], позволяющего определить по 15-ти бальной шкале доминирующий инстинкт,двигающий личностью: эгофильный, генофильный, альтруистический, исследовательский,

доминантный, либертрофильный и дигнитофильный. Содержательная информация каждого из доминирующего инстинкта приведена на сайте <https://psytests.org/result?v=perG5vePa0E040> и в работе автора [2].

Собственно тестирование проводилось в условиях *on line* в соответствующих разделах портала <https://psytests.org>.

Статистическая обработка. В ходе анализа результатов тестирования использовались стандартные методы вариационной статистики пакета анализа Excel. Для характеристики вариабельности исследуемых вариационных рядов использовались коэффициенты вариации. В соответствии с задачами работы, для выяснения характера зависимости между типом темперамента и доминирующими инстинктами вычисляли коэффициенты корреляции и строили корреляционную матрицу по принципу «каждый с каждым».

Результаты исследований и обсуждение. На первом этапе анализа результатов исследования были построены сводные таблицы (Таблица 1 и 2), отражающие в бальной системе значения исследуемых показателей в целостной группе студентов.

Как следует из Таблицы 1, в группе протестированных студентов преобладают индивиды с хорошо сбалансированными процессами возбуждения и торможения. Так, в целостной группе средняя величина набранных баллов, отражающих силу процессов возбуждения и торможения (т.е. тип темперамента), составила 66,3-63,5 (из 88 возможных), или около 75%. Такие значения теста в использованной методике соответствуют шкале «высокий уровень». Следовательно, студенты исследованной группы в целом характеризуются отлично сбалансированной силой процессов возбуждения и торможения, т. е. темперамент членов данной группы классифицируется как «сильный уравновешенный». Тем не менее, следует отметить выявленные различия в степени вариабельности рядов данных, отражающих силу возбуждения и торможения. Использование двухвыборочного F-теста для дисперсий показало существование статистически значимой разницы ($p = 0,037$): дисперсия выборки ряда «сила процесса возбуждения» была существенно ниже дисперсии для ряда «сила процесса торможения». Различались и коэффициенты вариации, хотя собственно вариабельность была невысокой (12% и 18%). Данный факт можно интерпретировать с точки зрения относительной однородности значений показателя «сила процесса возбуждения» в целостной группе студентов.

Таблица 1

Значения показателей (в баллах), определяющих типы темперамента у студентов целостной группы (n = 24)

Показатели	Параметры вариационной статистики			
	Среднее и ошибка	Стандартное отклонение	Дисперсия	Коэффициент вариации, %
Сила процессов возбуждения	63,3±1,60	7,89	62,3	12
Сила процессов торможения	63,5±2,41	11,6	133	18

Примечание: максимальное количество баллов, которое может быть набрано респондентом, равно 88

Аналогичный анализ был проведен и в отношении доминирующего инстинкта (Табл. 2). Цифровой материал показал, что приведенные данные не столь однородны, как в случае определения типов темперамента, и позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, на основании средних арифметических величин и их ошибок в целостной группе студентов выявлены три преобладающих инстинкта, которые по убывающей составляющей можно выстроить в следующий ряд: Исследовательский > Либертрофильный > Дигнитофильный. Остальные бальные значения разновидности инстинктов были статистически значимо ниже указанных выше.

Во-вторых, вариабельность всех вариационных рядов была значительной и находилась в рамках от 26% до 37%. Данный факт свидетельствует, что в исследуемой группе существуют индивиды с абсолютно противоположным набором доминирующих инстинктов. Представление об этом можно получить, анализируя результаты индивидуальных данных в сопоставлении со всей численностью группы. Так, число респондентов, характеризующихся доминантным исследовательским инстинктом, составило 7 из 24, т.е. 29%; либертрофильным 27%; дигнитофильным 21%; доминантным 8%; эгофильным 8%; генофильным 4% и альтруистическим 4%. Видно, что 76% всех студентов группы характеризовались тремя типами доминирующих инстинктов, что практически совпадает с выводами, сделанными на основании сравнительного анализа средних величин.

Таблица 2

Значения показателей (в баллах), отражающих выраженность доминирующих инстинктов у студентов целостной группы (n = 24)

Показатели	Параметры вариационной статистики			
	Среднее и ошибка	Стандартное отклонение	Дисперсия	Коэффициент вариации, %
Эгофильный	8,8±0,53	2,62	6,84	30
Генофильный	7,8±0,59	2,87	8,23	37
Альтруистический	8,5±0,48	2,34	5,48	28
Исследовательский	10,8±0,60	2,95	8,69	27
Доминантный	8,9±0,62	3,13	9,80	35
Либертрофильный	9,9±0,53	2,61	6,82	26
Дигнитофильный	9,7±0,61	2,99	8,95	31

Примечание: максимальное количество баллов, которое может быть набрано респондентом, равно 15

Центральной задачей настоящей работы явилось выяснение характера и степени выраженности зависимости типа темперамента от разновидности доминирующих инстинктов. Такую зависимость, наряду с некоторыми другими статистическими показателями, отражает коэффициент корреляции Пирсона. Проведение корреляционного анализа стало возможным, благодаря бальной оценке степени выраженности того или иного показателя, а также облегчалось в связи с высокой индивидуальной вариабельностью рядов. С этой целью, в конечном итоге, была построена корреляционная

матрица, в которой рассчитывали коэффициенты корреляции между силой возбуждения и торможения, с одной стороны, и видом доминирующего инстинкта, с другой (Таблица 3).

Таблица 3

Характер связи (коэффициенты корреляции Пирсона) между типом темперамента и доминирующим инстинктом у студентов-гуманитариев

Показатели	Тип темперамента (по Стрелю)	
	Сила процессов возбуждения	Сила процессов торможения
Сила процессов возбуждения	1	-
Сила процессов торможения	0,73 *	1
Эгофильный	-0,380	-0,30
Генофильный	-0,66 *	-0,53*
Альтруистический	-0,55 *	-0,351
Исследовательский	0,70 *	0,53 *
Доминантный	0,81 *	0,58 *
Либертрофильный	0,72 *	0,52 *
Дигнифилийный	-0,75 *	-0,474

Обозначения: * – значение коэффициента корреляции Пирсона статистически значимо ($p < 0,05$)

Анализ значений коэффициентов корреляции позволили сделать следующие выводы. Во-первых, между силой выраженности процесса возбуждения и процесса торможения существует тесная положительная связь с коэффициентом корреляции Пирсона 0,73 ($p < 0,05$). Это еще раз подтверждает вывод о хорошей сбалансированности этих процессов в целостной исследованной группе студентов, что характерно для типа темперамента, известного как «сильный уравновешенный».

Во-вторых, между силой процесса возбуждения и доминантными инстинктами имеется как положительная, так и отрицательная взаимосвязь. Так, по данным таблицы 3 видно, что коэффициенты корреляции были положительными для пар «сила процессов возбуждения» с доминантным ($r = 0,81$), либертрофильным ($r = 0,72$) и исследовательским ($r = 0,70$) доминантными инстинктами. Следовательно, тип темперамента определяется преимущественно тремя доминантными инстинктами. Следует отметить, что личность, базирующаяся на доминантном инстинкте, это индивид, знающий, чего он хочет и как достигнуть желаемого, упорный и настойчивый в достижении цели [2]. Что касается либертрофильного доминирующего инстинкта, то в характере таких людей в поведении доминируют упрямство, негативизм, невосприимчивость к внушению; характерны предрасположенность к риску, авантюризм, оптимистичность [https://psytests.org/result?v=perG5vePa0E040&pp=1]. Наконец, тип темперамента во многом определяется исследовательским доминантным инстинктом, который способствует формированию творческой личности.

В то же время типы темперамента, как уже указывалось, отрицательно связаны с такими доминирующими инстинктами, как дигнифилийный, генофильный и альтруистический (Таблица 3).

В-третьих, аналогичная, хотя и несколько менее выраженная тенденция взаимосвязи типа темперамента и видом доминирующих инстинктов характерна для личностей с высоким уровнем процесса торможения.

Таким образом, результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о наличии выраженной связи (положительной или отрицательной) между типом темперамента у индивидов с характеристикой «сильный уравновешенный» с исследованными доминирующими инстинктами. Можно полагать, что тот или иной тип темперамента генетически определяется детерминированным набором доминирующих инстинктов.

Выводы.

1. Темперамент студентов исследованной группы (75%) характеризуется хорошо сбалансированной силой процессов возбуждения и торможения и, согласно современной классификации, относится к типу «сильный уравновешенный».

2. На основании средних арифметических величин и их ошибок в целостной группе студентов выявлены три преобладающих доминирующих инстинкта, которые по убывающей составляющей можно выстроить в следующий ряд: исследовательский (29%) > либертрофильный (27%) > дигнифилийный (21%).

3. Между силой процессов возбуждения и торможения, с одной стороны, и типом доминирующего инстинкта имеется как положительная, так и отрицательная взаимосвязь. Коэффициенты корреляции Пирсона были положительными для пар «сила процессов возбуждения и торможения» с «доминантным», «либертрофильным» и «исследовательским» доминирующими инстинктами и отрицательными в парах с «альтруистическим» и «дигнифилийным».

4. Делается заключение о том, что в исследованной группе респондентов тип темперамента определяется детерминированным набором доминирующих инстинктов.

Литература:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование Кн. 1 / А. Анастаси. – Москва: Педагогика, 1982. – 318 с.
2. Гарбузов, В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В.И. Гарбузов. – СПб.: АО Сфера, 1994. – 160 с. – URL: https://psytests.org/result?v=perG5vePa0E040
3. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
4. Лобаскова, М.Н. Психометрический анализ опросника агрессивности Басса-Перри / М.Н. Лобаскова, Т.В. Адамович, В.И. Исмагуллина и др. // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – № 4. – С. 28-3
5. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова. – серия: Библиотека актуальной психологии. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – № 2. – 237 с.
6. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
7. Пилюгина, Е.Р. Методика измерения психологической защиты / Е.Р. Пилюгина, Р.Ф. Сулейманов // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13. – № 2. – С. 194-209. – DOI: https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130213
8. Попов, М.Н. Взаимосвязь между типом мышления, стилями деятельности и уровнем агрессивности у студентов гуманитарного вуза в условиях относительной «социальной изоляции» / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – № 69(2). – С. 210-214. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44555141

9. Попов, М.Н. Взаимосвязь между выбором стратегии преодоления стрессовых ситуаций и личностной агрессивностью у студентов-гуманитариев / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – № 72(2). – С. 350-353. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47560110>
10. Попов, М.Н. Взаимосвязь между интернет-зависимостью и стратегией поведения в конфликтной ситуации у студентов-гуманитариев / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – № 77(1). – С. 330-333. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50256315>
11. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах, 1998. – 669 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Ростомашвили Ия Евгеньевна

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы автономная некоммерческая организации Центр социокультурных практик «Большие возможности» (г. Санкт-Петербург)

НЕЭФФЕКТИВНЫЕ СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ

Аннотация. В настоящей статье анализируется процесс семейного воспитания детей, находящихся в условиях дизонтогенеза, влияющего на их психическое развитие на разных возрастных этапах. Указывается какой профессиональной сферы специалисты могут осуществлять процесс сопровождения детей с нарушенным развитием в условиях семейного воспитания. Обращается внимание на семейный статус ребёнка, имеющего ограничения в состоянии здоровья. Показываются основные тенденции в изменении сознания родителей относительно трудностей развития ребёнка, находящегося в неблагоприятных условиях. Приводятся термины и понятия, отражающие незрелость или некорректность позиции родителей по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Обозначаются факторы, препятствующие развитию самостоятельной мобильной личности ребёнка, имеющего нарушенное развитие. Подчеркивается значимость родительского мастерства, грамотного подхода родителей к процессу воспитания ребёнка с нарушенным развитием. Рассматриваются признаки метода воспитания и их отражение в процессе воспитания детей, имеющих ограничения в состоянии здоровья. Анализируются способы взаимодействия с разными категориями детей, находящихся в ситуации дизонтогенеза. Обозначаются барьеры, препятствующие формированию оптимальных стилей воспитания ребёнка с нарушенным развитием как полноценной личности. Иллюстрируются основополагающие принципы, необходимые для выстраивания благоприятной семейной среды. Отражается особая роль социальных стереотипов, во власти которых зачастую находятся родители, осуществляющие воспитательную деятельность. Подчеркивается наличие возможностей и мобильности ребёнка, имеющего ограничения в состоянии здоровья, при реализации родителями компетентного комплексного подхода в процессе воспитательной деятельности.

Ключевые слова: семейное воспитание, ребёнок с нарушенным развитием, дизонтогенез, родительское мастерство, признаки методов воспитания, стили воспитания, задачи и цели воспитания, личностное развитие.

Annotation. This article analyzes the process of family education of children in conditions of dysontogenesis, which affects their mental development at different age stages. It specifies the specialists from which professional fields can carry out the process of supporting children with maldevelopment in the context of family education. Attention is paid to the family status of a child with health limitations. The main trends in changing the consciousness of parents regarding the difficulties of developing a child in unfavorable conditions are shown. The terms and concepts reflecting the unethical or incorrect position of parents in relation to children with disabilities are given. The factors that hinder the development of an independent mobile personality of a child with impaired development are indicated. The importance of parental skills and a competent approach of parents to the process of raising a child with maldevelopment is emphasized. The article considers the signs of the method of education and their reflection in the process of raising children with disabilities. The methods of interaction with different categories of children in a situation of dysontogenesis are analyzed. The barriers preventing the formation of optimal parenting styles for a child with maldevelopment as a full-fledged personality are outlined. The fundamental principles necessary for building a supportive family environment are illustrated. The special role of social stereotypes, which often affects parents who carry out educational activities, is reflected. The author emphasizes the availability of opportunities and mobility of a child with disabilities when parents implement a competent integrated approach in the process of educational activities.

Key words: family education, child with maldevelopment, dysontogenesis, parenting skills, characteristics of education methods, education styles, tasks and goals of education, personal development.

Введение. Основополагающим условием процесса воспитания выступает выстраивание специально организованного педагогического взаимодействия педагога-воспитателя и воспитываемого, усваивающего в ходе данного процесса систему морально-этических ценностей, обуславливающих формирование многогранной личности, становление отношений с окружающей действительностью [1, С. 7; 3, С. 16]. Воспитание всегда рассматривалось как динамический процесс включенных в него субъектов, проявляющих в той или иной степени активность и характер деятельности. Цели воспитательной деятельности могут иметь различный характер, при этом одна из ключевых целей заключается в развитии самостоятельной мобильной личности, владеющей социальными нормативами поведения, признанными в современном обществе, оказывающей весомое влияние на протекание воспитательного процесса и на его результаты.

Взаимодействие между воспитателем и ребенком, возникающее в процессе воспитательной деятельности, обеспечивает усвоение содержания данного процесса и составляет сущность метода воспитания.

В современной академической литературе рассматривают такие признаки метода воспитания, влияющие на его успешность как:

- конкретное содержание воспитательной деятельности;
- определенный способ его усвоения;
- специфическая форма взаимодействия участников воспитательного процесса [3, С. 254; 2, С. 10,156].

Каждый метод отражает своеобразие обозначенных признаков. Интеграция указанных признаков позволяет решить изначально поставленные задачи и цели воспитательного процесса. Воспитательные методы в отличие от методов обучения, в основном, направлены не на процесс интериоризации (усвоение) знаний, а на приобретение опыта применения этих знаний в различных областях жизнедеятельности, и, вместе с тем, приобретение определенных умений, навыков, форм поведения, обеспечивающих успешность социализации.

Изложение основного материала статьи. Анализируя проблему воспитания детей, находящихся в условиях дизонтогенеза, важно подчеркнуть, что реализация указанных выше признаков метода воспитания будет находиться в

неблагоприятных условиях, связанных с состоянием здоровья самих детей и нарушением коммуникации с ними взрослых. Содержание воспитания достаточно изучено и подробно описано [3, С. 7].

Сущность его заключается в устойчивом, закреплённом, исторически накопленном социальном опыте человечества, необходимом для его усвоения ребёнком в процессе воспитания и соответствующего поставленным целям и задачам. Какие в данном случае возникают трудности при усвоении такой системы разными категориями детей с нарушением развития: многие дети не в состоянии освоить в полной мере содержательную часть процесса воспитания из-за наличия умственного недоразвития, отсутствия процесса рефлексии, глубинного осмысления тех или иных нравственно-моральных традиций, ценностей, и т.д. Рассматривая следующий признак метода воспитания – определённый способ усвоения метода – важно также отметить, что способы усвоения у детей, находящихся в условиях дизонтогенеза, будут разные в зависимости от их психофизиологических особенностей восприятия окружающей действительности и развитых на момент применения того или иного воспитательного метода и возможностей каждого ребёнка.

Что касается третьего признака воспитательного метода – специфическая форма взаимодействия участников воспитательного процесса, то здесь, соответственно, тоже будут возникать большие трудности в получении взрослыми обратной связи со стороны детей, отражающей их эмоциональное состояние, понимание содержательной части процесса воспитания, осмысление того, почему необходимо вести себя так, а не иначе в той или иной социальной ситуации и т.д.

Способы взаимодействия участников воспитательного процесса будут усложняться в связи с нарушением ведущего вида деятельности общения, являющегося модально неспецифической закономерностью дизонтогенеза. У какой-то категории детей (у незрячих детей) будет преобладать в развитии вербальная сторона общения, в связи с чем важно в процессе воспитания предъявлять ребёнку информацию на основе речевой деятельности воспитателя. Тогда как у глухих детей, преобладают невербальные средства общения, для них важно процесс коммуникации выстраивать в визуальной области, видеть выражение лица воспитателя, его мимику, и др.) [4, С. 144, 159].

Воспитателю необходимо подбирать индивидуальные способы взаимодействия с каждым воспитанником с учетом его возможностей коммуникативной деятельности [5, С. 25, 31].

При оптимальном достижении всех признаков реализуемого метода воспитания, направленного на детей, имеющих трудности в своем психическом развитии, воспитателю важно понимать природу того или иного варианта дизонтогенеза, наличие у детей возможностей переработать информацию на момент воздействия на них тем или иным воспитательным методом.

Непосредственными воспитателями ребёнка, имеющего трудности в развитии первых дней жизни являются родители, в задачу которых входит осознание, понимание, в каком направлении необходимо развивать их ребенка с учетом его психофизиологических особенностей и возможностей.

Зачастую воспитание детей с нарушенным развитием спонтанно, не концептуально, не имеет перспектив из-за отсутствия в сознании родителей четкой траектории куда двигаться и как решать возникающие трудности, связанные в первую очередь с нарушением коммуникации взрослых с малышом, находящимся в условиях дизонтогенеза. Рассматривая процесс воспитания как составляющую образования невозможно обойтись без целеполагания, где всегда определяется главная, приоритетная цель, вторичные цели и сопряженные с главной целью задачи, преодолев которые возможно достичь ранее поставленную цель. Что же ожидают от таких детей родители? Считают ли они их развитие и воспитание перспективным процессом, верят ли они в их возможности? Эти и многие другие вопросы возникают при реализации воспитательных мер, стилей и способов воздействия на детей, находящихся не по своей воли в условиях дизонтогенеза. Безусловно, любой родитель мечтает в будущем увидеть своего ребёнка успешной и востребованной личностью, человеком, занимающим высокий социальный статус, тем человеком, которым не смог стать он сам и т.д. Далее, обратимся к вопросу как не надо воспитывать детей с нарушенным развитием, какие ошибки не стоит допускать и на что опираться при достижении главной цели воспитания.

Родители, воспитывающие в условиях семьи ребёнка, имеющего нарушенное психическое развитие, переживают родительский кризис с момента обнаружения ограничений в состоянии здоровья их ребёнка. Родительский кризис на первых этапах его проявления выражается состоянием шока от известия о столь страшном диагнозе, пагубно сказывающемся на полноценности психического развития.

Пережив шок, родители, как правило, начинают отрицать факт наличия заболевания и трудностей в развитии ребёнка, что сопровождается частым употреблением в их речи частицы «Не», закрепляющейся на долгие годы и влияющей в дальнейшем на качество и методы воспитания ребёнка, находящегося не по своей воли в условиях дизонтогенеза. На консультациях у психолога, дефектолога таким родителям всегда проще перечислить те или иные проблемы, барьеры развития, нежели реально проанализировать, а что же все-таки умеет, может, способен выполнить их ребёнок. Закрепившаяся частица «Не» пронизывает все убеждения, позиции, установки родителей по отношению к воспитываемому ими ребёнку, что провоцирует гипоопеку, недоверие, отсутствие рефлексии родителей, позволяющей переосмыслить их неэффективный подход к процессу воспитания, протекающего в неблагоприятных условиях развития. В данном случае, важно работать над расширением границ представления родителей о наличествующих возможностях достижений в развитии их ребёнка, над трансформацией частицы «Не», обуславливающей усиление неполноценности развития и воспитания их ребёнка, всегда имеющего порой и скрытые возможности и достижения (зона актуального развития), проявляющихся в ситуации прозрения родителей и рефлексии ими реального развития их малыша. Ещё одной серьёзной ошибкой, которую допускают родители, воспитывающие детей с трудностями в развитии, это лишение такого ребёнка самостоятельности, проявляющейся впервые в возрасте 3 лет, что вызвано недоверием, незнанием возможностей ребёнка, родительской некомпетентностью. Отечественный ученый, тифлопедагог Валентина Александровна Феоктистова в своих научных трудах обозначила перспективный принцип воспитания детей с нарушенным развитием: «Помощь ребенку должна осуществляться в разумных пределах. Следует помнить, насколько ребенок самостоятелен сегодня, настолько он свободен и счастлив завтра» [7, С. 40]. Такой принцип лежит в основе развития мобильной личности, несмотря на её психофизиологические особенности восприятия и взаимодействия с окружающей действительностью. Те родители, которые будут понимать в должной мере значимость развития самостоятельности с самых ранних лет развития их ребёнка, будут достигать значимых результатов в процессе воспитания, проявляя при этом доверие своему ребёнку, контролируя его деятельность без наказаний, а, наоборот, поощряя его даже за мизерные достижения, главное, что выполненные самостоятельно.

Ещё одну ошибку совершают родители в рамках процесса воспитания, делая акцент в большей мере на когнитивном развитии ребенка, имеющего ограничения в состоянии здоровья. Это очень узкий подход, не позволяющий приобретать опыт в разных областях жизнедеятельности, расширять границы возможностей ребёнка и готовить его к самостоятельной полноценной жизни, развивать его, как многогранную личность, являющуюся ориентиром возможностей ребёнка и определением адекватных способов воспитания такой личности.

Отечественный ученый психолог В.С. Селиванов, анализируя в своих работах проблему личностного развития, отмечает, что сущность понятия всестороннего развития личности заключается в следующем: единство разных векторов развития таких как: когнитивное, физическое, нравственное и др. [3, С. 119]. Тем самым ученый подчеркивает разнонаправленность и многовекторность личностного развития, лежащего в основе формирования социальных навыков и адекватных способов поведения в различных социальных ситуациях.

Семейное воспитание ребёнка, находящегося в условиях дизонтогенеза, должно иметь комплексный характер, быть разнонаправленным и захватывать сохранные функции, выступающие основой для формирования компенсаторных механизмов, лежащих в основе достижений в процессе нарушенного психического развития. Очевидно, что те или иные достижения могут себя обнаруживать и радовать родителей, если они смогут концентрироваться не на дефекте, а на возможностях их ребёнка с нарушенным развитием, фиксировать зоны актуального развития, когда их малыш уже сам демонстрирует закрепившиеся умения, способы выполнения необходимого действия. Родители, воспитывающие ребёнка с нарушенным развитием должны уделять внимание повышению уровня родительского мастерства, можно сказать, педагогической компетентности и ознакамливаться с современными законодательными актами, расширять свое сознание и учиться рефлексировать как свои ощущения, так и результаты развития своего ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г.) [6] обозначается комплексный подход к развитию детей с учетом ведущих видов деятельности и акцентируется внимание на таких областях образования (развития, воспитания, образования) как социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

В связи с этим родительское мастерство, осуществляемое в условиях дизонтогенеза, должно, по возможности, отвечать и придерживаться требований современного Российского законодательства в сфере образования.

Сегодня процесс воспитания детей с нарушенным развитием, протекающий в условиях семьи, всегда должен выходить за рамки данного социального института с привлечением компетентных опытных специальных, клинических психологов, дефектологов, направляющих и ориентирующих родителей в области содержания, барьеров, возможностей и достижения полноценности в развитии данной категории детей. Залогом успешного воспитания в условиях дизонтогенеза является активизация, стимуляция различных зон и в области развития детей, имеющих ограничения в состоянии здоровья. В их компетенции медленно, но верно должны включаться разные знания, умения и навыки, как в эмоциональном, коммуникативном, когнитивном, речевом развитии, так и в области физического, двигательного развития. Семья по отношению как нормально развивающегося ребёнка, так и с нарушенным развитием выступает неким фундаментом для формирования совокупности личностных компетенций, высокого уровня самосознания, волевой регуляции и мировоззрения.

Воспитательная деятельность, осуществляемая в рамках семьи, характеризуется множеством факторов, влияющих на её успешность и продуктивность, особенно в ситуации развития ребёнка в неблагоприятных для него условиях – в ситуации дизонтогенеза, подверженного перечню патогенных воздействий как внутренних, наследственных, врожденных, связанных с состоянием здоровья матери и плода, так и внешних, таких, как место жительства, наличие в семье сиблингов, образование родителей, материально-экономическое состояние семьи в целом, установки родителей в адрес собственного ребёнка, стереотипы относительно успешности развития данной категории детей.

Выводы. Задачи, стоящие перед родителями, воспитывающими детей, находящихся в условиях дизонтогенеза, имеют одну и ту же содержательную направленность, охватывают экзистенциальные ценности, базируются на многофункциональном развитии личности, при этом в процессе их реализации родители используют адекватные для каждого ребёнка (с учетом его психофизиологических особенностей) способы взаимодействия и коммуникации.

К таким задачам, формирующим в условиях семейного воспитания жизненно необходимые компетенции, следует отнести:

- сформировать оптимальную семейную среду для успешного развития ребенка;
- создать психологическую и социально-экономическую защиту ребенку;
- сформировать представления у ребенка о сущности семьи, ее структуре, воспитании будущего поколения, уважения к старшим;
- сформировать у детей жизненно важные навыки и умения, обеспечивающие самообслуживание и помощь членам семьи;
- сформировать положительную «я концепцию» и адекватное отношение к самому себе.

Таким образом, для реализации поставленных целей и задач в условиях воспитательной деятельности важно создавать оптимальную семейную среду для наиболее полного раскрытия детских возможностей в условиях дизонтогенеза, используя при этом привлекательные для детей ведущие виды деятельности, соответствующие тому или иному возрастному этапу психического развития.

Литература:

1. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2. Процесс воспитания. – 256 с.
2. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата 2-е изд., перераб. и доп. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 330 с.
3. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. / [В.С. Селиванов]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
4. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 287 с.
5. Универсальный дизайн доступности российских культурных ценностей в музейном и туристическом пространствах: методическое пособие / [И.Е. Ростомашвили, И.А. Михаленкова, В.А. Маркевич и др.]; под ред. И.А. Михаленковой, И.Е. Ростомашвили. – Чебоксары: Среда, 2023. – 72 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 (ред. от 21.01.2019) // ФГОС Дошкольное образование. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения 01.02.2025)
7. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.

УДК 37.015.3

доктор психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

аспирант Зубченко Олеся Марифовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье с позиций концепции психологической безопасности рассмотрена структура инклюзивной образовательной среды как вида образовательной и социальной среды. Раскрыто содержание каждого компонента инклюзивной образовательной среды, обеспечивающее психологическую безопасность субъектов образовательных отношений: пространственно-предметный, психодидактический (содержательно-методический), социально-психологический. Пространственно-предметный компонент представлен требованиями к архитектурной и информационной доступности, наличию специальных средств для детей с ограниченными возможностями здоровья, включаемых в совместное обучение с их типично развивающимися сверстниками. Основное содержание психодидактического компонента составляют технологии универсального дизайна, в основе которого – внедрение вариативных средств обучения и обеспечение поддержки всем обучающимся. Системообразующим выступает социально-психологический компонент – взаимодействие в разных общностях, которое представлено от субъект-объектного до субъект-субъектного (деятельностно-ценностного и полусубъектного), основой которого выступает диалог как единственная стратегия позитивного (ненасильственного) взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: психологическая безопасность, инклюзивная образовательная среда, пространственно-предметный, психодидактический, социально-психологический компоненты.

Annotation. The article examines the structure of an inclusive educational environment as a type of educational and social environment from the perspective of the concept of psychological security. The content of each component of the inclusive educational environment, which ensures the psychological safety of subjects of educational relations, is disclosed: spatial-objective, psychodidactic (content-methodical), socio-psychological. The spatial and subject component is represented by the requirements for architectural and information accessibility, the availability of special facilities for children with disabilities, included in joint education with their typically developing peers. The main content of the psychodidactic component consists of universal design technologies, which are based on the introduction of variable learning tools and providing support to all students. The system-forming component is the socio-psychological component - interaction in different communities, which is represented by.

Key words: psychological safety, inclusive educational environment, spatial and subject, psychodidactic, socio-psychological components.

Введение. Психологически безопасная и комфортная среда рассматривается как базовое условие развития личности, что отражено в ряде нормативных документов, регламентирующих деятельность субъектов образовательных отношений в образовательной среде (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования на период до 2030 и др.). Отдельным блоком в указанной выше Концепции рассмотрена психолого-педагогическая помощь обучающимся, имеющим ограниченные возможности здоровья и инвалидность, что обуславливает необходимость создания инклюзивной образовательной среды, в которой имеются возможности (ресурсы) для обучения разных групп обучающихся.

Стоит отметить, что инклюзивная образовательная среда как объект научного исследования является относительно новой научной категорией и разрабатывается в рамках разных научных направлений (психологических, педагогических, социологических и т.д.). В данной работе мы опираемся на определение инклюзивной образовательной среды, представленное в исследованиях Е.С. Слюсаревой, которое является интеграцией положений коммуникативно-ориентированного (В.В. Рубцов); антрополого-психологического (В.И. Слободчиков), экологического (В.А. Ясвин) подходов, концепции психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баевой): «инклюзивная образовательная среда – это вид образовательной среды, представляющий собой психолого-педагогическую реальность, в которой созданы специально организованные условия для формирования личности и обеспечения безопасности, комфортности и доступности взаимодействия всех субъектов образовательных отношений при включении в нее ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, обуславливающие возникновение особых образовательных потребностей» [11, С. 65].

Изложение основного материала статьи. В современных научных исследованиях структура и содержательные компоненты образовательной среды представлены достаточно полно. Анализ структуры и содержания образовательной среды, представленных в работах ученых (Г.А. Ковалев, Е.А. Климов, Е.Б. Лактионова, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.) показывает, что в структуре образовательной среды выделено от трех до пяти компонентов, при этом достаточно идентично представлено содержание пространственно-предметного и психодидактического (содержательно-методического) компонентов, тогда как в трактовке социального компонента образовательной среды можно отметить расхождение акцентов на его сущность и содержание. Так, в экологическом подходе В.А. Ясвина сущностью социального компонента выступает взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов межличностными взаимоотношениями [17]; в работах В.И. Панова [10] и С.В. Тарасова [15] внимание уделяется организации коммуникации (коммуникативно-организационный компонент среды по С.В. Тарасову) и коммуникативному взаимодействию: субъект-объектному (педагогическое воздействие), субъект-субъектному, совместно-субъектному (педагогическое взаимодействие) и субъектпорождающему (педагогическое содействие) (в работах В.И. Панова). В.В. Рубцов [16] интерпретирует данный компонент через понимание коммуникативного взаимодействия как общности, которая может проявляться от предсубъектного к полусубъектному взаимодействию (И.В. Вачков) [4].

При рассмотрении структуры и содержания инклюзивной образовательной среды мы опирались на вышеуказанные подходы и с позиций обеспечения психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева) [1] выделили три компонента, содержание которых обуславливается особенностями включаемых в нее такой неоднородной группы субъектов как дети с ограниченными возможностями здоровья:

1) пространственно-предметный компонент образовательной среды предполагает доступную (безбарьерную) архитектурно-пространственную организацию;

2) психодидактический или содержательно-методический компонент образовательной среды, содержание которого составляют технологии универсального дизайна, направленные на внедрение вариативных средств обучения и обеспечение поддержки всем обучающимся;

3) социально-психологический компонент образовательной среды, являющийся наиболее содержательным с точки зрения психологического анализа, предполагает построение субъект-субъектных отношений в разных общностях («педагог-ученик с ОВЗ», «ученик-ученик с ОВЗ» и др.).

Всестороннее рассмотрение и анализ содержания каждого компонента инклюзивной образовательной среды позволит нам пояснить наше представление о роли и месте некоторых составляющих.

Содержание пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды в исследованиях С.В. Алехиной, С.Е. Гайдукевич и др. включает в себя требование определенной предметной и пространственной организации среды, позволяющей минимизировать у ребенка с ограниченными возможностями здоровья чувство неуспешности, неуверенности и страха: необходима доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация [5, 8].

С.В. Алехина отмечает, что в западных практиках это изначально предполагает разработку универсального дизайна помещений для занятий с учетом инклюзивного образования [8]. Универсальность дизайна помещений требует открытости и доступности всех пространств в учебных зданиях для комфортного движения и пребывания лиц с любыми нарушениями (двигательными, сенсорными и др.).

Создателем универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning) как подхода, ориентированного на учет различий между учениками, является D.H. Roze. Универсальный дизайн обучения рассматривается автором и через требования к пространственной организации среды, и через обеспечение гибкости и вариативности подачи учебного материала, через предоставление выбора способов выражения обучающимися своих интенций и потенциала, через свободу реализации учебных действий, а также через масштаб и мотивацию вовлечения учеников в процесс обучения. Главное, что с помощью подобного «дизайна» обучающиеся с индивидуальными различиями имеют возможность беспрепятственно овладеть доступными знаниями оптимальным для них способом [9].

На наш взгляд, универсальность и доступность должна быть отражена одинаковой организацией как пространственно-предметной составляющей инклюзивной образовательной среды, так и ее психодидактического (содержательно-методического) компонента.

Психодидактический или содержательно-методический компонент среды – это собственно содержание и способы организации обучения, максимально способствующие раскрытию когнитивных, физических и творческих возможностей детей, включенных в совместное обучение. Это то, как учат детей, чему учат и в каких условиях это происходит (В.А. Ясвин) [17]. Выбор образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ осуществляется с учетом большого диапазона различий в возможностях внутри разных нозологических групп обучающихся, индивидуальных особенностей ребенка, его психологической готовности к обучению в сложной инклюзивной образовательной среде группы/класса (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Н.Н. Малофеев, Т.А. Соловьева) [7, 13].

Педагог должен проявлять компетентность, владея способами обучения детей с разными образовательными возможностями, умением своевременно предупреждать утомляемость детей, адаптировать инструкцию и содержание учебного материала с учетом общих закономерностей развития всех детей с ограниченными возможностями здоровья: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; трудности словесного опосредования; трудности коммуникации, изменение в развитии личности.

При этом, отмечает Т.А. Соловьева, «ведущей педагогической задачей, определяющей содержание и направления взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом в организованном учебно-воспитательном процессе, является организация деятельности детей (в том числе с особыми образовательными потребностями), направленной на овладение содержанием образовательных программ (в том числе адаптированных)» [13, С. 37].

В.З. Кантор и Н.Н. Малофеев также указывают на необходимость модификации учебных программ и их ориентацию на особые образовательные потребности ребенка как базовое педагогическое условие достижения продуктивной включенности ребенка в образовательное пространство и жизнь социума в целом [6, 7].

С.Е. Гайдукевич предлагает два аспекта рассмотрения психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды [5]: содержательный, понимаемый как совокупность опосредованных влияний, которые обеспечивают отличительные характеристики данной образовательной среды и определяются внутренними задачами школы и процессуальный – комплекс средовых условий, благодаря которым средовые влияния реализуют свое развивающее воздействие. Отбор средовых условий зависит от потребностей и возможностей учеников, соответственно которым они должны сделать образовательную среду комфортной, эмоционально насыщенной, аутентичной, т.е. обеспечивающей благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности.

Эта же идея просматривается и в концепции универсального дизайна, упоминаемой нами выше при рассмотрении пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды. Данная концепция основана на идеях когнитивной неврологии и положений о сетевой организации мозга, согласно которой нет двух людей, которые усваивают учебный материал одинаково. Исходя из этого, необходимо обеспечить такие свойства среды, как гибкость и комфортность, что достигается за счет вариативности подачи учебного материала педагогом; интеллектуальных и физических способов самовыражения учащихся в реализации учебных действий; мотивации и включения учеников в процесс обучения.

Содержательно данные положения раскрываются в общих направлениях работы:

1. Обучение нескольким способам подачи учебного материала заключается в умении педагога по-разному преподнести учебный материал обучающемуся с учетом его модели обучения (в отечественной практике мы апеллируем к особым образовательным потребностям и возможностям ребенка): зрительно, на слух и т.д. Основная цель – понимание обучающимся предлагаемого учебного материала. Для этого используются такие приемы, как актуализация знания, выделение существенных признаков, взаимосвязей, оказание дозированной обучающей помощи, постоянное поощрение при успешном выполнении, что способствует стимулированию деятельности ребенка, систематизации и обобщению учебной информации, созданию положительной мотивации.

2. Обучение различным способам самовыражения: педагог предлагает обучающимся разнообразные опции выполнения умственных и физических действий, учит разным способам коммуникации (в том числе, и альтернативной и/или дополнительной), облегчает доступ к техническим приспособлениям и средствам. Достижению этих целей способствует выполнение таких задач и шагов, как видоизменение форм работы, коррекция неэффективных приемов, осуществление общего руководства деятельностью детей, постановка цели, помощь в планировании, структурировании материала, выработке тактики и стратегии деятельности. Особо важен учет педагогом наиболее успешных форм самовыражения каждого ребенка и закрепление в своей практике способов достижения успеха обучающихся.

3. Использование различных способов взаимодействия с обучающимися: привлечение внимания обучающихся к обучению, повышение мотивации, что достигается такими приемами, как поощрение индивидуального выбора и

автономности деятельности детей, равное отношение к обучающимся, постоянное убеждение в ценности каждого для данного образовательного сообщества. В процессе обучения важно учитывать культурные традиции каждого ученика (в отечественной практике мы обращаемся к учету норм взаимодействия с позиции культурного релятивизма).

С.В. Алехина и ее коллеги, проведя комплексный анализ зарубежных и отечественных работ, посвященных вопросам универсального дизайна, отмечают, что все технологии, которые направлены на внедрение вариативных средств обучения и обеспечение поддержки всем обучающимся, являются в нашей стране аналогом универсального дизайна [8].

Системообразующим в инклюзивной образовательной среде является социально-психологический компонент, сущность которого составляют характеристики образовательной среды, отражающие качество процессов взаимодействия в образовательном процессе и характер взаимоотношений субъектов в нем. А результатом эффективной работы составляющих компонента станет позитивное влияние межличностных взаимодействий участников образовательного процесса на специфические особенности системы, на развитие всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

Как главный фактор развития психики человека в целом А.А. Бодалев рассматривает «предметно-практическую деятельность и взаимодействие между людьми», выделяя в качестве основного условия возникновения межличностного контакта позицию равного, тогда как в позиции «над» контакт становится ущербным, а психика уязвимой [2, С. 92]. Именно при выполнении условия равноправия позиций устанавливается не межролевой, а межличностный контакт, что обеспечивает диалог, а, значит, создает наибольшую восприимчивость и открытость к воздействиям. Автор намеренно и осознанно отделяет понятие «взаимодействие» от смежных и близких к нему по смыслу психологических категорий, утверждает значимую роль межличностного взаимодействия в становлении и развитии личности его участников.

Эту мысль мы прослеживаем и в исследовании М. Бубер, который отмечает, что для ребенка сам процесс взаимодействия, общения имеет особый смысл. Он утверждает, что для обретения «подлинного существования» необходим «диалогический процесс духовной связи, ответственного отношения друг к другу взрослого и ребенка как процесса межличностного становления в условиях доверия». Этот процесс – общение и постижение другого – М. Бубер обозначил «экзистенциальной коммуникацией». Особую роль М. Бубер отводит отношению: «ошибочно полагать, что ребенок сначала воспринимает объект, а потом вступает с ним в отношения. Напротив, наипервейшее – это стремление к отношению» [18, С. 159].

Глубокое воздействие на ребенка оказывают контакты, которое носят диалогический характер и при конструктивном характере взаимодействия вызывают глубокую внутреннюю активность ребенка. Принципиально важно смоделировать (создать) среду, в которой ребенок с первого шага бы чувствовал неформальное, подлинно заинтересованное отношение к его личности.

Эта позиция отражена и в исследовании Т.А. Соловьевой, которая подчеркивает, что включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую деятельность группы/класса также разворачивается в едином временном и пространственном континууме [13, С. 240].

А.В. Суворов обозначает этот континуум емким термином – «обжитое социальное пространство»; пространство (и время), в котором человек чувствует себя хоть сколько-нибудь уверенно, – это и хорошо изученная местность, и пространство, и та сфера общения, в которой человек является центром или одним из центров эмоциональной и деловой заинтересованности. Оно (социальное пространство/время) может сколько угодно расширяться, но уже на готовой основе – на то оно и «обжитое». За его пределами человек может почувствовать себя поистине инвалидом – существом, за которым ухаживают, но которому отказывают в существовании души [14, С. 65].

В этой связи чрезвычайно важно подготовить образовательную среду к включению в нее ребенка, который отличается от сверстников и состояние которого требует создания условий, способствующих позитивному взаимодействию со средой и с другими субъектами образовательных отношений в ситуациях совместного обучения и взаимодействиях другого рода.

Исследователи (И.В. Вачков, А.В. Соколов и др.) выделяют следующие типы взаимодействия и соответствующие им типы общностей [3, 12]:

- 1) полусубъектное взаимодействие – видовое по отношению к субъект-субъектному; оно может порождать два вида общности: полисубъект общения и универсальный полисубъект – и функционировать в этих форматах;
- 2) деятельностно-ценностное взаимодействие – один из видов субъект-субъектного взаимодействия, которое порождает корпоративный коллективный субъект;
- 3) возможность появления атомарного коллективного субъекта обеспечивает субъект-объектный уровень взаимодействия;
- 4) на самом низком уровне – совокупность предсубъектов, обеспечивающих такой вид взаимодействия как предсубъектное или субъектно-отчужденное.

Таким образом, построение субъект-субъектных отношений, в первую очередь, между педагогом и обучающимся, основанных на диалоге, является основным содержанием социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды. Только в условиях субъект-субъектных отношений равноправного сотрудничества возможно развитие личности, психологическим условием которого является диалогизация деятельности.

Выводы. В структуре инклюзивной образовательной среды мы выделили три компонента: пространственно-предметный, психодидактический (содержательно-методический) и социально-психологический, содержательная наполняемость которых обусловлена особенностями включаемых в нее детей – детей, имеющих особые образовательные потребности.

С позиций концепции психологической безопасности нами рассмотрено содержание каждого компонента: пространственно-предметный компонент инклюзивной образовательной среды предусматривает архитектурную и информационную доступность, наличие специального оборудования; психодидактический (содержательно-методический) включает идеи универсального дизайна, направленного не только на адаптацию пространства, но и на адаптацию содержания и технологий обучения детей с разными образовательными возможностями; социально-психологический – предполагает построение позитивных (ненасильственных) взаимодействий в общностях «учащиеся-учащиеся», «учащиеся-педагог», «педагог-родитель» и др.: переход от предсубъектного к полисубъектному взаимодействию.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11-17
2. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Вачков, И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников / И.В. Вачков // Психологическая наука и образование. – 2011. – Т. 16. – № 3. – С. 59-65
4. Вачков, И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И.В. Вачков // Журнал Высшей школы экономики. Психология. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36-50

5. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного образования / С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
6. Кантор, В.З. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы / В.З. Кантор // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 10(60). – 46 с.
7. Малофеев, Н.Н. Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская // Альманах коррекционной педагогики РАО. – 2010. – № 14. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/proekt-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatelno-27> (дата обращения: 02.02.2025)
8. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / гл. ред. С.В. Алёхина. – Москва: МГППУ, 2020 – 176 с.
9. Моргачева, Е.Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике / Е.Н. Моргачева // Дефектология. – 2018. – № 3. – С. 58-65
10. Панов, В.И. Образовательная среда как предмет экпсихологии развития / В.И. Панов // 4-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы. – Москва, 2005. – С. 213-216
11. Слюсарева, Е.С. Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / С.Е. Сергеевна. – 2024. – 462 с.
12. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие / А.В. Соколов. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
13. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Т.А. Соловьева. – Москва, 2018. – 372 с.
14. Суворов, А.В. Встреча Вселенных, или Слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих / А.В. Суворов. – Москва: Эксмо, 2018. – 512 с.
15. Тарасов, С.В. Образовательная среда современной школы: проблемы и подходы к изучению / С.В. Тарасов // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 15-26
16. Технология оценки образовательной среды школы: учебно-методическое пособие для школьных психологов / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – Москва. – Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 256 с.
17. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – Москва: Народное образование, 2019. – 448 с.
18. Buber, M. Das dialogische Prinzip / M. Buber. – Heidelberg: Schneider, 1979. – 325 p.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук,

профессор Сосновский Борис Алексеевич

Институт практической психологии и психотерапии

ООО «Национальный образовательный центр» (г. Москва);

кандидат педагогических наук Лебедева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХИКИ

Аннотация. В статье представлена авторская функциональная модель человеческой психики, исследующая целостный подход к пониманию психологических процессов. Основное внимание уделяется тому, что работа психолога не может быть эффективной, если фокусироваться на отдельных процессах или состояниях. Важно учитывать, что человеческая психика является единой и неделимой системой, которая включает в себя биологические, социальные и духовные аспекты. В противном случае практически неизбежно упрощение, редукция и фактическая предметная потеря живого человека и его психики. Утверждается и иллюстрируется понятийная трактовка психического «отражения» как самостоятельной, активной духовной «акции» целостной психики, а не только как рефлекторного, реактивного (ответного) механического «воспроизведения» объективного мира. На основании теоретических подходов определяется важность понятий целостности и жизненности психики человека для практической работы психолога. Методология исследования основывается на системном подходе в психологии, включает интеграцию знаний о психике человека. Авторы подчеркивают принципиальную методологическую невозможность морфологического разделения подсистем, поскольку психика человека представляет собой изначальное и динамичное целостное «метаединство». Научная новизна работы заключается в разработке функциональной модели, которая акцентирует внимание на целостном взгляде на человеческую психику. Подчеркивается, что настоящая психология должна учитывать не только личностные качества, но и глубокие биологические и социальные аспекты. Авторы аргументируют, что разделение психики на «личностную» и «неличностную» не отражает её реальной природы и приводит к искажению исследования. Приведённые выводы о единении душевного, социального и биологического в человеческой природе подчеркивают необходимость учёта этих элементов для адекватной практики. Применяя функциональную модель, работа предлагает новую теоретическую основу для практики психологии, что позволяет избежать упрощённого взгляда на индивидуальные особенности психики и способствует углублённому пониманию её структуры и динамики.

Ключевые слова: личность, субъект, психика, функциональная модель, субъективность, психический облик.

Annotation. The article presents the author's functional model of the human psyche, which explores a holistic approach to understanding psychological processes. The main focus is on the fact that the work of a psychologist cannot be effective if you focus on individual processes or conditions. It is important to take into account that the human psyche is a single and indivisible system that includes biological, social and spiritual aspects. Otherwise, simplification, reduction and the actual objective loss of a living person and his psyche are almost inevitable. The author asserts and illustrates the conceptual interpretation of mental "reflection" as an independent, active spiritual "action" of the holistic psyche, and not only as a reflex, reactive (responsive) mechanical "reproduction" of the objective world. Based on theoretical approaches, the importance of the concepts of integrity and vitality of the human psyche for the practical work of a psychologist is determined. The research methodology is based on a systematic approach in psychology, including the integration of knowledge about the human psyche. The authors emphasize the fundamental methodological

impossibility of morphological separation of subsystems, since the human psyche is an initial and dynamic integral "meta-unity". The scientific novelty of the work lies in the development of a functional model that focuses on a holistic view of the human psyche. It is emphasized that real psychology should take into account not only personal qualities, but also deep biological and social aspects. The authors argue that the division of the psyche into "personal" and "nonpersonal" does not reflect its real nature and leads to a distortion of research. The above conclusions about the unity of the mental, social and biological in human nature emphasize the need to take these elements into account for adequate practice.

Key words: personality, subject, psyche, functional model, subjectivity, mental appearance.

Введение. Всякая практическая работа с человеческой психикой (диагностика, исследование, отбор, обучение, помощь, терапия, лечение) является эффективной лишь при условии чёткого осознания того, что психолог работает не с изолированными процессами, состояниями или характеристиками, а всегда с целостной и неделимой «конструкцией» – живой психикой человека. Согласно известному выражению С.Л. Рубинштейна, «вся психология человека есть психология личности» [1]. Это не говорит о том, что категории «человек» и «личность» совпадают, поскольку данный исследователь четко разграничивал эти понятия. Он полагал, что не все психологические характеристики можно считать именно «личностными». Нам представляется, что в таком делении психики на «личностную» и «неличностную» проявляется Вечная дилемма взаимодействия биологического и социального аспектов в человеческом сознании. Эта проблема снимается философски обоснованным утверждением о том, что субъект, представляет собой целостное существо, состоящее из трех взаимосвязанных аспектов: биологического, социального и духовного, компонентов, которые неразрывно связаны между собой, формируя уникальную природу каждого индивида.

В рамках классической психологии изначально исключается концепция «души», что приводит к утрате представления о реальном живом человеке, обладающем «разумом» (*sapiens*) и психической структурой.

Психика индивидуального человека представляет собой созданный им самим «образ» целостной и реально существующей действительности, которая охватывает как объективные, так и субъективные аспекты [2]. Общее представление о психическом «отражении» как исключительно реактивном или «вторичном» «воспроизведении» внешней реальности оказывается чрезмерно упрощённым. Всякий субъективный опыт «формируется» и включает в себя активного, осмысленного субъекта [1; 4; 8; 13], так или иначе, психологизируя весь мир. Классическая проблема научного анализа (выделения «единиц») отчетливо проецируется на практику изучения человеческой психики. Исследуемые феномены в своей «сумме» не равняются изначально целому – живой психике.

Своеобразную трёхмерную конструкцию психологической структуры личности предложил А.В. Петровский [6], выделивший три подсистемы:

- интраиндивидуальную как описание внутренней организации психики личности;
- интериндивидуальную, характеризующую психику личности в социальном пространстве её взаимодействия и общения с другими людьми и обществом;
- метаиндивидуальную как результирующий, остаточный, сохранный результат персонального воздействия личности, как её духовное продолжение, как метасуществование индивида в психике других людей.

Однако следует подчеркнуть, что уверенное разделение в человеке интра-, интер- и метаиндивидуальных компонентов психики практически невозможно.

К личностным свойствам принято относить некоторые наиболее важные, устойчивые, имеющие проекцию на специфику бытия. Однако, объективно и навсегда выделить некую «величину» или качество такой социальной специфики человека, по существу, также невозможно [13].

Поэтому не только для теории, но и для насущной практики необходима некая обобщенная схема или модель всей психики, то есть описание того, из чего психологически состоит и чем каждая конкретная психика может быть описана, по каким параметрам может отличаться от всех других. Предлагаемая в данной статье схема есть подчеркнута функциональная, не аддитивная модель целостной человеческой психики.

В зарубежной психологии существует немало моделей психики и личности, в которых выявляются различные частные и важные компоненты, разработаны многочисленные личностные опросники: Г.Ю. Айзенк [15], К.Г. Юнг [16], Р. Кеттелл [17] и др. Как правило, в них не обосновывается важность и ценность задействованных компонентов в общей и целостной структуре, то есть вопрос о «необходимости и достаточности» исследуемых психических параметров фактически не рассматривается.

Изложение основного материала статьи. При построении модели функциональной структуры психики личности мы исходили из методологии системного подхода в психологии (Б.Ф. Ломов) и известных компонентов моделей (или теоретических схем), выделенных С.Л. Рубинштейном [11], К.К. Платоновым [7], А.Н. Леонтьевым [5].

Предлагаемая модель состоит из девяти условных компонентов, каждый из которых рассматривает целостную психику в своем незаменимом ракурсе. Данная работа – систематизация наших многолетних исследований, раздумий и обобщение опыта реальной работы [4; 10; 12-14]. Эта модель не морфологическая, но функциональная, организованная по принципу иерархии, каждый компонент которой может стать психологически решающим. При построении этой модели учитывалось:

распределение параметра по качеству «уникальности – общности», отделение случайного от закономерного, общего и частного, выделение по собственной *изменчивости*, уровню устойчивости или относительной стабильности.

- + учет уровня *осознанности*, произвольности, самоуправляемости,
- + *интенсивность* (сила выраженности) параметра,
- + поведенческая и *субъективная ценность*, значимость,
- + практическая *действенность*, жизненные проявления параметра,
- + *широта* связей параметра, его корреляции с другими, факторное устройство.

Многогранной выступает не только общая концепция, но и каждый отдельный элемент этой модели. Очевидно, что создание универсальной и полноценной психологической модели человеческого разума практически невозможно. Любая схема или модель неизбежно упрощает сложный и живой оригинал.

Все компоненты предлагаемой модели могут быть разложены на более мелкие, дробные блоки, которые при необходимости допускают переход и на уровень измерения отдельных, частных свойств или качеств психологии субъекта. Однако любой психический феномен существует и функционирует не сам по себе, а в неразрывной связи с целостной функциональной структурой психики.

Каждое психологическое качество и вся композиция определенной психики обладают своей «оптимальной» степенью выраженности, а также гармоничным и благоприятным соотношением с другими характеристиками, блоками и компонентами. Чрезмерная, «сверхпограничная» акцентуация отдельных черт характера может объективно проявиться как в уникальной индивидуальности, так и в психической аномалии личности (психопатии) [13].

Итак, функциональная модель психики человека состоит из девяти, условно выделенных элементов:

Направленность личности (смыслы, потребности, ценности, мотивы, цели, задачи, устремления, мировоззрение и др.).

Сознание и самосознание. Способности и задатки. Темперамент. Характер (воля, нравственность). Психические процессы (ощущения, восприятие, мышление, внимание, воображение, память, речь). Эмоциональность. Общение и речь. Психический опыт субъекта. Рассмотрим компоненты более детально.

1. Направленность личности как некий «стержень» личности дает три ключевых аспекта психологического проявления:

а) взаимосвязанная система потребностей, мотивов, целей, задач, смыслов и других форм выражения индивидуальных стремлений и субъективный ценностей;

б) структурированная иерархия действий и основных моделей поведения;

в) психологическая организация внутренней активности, особенности структуры сознания и самосознания, а также черты всех взаимодействий субъекта с окружающим миром (мировоззрение, этические и моральные нормы).

Стоит отметить, что при глубоком психологическом исследовании этих, исключительно психических проявлений, существует риск утраты не только «личности», но и самой «психики» [14]. Это, к примеру, не редкость сопоставление понятия «потребности» (как субъективного переживания) с объективной «нуждой», что характерно не только для классического бихевиоризма. Этот процесс «трансформации» вопроса о потребностях в проблему мотивов (А.Н. Леонтьев) приводит к тому, что страдательное состояние потребности в психологическом дискурсе фактически исчезает, заменяясь лишь побудительным «языком мотивов» [13].

Мотив имеет психологическую значимость не только своей способностью к энергетическому побуждению, но и активным вовлечением в многослойные процессы смыслообразования и формирования сознания и поведения человека [4; 13].

2. Сознание и самосознание индивида представляют собой сложное «отражение» (мысленное «видение»), выделяющее в целостной психике объективный мир и субъективное Я, а также моё отношение к окружающему миру и к себе. Человек осознает то, на чём сосредоточено его внимание, расширенная авторская трактовка функций которого [3] фактически описывает функционирование всей психики, рассматриваемое как действия человеческой души. Интересно отметить, что задолго до появления в России «советской» или диалектико-материалистической психологии наблюдаются параллели в научных подходах. Так, академик А.А. Ухтомский называл состояние внимания одной из «доминант души» [2].

3. Способности и задатки личности в рамках современной психологии имеют, по крайней мере, два основных подхода:

а) как индивидуально-психологические характеристики, которые способствуют быстрому и легкому усвоению знаний, навыков и умений (Б.М. Теплов),

б) как текущий уровень знаний, навыков и умений (способностей) личности (В.А. Крутецкий).

При этом, независимо от выбранной интерпретации, теряется специфическая «личностная» природа способностей, если их анализируют в отрыве от целостной психики: потребностей и мотивации, характера и эмоций, а также сознания и самосознания.

4. Темперамент рассматривается как сложная система, которая описывает динамические характеристики психики и поведения (скорость, сила, темп, ритм). Научные исследования (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицына) показывают, что свойства темперамента связаны с нервной системой и являются врожденными. Деление рефлексов на условные и безусловные (И.П. Павлов) является упрощением. Темперамент проявляется в экстремальных условиях, и человек способен скрывать или усиливать его проявления благодаря сознанию, характеру и воле, создавая неразрывное психическое единство [13].

5. Характер личности – это относительно устойчивая и иерархическая система выражений всех отношений индивида к окружающему миру и к себе включает в себя характер, который представляет собой целостное, единое, но многообразное образование. В этом образовании гармонично сосуществуют общее и индивидуальное, типичное и уникальное.

Особое психологическое значение имеют моральные и нравственные качества характера, которые служат внутренними регуляторами межличностных взаимодействий. В современной научной психологии пока не создана объективная диагностика моральных и нравственных черт личности, хотя именно они выступают в качестве важнейшего субъективного критерия для качественной оценки человека. Очевидно, что безнравственный человек, вне зависимости от своего образования, воли, профессии или социального статуса, представляет собой потенциальную угрозу не только для окружающих, но и для самого себя [14].

6. Психические процессы и состояния охватывают свойства всех познавательных функций души: сенсорика, восприятие, память, мышление, воображение и творчество, а также общую оценку интеллекта. Специфика избирательности, функции и качества внимания также важны, так как они находятся в тесной связи с сознанием и самосознанием личности.

7. Эмоциональность как свойство личности представляет собой широкий спектр человеческих переживаний и их функций. Многообразие эмоций является повседневным отражением работы души. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, переживание является душевным событием в жизни личности [11]. Эмоции не являются дополнительным элементом или «окрашиванием» психики; они составляют её неотъемлемую часть, выполняя функции эмоциональной оценки, сигнализации потребностей и регуляции поведения. Разнообразие и глубина переживаний служат важным условием для развития и богатства всей человеческой психики.

8. Общение и речь являются различными видами, формами и характеристиками общения как способа существования человека, а также отражают индивидуальные (лексические и семантические) особенности речи как универсального инструмента психики и средства её выражения. Богатство или бедность речи прямо связано с развитием человеческой психики. Унификация языка и внедрение других языковых средств, включая информационные и цифровые технологии, могут привести к потере индивидуальности, обезличиванию и «стерилизации» мышления и живой психики.

9. Психический опыт человека включает в себя множество аспектов, связанных с его психическим обликом, и может быть описан через комплексную систему параметров:

– психолого-биографические характеристики, включая набор привычек (поведение, стиль общения, эмоциональные переживания, ценности), психологию жизненного пути и стратегии жизни;

– уровень общей культуры и образования, моральный и этический опыт, а также идеологические предпочтения и личные ценности;

– качество профессиональных знаний и навыков, включая степень усвоения, ясность понятий, разнообразие, прочность, эффективность, адаптивность и способность к обновлению;

– общая продуктивность в профессиональной сфере, а также субъективное отношение к текущему состоянию дел, восприятие собственного благополучия и счастья или их недостатка.

Подчеркнем, что при психологическом изучении любого из выделенных компонентов психического облика необходимо исходить из реальной целостности всей психики.

Выводы. Классические подходы анализа отдельных компонентов психической деятельности имеют определенные ограничения, так как действительно живое и многообразное целое не может быть адекватно представлено через его аналитическое разложение. Многие работы подчеркивают важность взаимодействия выделенных подсистем психики, однако необходимо помнить, что попытка всякого членения подсистем психики влечет за собой утрату понимания ее живой

и целостной картины.

Предложенная функциональная схема уточняет понимание устройства и динамики психики. Эта модель учитывает многообразие индивидуальных особенностей и различий, а также неделимое единство биологического, социального и духовного аспектов.

В заключение отметим, что, формат научной статьи не позволяет всеобъемлюще раскрыть тему функционирования психики при этом, описываемая функциональная модель психики реализована в ряде прикладных эмпирических исследований [4; 13; 14], предметом которых, в конечном счете, выступает целостная человеческая психика. Представленная функциональная модель психики может служить основой для новых исследований, способствуя созданию комплексных эффективных психологических стратегий диагностики, терапии и обучения.

Литература:

1. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М., 1996. – 392 с.
2. Василюк, Ф.Е. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие / Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко [и др.]. – М.: СПб, 2012. – 509 с.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М., 1999. – 332 с.
4. Лебедева, Е.А. Основные смыслообразующие особенности управленческого труда / Е.А. Лебедева // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 2-1(82). – С. 35-38. – DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.1-05
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 303 с.
6. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982. – 255 с.
7. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М., 1972. – 216 с.
8. Пономаренко, В.А. Психология духовности профессионала / В.А. Пономаренко. – М., 1997. – 256 с.
9. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский и др.]; под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 576 с.
10. Психология в 2-х Т: учебник для академич. 3-е изд. перераб. и дополн. / [Б.А. Сосновский и др.]; под ред. Б.А. Сосновского. – М., 2018. – 828 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2003. – 713 с.
12. Сосновский, Б.А. Об основном вопросе психологии / Б.А. Сосновский // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2(31). – С. 5-15
13. Сосновский, Б.А. Психология руководителя: потребностно-смысловые аспекты: учебник для вузов / Б.А. Сосновский, Е.А. Лебедева. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 185 с.
14. Сосновский, Б.А. Тернистый путь психологии к «Человеку одушевленному» / Б.А. Сосновский, Д.В. Каширский // Психолог. – 2022. – № 6. – С. 98-110. – DOI 10.25136/2409-8701.2022.6.38795. – EDN STLGFQ
15. Eysenck, H.J. Personality structure and its measurement / H.J. Eysenck, S.B.G. Eysenck. – London: Routledge, Kegan Paul, 1969. – 365 p.
16. Jung, C.G. Psychological types / C.G. Jung. – Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive. – URL: <https://archive.org/details/psychologicaltypes>
17. Cattell, R.B. Personality and motivation structure and measurement / R.B. Cattell. – New York: World Book, 1957. – 948 p.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Султанова Ирина Викторовна
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
студент Лоза Ева Олеговна
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи молодежных субкультур и девиантного поведения в подростковом возрасте. В результате исследования были выявлены значимые различия между квадроберами и девочками-подростками в следующих аспектах: самооценка и неуверенность в себе (достоверно ниже у квадроберов); склонность к делинквентному поведению, агрессивность, демонстративность, тревожность и экзальтированность (достоверно выше у квадроберов). Также отмечено, что девочки-подростки более склонны к гипертимии, а квадроберы – к шизоидным акцентуациям.

Ключевые слова: субкультура, девиантное поведение, квадроберы, подростки, методики, акцентуации.

Annotation. This article presents findings from an empirical study of the relationship between youth subcultures and adolescent deviance. The study revealed significant differences between quadrobbers and teenage girls in the following aspects: self-esteem and self-doubt (significantly lower in quadrobbers); tendency to delinquent behavior, aggressiveness, demonstrativeness, anxiety and exaltation (significantly higher in quadrobbers). It was also noted that teenage girls are more prone to hyperthymia, and quadrobbers are more prone to schizoid accents.

Key words: subculture, deviant behavior, quadrobbers, teenagers, techniques, accents.

Введение. В современном мире молодежные субкультуры занимают ведущую роль в формировании индивидуальной траектории и социокультурных ориентиров подростков. Эти субкультуры могут иметь как направление со знаком плюс, так и со знаком минус, и их влияние на поведение молодежи представляет собой актуальную проблему, вызывающую интерес у социологов, психологов и педагогов. Особое внимание заслуживает рассмотрение вопросов относительно связи молодежных субкультур и девиантного.

В подростковом возрасте формируется личность, активно ищущая свое место в обществе, что делает этот период особенно уязвимым к влиянию субкультур. Девиантное поведение, проявляющееся в виде правонарушений, агрессивности, употребления наркотиков, пагубных зависимостей и других отклонений, зачастую обусловлено не только индивидуальными психологическими факторами, но и социальными условиями, в которых находится молодежь.

Изучение взаимосвязи между молодежными субкультурами и девиантным поведением позволяет глубже понять механизмы социальной адаптации подростков, осветить причины и последствия их вовлечения в различные группы.

Изложение основного материала статьи. При изучении влияния молодежных субкультур на поведение подростков в контексте девиантного поведения были использованы следующие эмпирические методы и методики: тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалёв); опросник Шмишека (адаптация Ю.В. Кортневой); Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) (Шкала склонности к делинквентному поведению); методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук); контент-анализ интернет сообществ молодежной субкультуры крадобреров; статистический анализ полученных данных – U-критерий Манна-Уитни.

Базой исследования выступили 78 участников из них 39 девочек-квадобреров 13-15 лет (группа 1) и 39 девочек 13-15 лет, не относящихся к данной субкультуре (группа 2).

Далее перейдем к представлению результатов эмпирического исследования взаимосвязи молодежных субкультур и девиантного поведения в подростковом возрасте. Данные, полученные при проведении теста-опросника «Определение уровня самооценки», демонстрирует явные различия в самооценке между двумя группами: квадобрерами и девочками-подростками.

В группе квадобреров наблюдается преобладание низкого уровня самооценки, который демонстрируют 69,23% респондентов. Это может указывать на наличие проблем с уверенностью в себе или, возможно, внешние факторы, влияющие на самооценку этой группы. Лишь 30,76% участников имеют средний уровень самооценки, в то время как высокая самооценка вовсе отсутствует, что также может свидетельствовать о том, что квадобреры в целом воспринимают себя и свои достижения достаточно критично.

Что касается группы девочек-подростков, картина выглядит совершенно иначе. Здесь 15,38% участниц имеют низкий уровень самооценки, а 61,53% – средний уровень. При этом 23,09% девочек демонстрируют высокий уровень самооценки. Мы видим, что девочки более разнообразно оценивают себя, чем квадобреры: их самооценка распределяется между средним и высоким уровнями, что может свидетельствовать о большем уровне уверенности. Ниже, в Таблице 1 представлены результаты диагностики по методике диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) (Шкала склонности к делинквентному поведению).

Таблица 1

Обобщенные результаты по методике диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) (Шкала склонности к делинквентному поведению)

Уровень	Группа №1 (квадобреры)		Группа №2 (девочки подростки)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
низкий	9	23,08	27	69,23
средний	9	23,08	12	30,77
высокий	21	53,84	0	0

В таблице представлены результаты диагностики склонности к делинквентному поведению по методике СОП, проведенной среди двух групп: квадобреров и девочек-подростков. Результаты показывают различные уровни склонности к отклоняющемуся поведению, распределенные по трём категориям: низкий, средний, высокий.

В первой группе, состоящей из квадобреров, наблюдается преобладание индивидуумов с высокими показателями делинквентного поведения – 53,84%, что свидетельствует о значительной предрасположенности данной группы к отклоняющемуся поведению. Это может свидетельствовать о необходимости особого внимания к психо-социальным аспектам, которые влияют на поведение квадобреров, включая факторы, связанные с их образом жизни и кругом общения.

Средний уровень склонности к отклоняющемуся поведению в этой группе представлен у 23,08% участников, что является сравнительно низким показателем. В то же время 23,08% участников имеют низкий уровень, что указывает на наличие ряда индивидуумов, у которых наблюдается невыраженность указанных тенденций в данной группе.

Анализ результатов второй группы, состоящей из девочек-подростков, показывает отличия. Здесь 69,23% участниц имеют низкий уровень склонности к делинквентному поведению, что говорит об отсутствии указанных тенденций и меньшей предрасположенности к социальным отклонениям среди этой части выборки.

В этой же группе лишь 30,77% имеют средний уровень, при этом не зафиксировано высокого уровня. Это подчеркивает факт, что в группе девочек-подростков крайне мало участниц с проблемным поведением, что может свидетельствовать о более стабильной социально-психологической ситуации или лучшем контроле со стороны окружающих.

Сравнивая две группы, можно говорить о том, что квадобреры значительно более подвержены делинквентным тенденциям чем девочки-подростки.

Далее представим показатели по методике диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук).

На основании обобщенных показателей по методике первичной диагностики и выявления детей «группы риска» по данным двух групп можно сделать следующие выводы:

1. Отношения в семье:

– у квадобреров наибольшее число подростков (46,15%) имеет низкие баллы, в то время как в группе девочек-подростков эти баллы значительно выше (61,54%);

– средний уровень в обеих группах составляет 23,08% и 23,08%, таким образом, можно утверждать, что в каждой группе есть дети с умеренно хорошими семейными отношениями; - высокие баллы характерны для 30,77% квадобреров и только 15,38% девочек-подростков, что может свидетельствовать о нарушении внутрисемейных отношений.

2. Агрессивность:

– в группе квадобреров 38,46% имеют низкие баллы агрессивности, тогда как в группе девочек-подростков этот показатель значительно выше (69,23%);

– 53,85% квадобреров имеют высокий уровень агрессивности, тогда как только 7,69% девочек показывают такой же уровень, что может говорить о повышенном уровне агрессивности.

3. Недоверие к людям:

– в группе девочек-подростков 46,15% показывают низкие баллы, у квадобреров этот показатель составляет 23,08%;

– в обеих группах оставшиеся респонденты показывают средний и высокий уровни недоверия, однако квадобреры заметно больше подвержены (38,46% против 7,7% у девочек-подростков).

4. Неуверенность в себе:

- группа девочек-подростков (38,46%) имеет большее количество низких баллов, чем квадроберы (23,08%);
- средний уровень равномерен: 53,84% квадроберов и 46,16% девочек, что указывает на общее чувство неопределенности среди подростков;
- высокие баллы демонстрируют 23,08% квадроберов против 15,38% подростков, что говорит о высокой тревожности, неуверенности личности в себе, возможно, о наличии комплекса неполноценности, низкой самооценки.

Далее рассмотрим акцентуации характера:

- гипертимная – у квадроберов 15,38% испытуемых показали высокие баллы по сравнению с подростками (30,77%);
- истероидная: более выражена среди подростков, где 23,08% показали высокие баллы;
- шизоидная: здесь наблюдается обратная картина – высокие баллы шизоидности у квадроберов (69,24%) в сравнении с подростками (30,77%);
- эмоционально-лабильная: в группе квадроберов наблюдается незначительное количество данного параметра (7,69%), у девочек-подростков показатель составляет 15,37%.

На основе полученных данных детей «группы риска», выявленных в двух группах – квадроберах и девочках-подростках, можно сделать ряд выводов.

Во-первых, баллы полученные по шкале семейных отношений характерны для 30,77% квадроберов и только 15,38% девочек-подростков, что может свидетельствовать о нарушении внутрисемейных отношений.

Во-вторых, по уровню агрессивности квадроберы демонстрируют более высокие показатели: 53,85%, что может означать наличие проблем в поведении и повышенной враждебности. Таким образом, как среди девочек-подростков только 7,69% имеют высокий уровень агрессивности.

Третий аспект касается недоверия к людям. Девочки-подростки в большей степени показывают низкие баллы, а квадроберы более подвержены высокому уровню недоверия.

Кроме того, неуверенность в себе также является общей проблемой для обеих групп. Однако девочки-подростки проявляют её в меньшем объеме. Средний уровень неуверенности в обеих группах указывает на общее чувство неопределенности.

Относительно акцентуаций характера, у квадроберов наблюдается высокая степень шизоидности, что говорит о закрытости и трудностях в межличностных отношениях, в то время как у девочек-подростков более выражены гипертимные черты.

Далее приведем результаты диагностики по методике Опросник Шмишека (адаптация Ю.В. Кортневой).

Анализ результатов по данной методике позволяет сделать следующие выводы:

1. Демонстративность:

- группа № 1 (квадроберы): 53,85% имеют средний уровень, а 46,15% – высокий;
- группа № 2 (девочки-подростки): 84,62% имеют средний уровень, 15,38% – низкий, и ни один участник не показал высокий уровень.

Таким образом, девочки-подростки значительно чаще демонстрируют средний уровень демонстративности, а квадроберы больше склонны к высокому уровню.

2. Застревание:

- группа № 1: 30,77% с низким, 38,46% со средним и 30,77% с высоким уровнем;
 - группа № 2: 7,69% имеют низкий уровень, 92,31% - средний уровень, ни одного испытуемого с высоким уровнем.
- У квадроберов наблюдается более высокая склонность к застревающему типу чем у подростков.

3. Педантичность:

- группа № 1: 69,24% с низким уровнем, 15,38% со средним и 15,38% с высоким уровнем;
- группа №2: 15,38% с низким, 76,92% со средним и 7,7% с высоким уровнем.

Квадроберы в основном имеют низкий уровень педантичности, тогда как девочки-подростки склоняются к среднему.

4. Возбудимость – группа № 1: 46,15% имеют низкий уровень, 38,46% – средний и 15,39% – высокий;

- группа № 2: 30,77% с низким, 69,23% со средним и ни одного испытуемого с высоким уровнем.

Девочки-подростки гораздо чаще имеют средний уровень возбудимости по сравнению с квадроберами, у последних чаще встречается средний и высокий уровень.

5. Гипертимность:

- группа №1: 53,84% с низким, 30,77% со средним и 15,39% с высоким уровнем;
- группа №2: 76,92% со средним, 23,08% с высоким и отсутствует низкий уровень.

Девочки-подростки в основном представлены на среднем уровне, в то время как у квадроберов преобладает средний и низкий уровень.

6. Дистимность:

- группа № 1: 46,15% имеют низкий уровень, 38,46% – средний и 15,39% – высокий;
- группа №2: 61,54% с низким, 30,77% со средним и 7,69% с высоким уровнем.

Девочки-подростки чаще имеют низкий уровень дистимности, в то время как квадроберы представлены преимущественно на среднем и низком уровнях.

7. Тревожность:

- группа №1: 46,15% с низким, 38,46% со средним и 15,39% с высоким уровнем;
- группа № 2: 30,77% имеют низкий уровень, 69,23% - средний и ни один испытуемый не показал высокого уровня.

Средний уровень тревожности присущ обеим группам, однако у квадроберов чаще отмечается высокая степень тревожности.

8. Экзальтированность:

- группа №1: 53,85% имеют средний уровень, 46,15% – высокий, низкий уровень отсутствует;
- группа №2: 7,69% с низким, 61,54% с средним и 30,77% с высоким уровнем.

Квадроберы значительно реже проявляют низкий уровень экзальтированности, в отличие от группы девочек-подростков.

9. Эмотивность:

- группа № 1: 46,15% с низким, 38,46% со средним и 15,39% с высоким уровнем;
- группа № 2: 23,08% с низким, 61,54% со средним и 15,38% с высоким уровнем.

Девочки-подростки имеют более высокий средний уровень эмотивности по сравнению с квадроберами.

10. Циклотимность:

- группа № 1: 7,69% с низким, 69,23% со средним и 23,08% с высоким уровнем;
- группа №2: 15,39% с низким, 69,22% со средним и 15,39% с высоким уровнем.

Циклотимность проявляется довольно одинаково у обеих групп.

Анализ интерпретация результатов по методике Опросник Шмишека демонстрирует различия в акцентуациях между двумя группами подростков – квадроберами и девочками-подростками. Квадроберы проявляют более высокую степень демонстративности, указывая на склонность к лидерским качествам и потребность в признании, в отличие от девочек, у которых средний уровень демонстративности является преобладающим. Квадроберы также чаще демонстрируют высокие уровни застревания, предполагая, что они могут быть менее гибкими в эмоциональных реакциях.

Что касается педантичности, то квадроберы имеют низкий уровень, в то время как девочки-подростки склоняются к среднему, что может свидетельствовать о большей организованности и дисциплинированности среди девочек. В сфере возбудимости квадроберы чаще имеют высокие показатели, тогда как девочки-подростки в основном демонстрируют средний уровень, что указывает на большие эмоциональные колебания у первых.

При анализе гипертимности квадроберы имеют преобладание низкого и среднего уровней, тогда как девочки-подростки, наоборот, чаще находятся в пределах среднего уровня гипертимности. Дистимность более выражена у квадроберов, что может говорить о склонности к пессимизму.

Что касается тревожности, последний уровень является более высоким у квадроберов, в то время как у девочек-подростков наблюдается значительно преобладающее количество с низким и средним уровнями тревожности. Экзальтированность квадроберов проявляется в среднем и высоком уровнях, что указывает на их более эмоциональные реакции по сравнению с девочками.

Таким образом, девочки-подростки более склонны к эмоциональной стабильности и соразмерности в своих реакциях, в то время как квадроберы демонстрируют более выраженные эмоции и импульсивность, сопровождающиеся высокой потребностью в внимании и признании.

Далее, проведем математическую обработку полученных данных с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Анализ данных показал значимые различия девиантного поведения у квадроберов и девочек-подростков.

Самооценка в группе квадроберов значительно выше, чем у девочек-подростков, у которых этот показатель равен ($U=20,5$, $p \leq 0.05$). Таким образом, квадроберы в целом имеют более низкую самооценку и менее уверены в себе по сравнению с девочками-подростками.

Склонность к делинквентному поведению также отличается: квадроберы достоверно более склонны, чем девочки-подростки ($U=25$, $p \leq 0.05$). Агрессивность у квадроберов достоверно выше, чем у девочек-подростков ($U=28$, $p \leq 0.05$), что может говорить о большей импульсивности или реактивности данной группы. Это различие указывает на необходимость разработки специализированных программ по управлению агрессией для квадроберов.

Неуверенность в себе также является значимым показателем: квадроберы достоверно менее уверены в себе по сравнению с девочками-подростками ($U=24,3$, $p \leq 0.05$). Различия по шкале гипертимности показывают, что девочки-подростки демонстрируют более высокий уровень этой черты, чем квадроберы ($U=26$, $p \leq 0.05$). Это может подразумевать, что девочки-подростки достоверно более подвержены проявлениям положительной гипертимности.

Шизоидные акцентуации также различаются, причем квадроберы имеют достоверно более выраженные тенденции по сравнению с девочками-подростками ($U=25,9$, $p \leq 0.05$). Данные результаты показывают, что квадроберы, возможно, более склонны к интроверсии. Демонстративность, измеряемая как стремление к привлечению внимания, у квадроберов достоверно превышает уровень девочек-подростков ($U=24,5$, $p \leq 0.05$), что может говорить о большей потребности первых в признании и социальной поддержке.

При анализе тревожности видно, что квадроберы имеют достоверно более высокие показатели, чем девочки ($U=28$, $p \leq 0.05$). Это может указывать на повышенную предрасположенность квадроберов к стрессам и волнениям.

Экзальтированность у квадроберов также проявляется достоверно сильнее, чем у девочек-подростков ($U=26,4$, $p \leq 0.05$). Данное различие может говорить о более ярко выраженных эмоциональных реакциях у квадроберов.

Выводы. Результаты исследования показали значительные различия группами квадроберов и девочками-подростками, в аспектах самооценки и девиантного поведения. У квадроберов наблюдается преобладание низкого уровня самооценки и высокая склонность к делинквентному поведению, что может указывать на наличие проблем с уверенностью в себе и сложные социальные взаимодействия. В то время как среди девочек-подростков, напротив, средний и высокий уровни самооценки более распространены, что может говорить о большем уровне уверенности и в меньшем количестве проблем с девиантным поведением.

Анализ семейных отношений также продемонстрировал, что квадроберы находятся в менее благополучной ситуации, чем девочки-подростки, что может негативно сказываться на их эмоциональном состоянии и поведении. Определенные аспекты, такие как агрессивность и недоверие к людям, более выражены у квадроберов и указывают на возможные проблемы в социализации и межличностных отношениях.

Кроме того, акцентуации характера выявили доминирование шизоидных черт у квадроберов, в то время как девочки демонстрируют больше гипертимных особенностей. Это может касаться их подхода к общению и восприятию окружающего мира, при этом девочки показывают способность к более стабильным эмоциям и лучшему контролю своих реакций.

Исследование также продемонстрировало разные уровни акцентуаций, таких как педантичность и возбудимость, где квадроберы часто проявляют более высокую эмоциональную колеблемость и импульсивность. Девочки-подростки, в свою очередь, демонстрируют большую степень организованности и предсказуемости в своих реакциях.

В результате, можно сделать вывод, что девочки-подростки обладают более стабильной эмоциональной реакцией и меньшей предрасположенностью к девиантному поведению по сравнению с группой квадроберов, что указывает на необходимость разработки специальных программ поддержки для последней группы в целях улучшения их психологического здоровья и вовлеченности в социальные процессы.

Литература:

1. Берко, А.А. Особенности девиантного поведения в подростковом возрасте / А.А. Берко // Молодой ученый. – 2023. – № 28(475). – С. 118-119
2. Губанова, А.С. Девиантное поведение подростков: основы профилактики / А.С. Губанова. // Вестник науки. – 2024. – № 1(11 (80)). – С. 806-811
3. Данькова, И.В. Влияние субкультуры на противоправное поведение несовершеннолетних / И.В. Данькова // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2023. – № 14(3 (53)). – С. 99-103
4. Клейберг, Ю.А. Теоретико-методологические обоснования психологии девиантного поведения / Ю.А. Клейберг // Методология современной психологии. – 2020. – № 11. – С. 149-165
5. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+» / Н.В. Дворянчиков, В.В. Делибалт, Е.Г. Дозорцева, М.Г. Дебольский, А.В. Дегтярев, Р.В. Чиркина, А.В. Лаврик. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 198 с.

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент **Хабибуллин Денис Асхатович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

ассистент **Селезнева Вероника Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент **Хабибуллин Данил Денисович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный медицинский университет» (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ВЕТЕРАНОВ И УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются важные аспекты психологической помощи детям ветеранов и участников специальной военной операции. Авторы подчеркивают, что из-за последствий боевого стресса, ветераны, а также их семьи нуждаются в психолого-педагогической и социальной поддержке, поскольку их психика очень часто не способна восстановиться без специализированной психологической помощи. В статье акцентируется внимание на том, что дети из числа семей ветеранов и участников специальной военной операции переживают сильный стресс и неуверенность, вызванные изменениями в обстановке и статусе, разлукой с родными и атмосферой тревоги. Анализ собранных данных подтверждает актуальность и необходимость осуществления программ психологической помощи для детей, что может способствовать их социальной интеграции и психическому благополучию. Авторы подчеркивают важность комплексного подхода к поддержке, как ветеранов, так и их детей, включающего психологическую диагностику, психопрофилактику, коррекционно-развивающую работу, реабилитацию, психологическое консультирование и просвещение. Также акцентируется внимание на необходимости психологической экспертизы, направленной на оценку комфортности и безопасности образовательной среды для данных детей.

Ключевые слова: психологическая помощь, дети ветеранов и участников специальной военной операции, СВО.

Annotation. The article discusses important aspects of psychological assistance to children of veterans and participants in a special military operation. The authors emphasize that due to the effects of combat stress, veterans, as well as their families, need psychological, pedagogical and social support, since their psyche is very often unable to recover without specialized psychological help. The article focuses on the fact that children from among the families of veterans and participants in a special military operation are experiencing severe stress and insecurity caused by changes in their environment and status, separation from relatives and an atmosphere of anxiety. The analysis of the collected data confirms the relevance and necessity of implementing psychological assistance programs for children, which can contribute to their social integration and mental well-being. The authors emphasize the importance of a comprehensive approach to support for both veterans and their children, including psychological diagnosis, psychoprophylaxis, correctional and developmental work, rehabilitation, psychological counseling and education. Attention is also focused on the need for psychological expertise aimed at assessing the comfort and safety of the educational environment for these children.

Key words: psychological assistance, children of veterans and participants in a special military operation, SMO.

Введение. Проблема поддержки ветеранов и участников специальной военной операции (СВО), а также их семей, является важной социальной задачей, требующей внимания всего российского общества. Учитывая высокие показатели посттравматического стрессового расстройства среди ветеранов, очевидно, что вооруженные конфликты оставляют глубокие и порой незаживающие раны на психическом состоянии людей. Для успешной реинтеграции этих граждан в мирную жизнь необходимо создание комплексной системы помощи, включающей психологическую поддержку, социальную адаптацию и изменение обществом подхода к ветеранам. Только совместными усилиями можно снизить негативные последствия военных конфликтов и помочь героям вернуться к полноценной жизни.

Истощение психики в результате посттравматического стрессового расстройства может иметь долговременные и разрушительные последствия для человека, значительно снижая его возможность адаптироваться и интегрироваться в общество. Без профессиональной помощи и поддержки ветераны боевых действий сталкиваются с многочисленными социальными проблемами, такими как изоляция, недопонимание и утрата социальных связей. Эти факторы не только влияют на их личное восприятие жизни, но также создают напряженность в семье, что может негативно отразиться на детях и ближайшем окружении [1, 2].

Дети из семей ветеранов и участников СВО подвержены серьезным эмоциональным и психологическим трудностям, вызванным изменениями в их окружении и социальной обстановке, а также разлукой с близкими. Эти переживания формируют атмосферу тревожности и страха в семьях, что требует особого внимания и поддержки. Исследования, проведенные специалистами в этой области, подчеркивают необходимость увеличения доступности медицинской и психологической помощи для ветеранов и их семей, включая детей, что в свою очередь может способствовать улучшению их психологического состояния и социальной адаптации [3, 4].

Актуальность совершенствования организации психологической помощи участникам СВО и их семьям очевидна и признана на высоком государственном уровне. Однако на данном этапе остаётся заметным дефицит системного подхода к предоставлению психолого-педагогической помощи детям из семей ветеранов и участников СВО. Комплексные программы, технологии психолого-педагогической помощи детям из числа семей ветеранов и участников СВО на наш взгляд проработаны не достаточно полно.

Изложение основного материала статьи. Специальная военная операция, проводимая Российскими вооружёнными силами в Украине, а также объявленная частичная мобилизация, оказали значительное влияние на психологическое состояние граждан России.

Результаты нашего исследования подтверждаются данными Фонда общественного мнения, что около 70% россиян испытывают тревожность. Специалисты Красного Креста отмечают значительный рост потребности в психологической поддержке, особенно среди семей мобилизованных и добровольных участников СВО [6].

В ходе анализа обращений участников и ветеранов СВО стало очевидным, что их семьи сталкиваются с множеством проблем, требующих комплексного подхода. Бытовые, хозяйственные, психологические, социальные и педагогические затруднения негативно влияют на жизнь этих семей, особенно в условиях изменения привычного уклада и нестабильности, вызванных событиями, связанными с мобилизацией. Чувство стресса и напряженности охватывает всех членов семей, что подчеркивает необходимость не только юридической и социальной поддержки, но и особого внимания к психическому здоровью.

Личное взаимодействие с семьями подтверждает их тяжёлое состояние: стресс, психологический кризис и страх за здоровье и жизнь участников СВО становятся насущными проблемами, требующими немедленного внимания.

Особенно остро данную ситуацию переживают дети. Дети из числа семей ветеранов и участников СВО испытывают сильнейший стресс и неуверенность, которые вызваны сменой обстановки и статуса, разлукой с родными людьми, атмосферой тревожности и страха в семье.

Анализ научно-практической литературы по проблеме исследования позволил установить, что предоставление помощи и льгот детям участников СВО является важной этической задачей для российского государства и общества [2, 5]. Об этом свидетельствуют принятые документы на уровне государства и правительства, региональные и локальные акты. Но семьи участников СВО нуждаются не только в государственной помощи, а и в психологической поддержке.

Под психологическим сопровождением детей из числа семей ветеранов и участников СВО, мы понимаем процесс защиты, действенное участие взрослых в удовлетворении потребности ребенка в общении, психолого-педагогическую поддержку в освоении ребенком социального опыта, воздействие на эмоциональную сферу ребенка при переживании стрессовых и травмирующих ситуаций и, как следствие, эффективное и комфортное вхождение ребенка в социум.

Деятельность педагога-психолога, направленная на поддержку детей ветеранов и участников СВО, должна охватывать широкий спектр направлений, обеспечивая комплексный подход к их психологическому сопровождению. Это включает в себя не только диагностику и коррекционные программы, направленные на восстановление и развитие, но и консультирование родителей и педагогов для повышения их психологической компетентности. Важно также осуществлять профилактическую работу, способствующую сохранению психического здоровья детей в процессе обучения и воспитания. Оценка психологической безопасности образовательной среды и методическое сопровождение также играют ключевую роль в создании поддерживающей атмосферы для детей.

Данные теоретические положения послужили основой для проведения эмпирического исследования - проблемы психологической помощи детям из числа семей ветеранов и участников СВО.

В соответствии с целями, задачами и гипотезой исследования была сформирована выборка из детей из числа семей ветеранов и участников СВО в возрасте 10-14 лет.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики:

1. Карта наблюдения за поведением ребенка для структурированного интервью с родителями (7-17 лет). Разработана сотрудниками факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

2. Опросник детской депрессии (Maria Kovacs), адаптированный сотрудниками лаборатории клинической психологии и психиатрии НИИ психологии С. В. Воликова, А. Б. Холмогорова.

3. Шкала безнадёжности Бека (Beck Hopelessness Scale, BHS).

4. Опросник «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина.

5. Опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой).

На основании результатов, полученных в эмпирическом исследовании, были установлены следующие положения:

Многие испытуемые дети ветеранов и участников СВО (52%) обладают патопсихологическими признаками психических расстройств: проблемы со сном, склонность к уединению, проявления агрессии, самоповреждающие действия, резкие изменения в эмоциональном состоянии (тревожность, чрезмерная замкнутость, депрессивное настроение, склонность к меланхолии, чрезмерная плаксивость, резкие перепады настроения), суицидальные установки и мысли.

Установлены количественные показатели спектра депрессивных симптомов: негативное настроение, межличностные проблемы, убеждения своей неэффективности, неспособность чувствовать или испытывать радость и удовольствие, наличие чувства одиночества, негативная самооценка, наличие суицидальных мыслей.

Выявлены дети, а это 23,6% от всего числа испытуемых у которых выявлен высокий уровень выраженности негативного отношения к собственному будущему, а это косвенный индикатор суицидального риска у лиц, страдающих депрессией.

Определено 42,6% детей от общего числа испытуемых, с чрезмерным (непродуктивным) нервно-психическим напряжением. Дети данной группы характеризуются наличием сильного дискомфорта, тревоги, переживанием страха.

В целом по группе испытуемые дети ветеранов и участников СВО, показали следующие показатели:

– высокий уровень выраженности: доминирования эмоций над интеллектуальным контролем; выраженность социального пессимизма;

– средний уровень выраженности: демонстративности, представления о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности; заимствование суицидальных моделей поведения; аффективной фиксации на неудачах; невозможности конструктивного планирования будущего; чувства неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем;

– низкий уровень выраженности своей уникальности.

Разработанная и апробированная программа психологической помощи детям ветеранов и участников специальной военной операции, показала свою состоятельность.

Основные цели и задачи программы: формирование психологической устойчивости личности; гармонизация эмоциональной сферы детей ветеранов и участников специальной военной операции: снижение негативных психоэмоциональных состояний (раздражительность, апатия, усталость, чувство тревоги и т.д.) и негативных поведенческих проявлений (агрессии, снижение активности, вызывающее поведение); снятие мышечного и психоэмоционального напряжения.

Сравнение результатов констатирующего и повторного (до и после) тестирования испытуемых, входящих в состав экспериментальной группы, наглядно демонстрирует о том, что произошли статистически значимые изменения практически во всех отслеживаемых показателях, а именно произошло снижение в показателях патопсихологических признаков психических расстройств; улучшилось психо-эмоциональное состояние детей, повысилась оценка собственной эффективности, дети стали меньше ожидать неприятности, снизился уровень тревожности и склонность к плаксивости, агрессивному поведению, негативизму и непослушанию. Отмечается снижение выраженности негативного отношения к собственному будущему, снижение выраженности нервно-психического напряжения и выраженности уровня сформированности суицидальных намерений и пр.

Выводы. Психологическая помощь детям участников и ветеранов СВО представляет собой важный компонент в процессе их социально-психологической адаптации и психического благополучия. Психика, как ветеранов, так и их детей требует профессиональной поддержки для преодоления последствий стресса и травм, что делает актуальными и необходимыми программы психологической помощи. Эти программы должны быть комплексными, ориентированными как на поддержку детей, так и на помощь ветеранам, способствуя их социальной интеграции. Наш опыт реализации психологической программы помощи детям ветеранов и участников СВО показывает, что такие интервенции действительно способствуют успешной адаптации детей в изменяющемся социальном окружении и позволяют им эффективно справляться с эмоциональными сложностями. Они не только помогают преодолевать трудные ситуации, но и формируют у детей навыки, необходимые для полноценного участия в обществе. Таким образом, дальнейшее развитие и внедрение эффективных методов психологической помощи является приоритетной задачей для обеспечения благополучия как детей, так и их родителей-ветеранов СВО, возвращая им уверенность в их будущее и гармонию в жизнь.

Литература:

1. Кононова, Т.А. Психологическая помощь участникам СВО и их семьям / Т.А. Кононова, В.И. Малюта // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – № 7. – С. 215-222
2. Насонова, Д.В. Региональная система психолого-педагогического сопровождения детей ветеранов (участников) специальной военной операции в образовательных организациях Воронежской области / Д.В. Насонова // Актуальные проблемы современной психологии образования. – Воронеж, 2023. – С. 202-206
3. Старовойтова, Ж.А. Опыт реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки участников СВО / Ж.А. Старовойтова, А.В. Рябцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 385-389
4. Терпелец, А.Е. Актуальный опыт организации психологической помощи членам семей участников (ветеранов) СВО в системе образования / А.Е. Терпелец, А.И. Терпелец // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. – Улан-Удэ: ФГБОУ ВПО Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2024. – С. 253-259
5. Франчук, О.В. Феномен вербальной агрессии в картине мира школьников 5-8 классов / О.В. Франчук // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2021. – Т. 5. – № 3. – С. 49-61
6. Хожалова, И.Н. Социально-психологическая реабилитация подростков из семей участников и ветеранов специальной военной операции: эффективность программы и практические рекомендации / И.Н. Хожалова // Научный журнал. – 2024. – № 2 (69). – С. 94-98

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Цатурян Марина Оганесовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПОНЯТИЕ «КЛЮЧ» В ФРЕЙМ-АНАЛИЗЕ

Аннотация. В представленной статье подчеркивается значение изучения процессов деперсонализации личности в современных социально-психологических исследованиях. Ставится акцент на смещении центра личностного восприятия и последующего воспроизведения сформированных на данной основе представлений. Отмечается переход к осознанию значимости научно-практического выявления не только персональных личностных линий развития, но и деперсонализированных, представляющих собой механизм социально-психологического сцепления личности и общественных контекстов. На данной основе в представленной работе ставится цель построить теоретическую модель структурной организации процесса деперсонализации в рамках поиска социально-психологических механизмов, интегрирующих персонализированные и деперсонализированные личностные составляющие. В качестве теоретической базы, а также научного контекста для разработки структурной организации процесса деперсонализации и формулировки промежуточных исследовательских выводов нами выбирается анализ фреймов Ирвина Гофмана. Научная опора на анализ фреймов И. Гофмана представляется вполне логичным и теоретически осмысленным решением в рамках выбранной интеракционистской традиции. На основе детального разбора частных понятий представленной теории И. Гофмана «ключ» и производного термина «переключение», а также поиска социально-психологических точек матричного взаимодействия между ними, обнаруженная и осмысленная в рамках социальных интеракций схема теоретически переносится на построение структуры процесса деперсонализации личности. Сформированная на основе теоретического анализа структура процесса деперсонализации локально проверяется на эмпирическом уровне в рамках пилотажного опроса студенческой выборки. Проведенный теоретический анализ фреймирования социально-психологических контекстов, а также эмпирические иллюстрации промежуточных исследовательских выводов, позволяют нам в первом приближении сконструировать теоретико-практическую модель структуры процесса деперсонализации. Нами формулируется заключение о том, что структура деперсонализированных процессов представляет собой определенную матрицу, накладывающуюся на персональные проявления личности и представляющую собой сетку горизонтальных и вертикальных одномоментно и параллельно функционирующих процессов.

Ключевые слова: личность, деперсонализация, фрейм-анализ, ключ, переключение, структура, процесс.

Annotation. The article emphasizes the importance of studying the processes of personality depersonalization in modern socio-psychological research. The emphasis is placed on the shift in the center of personal perception and the subsequent reproduction of ideas formed on this basis. The transition to the awareness of the importance of scientific and practical identification of not only personal lines of development, but also depersonalized ones, which represent a mechanism of socio-psychological coupling of personality and social contexts, is noted. On this basis, the presented work aims to build a theoretical model of the structural organization of the depersonalization process in the context of the search for socio-psychological mechanisms integrating personalized and depersonalized personality components. As a theoretical basis, as well as a scientific context for the development of the structural organization of the depersonalization process and the formulation of intermediate research conclusions, we choose the analysis of Erving Goffman's frames. Scientific reliance on the analysis of I. Goffman's frames seems to be a completely logical and theoretically meaningful solution within the framework of the chosen interactionist tradition. Based on a detailed analysis of the private concepts of the presented theory of I. Hoffman "key" and the derivative term "switching", as well as the search for socio-psychological points of matrix interaction between them, the scheme discovered and understood within the framework of social

interactions is theoretically transferred to the construction of the structure of the process of depersonalization of the individual. The structure of the depersonalization process formed on the basis of theoretical analysis is locally tested at the empirical level within the framework of a pilot survey of a student sample. The conducted theoretical analysis of the framing of socio-psychological contexts, as well as empirical illustrations of intermediate research findings, allow us to construct, as a first approximation, a theoretical and practical model of the structure of the depersonalization process. We formulate a conclusion that the structure of depersonalized processes is a certain matrix superimposed on the personal manifestations of the individual and is a grid of horizontal and vertical simultaneously and in parallel functioning processes.

Key words: personality, depersonalization, frame analysis, key, switching, structure, process.

Введение. Процесс деперсонализации в современной психологии вызывает все больший интерес ввиду очевидного функционального проявления в социуме не столько персональных свойств личности, сколько ее деперсонализированной части, как суммарной производной многочисленных социальных взаимодействий с другими людьми, а также малыми и большими социальными группами. В современных социальных контекстах данный трансформационный переход в постановке научно-исследовательских акцентов от персонализации к деперсонализации может стать особенно актуальным, ввиду того, что совокупность наших подлинных знаний о личности в большей степени формируется не на основе парциальных индивидуально-диагностических срезов ее психологических свойств и состояний, а в поиске общего суммарного образования ее многочисленных проявлений в социальной матрице межличностного взаимодействия. Иными словами, условно подлинная личность, именно как субъект социокультурной жизни, принадлежащий данному времени и месту, может быть по-настоящему понята и осмыслена исключительно в контексте разнообразных социальных интеракций, репрезентирующих ее через различные социальные роли, которые зачастую теряют персональное проявление и приобретают все больший деперсонализированный характер.

В ранее представленных нами работах были предприняты попытки осмысления в первом приближении самого феномена «деперсонализация», раскрытия его сущности и психологического значения в межличностном социальном взаимодействии [5]. Целью данной исследовательской работы является изучение структуры процесса деперсонализации личности, основанном на детальном анализе работ И. Гофмана, посвященных анализу фреймов. В качестве основных научных задач, поставленных в данной работе, можно выделить теоретическое построение архитектуры изучаемого феномена деперсонализации, а также проверку и уточнение предложенного видения через основные конструкты концепции И. Гофмана, взятой нами за основу. В частности, мы обратились к более узким понятиям рассматриваемой теории, таким как «ключи» и «переключение» и переосмыслили видение автора в контексте интересующего нас вопроса структурной организации деперсонализированных процессов.

Изложение основного материала статьи. Понятие «ключ» в теории И. Гофмана соотносится с набором конвенций, с помощью которых конкретная деятельность, уже осмысленная в базовых системах фреймов, трансформируется в совсем иной вид деятельности и проявляется в процессах «переключения» и «настройки» [1].

Как указывает И. Гофман, в потоке реально происходящего мы различаем события, интерпретируемые в рамках первичных фреймов, а также события, «превращенные» и «преобразованные». При этом реальность конструируется ретроспективно, и процесс ее «фреймирования» происходит на постоянной основе. В свою очередь сами системы фреймов также всегда находятся в процессе формирования, а не заданы как алгоритмы восприятия [2].

Соответственно, мы не можем указать точную меру включения доли персонализации и деперсонализации в то или иное восприятие события – в нашем случае в процесс пресечения горизонтальных и вертикальных деперсонализированных структур – мы можем говорить о тех или иных принципах их взаимодействия.

Итак, восприятие в поле реальности одних событий идет параллельно с обозначением данных событий как нечто совсем иного, исходя из наличия определенных оснований («ключей») для подобной маркировки, количество которых в когнитивном арсенале индивида будет прямо пропорционально ситуациям, с которыми он сталкивается.

В первичной системе фреймов выделяется пять основных ключей – выдумка, состязание, церемониал, техническая переналадка и пересадка. Например, фрейм массовой информации, а также фрейм надлежащего поведения, где деперсонализация индивида может проследиваться особо отчетливо, актуализируются посредством соответствующих ключей выдумки и церемониала [1; 2].

Особого внимания требует рассмотрение такого ключа, как «пересадка», ввиду того, что он предполагает обнаружение различных смысловых слоёв фрейма, на каждом из которых будут актуализированы различные эмоционально-когнитивные механизмы, связанные с занятием на континууме «персонализация-деперсонализация» определенного положения. При этом движение точки на данном континууме к тому или иному полюсу возможно посредством некой формы, названной И. Гофманом «контролируемым вмешательством», предполагающим то, что «мысленное вмешательство осуществляется с помощью мысленного полагания различных действий контрагента» [2].

Различные переключения и фабрикация перестраивают фреймы, «наращивают» их слои, добавляя в когнитивное восприятие эмоциональное переживание неуверенности на персональном уровне, однако при этом одновременно они поддерживают более стабильную непротиворечивую картину мира и целостность социального опыта на уровне более общих деперсонализированных схем.

Очевидно, процессы деперсонализации проявляются и в формировании «скобок» фрейма, как одного из необходимого компонента фрейма. Данное понятие введено Э. Гуссерлем и уже в трактовке И. Гофмана обозначает границы фрейма. Границы, соответственно, бывают как внешними, так и внутренними, и главную задачу процессов деперсонализации мы видим в установлении релевантности данных границ. Нерелевантные действия «внутри» фрейма «вырезаются» из когнитивного поля посредством обнаружения несоответствия уже сформированному и понятийному смыслу, при этом интеграция необходимого материала происходит отнюдь не стихийно и путем включения деперсонализированных схем. Так, например, фрейм общего представления о человеке будет в смысловом плане скреплять все его действия, рассматриваемые и оцениваемые сквозь уже заданные деперсонализированные матрицы.

В данном контексте мы можем провести параллель между описанным процессом и заключением согласия между требованиями лиц субъектов в теории вежливости П. Браун и С. Левинсона, получившим название «конфигурация» в терминологии И. Гофмана [4].

Таким образом, «ключи» и «переключение» рассматриваются как соотнесение реально воспринимаемого события с его идеальным смысловым образцом, и здесь мы вновь подходим к проблеме актуализации последнего и рассмотрения процессов деперсонализации в его формировании.

В своих работах И. Гофман указывает на то, что со временем границы фрейма могут меняться и данные смысловые преобразования отражают не только особенности индивидуального восприятия, а скорее трансформацию некой общей усредненной когнитивной схемы, ввиду чего актуализируется вопрос поиска механизмов обобщения, на основе которых происходит последующий системный сдвиг. Также можно предположить, что ответное социальное переопределение

происходит не только на основе «переключения» одних ситуаций другими, но также на основе степени включения персонального «Я» в когнитивный процесс переосмысления.

Как указывал сам автор, предметом описания фрейм-анализа являются именно переключения, наложившиеся на фрейм, а не сам целостный фрейм, ввиду чего мы видим возможным рассмотреть процессы деперсонализации и механизмы их протекания как один из факторов данных переключений.

В контексте фрейм-анализа мы можем рассмотреть деперсонализированные процессы, как задающие некую «тональность», или «ключи» (по И. Гофману) нашему восприятию, что неминуемо отразится на процессах социального выбора, степени осознанности принятия решения, понимания собственной социальной роли и многих других личностных проявлений, требующих осмысления с новых социально-психологических позиций.

Таким образом, детальный анализ многочисленных работ И. Гофмана на предмет сущностной и содержательной актуализации фреймов в межличностном взаимодействии индивида, а также уточнение данных феноменов в более конкретных и операционализируемых понятиях «ключи» и «переключение», позволил нам предложить следующее видение структуры личностного феномена деперсонализации [1; 2].

Вслед за традицией фрейм-аналитического подхода процесс деперсонализации можно представить в виде матрицы многочисленных разноуровневых социальных взаимодействий, доступных для научно-практического анализа как в процессуальных контекстах, так и в относительно статичном состоянии образов и представлений.

Горизонтальная уровневая структуризация предлагаемой матрицы деперсонализации фиксирует в себе два подуровня, представляющих собой различные масштабы включения индивида в социум. Первый, макросоциальный деперсонализированный уровень, в большей степени отражает степень согласованности взаимоотношений личности и государства в целом, как достаточно крупной социальной детерминанты в формировании когнитивно-системных конструкций индивида.

Достаточно ярким практическим примером деперсонализации макросоциального уровня может стать профессиональный выбор личности – когда человек выбирает не ту профессию, которую он видит в качестве своего призвания, а ту, которая востребована и высоко оплачивается в конкретном обществе. В данном случае мы видим явное смещение акцента от персонализации в сторону деперсонализации, связанное со стремлением согласовать свои действия с актуальными ожиданиями на макросоциальном уровне.

Второй, микросоциальный уровень, представляет собой гармонизацию своего персонального «Я» с деперсонализированной традицией микросоциума, воспроизводимой определенной референтной группой, например, семьей, группой коллег, друзей [3].

Также процесс деперсонализации может быть представлен не только горизонтальными уровнями, но и многочисленными параллельными вертикальными, накладывающимися на горизонтальные пересечения и отражающими различные системные воспроизводящиеся с определенной периодичностью ситуации. Примером подобного пересечения вертикальной и горизонтальной линии деперсонализации может служить ситуация голосования индивида на избирательном участке.

Так, например, сам акт голосования, как вертикальная деперсонализированная линия, «отбирает» у нас персональное лицо, надевая «маску» и включая стандартизированный поведенческий «режим» избирателя на участке, требуя от индивида соблюдения всех протокольных норм и правил. Однако, деперсонализированная горизонтальная линия, сформированная конкретным менталитетом представителя страны, области, города, района, где организовано голосование, будет одновременно «включаться» на пересечении с первым уровнем и взаимодействовать с ним.

Различные архитектурные комбинации пересечений относительно статичных горизонтальных структур и условно подвижных вертикальных в своем многообразии представляют собой целую палитру возможных вероятностных поведенческих сценариев – каждый из которых в той или иной социальной ситуации взаимодействия обеспечивает индивиду большую, или меньшую эффективность, связанную со способностью запускать, либо ингибировать адаптационные процессы.

Данное положение иллюстрируют результаты исследования причин дезадаптации студентов первого курса обучения, проведенного на выборке обучающихся Вологодского государственного университета, численность которой составили 67 человек – приезжих из районов области. В качестве ведущей причины, связанной с невозможностью быстро и достаточно легко адаптироваться к изменившейся социальной ситуации, респондентами указывается «резкое изменение социальных норм и требований» (74% опрошенных). Как мы видим, в процессе социализации формируются деперсонализированные матрицы отдельного индивида – если матрицы на уровне общества и индивида совпадают – это обеспечивает большую адаптацию, и наоборот.

Выбор сценария, диссоциирующего с общей деперсонализированной концепцией, принятой в обществе, может привести к дезадаптации и разладу социальных взаимоотношений индивида, однако, в единичных случаях, напротив, вывести на новый уровень социальной репрезентации себя и задать, таким образом, новый шаблон для возможного в последующем подражания на основе постепенного более масштабного социального воспроизводства обновленной ментально-поведенческой модели.

Так, например, какое-то локальное событие, связанное с отходом от привычного в обществе деперсонализированного поведенческого шаблона, может перекодировать исходный сценарий и инициировать в будущем более крупную социальную трансформацию в той или иной социальной сфере – наука, искусство, политика.

Таким образом, научный интерес представляет то, как изменяется сама архитектура события при транспонировании на различных уровнях деперсонализации, допуская при этом большую или меньшую свободу действий в поведенческих вариациях, а также совершенно другую палитру возможных вероятностных поведенческих сценариев. Одной из составляющих теоретической основы понимания исследуемой структуры процесса деперсонализации личности, как многообразия пересечений горизонтальных и вертикальных деперсонализированных уровней, нами видится концептуальный блок теории фреймов И. Гофмана, связанный с понятиями «ключи» и «переключения».

Выводы. Как мы видим, структура сознания в большинстве научных рассуждений раскрывается через поэтапное описание своих уровней структурных компонентов – сознательного, предсознания, бессознательного, напоминая при этом последовательно набираемый аккорд. Однако, как показывает экспериментальный анализ большинства деятельностных процессов, ментальных в том числе, наше восприятие представляет собой целостные смысловые структуры, и функционирование сознания происходит одновременно и одномоментно, интегрируя все уровни восприятия. Подобная одномоментная актуализация характерна уже названным «ключам», или «тональностям» фрейм-анализа, однако остается в недостаточной мере осмысленным вопрос поиска процесса, который бы являлся своеобразным сцеплением названных выше уровней работы сознания. В этом мы видим возможность продолжения обсуждения круга вопросов, связанных со структурным наполнением и последующим функционированием деперсонализированных процессов в роли собирательного механизма, переводящего частные фрагменты восприятия на различных социально-психологических

уровнях осознанности в единую целостную схему. Кроме того, в круг обозначенных нами для последующего решения исследовательских задач входит уточнение баланса процессов персонализации и деперсонализации, актуализирующего условно единое адекватное понимание ситуации и своего ролевого места в ней. Важным также является выявление и уточнение конкретных эмпирических механизмов перехода изучаемых социально-психологических процессов с соответствующим переключением точек пересечения горизонтальных и вертикальных деперсонализированных уровней социальных интеракций, как адаптационных механизмов личности в различных социально-психологических контекстах.

Литература:

1. Вахштайн, В.С. Драматургическая теория Ирвинга Гофмана: два прочтения / В.С. Вахштайн // Социологическое обозрение. – 2003. – № 4. – С. 104-118
2. Вахштайн, В.С. Фреймы классичности. Ирвинг Гофман как «неудобный классик» социологии / В.С. Вахштайн // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – № 2 – С. 59-83
3. Петровский, А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – Москва: Педагогика, 1990. – 112 с.
4. Логунова, Н.Ю. Перевод научной статьи «теория вежливости П. Браун и С. Левинсона» (на материале французского языка) / Н.Ю. Логунова // Язык и культура. – 2015. – № 2. – С. 108-115
5. Цатурян, М.О. Фрейм-анализ в исследовании процессов деперсонализации в социальном взаимодействии личности / М.О. Цатурян // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86. – Ч. 2. – С. 376-379

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук доцент Цатурян Марина Оганесовна

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

кандидат психологических наук, доцент Вадурин Елена Николаевна

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

кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ГРУППОВАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье описана логика эмпирического исследования, основной целью которого было изучение дополнительных условий для профилактики и коррекции девиантного поведения подростков. Анализ научных работ по проблеме позволил выделить основную «мишень» психологического воздействия – эмоциональный интеллект, определить основной метод – групповая арт-терапия. Результаты эксперимента убедительно свидетельствуют, что актуализация и развитие эмоционального интеллекта у подростков способствует решению поставленной задачи.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональный интеллект, девиантное поведение, групповая арт-терапия.

Annotation. The article describes the logic of an empirical study, the main purpose of which was to study additional conditions for the prevention and correction of deviant behavior in adolescents. The analysis of scientific papers on the problem allowed us to identify the main "target" of psychological impact - emotional intelligence, to determine the main method – group art therapy. The results of the experiment strongly indicate that the actualization and development of emotional intelligence in adolescents contributes to the solution of the task.

Key words: adolescence, emotional intelligence, deviant behavior, group art therapy.

Введение. Подростковый возраст – период «больших потрясений», эмоциональной неуравновешенности и нестабильности, непредсказуемости поведения. Неудовлетворенные потребности ранних возрастов, неразрешенные противоречия и трудности психологического развития, которые у младшего школьника часто имеют латентный характер, именно в период пубертата проявляются явно и видимо. Отражается это и в неблагоприятных эмоциональных состояниях подростков и в различных формах отклоняющегося поведения. В то же время происходящие глобальные изменения актуализируют потенциал ребенка и открывают большие возможности для развивающей и коррекционной работы. К концу периода формируется Я-концепция как система относительно устойчивых представлений о себе и своем месте в мире, определяются нравственные нормы, стабилизируется эмоциональный фон, поведение становится более осознанным и управляемым.

В качестве ведущей деятельности рассматриваемого возрастного этапа выделяется интимно-личностное общение, в доминирующих условиях которого наблюдается актуализация личностного развития подростка. Общение со сверстниками реализует на данном этапе двойную роль – с одной стороны, выступая инструментом для реализации естественной природной потребности взрослого человека, а с другой - выполняя задачу по формированию последующих социально-коммуникативных образований более высокого порядка. К подобным социально-коммуникативным образованиям можно отнести эмоциональный интеллект подростка как сложное комплексное явление. Традиционно исследователи в области рассматриваемого феномена связывают исследуемый вид интеллекта со способностью понимать собственный спектр эмоциональных переживаний, «отражать» аналогичную сложную эмоциональную палитру у других людей, проводить непрерывную рефлексивную работу по отслеживанию собственной эмоциональной динамики и выстраивать логичную непротиворечивую поведенческую линию на основе синхронизации собственных действий с эмоциональными переживаниями [1].

Развитие эмоционального интеллекта как основы эффективного проявления личности традиционно связывают с формированием эмпатии как способности понимать эмоции и чувства другого человека. А уровень развития этой способности, по мнению психологов, играет определяющую роль в формировании устойчивого асоциального поведения, так как непонимание «эмоционального ущерба», который наносит поступок другому человеку, неспособность поставить себя на место этого другого человека, и формирует готовность совершать подобные действия. Кроме эмпатии, к составляющим эмоционального интеллекта относят также навыки саморегуляции и сознательного формирования и соподчинения системы мотивов. Именно подростковый возраст является возрастом «второго рождения личности» (А.Н. Леонтьев), когда человек определяет для себя рамки «хочу» и «могу» и способен собственные мотивы подчинить социальным.

Вопросом эмоционального интеллекта интересовались многие исследователи области психологии личности и социальной психологии, в частности Дж. Мэйер, П. Сэловой, О.В. Гриднева, Ю.В. Давыдова, Д.В. Люсин [2; 3].

Процесс актуализации вышеуказанного образования имеет некую вариативность по интенсивности и легкости своего протекания на индивидуальном подростковом уровне. Очевидно, рассматриваемый возрастной этап отличается выраженной эмоциональной нестабильностью, что в существенной мере может затруднить процесс формирования эмоционального интеллекта. Кроме того, учитывая предпосылки этого возраста к девиантному поведению, которые были рассмотрены в классических работах по возрастной психологии, эта тенденция проявляется перманентно и требует корригирующих воздействий, как на уровне профилактики, так и на уровне активной коррекционно-развивающей работы. Количество подростков, склонных к различным формам асоциального поведения: частым конфликтам, самоповреждающему и суицидальному поведению, побегам из дома, зависимому поведению, проявлению агрессии и т.п., продолжает расти, и это требует от специалистов-практиков особого внимания к организации психологической работы с данной категорией детей, пересмотра подходов, форм и «мишеней», продумывания дополнительных условий. При этом именно эмоциональный интеллект в зависимости от уровня становления и развития может выступать как условие, сдерживающее проявление подростковой девиантности, так и запускающее обратные социально-психологические процессы.

В связи с вышесказанным, очевидной становится необходимость поиска психолого-педагогических инструментов, действенных к решению задачи формирования эмоционального интеллекта подростков, склонных к девиантному поведению, как активной профилактической меры преодоления спектра социально-психологических трудностей девиантного и делинквентного характера в будущем.

В качестве подобных психолого-педагогических условий нами рассматривается групповая арт-терапия, обладающая рядом преимуществ в работе с рассматриваемой социально-возрастной группой. Во-первых, арт-терапевтические приемы, как психологический инструмент «лечения искусством», обладают не прямым, а косвенным воздействием на личность, в связи с чем происходит задействование во многом бессознательных психологических процессов, вскрывающих глубину переживаний подростка, тем самым обеспечивая более стойкий коррекционно-развивающий результат.

Во-вторых, применение именно групповых форм арт-терапии фиксирует в себе комплексные преимущества тренинговой работы, которая экспериментально доказала свою эффективность в части практической психолого-педагогической деятельности с подростковой группой.

Изложение основного материала статьи. Изучив теоретический материал по исследуемой проблеме, в качестве основного направления коррекционно-развивающей работы было определено развитие эмоционального интеллекта у подростков со склонностью к девиантному поведению средствами групповой арт-терапии. В качестве условий реализации данной цели выступила специальная программа, которая была разработана специалистами-психологами с учетом особенностей контингента обучающихся и возможностей учебного учреждения.

Мы предположили, что систематическая работа по развитию эмоционального интеллекта у подростков, использование групповой формы работы, где у участников будет возможность получать поддержку и обратную связь от сверстников, слушать других ребят, пробовать представлять себя на месте различных персонажей и героев, образность и метафоричность выбранных методов, даст позитивную динамику в развитии личностных характеристик и новый положительный опыт взаимодействия, что, в свою очередь, приведет к снижению склонности к девиантному поведению.

Исследование проведено на научной основе, с использованием комплекса теоретических, практических методов и методов статистической обработки результатов. Замеры основных характеристик, находящихся в сфере нашего внимания, проводились по методикам: «Склонность к девиантному поведению» (Р.В. Овчарова) и опросник эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин).

Эмпирическое исследование, организованное с целью проверки исследовательских предположений, было организовано на базе – БПОУ ВО «Вологодский технический колледж». В исследовании приняли участие обучающиеся параллели 1 курса, склонные к девиантному поведению, в количестве 28 человек. Склонность к девиантному поведению устанавливалась методом изучения документов, в частности на основе анализа данных, предоставляемых социальным педагогом колледжа.

Экспериментальное исследование проводилось по экспериментальному плану с эквивалентной контрольной группой, которая на протяжении всего экспериментального воздействия оставалась в обычных условиях, в то время как на экспериментальную группу на протяжении нескольких месяцев было направлено соответствующее экспериментальное воздействие в рамках разработанной и реализуемой коррекционно-развивающей программы. Составленная нами программа была рассчитана на 20 занятий, каждое из которых включало в себя инструменты арт-терапевтического воздействия на личность подростка, прямыми и косвенными задачами которых являлось формирование эмоционального интеллекта и снижение девиантности подростков. Среди ключевых средств групповой арт-терапии можно выделить такие, как проективное групповое рисование, коммуникативное рисование, последовательное рисование с последующим групповым анализом и обсуждением участия в творческом процессе. Особое внимание подростки проявили к методу музыкальной и танцевально-двигательной терапии, основной целью которой является, в первую очередь, преодоление острых негативных эмоциональных состояний личности. Также существенный интерес был проявлен к методу сочинения историй, который проводился в смешанной форме – комбинации индивидуальной и групповой. Таким образом, реализуемый арт-терапевтический комплекс был направлен на снижение острых негативных эмоциональных состояний, а также актуализации конструктивных личностных ресурсов как основы формирования эмоционального интеллекта и ингибции соответствующего уровня девиантности.

На завершающем этапе эмпирического исследования, после окончания реализации цикла коррекционно-развивающих мероприятий арт-терапевтического характера, нами вновь была проведена диагностика, обработка данных которой позволила сформулировать выводы, связанные с определением уровня эффективности внедренной нами программы.

Выводы. Исходя из статистического анализа полученных данных, можно сделать вывод о том, что по большинству шкал эмоционального интеллекта, а также по ряду параметров девиантности подростков произошли существенные сдвиги (Т-критерий Вилкоксона на уровне значимости $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$). Так, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, общий уровень эмоционального интеллекта стали существенно выше в экспериментальной группе по сравнению с контрольной на момент завершения формирующего воздействия. Склонность к преодолению норм и правил, склонность к аддиктивному поведению, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонность к агрессии и насилию, волевой контроль эмоциональных реакций, склонность к делинквентному поведению, напротив, существенно снизились в экспериментальной группе по сравнению с контрольной на завершающем этапе экспериментального исследования ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$).

Выраженная позитивная динамика в изменении формируемых характеристик (о чем свидетельствуют обозначенные выше сдвиги показателей) позволяет утверждать, что систематическая планомерная работа по развитию эмоционального интеллекта и отдельных характеристик, его составляющих, на основе методов групповой арт-терапии может являться

эффективным условием снижения склонности к девиантному поведению. Кроме того, на изменение показателей могут влиять и дополнительные естественные факторы развития: личностный рост, наращивание жизненного опыта у подростков, изменение количества и качества социальных контактов, поддержка принимающего взрослого, развитие коммуникативных навыков, индивидуальные особенности и др.

Практический интерес представляет апробированный методический комплекс, специальная программа, разработанная в рамках исследования (как в целом, так и отдельные ее блоки), отдельные упражнения программы. Психологи смогут использовать данные материалы для организации работы по развитию эмоционального интеллекта у подростков, а также в целях профилактики и коррекции девиантного поведения обучающихся.

Литература:

1. Ветрова, И.И. Изучение эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / под ред. Ю.И. Александрова. – Москва: Институт психологии РАН, 2016. – 102 с.

2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Москва: Хранитель, 2008. – 478 с.

3. Люсин, Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / [Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова]; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: Сборник научных трудов. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант Чжан Лусинь

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);

доктор психологических наук, доцент Дагбаева Соелма Батомункуевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. Цель статьи – анализ роли самоэффективности и социальной поддержки в выборе профессии китайскими студентами. В статье представлены результаты опроса 340 китайских студентов, который показал, что карьерный поиск является основным фактором, влияющим на выбор профессии, а социальная поддержка оказывает негативное влияние на взаимосвязь между карьерным поиском и выбором профессии. Научная новизна данного исследования заключается в том, что предлагается новый взгляд на изучение роли социальной поддержки при выборе профессии, включая признание того факта, что чрезмерная зависимость от внешней поддержки может ослабить активность студентов в карьерном поиске. Результаты показывают, что социальная поддержка связана с самоэффективностью, но активный карьерный поиск является решающим фактором для студентов при выборе профессии.

Ключевые слова: профессия, социальная поддержка, самоэффективность, карьерный поиск, студенты.

Annotation. The purpose of this article is to analyze the role of self-efficacy and social support in the choice of profession among Chinese students. The article presents the results of a survey of 340 Chinese students, which showed that career search is the main factor influencing the choice of profession, and social support has a negative effect on the relationship between career search and career choice. The scientific novelty of this study lies in the fact that it offers a new perspective on the study of the role of social support in choosing a profession, including the recognition of the fact that excessive dependence on external support can weaken students' activity in career search. The results show that social support is associated with self-efficacy, but active career search is a decisive factor for students in choosing a profession.

Key words: profession, social support, self-efficacy, career search, students.

Введение. Выбор профессии связан не только с финансовыми доходами, но и с личными интересами и психологическими потребностями [1]. Большинство существующих исследований посвящено подросткам, а такая важная группа, как студенты колледжей, часто остается без внимания [3]. Ожидания семьи и социальные роли играют важную роль в принятии студентами решений о карьере. Социальная поддержка считается ключевым фактором среды, влияющим на выбор карьеры [4]. Она не только помогает облегчить трудности в принятии решений, но и повышает самоэффективность человека. Выбор профессии – это ключевое решение в жизни человека, и оно напрямую влияет на личное счастье и удовлетворенность жизнью. Выбор подходящей профессии помогает повысить профессиональные способности человека и чувство социальной идентичности, тем самым привнося долгосрочное профессиональное развитие и ощущение успеха. Выбор профессии включает в себя множество факторов, включая личные интересы, способности, социальное окружение и внешние рыночные условия. Идеальный выбор профессии обычно в значительной степени соответствует академическому образованию человека, его трудовым навыкам и карьерным целям, что может не только повысить удовлетворенность карьерой, но и заложить основу для долгосрочного развития личности [8]. Кроме того, исследования последних лет показали, что факторы окружающей среды и профессиональные знания играют важную роль в карьерном поиске; данные внешние факторы помогают индивидам еще лучше разобраться в карьерных возможностях и вызовах, вследствие чего сделать более осознанный выбор [9].

Изложение основного материала статьи. Самоэффективность – это уверенность индивида в своей способности выполнять определенные действия, и она играет жизненно важную роль в выборе профессии [5]. Поведение индивида при выборе профессии является результатом взаимодействия внутренних и внешних факторов. Осознание индивидом своих возможностей и то, как он понимает внешнюю (окружающую) среду и реагирует на неё, являются основой для принятия решений [7].

Карьерный поиск – это процесс, посредством которого индивиды познают себя и внешнюю среду путём получения информации и участия в различных профессиональных видах деятельности. Этот процесс помогает индивидам лучше понять специфику, требования и возможности различных профессий, прежде чем принимать решения о карьере, тем самым снизить риски, связанные с неизвестностью [3]. Карьерный поиск – это процесс сбора информации, с целью предоставления аргументов при выборе профессии индивидом. В процессе карьерного поиска индивидам необходимо принимать соответствующие карьерные решения, в том числе принимать во внимание внешние карьерные возможности и рабочую среду (исследование окружающей среды), а также свои интересы, способности и карьерные (профессиональные) цели (самоисследование) [15].

В частности, изучение окружающей среды помогает индивидам лучше понять и оценить внешние карьерные возможности и рабочую среду, а также может помочь индивидам создать основу для адаптации к выбранной профессии и сформировать общее представление о профессии [14]. Изучение окружающей среды не только помогает индивидам собирать информацию, связанную с профессией, такую как характер работы, требования, заработная плата и др., но и помогает индивидам снизить неопределенность и риски при выборе профессии в процессе фактического участия в профессиональной деятельности, чтобы сделать более осознанный выбор.

Самозффективность – это уверенность индивида в собственном успехе в выполнении конкретной задачи, что непосредственно влияет на его карьерный поиск. Индивиды, у которых более высокое чувство самозффективности с большей вероятностью будут придерживаться карьерного поиска и активно искать подходящие возможности для карьерного роста [12]. Высокая самозффективность может повысить активность и упорство индивида в процессе карьерного поиска, и помочь индивиду при столкновении с вызовами. Самозффективность позволяет индивидам верить в проведение успешного карьерного поиска, тем самым еще более активно начать действовать, активно проводить поиски и оценивать соответствующие им варианты профессии [18].

Исследования показали, что индивиды с высоким чувством самозффективности с большей вероятностью будут искать информацию, и участвовать в процессе принятия карьерных решений при карьерном поиске; они обычно имеют более высокие ожидания от карьерного поиска, вследствие чего получают положительные результаты при поиске [13]. Самозффективность может не только способствовать активному участию индивидов в самоисследовании, но и мотивировать индивидов исследовать профессиональную окружающую среду в соответствии с подходящими им карьерными возможностями [6].

Социальная поддержка – это эмоциональная и практическая помощь, которую индивиды получают от семьи, друзей или социальных сетей в процессе поиска и выбора профессии. Социальная поддержка является важным регулирующим фактором при выборе профессии и может влиять на принятие индивидами карьерных решений и исследовательское поведение. Социальная поддержка способствует активному участию индивидов в карьерном поиске, снижает давление в процессе принятия решений и повышает самоуверенность [17]. Крепкая сеть социальной поддержки может предоставить индивидам больше информации и обратной связи, помочь им лучше понять самих себя и внешнюю (окружающую) среду, а также сделать более целенаправленный выбор профессии. Социальная поддержка оказывает важное влияние на взаимосвязь между выбором профессии и карьерным поиском, может помочь индивидам преодолеть сомнения и неопределенность в выборе профессии. Однако индивиды, лишённые социальной поддержки, могут столкнуться с большими трудностями, что привести к неудачам и неуверенности в себе при выборе профессии [10].

Таким образом, выбор профессии – это сложный процесс, на который влияет множество факторов, таких как самозффективность, карьерный поиск и социальная поддержка.

Исходя из изложенного, была поставлена цель исследования: изучить взаимосвязь между показателями самозффективности и социальной поддержки при выборе профессии студентами. Выдвинуты следующие гипотезы: социальная поддержка играет регулирующую роль между самозффективностью и выбором профессии; социальная поддержка играет регулирующую роль между исследованиями окружающей (внешней) среды и выбором профессии.

Методы и методики исследования: опрос с помощью шкалы социальной поддержки Nauta и Kokały [16]; шкалы самозффективности Betz et al [11]. Для математико-статистической обработки данных использованы критерий альфа Кронбаха и критерий Форнелла-Ларкера.

С октября по декабрь 2024 года было опрошено 340 китайских студентов Международного профессионально-технического колледжа г. Сямьнь, из которых 70,9% составили женщины и 29,1% – мужчины; 69,7% респондентов изучают экономику и управление, 21,8% – социально-гуманитарные науки и 8,5% – естественные науки и инженерное дело; 37,9% 1-ый курс, 19,4% 2-ой курс, 12,4% 3-ий курс и 12,4% 4-ый курс и старше.

Согласно результатам исследования, самозффективность оказывает значительное положительное влияние на самопознание ($\beta = 0,625$) и изучение окружающей среды ($\beta = 0,643$), что указывает на то, что вера индивидов в свои собственные способности может мотивировать их ещё больше узнавать о себе и исследовать профессиональную среду. Это согласуется с исследованиями Chan [12], Kleine [15] и демонстрирует положительное значение самозффективности в карьерном поиске. Самозффективность усиливает стремление индивида к карьерному поиску, тем самым обеспечивая отличную основу для выбора профессии.

Кроме того, самоисследование оказывает положительное влияние на выбор профессии ($\beta = 0,315$), что подтверждает точку зрения Xu [18] о том, что самоисследование помогает индивидам чётко определить направление своей карьеры и принять решение. Изучение окружающей среды также оказывает значительное влияние на выбор профессии ($\beta=0,410$), данный результат согласуется с исследованиями Кляйне (Kleine) и других, которые указывают на то, что изучение внешней профессиональной среды может снизить риск при выборе профессии. Что касается регулирующей роли социальной поддержки, то результаты показывают, что социальная поддержка играет положительную регулирующую роль между самоисследованием и выбором профессии ($\beta = 0,099$), то есть социальная поддержка помогает индивидам усилить эффект самоисследования и способствует принятию решений о карьере. Однако социальная поддержка также оказывает негативное влияние на взаимосвязь между исследованиями окружающей среды и выбором профессии ($\beta= -0,093$). Вероятно причина в том, что в азиатской культуре, в частности китайской, семья оказывает большее влияние на выбор профессии. Чрезмерная поддержка семьи также может привести к увеличению зависимости студентов при выборе профессии, снижению их мотивации и способности к самостоятельному исследованию (поиску) [12].

В целом, данное исследование подтверждает важную роль самозффективности и социальной поддержки в процессе выбора профессии. Самозффективность и карьерный поиск оказывают значительное влияние на выбор профессии, расширяя представления индивидов о карьере, а положительная роль социальной поддержки заключается в самоисследовании, и отрицательная – в исследовании окружающей среды открывают новые перспективы, подчеркивающие регулирующую роль культурного и социального контекста в принятии решений о карьере.

Выводы. Результаты исследования подтверждают ключевую роль самозффективности в карьерном поиске. Кроме того, в исследовании была выявлена роль социальной поддержки в карьерном поиске и принятии решений. В частности, социальная поддержка оказала положительную регулирующую роль на взаимосвязь между самоисследованием и выбором профессии и отрицательный эффект на взаимосвязь между исследованием окружающей среды и выбором профессии. Этот результат открывает новую перспективу для понимания роли социальной поддержки на разных этапах выбора профессии.

Полученные результаты указывают на необходимость дальнейших исследований роли социальной поддержки в выборе профессии в различных культурных условиях. Чтобы эффективно направлять учащихся при выборе профессии образовательные учреждения должны предоставлять четкие рекомендации по планированию карьеры и ресурсную поддержку, включая предоставление исчерпывающей информации о карьере, содействие самоисследованию, а также добавление профориентационного контента в учебную программу. Образовательные учреждения также должны создавать

благоприятную среду, чтобы помочь учащимся принимать обоснованные карьерные решения, основанные на личных преимуществах и потребностях рынка.

Литература:

1. Вассара, А.А. Ориентация старшеклассников на выбор будущей профессиональной деятельности / А.А. Вассара // От исследования к тексту: Сборник научных статей обучающихся ПетрГУ. – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2023. – С. 14-17
2. Епифанова, Е.М. Исследование проблемы выбора технологий поддержки молодежи в выборе карьеры / Е.М. Епифанова // Форум молодых ученых. – 2021. – № 6(58). – С. 327-331
3. Захарова, И.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников: социальные факторы и личные мотивы / И.В. Захарова // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 120-135. – DOI 10.26907/esd.16.4.10
4. Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Москва, 18-21 июля 2018 года / Л.М. Митина. – М.: Издательство «Перо», 2018. – 367 с.
5. Маматова, С.И. Самоэффективность и творческая самоэффективность в контексте психологической культуры личности / С.И. Маматова // Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Белгород, 02 февраля 2023 года. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 300-304
6. Мусса, Н. Содействие академической успеваемости: роль самоэффективности в прогнозировании успешности студентов в высших учебных заведениях / Н. Мусса // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – № 2. – С. 18-29. – DOI 10.17759/pse.2023280202
7. Петров, О.Е. Основы и теоретизация культуры выбора профессии и карьеры личности в системе непрерывного образования / О.Е. Петров, А.Б. Юрьев, О.А. Козырева // Профессиональное образование в современном мире. – 2022. – Т. 12 – № 1. – С. 68-76. – DOI 10.20913/2618-7515-2022-1-9
8. Першин, А.И. Теоретические и методологические основы исследования карьерных ориентаций / [А.И. Першин]; под ред. И.Б. Суловой // Актуальные вопросы и перспективы развития гуманитарных и социальных наук: Сборник научных статей обучающихся. – М.: Международный инновационный университет, 2023. – С. 130-135
9. Соколова, А.С. Профессиональная карьера и образование для карьеры в современном социуме / А.С. Соколова, М.Г. Сергеева // Профессиональное образование и общество. – 2016. – № 1(17). – С. 195-265
10. Хохлова, М.А. Проблемы социальной адаптации молодежи: особенности дифференциации процесса / М.А. Хохлова, Л.А. Гуринович // Вестник Иркутского университета. – 2020. – № 23. – С. 84-85
11. Betz, N.E. Evaluating the Short Form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale, J. Career Assess / N.E. Betz, K.L. Klein, K.M. Taylor. – № 4(1). – 1996. – P. 47-57. – DOI 10.1177/106907279600400103
12. Chan, C.C. Relationships between Social Support, Career Self-Efficacy, Career Exploration, and Career Choice in Taiwanese Student Athletes, J. Hospit. Leisure Sports Tourism Educ. – № 22. – 2018. – P. 105-109. – DOI:10.1016/j.jhlste.2017.09.004
13. Chen, S. How Do Students Become Good Employees? An investigation of the influence of gender and school on the relationship between career decision self-efficacy and career exploration / S. Chen, H. Chen, H. Lin, S. Gu // Sustainability. – № 13(14). – 2021. – P.7876. – DOI 10.3390/su13147876
14. Chin, M.I. Examining American Business Students' Use of Career Information Sources During Career Exploration, Edu, Train. Off / M.I. Chin, K.A.B. Cohen, M.T. Hora. – № 62(1). – 2019. – P. 15-30. – DOI:10.1108/ET-05-2019-0103
15. Kleine, A.K. Research on students' careers: A meta-analysis / A.K. Kleine, A. Schmitt, B. Wisse // J. Vocat. Behavior. – № 131. – 2021. – P. 103-645. – DOI: 10.1016/j.jvb.2021.103645
16. Nauta, M.M. Evaluating the Impact of Role Models on Students' Academic and Career Decisions, J. Career Assess / M.M. Nauta, M.L. Kokali. – № 9(1). – 2001. – P. 81-99. – DOI: 10.1177/106907270100900106
17. Porfeli, E.J., Skorikov, V.B. Specific and Diverse Career Learning in Late Adolescence, J. Career Assess / E.J. Porfeli, V.B. Skorikov. – № 18(1). – 2010. – P. 46-58. – DOI: 10.1177/1069072709340528
18. Xu, H. The role of interpersonal and intrapersonal self-knowledge in career decision making / H. Xu // Career Dev. Q. – № 70(1). – 2022. – P. 67-78. – DOI:10.1002/cdq.12282

Психология

УДК 159.99

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития личности Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск); ГБОУ ВО КрасГМУ имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России (г. Красноярск);

старший преподаватель кафедры психологии развития личности Виталёва Яна Витальевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ДИАГНОСТИКА ОПТИМИЗМА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье авторами раскрывается одна из актуальных проблем высшего образования – психологическое здоровье студентов. В аспекте психологического научного знания проанализированы категории «психологическое здоровье», «оптимизм». Рассмотрены различные подходы к факторам и компонентам психологического здоровья. Авторами дана характеристика оптимизма как показателя психологического здоровья студентов. Определены трудности в выявлении механизмов психологического здоровья. Обозначена уровневая характеристика психологического здоровья личности. Статья имеет практическую значимость для психологической науки. Авторами произведен теоретический анализ проблемы диагностики оптимизма и уровня психологического здоровья студентов. Методологическая основа исследования базируется на трудах Т.О. Гордеевой, И.В. Дубровиной, А.В. Козлова, Е.О. Осина, А. Эллиса и др. На основании результатов исследования авторами выделены модели психологического здоровья студентов и определена связь между оптимизмом и

уровнем психологического здоровья. В ходе эксперимента выявлены позитивные и негативные модели психологического здоровья, дана им характеристика. Авторы статьи на этапе констатирующего эксперимента представили результаты диагностики, указывающие на прямую связь оптимизма и типа модели психологического здоровья у студентов, обучающихся в педагогическом вузе.

Ключевые слова: психологическое здоровье, оптимизм, студенческий возраст, учебно-профессиональная деятельность, диагностика, психологически здоровый человек, позитивная модель, негативная модель.

Annotation. In the article the authors reveal one of the urgent problems of higher education – psychological health of students. In the aspect of psychological scientific knowledge the categories of «psychological health» and «optimism» are analyzed. Various approaches to the factors and components of psychological health are considered. The authors give a characteristic of optimism as an indicator of psychological health of students. The difficulties in identifying the mechanisms of psychological health are determined. The level characteristic of psychological health of an individual is designated. The article has practical significance for psychological science. The authors made a theoretical analysis of the problem of diagnostics of optimism and the level of psychological health of students. The methodological basis of the study is based on the works of T.O. Based on the results of the study the authors identified models of psychological health of students and determined the relationship between optimism and the level of psychological health. During the experiment positive and negative models of psychological health were identified and characterized. The authors of the article, at the stage of the ascertaining experiment, presented the results of diagnostics indicating a direct connection between optimism and the type of psychological health model in students studying at a pedagogical university.

Key words: psychological health, optimism, student age, educational and professional activity, diagnostics, psychologically healthy person, positive model, negative model.

Введение. В норме возрастного развития студенчество приходится на этап ранней и поздней юности. Вместе с тем, доступность образования в любом возрасте значительно расширяет категорию студенческого возраста в плане психологических особенностей и закономерностей.

В рамках одной студенческой группы могут обучаться студенты 18 и 39 лет. С точки зрения возрастной психологии это два периода, которые значительно отличаются по возрастным особенностям и психологическим характеристикам.

Несмотря на особенности каждой возрастной группы, можно выделить общие характеристики, которые проявляются в той или степени у большинства представителей студенчества.

Особенность учебно-профессиональной деятельности, которая выступает ведущим видом деятельности на этапе обучения в вузе, состоит в том, что студент систематически сталкивается с ситуациями стресса. Самостоятельность, активность и ответственность в деятельности, систематическая адаптация к требованиям преподавателей, могут оказывать существенное влияние на их уровень психологического здоровья.

По данным Всемирной организации здоровья (данные 2021 года) защитным фактором от страха, стресса, тревожности и депрессии во время пандемии COVID-19 стал оптимизм.

Характеризуя пандемию с позиции стресса, можем предположить, что при том стрессе, с которым сталкивается среднестатистический студент в период обучения в вузе, оптимизм также может выступать защитным механизмом, что в свою очередь будет способствовать сохранению психологического здоровья студентов [4].

Изложение основного материала статьи. Сохранение психологического здоровья студентов сегодня становится сверх педагогической задачей образования. Образовательный процесс в вузе рассматривается многими экспертами, да и субъектами образовательного процесса как сильный стресс.

Стресс имеет как позитивное, так и негативное влияние на психику человека. С одной стороны, человек становится более мобильным. Примером может быть подготовка студентов к сессии в условиях ограниченного времени. С другой стороны в этой же ситуации ограниченности времени студент значительно расходует свои ресурсы, чем в условиях отсутствия дедлайнов.

Результатом такой мобилизации и расходования энергии в первую очередь становится психологическое истощение: может снизиться настроение, мотивация студента, он может испытывать нервное напряжение и слабую сопротивляемость организма к внешним воздействиям, ограничиться от внешних социальных связей и прочее.

Все это может быть признаками психологического нездоровья.

Согласно И.В. Дубровиной, психологическое здоровье позволяет личности постепенно стать самодостаточной, когда она все больше ориентируется в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры (оно предполагает интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью научной или практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразия всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности) [2].

В зависимости от того, как человек адаптируется к новым условиям, переносит стрессовые ситуации и относится к окружающей действительности, в том числе вступает в систему отношений с окружающими его людьми, выделяют уровни психологического здоровья: творческий (высший), адаптивный (средний), дезадаптивный (низший).

А. Эллис выделил семь признаков психологически здорового человека [5]:

- 1) адаптивность к изменениям;
- 2) здоровые отношения;
- 3) навыки эффективного решения проблем;
- 4) принятие несовершенства;
- 5) рациональное мышление;
- 6) жизнестойкость;
- 7) эмоциональная устойчивость.

На уровень психологического здоровья личности влияет ряд факторов, как внешних (средовых), так и внутренних (влияние нарушенной части психики на здоровую часть).

В студенческом возрасте психологическое здоровье часто подрывается в ситуациях неопределенности: неясна социальная позиция в группе, профессиональное самоопределение имеет невыраженный характер или идет по пути несамостоятельности выбора профессии, часто студенты не осведомлены в вопросах методов здоровьесбережения, не обращают внимание на важность режима дня, питания, распределения умственной и физической нагрузки, планирования дел и прочее.

Анализ исследований в области психологии здоровья показал, что все чаще ученые обращают свое внимание на психологическое здоровье студентов. Однако до сих пор не однозначно выделяются механизмы, которые бы способствовали сохранению психологического здоровья студентов.

Мы подходим к рассмотрению вопроса о механизмах психологического здоровья в студенческом возрасте с позиции позитивной психологии. Это направление много внимания уделяет изучению условий возникновения ощущения счастья, удовлетворения, уверенности в себе, оптимизма.

В контексте психологического благополучия оптимизм рассматривался как благоприятный фактор, а пессимизм – как фактор риска развития депрессии, с большей вероятностью наступающей, если субъект сталкивается с трудными жизненными обстоятельствами.

Между тем, механизмы, лежащие в основе связи между оптимизмом и психологическим здоровьем остаются неясными. В связи с этим мы определили цель нашего исследования – экспериментальное изучение связи между оптимизмом и уровнем психологического здоровья у студентов.

Исследование. Констатирующий эксперимент проходил на базе Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет».

В исследовании участвовали студенты 1-2 курсов, общее количество респондентов составило 34 студента. Выборка экспериментального исследования обусловлена тем, что студенты начальных курсов наиболее подвержены стрессовым ситуациям, связанным с учебно-профессиональной деятельностью в вузе: адаптация к условиям вуза, знакомство с требованиями разных преподавателей, повышенная умственная и физическая нагрузка, сессии, самостоятельность, высокий уровень ответственности, процесс идентификации в студенческой группе, для приезжих студентов ситуация осложняется еще и отсутствием помощи в быту со стороны близких.

Диагностический инструментарий представлен методикой СТОУН-10, авторы Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин, В.А. Титова Граншам, методикой «Диагностика психологического здоровья», автор А.В. Козлов [1; 3].

Анализируя результаты диагностики оптимизма студентов, определили преобладание студентов с оптимистическим стилем объяснения событий (70,1%). Предложенные позитивные ситуации студенты объясняли постоянными, универсальными и внутренними причинами, а негативные события объясняли как временные, относящиеся к конкретной области и внешние.

Остальные студенты при объяснении позитивных событий пользовались временными, конкретными и внешними причинами, негативных – постоянными, универсальными и внутренними причинами, что соответствует пессимистическому стилю.

В результате диагностики психологического здоровья обозначились условно позитивные и негативные модели. Большинство студентов начальных курсов продемонстрировали следующую модель психологического здоровья: ориентированность на цель и стремление быть собой, преобладание творческого самовыражения, высокий уровень интеллектуального развития, средний уровень семейного и физического благополучия. Данная модель имеет такие показатели, при которых студент готов преодолевать стресс без потерь для своей психики. Мы обозначили ее как позитивная модель психологического здоровья.

Вместе с тем, выявлены студенты с негативными моделями психологического здоровья. У части студентов наблюдаются отклонения в состоянии психологического здоровья в виде низкого уровня просоциального вектора (стремление быть собой), слабо выражена гуманистическая позиция по отношению к окружающим.

Другие студенты демонстрируют модель с низким уровнем физического благополучия, интеллектуального развития и совершенствования. Они в большей степени сосредоточены на общественном мнении о самих себе и глубоко переживают негативные отзывы о своей деятельности, а также не умеют адекватно принимать похвалу своих достижений.

Следует отметить, что те студенты, у которых выявлены признаки позитивной модели психологического здоровья сформирован оптимистический взгляд на ситуации. В то время как у «студентов-пессимистов» чаще преобладают негативные модели психологического здоровья.

Выводы. Учебно-профессиональная деятельность студентов сопряжена с событиями, которые могут вызывать тревогу и нервно-психическое напряжение у студентов. Поэтому важно развивать у студентов высокий уровень психологического здоровья, который с вою очередь позволит адаптироваться к условиям вуза, требованиям преподавателей, высокой умственной и физической нагрузке.

По результатам констатирующего эксперимента мы выявили связь между оптимизмом и уровнем психологического здоровья студентов младших курсов педагогического вуза. Если студент оценивает и относится к позитивным событиям с позиции универсальности, а к отрицательным как у временным событиям, которые вскоре пройдут, то в целом они готовы преодолевать стресс, проявлять творческую активность и себя в процессе обучения. Таких студентов на 1 и 2 курсах выявлено большинство, все они демонстрируют творческий или адаптивный уровень психологического здоровья.

Часть студентов с преобладающим пессимистическим стилем анализа событий продемонстрировали средний и низший уровень психологического здоровья. Для них свойственен низкий уровень физического благополучия, интеллектуального развития и совершенствования, они не стремятся быть собой, у них слабо выражена гуманистическая позиция по отношению к окружающим.

Следует отметить, что выявлены студенты со средним (адаптивным) уровнем психологического здоровья, при этом часть из них проявляют оптимистический стиль анализа событий, а часть – пессимистический. Это может быть обусловлено пограничным характером среднего уровня психологического здоровья, а также влиянием тех факторов, которые не изучаются нами в рамках данного исследования.

Полученные результаты исследования требуют обратить внимание исследователей и преподавателей вузов на вопрос о применении здоровьесберегающих технологий в условиях вуза.

Эта проблема становится особенно актуальной в педагогических вузах, так как в дальнейшем студенты-выпускники в условиях профессиональной деятельности будут формировать компоненты психологического здоровья у подрастающего поколения. Будущим педагогическим работникам важно формировать оптимистический стиль анализа ситуаций, что позволит им достигать успеха в работе с детьми и преодолевать стрессовые ситуации, часто приводящие к эмоциональному выгоранию сотрудников сферы человек-человек.

Литература:

1. Гордеева, Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.О. Осин, В.Ю. Шевяхова. – Москва: Смысл, 2009. – 152 с.
2. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И.В. Дубровина // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 67-95
3. Козлов, А.В. Методика диагностики психологического здоровья / А.В. Козлов // Перспективы науки и образования, 2014. – № 6. – С. 110-116
4. Шелкунова, Т.В. Оптимизм как структурная составляющая счастья / Т.В. Шелкунова // Материалы Второго Всероссийского научно-методологического семинара «Проблемы современных междисциплинарных исследований в сфере гуманитарного знания. Ландшафты рациональности». – Омск; Лесосибирск, 2011. – С. 104-107

УДК 159,9

кандидат психологических наук, доцент Шукчус Любовь Витаутасовна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Швецова Виталина Анатольевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Скворцова Елена Викторовна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

Аннотация. Статья представляет информацию на актуальную тему. В материале статьи анализируется связь таких параметров личности, как уровень тревожности и агрессивность у детей, страдающих эпилепсией. Рассмотрен феномен агрессии в контексте зарубежных и отечественных исследований. Агрессия – это осознанный акт, реализуемый личностью. Агрессию обуславливают факторы. Одним из факторов агрессии является уровень тревожности личности. В статье представлен взгляд отечественных ученых на сложный характер связи агрессии и тревожности. По мнению авторов, тревожность может повышать уровень агрессивности. В нашем исследовании мы предположили, что уровень тревожности выступает фактором выраженности уровня и видов агрессивности. Испытуемыми были дети, страдающие эпилепсией. На основании данных, полученных в нашем экспериментальном исследовании, мы можем сформулировать следующее утверждение: высокий уровень тревожности значимо связан с общим показателем агрессивности и такими видами, как вербальная и физическая агрессия, у детей с заболеванием эпилепсия.

Ключевые слова: тревожность, уровень тревожности, агрессивность, вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия, эмоциональная агрессия, самоагрессия, эпилепсия.

Annotation. The article provides information on a relevant topic. The article analyzes the relationship between personality parameters such as anxiety and aggression in children with epilepsy. The phenomenon of aggression is considered in the context of foreign and domestic research. Aggression is a conscious act carried out by a person. Aggression is caused by factors. One of the factors of aggression is the level of personality anxiety. The article presents the view of Russian scientists on the complex nature of the relationship between aggression and anxiety. According to the authors, anxiety can increase the level of aggression. In our study, we suggested that the level of anxiety is a factor in the severity of the level and types of aggression. The subjects were children suffering from epilepsy. Based on the data obtained in our experimental study, we can formulate the following statement: a high level of anxiety is significantly associated with a general indicator of aggression and such types as verbal and physical aggression in children with epilepsy.

Key words: anxiety, anxiety level, aggressiveness, verbal aggression, physical aggression, objective aggression, emotional aggression, self-aggression, epilepsy.

Введение. Известно, что проблема эпилепсии, как неврологического заболевания, сопровождающегося негативными эмоциональными и поведенческими проявлениями, довольно широко и всесторонне исследована и описана в научных публикациях [5]. Так, в частности, В.В. Калинин отмечает, что пациенты с заболеванием эпилепсия переживают различные личностные неблагоприятные изменения [3]. Одно из таких неблагоприятных изменений – это формирование и развитие различных видов агрессивного поведения [4].

Агрессивное поведение у лиц, страдающих эпилепсией, является феноменом, который описан довольно давно – еще в 1881 году В. Говерсом [6].

В 1983 году исследователь А.Г. Земская описала проявления у детей, страдающих эпилепсией, к которым относил: неожиданные для окружающих негативные эмоциональные проявления; совокупность этих проявлений автор назвала «синдромом агрессивного расстройства поведения» [2].

Концептуальная модель исследования, разработанная нами, предполагает утверждение, что эпилепсия, сопровождающаяся переживанием внезапных эпилептических приступов, может неблагоприятно влиять на личность ребенка и вызывать у него беспокойство, тревогу и страх [3]. Эпилептические приступы, как правило сопровождающие заболевание, появляются достаточно неожиданно; именно этот характер появления их является психологически опасным, так как способствует тому, что дети испытывают сопутствующее чувство неопределенности и напряжения. Такая ситуация не позволяет ребенку психологически предвосхитить появление в будущем эпилептических приступов и как-то подготовиться к ним [7].

Заболевание эпилепсия сопровождается симптомами: судорожными конвульсиями, непроизвольным онемением и сокращением мышц лица, посинением треугольника около губ, фиксированием взгляда на долгое время ребенка на одной точке, импульсивными движениями конечностей, отсутствием реакции на какие-либо раздражители с резким переходом на плач, откидыванием на спину, закатыванием глаз, закрытием и подрагиванием век, потерей сознания и памяти, энурезом [4]. Эпилептические приступы могут проявляться в тот момент, когда ребенок находится на улице, в окружении других детей-сверстников. Дети-сверстники могут быть напуганы проявлением симптомов заболевания и, как следствие, они могут отвергать детей с заболеванием эпилепсия [2]. Дети, страдающие эпилепсией, могут чувствовать себя незащищенными, неуверенными, тревожными. В ответ на отвержение окружающих дети, страдающие эпилепсией, могут проявлять различные виды агрессивности [6].

Изложение основного материала статьи. В нашей исследовательской работе приняли участие дети, страдающие эпилепсией, в возрасте от 8 до 12 лет. Для экспериментального изучения мы выделили параметры: уровень тревожности и уровень и виды агрессивности. Мы предположили, что эти параметры будут корреляционно связаны, а это значит, что: если в психологической коррекционной работе мы будем снижать высокий уровень тревожности, то, как следствие, выраженность видов агрессивности у детей, страдающих эпилепсией, будут также снижаться.

Для проведения нашего исследования мы использовали специально подобранные психологические диагностические методики (методика определения степени выраженности различных видов агрессивности (автор Л.Г. Почебут) [8], шкала явной тревожности для детей СМАС (адаптация А.М. Прихожан) [9], шкала оценки уровня тревожности (автор: Ч.Д. Спилбергер, адаптация: Ю.Л. Ханин) [1]), а также малоформализованные методы – наблюдение и беседу с целью получить большой массив важных сведений о поведении испытуемых на разных этапах исследовательской работы.

Психологическая диагностика агрессивного поведения испытуемых, выполненная нами в ходе исследовательской работы, предполагала определение степени выраженности таких видов агрессивности, как: вербальная агрессия, физическая агрессия, эмоциональная агрессия, предметная агрессия, самоагрессия.

Вербальную агрессию можно понимать, как активные враждебные действия, характеризующиеся стремлением к утверждению собственной позиции и вредительству другим, выполненные в словесной и речевой формах (например, оскорбление, крики с угрозами, грубые оценки и др.). Физическую агрессию также можно понимать, как активные враждебные действия, характеризующиеся стремлением к утверждению собственной позиции и вредительству другим, но реализуемые непосредственно в форме физического воздействия (например, дети замахиваются, чтобы ударить; толкают; щипаются; кусаются и др.). Предметную агрессию также можно понимать, как активные враждебные действия, характеризующиеся стремлением к утверждению собственной позиции и вредительству другим, но выполненные в форме физического воздействия, направленного на окружающие неодушевленные предметы (например, дети разбивают тарелки, чашки, игрушки и др.). Эмоциональную агрессию можно понимать, как активные враждебные действия, характеризующиеся стремлением к утверждению собственной позиции и вредительству другим, но выполненные в форме подозрительности, настороженности, проявлением неприязненности и недоброжелательности по отношению к окружающим людям. Самоагрессия – это такая форма проявления враждебности, которая направляется вовнутрь себя.

Результаты нашей исследовательской работе следующие: по шкале «Вербальная агрессия» мы получили показатель 7,1 (при максимальном – 8 б); по шкале «Физическая агрессия» – 5,3 (при максимальном – 8 б); по шкале «Эмоциональная агрессия» – 3,6 (при максимальном – 8 б); по шкале «Предметная агрессия» – 3,2 (при максимальном – 8 б); по шкале «Самоагрессия» – 1,7 (при максимальном – 8 б); по шкале «Общий показатель агрессии» – 20,9 (при максимальном показателе 40 баллов). На основании полученных результатов мы можем характеризовать испытуемых, как детей со средним общим уровнем агрессивности, при этом наиболее выраженным видом агрессивности выступает вербальная агрессия (это когда дети кричат друг на друга; используют грубые оскорбительные выражения; обвиняют или насмехаются). Самым низким показателем проявляется такой вид агрессивности, как самоагрессия, что свидетельствует об отсутствии у детей, страдающих эпилепсией, склонности причинять себе вред.

Психологическая диагностика выраженности компонентов тревожности, выполненная нами в ходе исследовательской работы, позволила нам получить следующие результаты: по шкале «Страхи, общее беспокойство» показатель составил: $Mx = 9,7$ б, при $max = 11$, по шкале «Вегетативные реакции» – $Mx = 9,1$ б, при $max = 10$, по шкале «Межличностное напряжение» – $Mx = 8,4$ б, при $max = 11$, по шкале «Мотивация достижения, самооценка» – $Mx = 7,6$ б, при $max = 10$.

Все перечисленные результаты в целом являются достаточно высокими относительно максимальных показателей по каждой шкале. Однако самым высоким из перечисленных является показатель, определяющий степень беспокойства и страха. Общая характеристика испытуемых детей с показателями, описанными выше, может представлять следующее описание: дети испытывают беспокойство и страхи в различных ситуациях их жизнедеятельности; в проблемных ситуациях или ситуациях неопределенности состояние беспокойства обостряется; состояние беспокойства сопровождается симптомами: боли в области живота, болит голова, учащенное сердцебиение, трудно дышать, состояние лихорадки; часто пытаются уклоняться от взаимодействия с другими людьми, так как общение с людьми вызывает у них напряжение и тревогу (считают, что они не могут понравиться другим, быть принятыми другими).

Дальнейшим этапом нашего исследования было изучение уровня тревожности у детей, страдающих эпилепсией, с позиции самооценивания. Результаты, полученные нами в диагностической работе, следующие: 60% детей-испытуемых, страдающих эпилепсией, определяли собственное состояние, соответствующее высокому уровню тревожности; 30% – как соответствующее среднему уровню тревожности; 10% испытуемых оценили свое состояние как соответствующее низкому уровню тревожности. Данные результаты дают основание утверждать, что высокий процент детей – испытуемых, страдающих эпилепсией, (а это 90%) называют свое собственное состояние как выраженное тревожное и спокойное.

Дальнейший этап нашей исследовательской работы был посвящен вопросу о том, как (математически статистически значимо или нет) соотносятся такие показатели в нашем исследовании, как: уровень и компоненты тревожности и уровень и виды агрессии детей. Общим итогом такой вычислительной работы является вывод о том, что прямую значимую связь имеют показатели: высокий уровень тревожности и общий показатель агрессивности, а также высокий уровень тревожности и вербальная и физическая агрессия; тогда как такие виды агрессивности, как предметная агрессия, эмоциональная агрессия и самоагрессия, значимо не связаны с высоким уровнем тревожности; прямую значимую связь имеют показатели: вегетативные реакции тревожности и эмоциональная агрессивность; обратную значимую связь имеют показатели: низкий уровень тревожности и общий показатель агрессивности.

Данные результаты можно интерпретировать следующим образом: дети, страдающие эпилепсией, в состоянии выраженного эмоционального волнения, переживания, беспокойства, тревоги, способны кричать на окружающих людей; использовать оскорбительные слова и выражения; бросаться предметами и замахиваться, пытаясь ударить. Подобные проявления детей можно расценивать как вербальную и физическую агрессию. При этом дети, страдающие эпилепсией, испытывают разнообразные неблагоприятные вегетативные реакции своего организма. Полученные нами данные о выраженности вегетативных реакций у детей, страдающих эпилепсией, описаны в публикациях ранее, к ним относят: потливость всего тела и ладоней, нервную дрожь, учащенное сердцебиение, состояние усталости, неспособность сосредоточиться, нарушение аппетита и нарушения сна. Выделенный комплекс неблагоприятных вегетативных реакций характеризуется достаточно выраженной подвижностью [5].

Выводы. Тема нашей статьи, представленной для публикации, является актуальной, значимой. В основе результатов и выводов, которые мы представили в статье, лежит проведенное нами экспериментальное психологическое исследование, сутью которого является изучение тревожности как фактора агрессивности у детей, страдающих эпилепсией.

Агрессия – это феномен, которому посвящено широкое поле исследований в зарубежной и отечественной психологии. Так, например, известные зарубежные ученые Р. Бэрн и Д. Ричардсон, изучая феномен агрессии, пришли к выводам: агрессия по своей сути является разновидностью поведения (это схема, модель или вид поведения); агрессия является осознанным и направленным актом; агрессию можно рассматривать с позиции становления и развития; в отношении агрессии можно выделять факторы, обуславливающие ее появление и развитие [6]. Среди многообразных факторов агрессии авторы выделяют: группу факторов, связанных с семейными взаимоотношениями; фрустрационное состояние личности как фактор; группу средовых факторы; личностные особенности как фактор агрессии. К личностным особенностям, связанным с агрессивностью, авторы относят: эмоциональную чувствительность, вспыльчивость, раздражительность, locus контроля, предвзятость как личностную черту, тревогу.

В отечественной психологии категорию тревожности отдельно и в связи с агрессивностью изучала А.М. Прихожан. В своих публикациях автор отмечает, что такие параметры личности, как тревога и агрессия, связаны; что такая связь имеет сложный характер: выделяют положительную связь и отрицательную между уровнем и различными компонентами тревожности и уровнем и видами агрессии [9]. Тревожность, как параметр личности, может выполнять различные функции:

стимулирует агрессивность, повышая ее уровень (например, в ситуациях угрозы тревога выступает как защитный механизм); снижает агрессивность (например, в ситуациях неблагоприятных поступков тревога проявляется в связи с осуждением личностью собственных действий).

Мы предприняли исследование, в котором уровень тревожности выступает фактором выраженности агрессивности у детей, страдающих эпилепсией. Изучить особенности этой связи было нашей целью. В рамках гипотезы мы предположили, что высокий уровень тревожности у детей, страдающих эпилепсией, будет связан с высоким уровнем агрессивности.

Дети, страдающие эпилепсией, переживают очень сложное состояние: они боятся проявлений эпилептических приступов, потому что они мучительно-болезненные и, как правило, возникают неожиданно; они боятся реакций окружающих людей, которые могут наблюдать эпилептические приступы (чаще всего проявления эпилептических приступов пугают окружающих людей). Дети, страдающие эпилепсией, часто испытывают тревогу и, как следствие проявляют агрессию.

Результаты проведенного нами исследования, были следующими: высокий уровень тревожности значимо связан с такими показателями агрессивности, как: общий показатель агрессивности и видами агрессивности: вербальная и физическая; вегетативные показатели, сопровождающие высокий уровень тревожности, значимо связаны с видом агрессивности – эмоциональной агрессивностью. Такие виды агрессивности, как предметная агрессивность и самоагрессия значимо не связаны с высоким уровнем тревожности у детей, страдающих эпилепсией.

Таким образом, полученные в нашем исследовании данные соответствуют сформулированной в самом начале нашей работы гипотезе.

Литература:

1. Батаршев, А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности / А.В. Батаршев // Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
2. Земская, А.Г. Основные критерии оценки клинических вариантов агрессивных расстройств поведения у больных эпилепсией / А.Г. Земская, А.С. Иова, С.М. Сакарэ, В.К. Иваненко // Журн. неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 1983. – Т. 83. – № 6. – С. 835-859
3. Калинин, В.В. Изменение личности и мнестико-интеллектуальный дефект у больных эпилепсией / В.В. Калинин // Журн. неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2004. – Т. 104. – № 2. – С. 64-73
4. Киселев, А.Н. Агрессия у страдающих эпилепсией пациентов / А.Н. Киселев // Журн. неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2013. – Т. 113. – № 4(2). – С. 41-44
5. Киссин, М.Я. Особенности клиники эпилепсии у больных с простыми парциальными «психическими» припадками / М.Я. Киссин, Н.Г. Незнанов // Рос. психiatr. журн. – 2007. – № 2. – С. 33-36
6. Корнилова, С.В. Агрессивные формы поведения при эпилептической болезни (обзор литературы) / С.В. Корнилова // Доктор.Ру. Неврология Психиатрия. Детская неврология и психиатрия. – 2015. – № 5(106). – № 6(107). – С. 41-44
7. Котов, А.С. Тревога у страдающих эпилепсией пациентов / А.С. Котов // Журн. неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2013. – Т. 113. – № 4-2. – С. 41-44
8. Почебут, Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / Л.Г. Почебут // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 279 с. – ISBN 978-5-534-07908-1. – URL: <https://urait.ru/bcode/559990> (дата обращения: 12.02.2025)
9. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аглиамзянова Гульшат Накиповна Волков Лев Евгеньевич Гумерова Лилия Зуфаровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КАЧЕСТВЕ САМОУЧИТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	4
Алироева Роза Дундаевна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ	6
Алироева Роза Дундаевна	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ПОЗИЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	9
Андрианов Александр Сергеевич Медведев Игорь Владимирович Семенов Вадим Владимирович	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	12
Базарнова Надежда Дмитриевна Беляева Татьяна Константиновна Фефелова Олеся Евгеньевна	ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	15
Барангов Аюка Оконович	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА МЛАДШИХ КУРСАХ И УСЛОВИЯ ЕЁ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ	18
Барсегян Каринэ Робертовна Басенко Иван Михайлович	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	21
Бекшаев Илья Алексеевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	25
Беляева Татьяна Константиновна Алова Анастасия Валерьевна Сурнина Елена Алексеевна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И В РОССИИ	28
Бобкова Софья Низовна Зверева Марина Валентиновна Бобков Герман Сергеевич	ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БИОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
Боженова Диана Андреевна Коник Оксана Геннадиевна	СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	34
Брюховских Людмила Александровна Беляева Ольга Леонидовна Мамаева Анастасия Викторовна	НАРУШЕНИЯ И КОРРЕКЦИЯ КИНЕТИЧЕСКОГО ПРАКСИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	36
Бугакова Екатерина Владимировна	ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧИТЕЛЬСКУЮ ПРОФЕССИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА (1950-Е – 1960-Е ГГ.)	40
Букреева Ольга Глебовна Сорокина Елена Николаевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА УЧРЕЖДЕНИЯ СПО	43
Бутко Галина Анатольевна Овчинникова Жанна Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
Быков Александр Александрович Киселева Ольга Михайловна	ПРОКТОРИНГ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	50

Валиева Регина Завдатовна Магсумов Тимур Альбертович Амирова Наталья Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ И РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	53
Везетиу Екатерина Викторовна	МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ	56
Вовк Екатерина Владимировна	СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	59
Волохова Галина Владимировна Варфоломеева Светлана Васильевна	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ	63
Волошина Татьяна Александровна Липенко Леонид Олегович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	67
Галинская Татьяна Николаевна Костина Наталья Геннадьевна	ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	69
Галлини Надежда Игоревна	ИНТЕГРАЦИЯ ИИ-КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ	72
Глузман Александр Владимирович Галицына Ангелина Витальевна Глузман Алина Александровна	ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СОБЫТИЙ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ	75
Глузман Александр Владимирович Рикман Карина Григорьевна Глузман Алина Александровна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАКОНТЕНТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	78
Гогурчунов Арсланали Пахрутдинович	МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ХОДЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	82
Гордиенко Татьяна Петровна Кучерова Арина Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ АНТИЭКСТРЕМИСТСКОГО СОЗНАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	85
Джалалов Рафаэль Казиханович Келбиханов Руслан Келбиханович Джелилов Галим Курбанмагомедович	ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	88
Дикова Татьяна Владимировна Смирнова Елена Алексеевна Будникова Ольга Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	91
Жаворонков Александр Николаевич Сулейманов Ришат Ибраимович	ОЦЕНКА УРОВНЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ	94
Жеребятникова Галина Владимировна Мартюшова Татьяна Сергеевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	98
Жирнова Мария Александровна Филимонюк Людмила Андреевна	ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА	103
Жукова Анна Михайловна Прокофьева Ирина Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	106
Жулина Елена Викторовна Лебедева Ирина Владимировна Бочкарева Мария Руслановна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА	109
Зудина Алена Игоревна	ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТА POSTCROSSING ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	112

Иванова Мария Никитична Егорова Римма Игнатьевна	ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	115
Ильдуганова Гульнара Миншакировна Гилязова Ильнара Рустемовна Вахитова Рузиля Ирековна	НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	117
Исаев Виктор Иванович Леванова Елена Александровна	УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ У УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	120
Калинина Лариса Николаевна	РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	122
Кириллова Ирина Игоревна Сирица Екатерина Александровна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	125
Киртава Георгий Темуриевич	СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА	128
Клюева Марина Игоревна Лобанова Зоя Игоревна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	132
Королева Юлия Александровна	НА ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ К СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ	135
Коник Оксана Геннадиевна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ	138
Корчагина Татьяна Александровна	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ	140
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климента Руслановна Бойко Анастасия Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ	146
Крутелева Анна Сергеевна Мишина Ольга Степановна Горячева Ольга Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ, КАК ОДНОГО ИЗ ПРИЁМОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МНМОТЕХНИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО БИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СПО	148
Крылова Алла Сергеевна Лантева Елена Юрьевна Айтуганова Жанна Илевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	151
Куваева Марина Михайловна Мусин Шагит Ришатович Валеева Гузель Хусаиновна	РОЛЬ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	154
Кудинова Юлия Валерьевна Горбунова Наталья Владимировна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	156
Кудрявцева Екатерина Львовна Баркова Дарья Вячеславовна Бубекова Лариса Борисовна	ПРОДЮСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ: КРІ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СУБЪЕКТОВ АНТРОПОЦЕНТРИЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛИННОЮ В ЖИЗНЬ	160
Кузванова Анастасия Анатольевна Ковалева Анна Сергеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	164
Кулибеков Нурулла Асадуллаевич Эсетов Ферхад Эзединович Кулибекова Римма Джалавхановна	ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	166

Кураева Джульетта Анатольевна Чавыкина Ульяна Григорьевна Ольшанская Светлана Алексеевна	СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 37.03.01 «ПСИХОЛОГИЯ»: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД	170
Левченко Наталия Валерьевна Акчурина Александра Михайловна	ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	173
Левченко Виктория Вячеславовна Иванушкина Наталья Викторовна	ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	176
Макарова Саргылана Михайловна Гладкина Юлия Федотовна Петрова Светлана Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСУ «ВЕРОЯТНОСТЬ И СТАТИСТИКА» В 8 КЛАССЕ	179
Максимова Лена Иннокентьевна Гаврильева Алёна Сергеевна	УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ДОО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ	184
Мартirosян Карен Минасович Дианова Вероника Александровна	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ФОРМИРОВАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	188
Мельникова Галина Тимофеевна Шевелёва Татьяна Николаевна Рахимова Рисолат	ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	190
Митрохина Светлана Васильевна Федотенко Инна Леонидовна Шкрjбко Ирина Павловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАНИИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	192
Мошкина Любовь Викторовна	ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ	195
Назарова Наталья Владимировна	РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ	198
Ноговицына Надежда Михайловна Колмогорова Наталья Егоровна Федотова Любовь Петровна	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ УРОКОВ МУЖЕСТВА	201
Овсянникова Оксана Александровна Асылгареева Роза Умаркуловна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ КНИГ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ	203
Павицкая Зоя Ивановна Тубальцева Валентина Александровна	К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ УЧИТЫВАТЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	206
Павлова Людмила Владимировна Крайнова Ольга Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УЧАСТНИКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	210
Парамонова Елена Алексеевна Медведева Наталья Петровна	ОСНОВЫ КОНСТРУКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЦИФРОВОЙ ЭТИКЕТ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	213
Парамонова Елена Алексеевна Медведева Наталья Петровна Сошко Анна Борисовна	РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДИАДЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ»	217
Паштаев Булат Дагирович Гамзагаева Саибат Тажиудиновна Атагишиева Гульнара Солтанмуратовна	ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	220
Петрова Татьяна Афанасьевна Попова Людмила Витальевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	223

Пилипчук Лариса Сергеевна	КОРРЕКЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	226
Платонова Айше Вадимовна	ИММЕРСИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ	229
Попова Валентина Ивановна	ВОСХОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ К КОММУНИКАТИВНО-СМЫСЛОВЫМ АСПЕКТАМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	232
Прокофьева Ольга Николаевна	ПОВЫШЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ	234
Прокофьева Ольга Николаевна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР	237
Пчелинцева Евгения Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ АСПЕКТОВ ЗАБОТЫ И ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРАКТИК, РАСПРОСТРАНЕННЫХ В XVIII ВЕКЕ В РОССИИ	239
Разливинских Ирина Николаевна Вилюм Матрена Николаевна Пелевина Ульяна Витальевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКСКУРСИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	242
Рзаева Гюнель Ильгаровна Гончарова Анастасия Евгеньевна	РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	245
Рудакова Ольга Александровна	АКМЕОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	248
Седых Дмитрий Вячеславович	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	252
Селиванов Виктор Вениаминович Крюкова Анастасия Леонидовна	НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ТУРИЗМ	255
Сергеева Елена Владимировна Сергеева Дарья Денисовна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ	258
Серёжниковая Раиса Кузьминична Бекшаев Илья Алексеевич	ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	260
Ситаров Вячеслав Алексеевич Алимова Наталья Михайловна	УРОВНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	264
Сливин Тимур Станиславович Кузнецов Михаил Иванович	ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КУРСАНТОВ В КОНТЕКСТЕ СБОРА ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ	267
Степанова Наталья Юрьевна	МУЗЫКАЛЬНЫЙ РИТМ КАК ДВИЖЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ	270
Степанюк Екатерина Ивановна	ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗАХ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕГИОНОВ	272
Сулейманов Ришат Ибраимович Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ МОБИЛЬНОГО ПЛАНЕТАРИЯ	275
Сырова Надежда Васильевна Зимина Евгения Константиновна Абдуллина Марина Александровна	ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭЛЕМЕНТ ПЕДАГОГИКИ ДИЗАЙНА	277

Теленская Дарья Юрьевна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	280
Терентьев Юрий Юрьевич	ЗВУКОРЕЖИССЁРСКОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАЗДНИКАХ»	283
Тупицын Виктор Павлович Ганюшкина Елена Валентиновна Шобанова Любовь Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	286
Уварова Наталья Николаевна Антонова Ирина Николаевна Спирidonov Виктор Владимирович	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЕДЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТИВНЫМ ВОЛОНТЁРСТВОМ	289
Уварова Наталья Николаевна Высоцкая Татьяна Петровна Унгер Дмитрий Петрович	РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В СОХРАНЕНИИ ИХ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ	294
Уварова Наталья Николаевна Пихаев Разамбек Русланович Бетмирзаев Аслан Адланович	ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНЫХ СПОРТИВНЫХ КЛУБОВ Г. МОСКВЫ	298
Филимонюк Людмила Андреевна Литвинова Елена Робертовна	МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	301
Хайруллина Наиля Рамилевна Григорьева Елена Валерьевна Исмагилова Лилия Ренатовна	АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО	305
Ханова Татьяна Геннадьевна Серова Екатерина Алексеевна Майсторова Елена Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ВОЛОНТЁРСКИХ ПРОЕКТОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	307
Хрулёва Алина Алексеевна	РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В РАЗВИТИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОБЩЕСТВА	310
Челядинова Елена Валерьевна	ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ЛОГОРИТМИКИ И НЕЙРОКОРРЕКЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	313
Чуносов Михаил Александрович	ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	316
Шведова Лариса Евгеньевна	КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	319
Шевченко Алла Николаевна	ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	321
Шемякин Алексей Борисович	ХОЗЯЙСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ А.С. МАКАРЕНКО	324
Шишмакова Екатерина Алексеевна Колпакова Дарья Павловна Ольхина Елена Александровна	СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ	327
Шобанов Николай Александрович Петров Алексей Юрьевич Морозова Дарья Сергеевна	ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	330
Ярош Ольга Борисовна Калькова Наталья Николаевна	НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ МЕТОДЫ ВИЗУАЛЬНОГО КАРТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ	333

Ярошенко Елена Александровна Узденова Соня Баймурзаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	338
Ярцева Елена Яковлевна	КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	341
ПСИХОЛОГИЯ		
Афонькина Юлия Александровна Аверьянова Александра Александровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОЦЕНКА ВОСПИТАТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	345
Борцова Мирослава Владимировна Игракова Оксана Викторовна Юрченко Любовь Григорьевна	РАЗВИТИЕ САМОУВАЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	348
Велиев Артем Рафикович Велиева Светлана Витальевна	АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ	352
Велиева Светлана Витальевна Велиев Артем Рафикович	ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР АДДИКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	355
Волохова Валентина Игоревна Макеев Александр Александрович Нестерова Светлана Борисовна	МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ КАК ИНСТРУМЕНТ САМОПОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	358
Дяченко Андрей Анатольевич Чуйкова Мария Александровна Разуваева Татьяна Николаевна	ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ У ЮНОШЕЙ С РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ СУИЦИДАЛЬНОСТИ	361
Зекерьяев Руслан Ильвисович Веклич Марина Алексеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СКЛОННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ КОГНИТИВНОЙ ФЛЕКСИБИЛЬНОСТИ В ИНТЕРНЕТ- ПРОСТРАНСТВЕ	366
Казберов Павел Николаевич	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СОВЕРШЕНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ РЕЦИДИВНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ	370
Лебедева Оксана Валерьевна Казанина Татьяна Алексеевна Лебедев Кирилл Романович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	372
Липская Татьяна Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ	374
Мазурец Виктория Валерьевна Шарова Мария Сергеевна Вячеславова Екатерина Александровна	ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ, КОНТАКТИРУЮЩИХ И НЕ КОНТАКТИРУЮЩИХ С ПОДОЗРЕВАЕМЫМИ, ОБВИНЯЕМЫМИ, ОСУЖДЕННЫМИ	377
Никитина Александра Александровна Маннанова Елена Анатольевна Моренкова Виктория Сергеевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И САМООЦЕНКИ У СТУДЕНТОВ	380
Пономарёва Елена Юрьевна Андреевская Лариса Юрьевна	СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГА КАК СЛЕДСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА	383
Попов Максим Николаевич Соболев Валерий Иванович Новак Родион Евменович	ЗАВИСИТ ЛИ ТИП ТЕМПЕРАМЕНТА (ПО JAN STRELAU) ОТ ДОМИНИРУЮЩЕГО ИНСТИНКТА (ПО В.И. ГАРБУЗОВУ) У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ?	386
Ростомашвили Ия Евгеньевна	НЕЭФФЕКТИВНЫЕ СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ	389
Слюсарева Елена Сергеевна Зубченко Олеся Марифовна	ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СТРУКТУРНО- СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	392
Сосновский Борис Алексеевич Лебедева Елена Александровна	ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХИКИ	395

Султанова Ирина Викторовна Лоза Ева Олеговна	ВЗАИМОСВЯЗЬ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	398
Хабибулин Денис Асхатович Селезнева Вероника Владимировна Хабибулин Данил Денисович	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ВЕТЕРАНОВ И УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ	402
Цатурян Марина Оганесовна	ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПОНЯТИЕ «КЛЮЧ» В ФРЕЙМ-АНАЛИЗЕ	404
Цатурян Марина Оганесовна Вадурина Елена Николаевна Носова Наталья Валентиновна	ГРУППОВАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	407
Чжан Лусинь Дагбаева Соелма Батомункуевна	САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ	409
Шелкунова Татьяна Васильевна Басалаева Наталья Владимировна Виталёва Яна Витальевна	ДИАГНОСТИКА ОПТИМИЗМА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ	411
Шукчус Любовь Витаутасовна Швецова Виталина Анатольевна Скворцова Елена Викторовна	УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ЭПИЛЕПСИЕЙ	414

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 87. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.03.2025. Сдано в набор 04.04.2025. Дата выхода 21.04.2025
Формат 205x285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 49,09.
Тираж 500 экз. Свободная цена.