

**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 (3)

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. 3. – 418 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 378.2

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики
и педагогической психологии Абдалина Лариса Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ САМОРАЗВИТИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. В статье обоснованы научные позиции обращения к исследованию проблемы проявления педагогом себя в качестве субъекта саморазвития; отмечены научно-практические аспекты ее значимости для обогащения и интеграции современного психолого-педагогического знания. Цель исследования направлена на то, чтобы обосновать и раскрыть сущностные, содержательно-динамические характеристики саморазвития педагога как его субъекта актуализировать проблему его готовности к этому на основе теоретического обзора научно-исследовательских работ гуманитарных наук, проведенных эмпирических исследований. Отмечены аспекты востребованности и обусловленности обращения к субъектной проблематике в психолого-педагогических теоретико-прикладных исследованиях. Приведено авторское понимание сути саморазвития и раскрыто представление о педагоге как субъекте саморазвития. Выделены свойственные педагогу как субъекту саморазвития содержательные характеристики личности; отмечены критерии сформированности педагога как субъекта, в том числе саморазвития, и их функциональный потенциал. Раскрыты динамические характеристики процесса становления педагога как субъекта саморазвития: этапы, стратегии, формы, способы, механизмы продуктивного самовыражения педагога как субъекта саморазвития. Подчеркнута приоритетная роль самого педагога как субъекта планирования, управления и детерминации процесса саморазвития. Актуализирована проблема интеграции психологических и педагогических знаний в решении данной проблемы.

Ключевые слова: саморазвитие педагога, субъект, педагог как субъект саморазвития, содержательные и динамические характеристики саморазвития педагога как его субъекта.

Annotation. The article substantiates scientific positions of the appeal to the study of the problem of teacher's manifestation of himself as a subject of self-development; scientific and practical aspects of its significance for the enrichment and integration of modern psychological and pedagogical knowledge are noted. The purpose of the study is aimed at substantiating and revealing the essential, substantive and dynamic characteristics of self-development of a teacher as its subject, to actualize the problem of his readiness for this on the basis of a theoretical review of scientific research works of the humanities, conducted empirical studies. Aspects of the demand and determinacy of addressing subjective problems in psychological and pedagogical theoretical and applied research are noted. The author's understanding of the essence of self-development is given and the idea of a teacher as a subject of self-development is revealed. Substantive characteristics of a personality inherent in a teacher as a subject of self-development are highlighted; the criteria for the formation of a teacher as a subject, including self-development, and their functional potential are noted. The dynamic characteristics of the process of becoming a teacher as a subject of self-development are revealed: stages, strategies, forms, methods, mechanisms of productive self-expression of a teacher as a subject of self-development. The priority role of the teacher himself as a subject of planning, management and determination of the process of self-development is emphasized. The problem of integration of psychological and pedagogical knowledge in solving this problem is actualized.

Key words: self-development of a teacher, subject, teacher as a subject of self-development, meaningful and dynamic characteristics of self-development of a teacher as his subject.

Введение. На современном этапе развития российского государства особо востребованы инициативные, самостоятельно мыслящие и целесообразно действующие, ответственные специалисты, способные не только к продуктивному выполнению профессиональной деятельности, но и готовые к ее активному качественному преобразованию, к творческому изменению своего внутреннего мира, самого себя в целом.

В контексте современной парадигмы образования устанавливается приоритет становления обучающихся в качестве субъектов собственной учебно-профессиональной деятельности, самообразования и саморазвития в профессиональном, личностном, социальном аспектах, что порождает новое прочтение и иные требования к профессиональной деятельности и личности современного педагога, к самому обучающемуся как «центральной инстанции», инициатору его особой активности, а также к потенциалу образовательной среде вуза.

Активное обращение к субъектной проблематике в психолого-педагогических исследованиях обусловлено: наличием подтверждаемой учеными зависимости продуктивности деятельности специалиста, включая педагога, от сформированности у него феномена субъектности; востребованностью педагога, как представителя социомической профессии, обладающего высшим уровнем развития субъектных характеристик; утверждение личности педагога в качестве основного «средства», «инструмента» его профессионально-педагогического труда, что диктует необходимость непрерывных самоизменений для самого педагога и его подготовленность к этому [5, 7, 11, 13].

Востребованность исследований проблематики саморазвития современного педагога обусловлена также противоречием между его природой обусловленной потребностью самовыражения, самоосуществления в жизнедеятельности, в профессии, в социуме и неспособностью педагога эффективно управлять собственным саморазвитием. Подтверждение этому находим в результатах прикладных исследований, со всей очевидностью свидетельствующих о не достаточной готовности педагогов к саморазвитию – лишь 37,8% [N=58, 2024, Воронежская обл.] педагогов характеризуются сформированной готовностью и достаточно выраженным активным саморазвитием. Поэтому цель исследования направлена на то, чтобы обосновать и раскрыть сущностные, содержательные и динамические характеристики саморазвития педагога как его субъекта и актуализировать проблему готовности современного педагога к этому на основе теоретического обзора научно-исследовательских работ гуманитарных наук, проведенных эмпирических исследований.

Изложение основного материала статьи. В теоретико-прикладных исследованиях актуализируется проблема личностно-профессионального развития педагога, пространство которого интегрирует, в первую очередь, саморегулятивные способности педагога, опирающиеся на ценностно-смысловые, ментальные сферы его личности.

Развитие, как исходное родовое понятие в психологической науке, интегрирует три смысловых поля объяснения его сути (объясняет его функции в жизнедеятельности человека – объективный жизненный процесс; объективный принцип человеческой реальности; цель, значимость культуры общества), и в рамках психологии речь должна идти о развитии по сущности человека – о его саморазвитии, дополняя собственно процессуальные характеристики развития его ценностно-смысловой детерминантой (В.И. Слободчиков).

В работах отечественных и зарубежных психологов, педагогов виден многообразный терминологический аппарат, к которому они прибегают в определении феномена «саморазвитие»:

- саморазвитие как создание индивидом самого себя в актах взаимодействия собственного внутреннего мира с внешним (Н.Р. Битянова, С.Л. Рубинштейн и др.) [3, 12];
- саморазвитие как процесс самосовершенствования своих психических возможностей, активной реализации себя в труде и творчестве; как стратегия жизни (К.А. Абульханова-Славская) [2];
- саморазвитие – это динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности с целью достижения акме (Е.И. Исасев, А.А. Деркач, В.И. Слободчиков и др.) [7, 14];
- саморазвитие как особого рода деятельность человека (Д.А. Леонтьев и др.) [9];
- саморазвитие – потенциальная способность личности к самопознанию, к самосовершенствованию (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.) [4];
- саморазвитие как одна из форм преобразования человеком собственного внутреннего мира, постижения смысла своего существования в ходе жизненного пути (Н.В. Калинина) [8, С. 42]; и др.

Автор разделяет представление о саморазвитии личности, концептуально обоснованное В.И. Слободчиковым, особенно в том его аспекте, который акцентирует внимание исследователей на субъектности саморазвивающейся личности. Ученый понимает саморазвитие как «... фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни и превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [14, С. 147].

Исходя из понимания саморазвития, как процесса качественного прогрессивного преобразования человеком собственного внутреннего мира в ходе продвижения по собственному жизненному пути, приводящего к личностному росту – становлению индивидуальности личности, к максимальному самовыражению, к полноценной самореализации, возникает важный контекст в осмыслении потенциала (свойства, качества, отношения личности) и понимания роли автора, инициатора, исполнителя такого прогрессивного самоизменения, продуктивного саморазвития [1; 3].

Источником саморазвития и реализации своей сущности призван и может являться собственно сам человек, когда он выступает, берет на себя роль вершителя своего жизненного пути: педагог как субъект саморазвития – это человек, обладающий индивидуальным способом самоорганизации, саморегуляции своей личности, деятельности, способный детерминировать, согласовывать внешние/внутренние условия жизнедеятельности, мобилизовывать личностные ресурсы и средства для решения смысловых задач, проявляя активно-избирательное, инициативно-творческое, осознанно-ответственное отношение к самому себе, к деятельности, к окружающим людям, и окружающему миру (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, А.С. Огнев, В.А. Сластенин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Обращаясь к проблеме функционирования/проявления педагогом себя в качестве субъекта саморазвития, ученые выделяют следующие свойственные ему ведущие элементы личности (содержательные характеристики): ценности и личностные смыслы своей жизнедеятельности (мотивация достижений в своем развитии в индивидуальной, профессиональной сферах); самооценка (адекватность оценки своего потенциала, позитивное самоотношение к себе); саморегуляция (осознанное планирование, программирование и адекватность оценки результатов своей деятельности, регуляторная гибкость, способность автономно, самостоятельно организовывать работу по достижению цели) [3; 7; 10; 13].

Интеграция и становление отмеченных ведущих элементов саморазвития личности порождают прямые связи с самосознанием и превращают личность педагога в субъект индивидуального, общественного развития в ходе прохождения им собственного жизненного пути. В научно-прикладных исследованиях обосновывается и подтверждается, что результативность и качество саморазвития личности в значительной мере детерминируются ее способностью выступать реальным субъектом своего собственного развития и саморазвития [6; 7; 11; 13].

Автор рассматривает субъект, как высший уровень в иерархии развития индивида (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, С.Л. Рубинштейн и др.), критериями сформированности которого у современного педагога выступают: способность педагога разрешать противоречия различного характера, возникающие в профессиональной, социальной сферах, в его жизнедеятельности в целом; наличие у педагога целостной, позитивной «Я-концепции», как базисного личностного образования; самодетерминированность педагога, как его способность владеть внешне заданными и внутренне порожденными условиями собственной жизнедеятельности, выступая «*causa sui*» (причина самого себя) [2; 7; 12].

Субъектность, по своей сущностной природе, будучи наделенной такими свойствами индивида, как внутренняя активность, инициативность, автономность, индивидуальность, рефлексивность, критичность, творчество, ответственность и т.п., предназначена выступать для педагога интегратором его способностей в достижении успешной профессиональной деятельности и продуктивного личностно-профессионального саморазвития [7, С. 33]. С другой стороны, становление самой субъектности происходит только путем саморазвития педагога за счет качественной преобразования им своих психических, личностных свойств, востребованных самим педагогом и его деятельностью [1].

По мысли автора, отмеченные оценочные характеристики субъекта обладают потенциалом «запускать» глубоколичностную работу педагога над собой, над изменением своей «внутренней реальности» с использованием собственных духовных, интеллектуальных, эмоциональных, энергетических, волевых ресурсов. Функционирование данных характеристик имеет двуединый смысл в реализации педагогом позиции субъекта саморазвития: в профессионально-педагогической деятельности субъектные характеристики будут обеспечивать взаимообусловленность качественных изменений, во-первых, в личности самого педагога; во-вторых, в личности каждого обучающегося.

Субъектность, являясь сложной интегративной характеристикой личности педагога, и проявляясь в осуществляемом им индивидуальном, личностном, индивидуальном, универсальном способах его человеческого бытия, развивается в ходе осуществления педагогом различных видов деятельности, включая саморазвитие. В связи с этим важным представляется вопрос о динамических характеристиках процесса становления/проявления педагога как субъекта саморазвития, последовательность этапов которого может быть выстроена на основе описанных в философском законе стадий развития систем – возникновение, становление, зрелость, преобразование (А.Н. Аверьянов) и с учетом этапов становления субъектной позиции обучающегося (В.А. Сластенин):

- 1) объектная – возникновение педагога как субъекта саморазвития (на основе интуитивности, подражания опытным коллегам, под влиянием внешних обстоятельств);
- 2) объект-субъектная – становление педагога как субъекта саморазвития (использует алгоритм, осваивает технологии саморазвития, проявляя активность, инициативу, самостоятельность);
- 3) субъект-объектная – зрелость, сформированность субъектной позиции педагога (педагог выполняет функции субъекта саморазвития, где данный процесс становится системным, авторским, саморегулятивным);
- 4) собственно субъектная – преобразование, когда педагог целенаправленно преобразует действительность и самого себя (в виде практической реализации концепции саморазвития на уровне творчества и новаторства) [13, С. 18-19].

Указанные стадии не только учитывают их преемственную последовательность в субъектном саморазвитии педагога, но и программируют, обогащают их содержание и продуктивное совершенствование.

Прикладным потенциалом и значимыми ориентирами организации педагогом собственного саморазвития как его субъекта обладает разработанная профессором А.С. Огневим концепция субъектогенеза личности [11]. Выделенные ученым стадии предполагают осознанное преобразование самим педагогом своего личного, профессионального опыта, выработку ответственного отношения к саморазвитию:

1. Стадия принятия педагогом на себя ответственности за непредреженный заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящего действия).

2. Стадия переживания возможности и желания реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата саморазвития (проявление себя как субъекта целеполагания).

3. Стадия реализации педагогом открывающихся новых возможностей в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта слагающих совершаемого («здесь и теперь» действия).

4. Стадия самостоятельного принятия ответственного решения о завершении действия (проявление себя как субъекта окончания актов саморазвития). 5. Стадия оценки результата как лично значимого для педагога новообразования, детерминированного его активностью (проявление педагогом себя как субъекта состоявшегося саморазвития) [11, С. 52].

Успешное прохождение педагогом этапов становления субъектом саморазвития, стадий субъектогенеза предопределено приоритетной ролью самого педагога в планировании, управлении и детерминации процесса саморазвития, когда сама личность творит и изменяет себя и свой жизненный мир.

Выводы. Актуальность исследования содержательных и динамических характеристик изучаемого феномена – педагога как субъекта саморазвития, может быть конкретизирована в нескольких важных пространствах ее рассмотрения:

1) в пространстве саморазвития педагога – субъектность педагога обеспечивает основу развития его как личности, индивидуальности, универсности и поддерживает целостность, комплексность, ведущую сущность процесса саморазвития;

2) в пространстве профессионального труда педагога – субъектные феномены педагога (субъектность, субъектная позиция, субъектная регуляция) выступают как механизмы, «запускающие» включение субъектности обучающихся, инициацию формирования способности к «взаимообусловленным изменениям в себе самом и в мире»;

3) в пространстве образовательного процесса в вузе – формируемые субъектные характеристики обучающихся «открывают» «возможности, обеспечивают успешность их лично-профессионального становления, превращают образовательный процесс в творческое сотрудничество педагогов и обучающихся. Отмеченное предполагает интеграцию двух взаимосвязанных, взаимообусловленных аспектов: пересмотр, новое прочтение, как содержательного, технологического, методического обеспечения образовательного процесса (педагогическая практика), так и обращение к пониманию, осознанию сути саморазвития, его основных содержательных, функциональных характеристик – самосознание, ценности, смыслы, потребности, воля и др. (психологическая наука).

Педагог, являясь полноценным субъектом собственного саморазвития, будет неизменно транслировать обучающимся и коллегам в образовательном пространстве вуза (и за его пределами) нравственные ценности, смыслы и стремиться реализовывать продуктивные стратегии (самотивация, самооценивание, планирование потребного будущего, преодоление препятствий, самоуправление); формы (самоутверждение, самосовершенствование, самореализация и др.); способы (самонаблюдение, самопобуждение, самосознание, самоанализ и др.); механизмы (самопринятие, самопрогнозирование, саморегуляция, самодетерминация) саморазвития и самореализации личности.

Педагог, выступая как субъект саморазвития и наделенный выраженным потенциалом активности, инициативы, автономности профессиональной деятельности (программирование, регуляция, реализация), взаимодействия и трансформации образовательного процесса в вузе, способен воздействовать не только на повышение качества обучения, но и демонстрировать, стимулировать рост примеров прогрессивного саморазвития всех его участников.

Литература:

1. Абдалина, Л.В. Субъектность как фактор самореализации личности будущего специалиста / Л.В. Абдалина, Л.А. Кунаковская // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 80. – Ч. 1. – С. 4-7
2. Абульханова-Славская, К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 2. – № 4. – С. 3-21
3. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 48 с.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
5. Голованова, Н.Ф. Саморазвитие личности как предмет педагогики и психологии / Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова // Вестник СПбГУ, 2015. – № 12(3). – С. 51-61
6. Дементий, Л.И. Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации / Л.И. Дементий, А.А. Маленов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. – Т. 26. – № 2. – С. 68-78.
7. Деркач, А.А. Субъектные феномены: акмеологический подход: монография / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 240 с.
8. Калинина, Н.В. Саморазвитие как ценность современного педагогического образования / [Н.В. Калинина]; под ред. Е.А. Омельченко // Философские основания современного образования: монография. – Новосибирск: Издательство ООО «ЦСРНИ», 2014. – С. 41-72
9. Леонтьев, Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 19-30
10. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
11. Огнев, А.С. Субъектогенетический подход в обучении: учеб. пособие / А.С. Огнев. – Воронеж, 1998. – 237 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Сластенин, В.А. Субъектная педагогика: контуры новой научной теории / В.А. Сластенин // Негосударственное высшее образование: Теория и современные проблемы: сборник научных трудов. – М., 1999. – 213 с.
14. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

УДК 378

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);

доцент кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна **Копий Андрей Григорьевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент **Лозовой Игорь Вячеславович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА

Аннотация. В данной статье рассматривается роль проектного метода в формировании профессиональных компетенций у студентов художественных направлений, а также его влияние на развитие их личностных качеств. Особое внимание уделяется интеграции теоретических знаний и практических навыков. Установлено что проектный метод способствует развитию творческого мышления, критического анализа, умения работать в коллективе, что особенно важно для будущих педагогов, которые будут обучать и вдохновлять студентов. В данной статье рассматриваются особенности применения проектного метода в подготовке педагогических кадров для системы художественного образования, а также предлагаются рекомендации по его внедрению в учебный процесс. В ходе выполнения проектов студенты осваивают навыки планирования, организации, управления и коммуникации, которые нужны для их профессионального роста. Важным аспектом является и развитие таких личностных качеств, как эмпатия, толерантность и способность к рефлексии. Внедрение цифровых технологий в проектное обучение значительно расширяет возможности для студентов, делая процесс более динамичным и доступным. Однако успешная реализация проектного метода требует тщательной подготовки, и учета особенностей, потребностей студентов. Результаты проведенного исследования показали, что применение проектной деятельности в образовательном процессе стимулирует студентов к самостоятельному поиску решений, развитию коммуникативных навыков. Проектный метод оказывает позитивное влияние на мотивацию студентов, способствует их личностному развитию. А также подготовке педагогов, способных эффективно работать в условиях современного образовательного процесса.

Ключевые слова: художественное образование, подготовка педагогических кадров, проектный метод, профессиональные компетенции, искусство и дизайн, командная работа.

Annotation. This article considers the role of the project method in the formation of professional competencies of art students, as well as its influence on the development of their personal qualities. Special attention is paid to the integration of theoretical knowledge and practical skills. The project method promotes the development of creative thinking, critical analysis, teamwork skills, which is especially important for future teachers who will train and inspire students. This article discusses the peculiarities of the project method application in the training of pedagogical staff for the art education system, and offers recommendations for its implementation in the educational process. In the course of project implementation students learn planning, organization, management and communication skills, which are necessary for their professional development. The development of personal qualities such as empathy, tolerance and the ability to reflect is also an important aspect. The introduction of digital technologies in project-based learning greatly expands the opportunities for students, making the process more dynamic and accessible. However, successful implementation of the project method requires careful preparation, and taking into account the peculiarities, needs of students. The results of the study conducted by the authors showed that the application of project activities in the educational process stimulates students to independently search for solutions, develop communication skills. The project method has a positive impact on student motivation and promotes their personal development. As well as training teachers who are able to work effectively in the conditions of the modern educational process.

Key words: art education, training of teaching staff, project method, professional competencies, art and design, teamwork.

Введение. Художественное образование играет важную роль в формировании творческой личности, способной к самореализации и активному участию в культурной жизни общества. В современном мире, где стремительно развиваются технологии и меняются социальные запросы, возрастает потребность в высококвалифицированных педагогах, способных не только передавать знания, но и вдохновлять обучающихся, развивать их творческий потенциал. Подготовка таких специалистов требует новых подходов, которые позволят будущим педагогам овладеть теоретическими знаниями, практическими навыками, необходимыми для работы в сфере искусства.

Одним из эффективных методов, способствующих достижению этой цели, является проектный метод. Он позволяет интегрировать различные аспекты образовательного процесса, объединяя теорию и практику, а также способствует развитию у студентов критического мышления, креативности и умения работать в команде. В данной статье рассматриваются особенности применения проектного метода в подготовке педагогических кадров для системы художественного образования, а также предлагаются рекомендации по его внедрению в учебный процесс.

Изложение основного материала статьи. Художественное образование как область педагогической деятельности имеет свои специфические особенности. Оно направлено на формирование у обучающихся знаний и навыков в области искусства, на развитие их эстетического восприятия, творческого мышления и эмоциональной сферы. В связи с этим, подготовка педагогов для этой сферы требует особого подхода, который учитывает профессиональные и личностные аспекты.

Художественное образование предполагает междисциплинарный подход, который требует от педагога не только глубоких знаний в области искусства, но и понимания психологии, педагогики, культурологии и даже социологии. Например, А.А. Сидорова подчеркивает, что при подготовке урока по живописи педагог должен учитывать технические аспекты работы с красками, как искусство влияет на эмоциональное состояние обучающихся, как оно может быть использовано для развития их личности и социальной адаптации [8]. Художественное образование играет ключевую роль в формировании личности, оно способствует развитию эмоционального интеллекта, эстетического вкуса и творческого потенциала. Искусство позволяет человеку выразить свои чувства и мысли. Педагог, работающий в этой сфере, должен не только передавать знания, но и помогать обучающимся раскрыть их внутренний мир, научить их видеть красоту в окружающем мире и выражать свои идеи через творчество.

М.В. Лебедева, затрагивая вопрос о важном аспекте подготовки, подчеркивает, что им является развитие у будущих педагогов способности к рефлексии и самоанализу. Педагог должен уметь анализировать, почему у ученика не получается выполнить задание, и находить способы помочь ему преодолеть трудности. Кроме того, подготовка педагогов для художественного образования должна включать в себя изучение современных технологий и методик преподавания. Использование цифровых инструментов и онлайн-платформ может сделать процесс обучения более интересным для обучающихся. Однако важно, чтобы будущие педагоги понимали, как правильно интегрировать эти технологии в учебный процесс, чтобы они не отвлекали от основного содержания [5].

Проектный метод, применяемый в современном образовательном процессе, представляет собой технологию, которая позволяет студентам самостоятельно разрабатывать и реализовывать проекты, решая конкретные задачи. В контексте подготовки педагогов для художественного образования этот метод имеет ряд преимуществ. Во-первых, он способствует интеграции теории и практики: студенты получают возможность применять полученные знания в реальных условиях. Во-вторых, работа над проектами требует от студентов нестандартных решений, что стимулирует их креативность. В-третьих, в процессе работы над проектами студенты осваивают навыки планирования, организации и управления, которые необходимы для успешной педагогической деятельности.

Проектный метод также способствует развитию у студентов критического мышления, умения анализировать информацию и принимать решения. Т.И. Кузнецова отмечает, что одним из главных преимуществ проектного метода является его гибкость. Он может быть адаптирован под различные задачи и условия, что делает его универсальным инструментом в подготовке педагогов. К примеру, в рамках одного курса студенты могут разрабатывать как индивидуальные, так и групповые проекты, что позволяет им развивать как самостоятельность, так и умение работать в команде [4].

Проектный метод способствует развитию у студентов исследовательских навыков, поскольку в процессе работы над проектом они учатся искать информацию, анализировать ее и применять на практике. Это важно для будущих педагогов, которые должны быть готовы к постоянному самообразованию и поиску новых подходов в своей работе. Еще одним преимуществом проектного метода является его ориентация на результат. Студенты видят конкретные результаты своей работы, повышая тем самым их мотивацию и уверенность в своих силах. Так, если студенты организовали выставку, то они могут увидеть, как их работы воспринимаются аудиторией, что является важным опытом для их профессионального роста.

Н.И. Давыдова подчеркивает, что в рамках подготовки педагогов для художественного образования проектный метод может быть реализован в различных формах. К примеру, студенты могут разрабатывать образовательные программы, организовывать выставки или театральные постановки, создавать методические материалы для уроков искусства. Важно, чтобы каждый проект был направлен на решение конкретной задачи и имел четкую цель. Организация проектной деятельности прежде всего требует тщательной подготовки. Необходимо определить цели и задачи проекта, разработать план его реализации. Так, если проект связан с организацией выставки, то студенты должны продумать, какие работы будут представлены, как они будут размещены, как привлечь аудиторию и как оценить результаты [2].

В.М. Кудрявцева, И.А. Федорова в своих трудах выделяют, что важным аспектом является распределение ролей в команде. Каждый участник должен иметь свои обязанности, чтобы избежать конфликтов и повысить эффективность работы: один студент может отвечать за организацию пространства, другой – за рекламу, третий – за взаимодействие с аудиторией [3]. Оценка результатов проектной деятельности позволяет студентам понять, насколько успешно они справились с поставленными задачами. Оценка может включать в себя как самооценку студентов, так и оценку преподавателя, а также обратную связь от аудитории, если проект был реализован в реальных условиях. Если студенты организовали выставку, то они могут провести опрос среди посетителей, чтобы узнать их мнение о представленных работах и организации мероприятия. Это позволит им не только оценить свои успехи, но и выявить области для улучшения [10].

Для успешного внедрения проектного метода в процесс подготовки педагогических кадров необходимо также учитывать следующие аспекты: во-первых, каждый проект должен быть направлен на достижение конкретных результатов, которые соответствуют образовательным стандартам. Так, проект связан с организацией выставки, то его целью может быть не только демонстрация работ студентов, но и привлечение внимания общественности к вопросам художественного образования. Во-вторых, проектный метод может предполагать активное взаимодействие студентов, для развития коммуникативных навыков. Важно, чтобы каждый участник команды имел свою роль, и ответственность, что позволит избежать конфликтов и повысить эффективность работы. В-третьих, важно разработать критерии оценки, которые позволят объективно оценить результаты работы студентов. Т.В. Николаева считает, что этим может быть как оценка преподавателя, так и самооценка студентов, а также обратная связь от аудитории, если проект был реализован в реальных условиях [6].

Несмотря на очевидные преимущества проектного метода, его внедрение в процесс подготовки педагогических кадров для художественного образования сопряжено с рядом трудностей. Одной из основных проблем является недостаток времени и ресурсов для реализации сложных проектов: организация выставки или театральной постановки требует значительных временных и финансовых затрат, что может быть затруднительно для студентов и преподавателей. Кроме того, М.В. Тимофеева подчеркивает, что не все студенты готовы к самостоятельной работе над проектами, особенно если они не имеют достаточного опыта в этой области [9]. В таких случаях необходимо обеспечить поддержку со стороны преподавателей, которые могут помочь студентам сформулировать цели, разработать план и организовать работу.

Проектный метод остается одним из наиболее эффективных инструментов подготовки педагогов для художественного образования [7]. Его дальнейшее развитие связано с интеграцией новых технологий, таких как цифровые инструменты и онлайн-платформы, которые могут сделать процесс работы над проектами доступным.

О.В. Григорьева наравне с Е.А. Семеновой считают, что применение проектного метода в подготовке педагогических кадров для системы художественного образования есть как эффективный инструмент, который позволяет интегрировать теоретические знания, практические навыки, развивать творческое мышление и формировать профессиональные компетенции. Этот метод способствует повышению качества образования, а также подготовки педагогов, способных успешно работать в современных условиях [1].

Стоит отметить, что проектный метод активно применяется в процессе обучения на факультете дизайна, изящных искусств и медиатеchnологий в НГПУ им. Козьмы Минина. Студенты под руководством преподавателей разрабатывают и реализуют проекты, связанные с проведением мастер-классов, организацией художественных выставок и созданием учебных пособий. Такой подход позволяет будущим педагогам приобрести практический опыт, развить лидерские качества, умение работать в команде и способность к самоорганизации. В процессе обучения создаются условия, для обеспечения творческого развития профессионализма будущих специалистов, а также личностно-ориентированного обучения.

Для исследования компетенций, формируемых в процессе реализации проектного метода, был организован опрос на платформе Google Forms среди студентов, обучающихся по направлению художественного образования в НГПУ имени Козьмы Минина. В нем приняло участие 103 студента, обучающихся на 2-ом, 3-ем и 4-ом курсе. Каждому из них необходимо было ответить на вопрос: «Какие компетенции и навыки на Ваш взгляд формируются благодаря применению

проектного метода в обучении?». По результатам опроса, большинство студентов (65%) отметило, что, прежде всего проектный метод помогает формировать способность к творчеству. Среди других ответов также были популярны умение работать с различными аудиториями (34%), а также готовность к постоянному самообразованию «29%». Такая статистика говорит о том, большинство студентов понимают, какие компетенции особенно важны для педагогов, работающих в сфере художественного образования, где успех во многом зависит от умения вдохновлять и мотивировать обучающихся.

Следующим вопросом для студентов был «Какие качества на Ваш взгляд развивает художественное образование при реализации проектного метода?». Большая часть студентов ответили, что таким качеством является эмпатия (76%), также были популярными ответы толерантность (55%), способность к критическому мышлению (43%). Также студенты отметили, что при изучении произведений искусства, в процессе проектной деятельности, обучающиеся учатся понимать точку зрения других людей, что помогает им лучше взаимодействовать с окружающими.

Также мы попросили оценить влияние проектного метода на развитие их коммуникативных навыков. Наибольшее количество студентов (73%) отметило, что проектная деятельность значительно улучшает их способность к сотрудничеству в команде, особенно при решении комплексных творческих задач. Около 58% студентов подчеркнули, важность проектного метода для улучшения навыков аргументации и презентации своих идей, что является важным при защите проектов перед комиссией или аудиторией. Также, 45% студентов указали на развитие навыков межличностного общения, умения слушать, что позволяет более эффективно взаимодействовать с социумом.

Результаты исследования свидетельствуют о значительном влиянии проектного метода на развитие компетенций в сфере художественного образования. Студенты отмечают, что этот метод в первую очередь способствует развитию их творческих способностей, а также помогает приобрести навыки эффективной работы, повысить готовность к постоянному самообразованию. Важным аспектом является и развитие личных качеств, таких как эмпатия, толерантность и критическое мышление. В ходе проектной деятельности студенты учатся понимать взгляды других, более уверенно выражают свои идеи. Все эти навыки, а также качества, оказываются крайне важными для будущих специалистов, которые будут работать в сфере искусства и дизайна, где одним из основных факторов успеха является умение взаимодействовать с коллегами и воспринимать мнение других людей.

Выводы. Результаты проведенного исследования подтверждают осознание студентами важности применения проектного метода в подготовке педагогов для системы художественного образования. Также наблюдается признание эффективности интеграции современных подходов и традиционных ценностей в учебный процесс. Это сочетание создает образовательную среду, способствующую всестороннему развитию и воспитанию будущих специалистов.

Применение проектного метода при подготовке педагогических кадров для системы художественного образования является эффективным методом, который позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки, развивать творческое мышление и формировать профессиональные компетенции. Этот метод способствует повышению качества образования, подготовки педагогов, способных успешно работать в современных условиях. Внедрение проектного метода требует тщательной подготовки и учета специфики художественного образования.

Литература:

1. Григорьева, О.В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций педагогов-художников / О.В. Григорьева // Искусство и образование: Материалы Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 12-13 апреля 2023 года. – Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2023. – С. 67-73
2. Давыдова, Н.И. Проектная деятельность как средство профессиональной подготовки педагогов художественного образования / Н.И. Давыдова // Образование и культура: проблемы и перспективы. – СПб: Издательство «Речь», 2021. – С. 99-106
3. Кудрявцева, В.М. Инновационные подходы в подготовке педагогов художественного образования: проектный метод / В.М. Кудрявцева // Вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск: Издательство «Сибирское университетское издательство», 2020. – С. 211-217
4. Кузнецова, Т.И. Интеграция проектного метода в подготовку педагогов художественного образования / Т.И. Кузнецова // Актуальные вопросы педагогики и психологии: Сборник научных трудов. – Новосибирск: Издательство «СибАК», 2022. – С. 134-140
5. Лебедева, М.В. Развитие творческого мышления у будущих педагогов художественного образования через проектную деятельность / М.В. Лебедева // Психолого-педагогические аспекты художественного образования: Сборник научных трудов. – М.: Издательство «МГПУ», 2022. – С. 56-62
6. Николаева, Т.В. Подготовка педагогов художественного образования в условиях цифровой трансформации: проектный подход / Т.В. Николаева // Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности: Материалы Всероссийской конференции, Москва, 5-6 декабря 2023 года. – М.: Издательство «Московский педагогический государственный университет», 2023. – С. 93-99
7. Семенова, Е.А. Проектный метод как средство интеграции теории и практики в подготовке педагогов художественного образования / Е.А. Семенова // Инновации в образовании: теория и практика: Материалы научно-практической конференции, Красноярск, 25-26 ноября 2023 года. – Красноярск: Издательство «Красноярский государственный педагогический университет», 2023. – С. 145-151
8. Сидорова, А.А. Проектный метод как инструмент развития творческого потенциала будущих педагогов / А.А. Сидорова // Художественное образование в современном мире: проблемы и перспективы: Материалы научно-практической конференции, Казань, 10 октября 2023 года. – Казань: Издательство «Казанский университет», 2023. – С. 78-85
9. Тимофеева, М.В. Проектный метод в подготовке будущих педагогов художественного образования / М.В. Тимофеева // Современные проблемы педагогики. – М.: Издательство «Просвещение», 2019. – С. 45-53
10. Федорова, И.А. Проектный метод в художественном образовании: опыт и перспективы / И.А. Федорова // Образование и наука в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 18-19 мая 2023 года. – Уфа: Издательство «Башкирский государственный университет», 2023. – С. 102-108

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Ирина Викторовна

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

аспирант Киселев Марк Игоревич

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

ОНЛАЙН ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данном исследовании авторы рассматривают актуальную проблему подготовки студентов-будущих учителей информатики к работе с олимпиадными задачами. Актуальность исследования видится в том, что участие в олимпиадах способствует развитию креативности учеников и стимулирует высокий интерес к учебной и научной деятельности, а также мотивирует педагогов-наставников к улучшению своего профессионального уровня и качества работы. Рассматривается понятие «задача» с методической точки зрения, делается вывод о сходной методической работе, которая предлагается при организации обучения как решению «обычной» задачи, так и задачи по программированию, но с учетом специфики названных этапов. Авторы описывают методическую работу в рамках предмета «Решение олимпиадных задач по информатике». Методическая работа в рамках данного предмета предполагает не только ознакомление с темами, среди которых можно отметить длинную арифметику, комбинаторику, обработку строк и т.д. Запланирована и широкая методическая работа, которая предполагает разбор задачи, самостоятельное составление заданий студентами, тестовых материалов к ним. Описанные этапы подготовки к работе с олимпиадными задачами, которые находят свою реализацию на платформе «Яндекс. Контеcт». «Яндекс. Контеcт» используется в г. Пенза уже несколько лет для организации муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по информатике. Данная платформа предоставляет сервисы по непосредственному проведению студенческих олимпиад, как факультетского, так и университетского уровня. Студенты имеют возможность составления задания и тестовых материалов с использованием ресурсов «Яндекс. Контеcт».

Ключевые слова: задача, олимпиада, онлайн платформа.

Annotation. In this study, the authors consider the urgent problem of preparing students-future computer science teachers to work with Olympiad tasks. The relevance of the research is seen in the fact that participation in Olympiads promotes the development of students' creativity and stimulates a high interest in educational and scientific activities, as well as motivates teachers-mentors to improve their professional level and the quality of work. The concept of «task» is considered from a methodological point of view, and a conclusion is drawn about similar methodological work that is offered in the organization of training for both solving «ordinary» tasks and programming tasks, but taking into account the specifics of these stages. The authors describe the methodological work within the framework of the subject «Solving Olympiad problems in computer science». Methodical work within the framework of this subject involves not only familiarization with topics, among which one can note long arithmetic, combinatorics, string processing, etc. Extensive methodological work is also planned, which involves analyzing the task, independently composing assignments by students, and test materials for them. The described stages of preparation for work with Olympiad tasks that are implemented on the Yandex platform. Contest». «Yandex. Contest» has been used in Penza for several years to organize the municipal stage of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Computer Science. This platform provides services for the direct conduct of student Olympiads, both at the faculty and university levels. Students have the opportunity to create assignments and test materials using Yandex resources. Contest».

Key words: task, Olympiad, online platform.

Введение. Важной целью образования является работа с талантливыми учениками, их подготовка к участию в предметных олимпиадах. Участие в олимпиадах способствует развитию креативности учеников и стимулирует высокий интерес к учебной и научной деятельности, а также мотивирует педагогов-наставников к улучшению своего профессионального уровня и качества работы. Методика подготовки, задания и критерии оценки привлекают внимание не только участников, но и методистов, учителей, родителей и ученых.

Олимпиада по информатике занимает важное место, так как информационные технологии активно развиваются не только у нас в стране, но и за рубежом. Решение сложных задач олимпиады позволяет раскрыть творческий потенциал школьника, независимо от его уровня подготовки. Поэтому одним из направлений подготовки современного учителя информатики становится работа с олимпиадными задачами. Все вышесказанное определяет актуальность выбранной темы исследования [1].

Цель исследования видится в рассмотрении возможностей онлайн олимпиад в предметной подготовке студентов – будущих учителей информатики.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим понятие задача с методической точки зрения. С таким базовым понятием как «задача» методисты сталкиваются постоянно, как в естественно-математических, так и в психолого-педагогических, методических науках. Поэтому в первой части нашего исследования предлагается исследовать данное понятие, дать определения термина «задача» для информатики.

При анализе работы Г.А. Балла «Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект» обращается внимание на то, что первоначально понятие «задача» нельзя точно сформулировать. Автор исследует различные типы задач, предлагает обратить внимание на компоненты содержания, рассмотреть, как другие авторы раскрывают термин «задача» [2].

Г.А. Балл приводит следующее определение задачи: «Задача, в самом общем виде – это система, обязательными компонентами которой являются: а) предмет задачи, находящийся в исходном состоянии (или, как мы будем часто говорить в дальнейшем, исходный предмет задачи); б) модель требуемого состояния предмета задачи (эту модель мы отождествляем с требованием задачи). Для обозначения задачи, рассматриваемой в качестве такого рода системы (Рисунок 1), будем иногда пользоваться термином «заданная система».

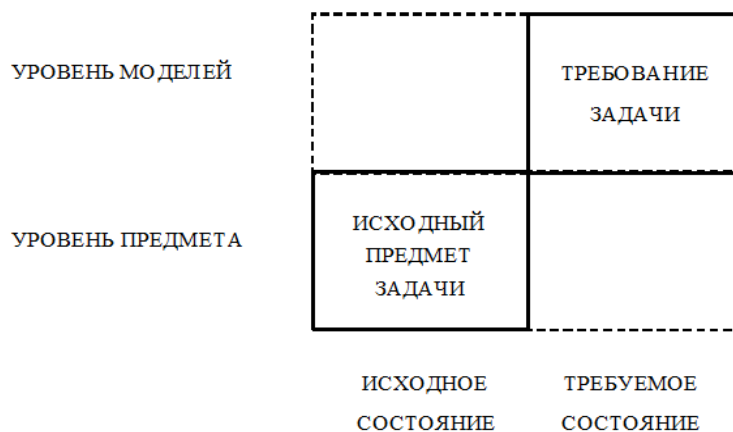


Рисунок 1. Структура

Автор указывает, что введённое определение является довольно широким, может быть использовано в различных отраслях науки. Общее психологическое определение задачи можно встретить в теории деятельности. А.Н. Леонтьев отмечает, что задача – это «цель, данная в определенных условиях» [6]. Этим определением пользуется в своих работах С.Л. Рубинштейн, но дает свое определение задачи как цели для мыслительной деятельности индивида, «соотнесенную с условиями, которыми она задана» [7]. В работе «Психологический словарь» под редакцией В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, приводится такое определение задачи: «задача (проблема) – цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая для своего достижения использования адекватных этим условиям средств» [3].

В своей работе Елишева О.Б., Крупич В.И. указывают, что «задача представляет собой непустое множество элементов, на котором определено заранее данное отношение» [4, С. 54].

Работы такого методиста как Ю.М. Колягин, содержат подробный анализ понятия «задача». Автор проводит разбор данного понятия, описанного различными авторами и специалистами в различных областях наук: педагогики, психологии, кибернетики, дидактики. В результате делается вывод, что понятие задачи «является понятием, которое отражает определенное взаимоотношение субъекта с внешним миром (объектом)» [5]. При этом в любой задаче речь идет о системе типа «субъект-объект». Далее Ю.М. Колягин предлагает рассматривать сложную систему S-P – человек-задачная система, при особых условиях к которой возникает задача. Проводя дальнейшее исследование, автор приходит к следующим выводам. В проблемной ситуации, или задаче, выделяются следующие компоненты, отражающие определенное состояние системы Rx в системе (S, P).

В результате проведенного исследования предлагается дать определение задачи по программированию. Если под задачей понимать некую систему, определяющую отношение между ее объектами и требующую действий для перехода этих объектов в другое состояние. Затем любая задача, предполагающая свое решение с помощью определенных средств языка программирования, будет являться задачей по программированию.

Также, следуя Ю.М. Колягину, выделим в задаче по программированию следующую систему: условие задачи, цель решения, решение задачи. При этом решение задачи составляет одну из центральных частей, практически полностью обусловлена выбором парадигмы программирования. В зависимости от выбора парадигмы, в ее составе можно выделить элемент – алгоритм решения, к которому может быть предъявлен ряд требований. При выборе парадигмы программирования также должен быть соблюден ряд требований, которые обусловлены условием задачи. В первую очередь – это отнесение задачи к одному из классов, выделенных ранее.

С другой стороны, в информатике традиционно описывается ряд этапов, которые должен пройти процесс решения задачи, в том числе и по программированию.

Напомним эти этапы (Рисунок 2).



Рисунок 2. Этапы решения задачи

Сравнив данные этапы, с выделенными ранее, можно обнаружить сходство и в названии этапа, и в его назначении. Поэтому естественным будет является расширение системы, составляющей задачу по программированию до вида изображенного в Таблице 1.

Таблица 1

Этапы решения задачи на ЭВМ, Компоненты задачи, по Ю.М. Колягину

Постановка задачи	Начальное состояние (А)
Построение модели решения	Базис решения (С)
Разработка алгоритма	
Программирование	Решение (R)
Тестирование и отладка	
Анализ результатов решения задачи	Конечное состояние (В)
Сопровождение программы	

В результате можно сделать выводы, о сходной методической работе, которая предлагается при организации обучения как решению «обычной» задачи, так и задачи по программированию, но с учетом специфики названных этапов.

В рамках предметной подготовки бакалавров-будущих учителей информатики в учебном плане уже более 10 лет присутствует предмет «Решение олимпиадных задач по информатике».

Последовательность методической работы по подготовке студентов к работе с олимпиадной задачей представлена ниже (Рисунок 3).

В тематическом планировании представлены следующие темы:

- длинная арифметика;
- комбинаторика;
- рекуррентные соотношения;
- сортировка;
- геометрия.

Методическая работа в рамках данного предмета предполагает не только ознакомление с темами. Предлагается методический разбор решения разных видов задач, а также составление задачи, методика ее проверки и подготовки соответствующих материалов (тестов). Подробнее работа с задачами представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Этапы подготовки к работе с олимпиадными задачами

Этап	Содержание этапа
Решение олимпиадных задач студентом	Студенты получают навыки решения олимпиадных заданий различной тематики и уровня сложности
Методическая работа по составлению олимпиадных задач студентами	Студенты получают навыки составления олимпиадной задачи различного уровня сложности. Предполагается составления задач для различного уровня олимпиад, их форм проведения, возрастных групп обучаемых
Методическая работа по составлению тестовых материалов и рекомендаций к олимпиадным задачам	Студенты получают навыки составления проверочных и тестовых материалов для организации проверки олимпиадных задач. Специфика задачи по информатике предполагает тестирование задачи для выявления проблем в полученном решении, например, некорректное задание типа данных
Методическая работа по организации олимпиадных мероприятий	Студенты получают навыки организации олимпиад в различных режимах и формах, в том числе и дистанционных

В качестве контрольных мероприятий предлагается непосредственное участие студентов в факультетских олимпиадах. Такие олимпиады различных уровней сложности проводятся на факультете регулярно.

При организации методической работы по названным выше этапам необходимым инструментом выступает специализированное программное обеспечение. В настоящее время на рынке программного обеспечения представлено несколько вариантов.

Data Souls. Представляет собой разработку одноименно компании. Предлагает сервис по организации соревнований по анализу данных и машинному обучению. Также имеется возможность публиковать образовательные курсы.

CodeForces. Представляет собой ресурс для проведения соревнований по программированию. Имеется возможность проведения соревнований, организации образовательных курсов, а также возможности специализированной соцсети.

All Cups. Представляет собой международную онлайн платформу для организации соревнований и конференция IT-специалистов.

Boosters.pro. Представляет собой отечественную площадку для проведения соревнований по анализу данных.

В своей работе при организации студенческих олимпиад мы более 3 лет используем платформу «Яндекс.Контекст» (Рисунок 3) [8].

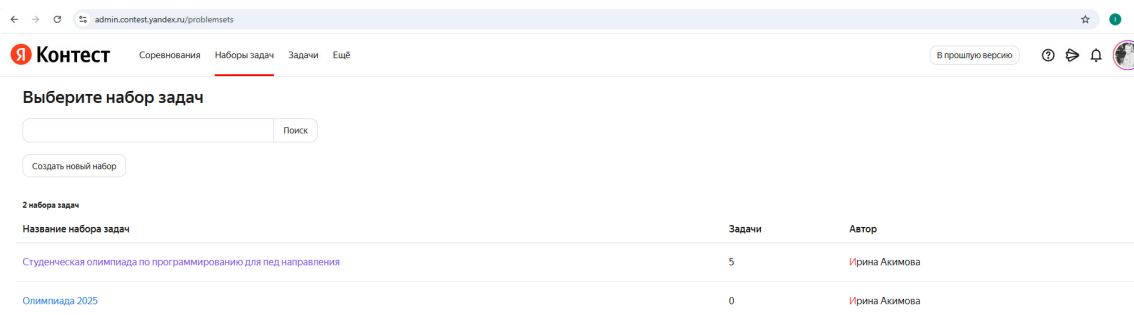


Рисунок 3. Вид платформы Яндекс.Контест

Данная платформа предоставляет широкий сервис для организации проведения и последующей проверки онлайн соревнований по различным предметам, в том числе и по программированию. Олимпиадные мероприятия возможны различного уровня и уровня сложности. В г. Пенза с 2021 г. на базе Яндекс.Контест также проводится и муниципальный этап Всероссийской олимпиады школьников по информатике. На базе Яндекс.Контеста проводится масштабная образовательная олимпиада «Я – профессионал», Чемпионат по программированию Яндекса, проходят тренировочные сборы спортивных программистов. Сервис позволяет устраивать как командные, так и личные соревнования.

С помощью сервисов платформы может быть организована методическая работа на всех этапах, выделенных в Таблице 3.

Решение олимпиадных задач студентом. Как уже отмечалось, на базе платформы Яндекс.Контест проводятся студенческие соревнования между студентами факультета. А основу таких олимпиад могут быть взяты задания, в том числе, со школьного и муниципального этапов олимпиад для учащихся.

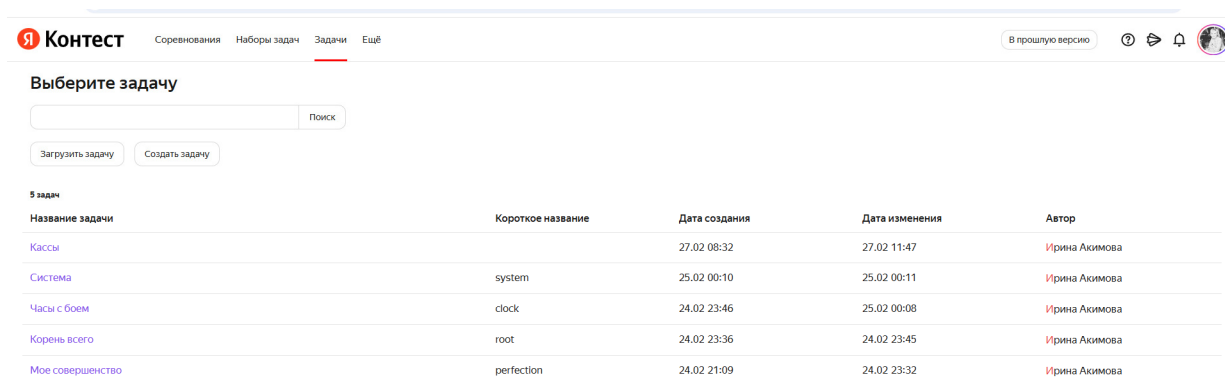


Рисунок 4. Вид платформы Яндекс.Контест

Методическая работа по составлению олимпиадных задач студентами. Платформа предоставляет сервис по составлению задач. Помимо ввода текста задания, возможен целый ряд настроек: настройки дополнительных файлов, ограничения на доступ, добавление комментариев к решению и т.д.

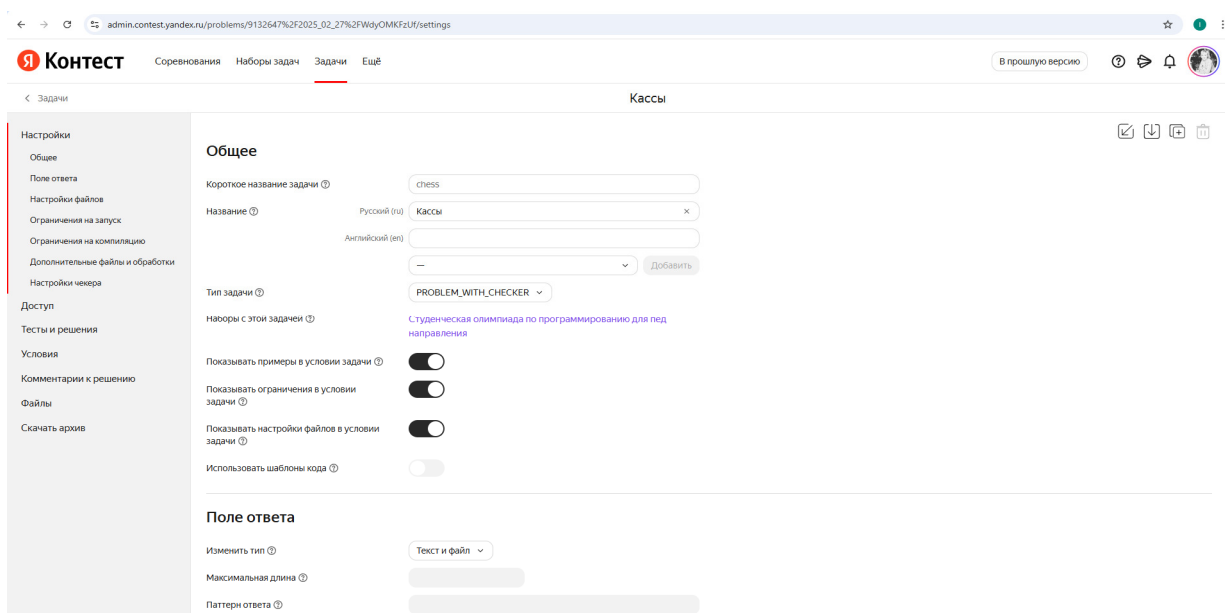


Рисунок 5. Вид платформы Яндекс.Контест

Методическая работа по составлению тестовых материалов и рекомендаций к олимпиадным задачам. Один из востребованных сервисов платформы – автоматическая проверка выполнения заданий. Для этого к задаче добавляется или текст решения, или набор тестов.

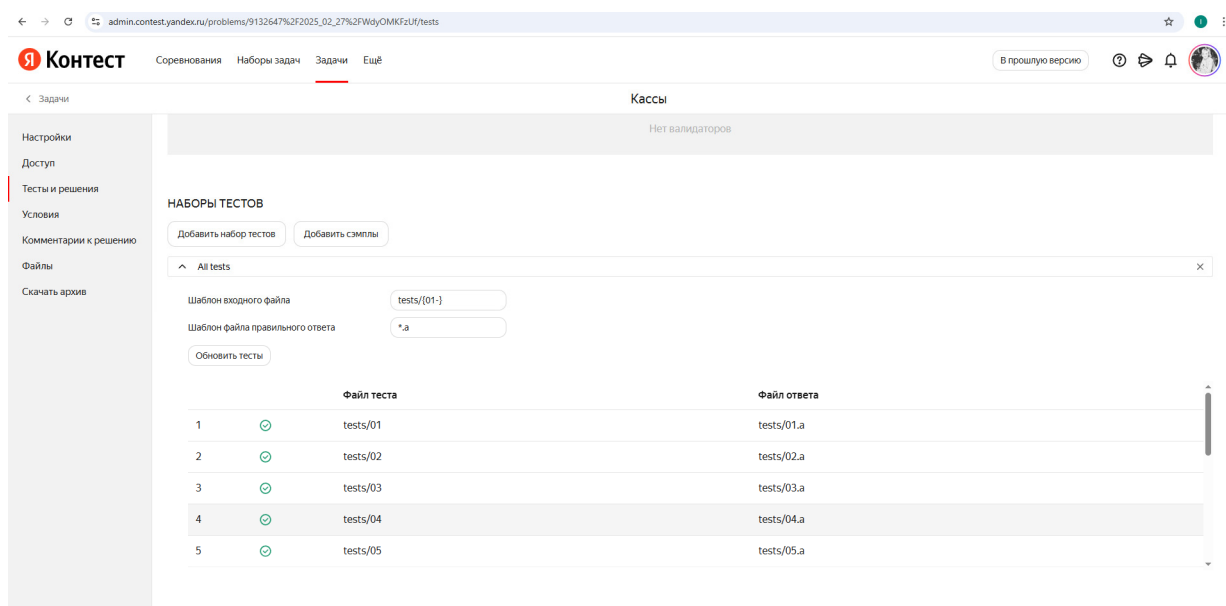


Рисунок 6. Вид платформы Яндекс.Контест

Методическая работа по организации олимпиадных мероприятий. Как было сказано ранее, платформа Яндекс.Контест предоставляет и широкий сервис для организации студенческих соревнований. Важно, что организаторами выступают сами студенты, они продумывают набор задач (созданных ранее с учетом требований), отведенное время и систему оценивания. Также данный сервис предоставит возможность и выполнить проверку заданий студентам уже в качестве члена жюри.

Выводы. После проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Отмечается важная роль олимпиадных задач в предметной подготовке будущего учителя информатики. Современный учитель информатики имеет представление о важности работы с потенциально одаренными учащимися, имеющими склонность к решению задач повышенной сложности.

2. В предметной подготовке бакалавра – учителя информатики предлагается специальный предмет, нацеленный на формирование методических представлений об олимпиадных задачах.

3. Методическая работа в рамках данного предмета предполагает следующие этапы работы с олимпиадной задачей: решение олимпиадных задач студентом, методическая работа по составлению олимпиадных задач студентами, методическая работа по составлению тестовых материалов и рекомендаций к олимпиадным задачам, методическая работа по организации олимпиадных мероприятий. На каждом из выделенных этапов может быть эффективно использована платформа «Яндекс.Контест».

Литература:

1. Акимова, И.В. Использование интерактивных программных средств при обучении программированию / И.В. Акимова // Информатика в школе. – 2012. – № 9. – С. 49-50
2. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 2003. – 184 с.
3. Давыдов, В.В. Психологический словарь / В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
4. Епишева, О.Б. Учить школьников учиться математике: формирование приемов учебной деятельности: кн. для учителя / О.Б. Епишева. – М.: Просвещение, 2003. – 128 с.
5. Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 2005. – Ч. 1. – 111 с.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 584 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 2003. – Т. 1. – 488 с.
8. Яндекс. Контест Онлайн-платформа для решения задач по программированию. – URL: <https://contest.yandex.ru> (дата обращения 10.03.2025)

УДК 378

аспирант кафедры педагогики Алиев Алихан Лечиевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор педагогических наук, профессор Абдуразакова Диана Мусаевна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы использования потенциала внеаудиторной работы в профессиональном становлении будущих педагогов. На основе анализа литературы авторы дают сущностную характеристику внеаудиторной работы студентов педвуза, выделены особенности внеаудиторной работы студентов в период педагогической практики. Анализ теории и практики показывает, что в процессе практико - ориентированной внеаудиторной работы у будущих педагогов формируются определенные профессиональные и личностно значимые качества. В статье делается вывод о том, что многообразные формы и методы внеаудиторной работы, предусматривая решение и моделирование педагогических задач, формирование умений педагогического общения, вооружение студентов методами и приемами управления собственным настроением, самочувствием и поведением, «проигрывание» педагогических ситуаций, способствуют оптимизации процесса воспитания нравственно-психологической готовности выпускников педвуза к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: внеаудиторная работа; практическая деятельность, профессионально значимые качества; будущие педагоги; теоретическая и практическая подготовка студентов педвуза.

Annotation. The article discusses some aspects of the problem of using the potential of extracurricular work in the professional development of future teachers. Based on the analysis of the literature, the authors give an essential characteristic of the extracurricular work of students of the pedagogical university, the features of the extracurricular work of students during the period of pedagogical practice are highlighted. An analysis of theory and practice shows that in the process of practice-oriented extracurricular work, future teachers develop certain professional and personally significant qualities. The article concludes that the diverse forms and methods of extracurricular work, providing for the solution and modeling of pedagogical tasks, the formation of pedagogical communication skills, arming students with methods and techniques for managing their own mood, well-being and behavior, and "replaying" pedagogical situations, contribute to optimizing the process of educating the moral and psychological readiness of graduates of a pedagogical university for professional activity.

Key words: extracurricular work; practical activities, professionally significant qualities; future teachers; theoretical and practical training of pedagogical university students.

Введение. Внеаудиторная работа в педагогическом вузе призвана соединить разностороннюю воспитательную деятельность с профессиональным становлением будущих педагогов, помочь им в постижении основ педагогического труда, научить их решать сложные педагогические задачи, формировать у них необходимые для учителя свойства и качества личности.

При организации и проведении внеаудиторной работы со студентами педагогического вуза необходимо целенаправленно решать такие задачи, как:

- конкретизировать представления студентов о сущности и специфике педагогического труда;
- углублять и расширять педагогический кругозор;
- совершенствовать педагогические умения и навыки;
- развивать педагогические способности;
- формировать профессионально-педагогическое мышление и установку на творческое овладение профессией учителя,

способность к творческому труду;

- пробудить потребность в профессиональном самообразовании и самовоспитании;

– совершенствовать профессионально значимые свойства и качества личности, обеспечивающие успех в педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Внеучебная деятельность всегда рассматривалась в качестве эффективного инструмента формирования профессионально – значимых личностных качеств будущих специалистов различных направлений подготовки как в советский период развития отечественной высшей школы (Т.С. Деркач [4]), так и в современный период (М.А. Иванов, А.С. Канюк, Д.Н. Луганцев и др. [5; 6; 9]).

При этом внеаудиторная работа по воспитанию и формированию профессионально значимых качеств будущих педагогов, проблемы социализации будущих специалистов на современном этапе так же рассматривалась в трудах российских ученых И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик [2], Т.К. Крикуновой и др. [8].

Анализ исследований показывает, что некоторые исследователи ставят знак равенства между понятиями «внеучебная деятельность» и «внеаудиторная работа». Так как, внеаудиторная работа не связана рамками обязательной программы, ее формы и содержание зависят от запросов и интересов студентов.

Эффективность и успешность формирования профессионально значимых качеств характеризуется тем, как личность воздействует на окружающий мир и других людей, какое участие она принимает в общественной преобразующей деятельности, каков уровень ее социальной активности и ответственности. Важно добиться того, чтобы деятельность педагога приобрела в сознании будущего педагога общественную значимость, стала для него личностной ценностью. Человека воспитывает не сама деятельность, а такая ее организация и такое отношение к ней, которые способствуют осуществлению общественных интересов и самоутверждению личности (Е.А. Климов [7]).

Характерной особенностью организации внеаудиторной работы является использование в ее процессе системы коммуникаций, которая дает будущим педагогам возможность обмениваться мнениями и наблюдениями, соотносить свои взгляды и оценки с позиций профессиональных требований и с точки зрения других ее участников, чтобы каждый нашел место в общем деле, был ответственен перед другими и перенимал лучшее из опыта других педагогов.

В процессе теоретической и практической подготовки студентов педвуза важно донести до их сознания, что результативность педагогического труда зависит от педагогической направленности личности педагога. Анализ теории и практики показывает, что педагогическая направленность характеризуется любовью к будущей профессиональной деятельности, повседневной работой над своим профессиональным становлением и творческим отношением к реализации профессиональных функций и задач.

Позитивные изменения в процессе формирования профессионально значимых качеств проявляются в том, что укрепляется мотивированность на будущую профессиональную деятельность; развивается чувство ответственности, профессиональный интерес, желание добиться успеха в работе. Если учитывать, что профессиональный интерес выражается в сосредоточенности мыслей личности на предмете избранной деятельности, то степень его сформированности определяет и характер работы будущего специалиста над собой с тем, чтобы использовать свои возможности и способности для успешной реализации профессиональных планов.

Анализ теории и практики свидетельствует о том, что наибольшие трудности в организации учебно-воспитательной деятельности в период педагогической практики испытывают те студенты, у которых отсутствует устойчивый профессиональный интерес и низка степень сформированности позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Правильно организованная внеаудиторная работа развивает у студентов потребность в изучении педагогической теории, совершенствует у них такие важные качества, как любознательность, внимательность, привычка к систематической работе над собой, формирует основы профессиональных убеждений.

Анализ результатов педагогической практики (студентов 4-5 курсов), свидетельствует о том, что причиной затруднений и невысокой результативности их работы нередко является низкий уровень сформированности педагогических умений и навыков. Если добиться тесной связи внеаудиторной работы с учебными занятиями по предметам психолого-педагогического цикла, придать ей профессиональную направленность, то можно обеспечить условия для решения этой практически значимой задачи.

Например, при подготовке и проведении различных мероприятий (форумы, диспута, беседы, конкурсы, акции и др.) студенты имеют возможность совершенствовать такие дидактические умения, как:

- составление плана и конспекта урока и воспитательного мероприятия;
- постановку его цели и задач;
- отбор материала, который по содержанию обеспечивает их оптимальное решение;
- выбор эффективных методов проведения;
- умение верно оценить воспитательные возможности того или иного мероприятия;
- умение прогнозировать его результаты.

В процессе организации такой работы у студентов развиваются умения пользоваться методами беседы, интервью, наблюдения, анкетирования, анализа межличностных и внутри коллективных отношений, психологического климата в коллективе, осуществлять педагогический и психологический анализ различных форм воспитательных мероприятий.

Не менее важно значение в профессиональном становлении будущих педагогов имеют просветительские умения: умение провести беседу, лекцию, доклад, педагогическую информацию, диспут, дискуссию по актуальным проблемам. Однако процесс формирования этих умений будет более результативным, если в ходе проведения внеаудиторной работы студенты будут представлять, что дает эта работа в плане совершенствования их профессиональных качеств.

В этой связи при подготовке и проведении любого мероприятия необходимо акцентировать внимание студентов на том, какие конкретные педагогические умения можно развивать и совершенствовать в процессе выполнения предстоящей работы. Более того, каждое мероприятие должно сопровождаться анализом типичных ошибок, совершенных из-за низкого уровня сформированности у будущих педагогов тех или иных умений.

Так, при подготовке диспута следует предложить студентам, ответственным за его проведение, самим составить программу, сформулировать вопросы для обсуждения. Но так как у них нет еще навыков по выполнению такого вида заданий, то целесообразно все предложенные студентами вопросы обсудить вместе с активом и с помощью преподавателя придать этим вопросам полемический характер. При обсуждении преподавателю важно соблюдать такт, не навязывать своего мнения, чтобы не подавить их инициативы.

Нужно серьезно анализировать каждый вопрос, предложенный студентами, обосновать преимущества того или иного вопроса перед другими. Не следует предлагать для обсуждения готовую программу, составленную преподавателем.

Важным показателем готовности студентов к профессиональной деятельности является определенный уровень развития у них организаторских навыков и способностей, которые включают:

- специальные черты и свойства: такие как способность разбираться в людях, умение найти к ним подход, воздействовать на них и др.;
- общие черты и свойства: такие как общительность, наблюдательность, инициативность, самостоятельность, мобильность и др.

Учителю важно обладать умением привлекать и вовлекать учащихся в различные виды деятельности. Он должен уметь, прежде всего, прогнозировать свою деятельность, то есть определить, насколько она актуальна. При этом необходимо уметь правильно распределить обязанности в подготовке и проведении мероприятия. Учитель должен помочь каждому определить свою роль в соответствии с его возможностями, способностями, интересами с тем, чтобы обеспечить каждому активную позицию, проявить творчество, преодолеть возникшие трудности.

В числе качеств, характеризующих нравственно-психологическую готовность к педагогической деятельности, следует выделить педагогическую требовательность, от степени сформированности которой зависит эффективность педагогических действий будущего педагога.

Педагогическая требовательность является обоснованной линией педагога-воспитателя, который исключает формальное отношение к ребенку, авторитаризм в действиях учителя. Задания, которые студенты получают при подготовке и проведении внеаудиторных мероприятий, позволяют формировать у них следующие качества:

- ответственность за порученное дело;
- умение предъявлять разумные требования и доводить их до логического конца;
- умение соразмерять задания с возможностями тех, к кому они адресованы [3].

Результативность деятельности учителя во многом определяется его коммуникабельностью и общительностью. Важно уметь взаимодействовать с субъектами образовательного процесса, устанавливать контакты со своими воспитанниками. Однако, как показывают практика и результаты психолого-педагогических исследований, взаимоотношения между воспитателем и воспитанниками складываются не всегда быстро и легко. Причину такого положения следует искать в том, что формирование общительности как свойства личности у каждого студента не завершается по окончании педагогического вуза [1].

Общительность формируется в практической деятельности. Совершенствование форм общения связано с приобретением за годы учебы в вузе ряда умений и навыков, среди которых хочется особенно выделить следующие:

- умения слушать и слышать обучаемых;
- умения понять и принять позицию обучающихся;
- умение адекватно реагировать и оценивать их поведение и т.д.

Внеаудиторная работа позволяет развивать у будущих педагогов такие умения и навыки, принимая активное участие в коллективных творческих делах, дискуссиях, дебатах, конкурсах и др.

Практическая деятельность в период педагогической практики является процессом решения задач, требующих применения теоретических знаний на практике, на основе которой развивается творческое мышление будущих педагогов, вырабатывается индивидуальный стиль деятельности.

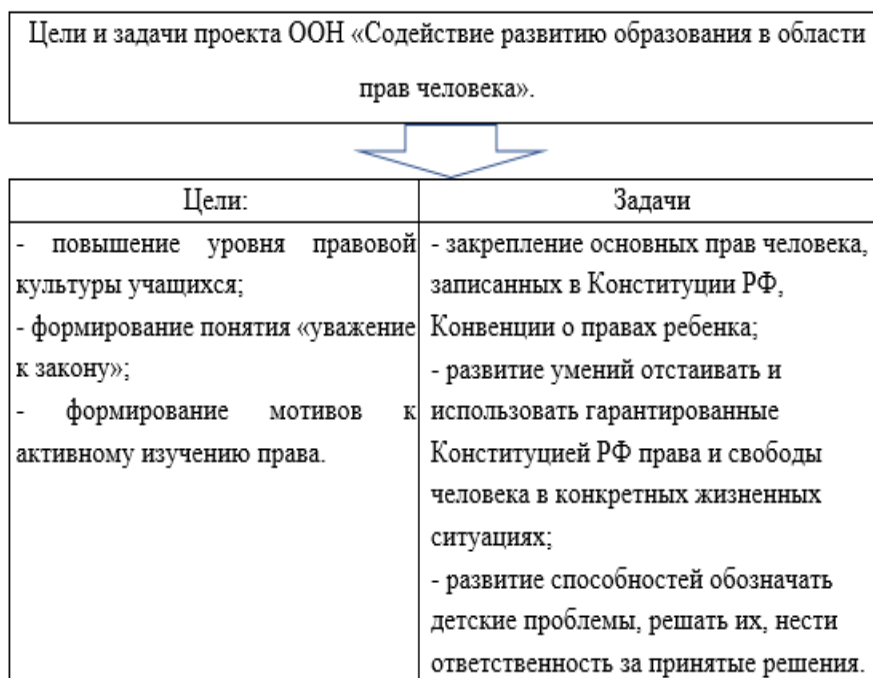


Рисунок 1. Цели и задачи проекта ООН «Содействие развитию образования в области прав человека»

Во время прохождения педагогической практики в МБОУ «Лицей № 51» г. Махачкалы студенты 5 курса (направление подготовки-Педагогическое образование, профиль «Право» и «Обществознание» в 9-ом классе организовали коллективную творческую деятельность «Правовой лабиринт» с использованием игровых технологий.

Разработка мероприятия была взята из материалов, вошедших в финал Всероссийского конкурса учителей на лучшую разработку урока по теме «Права человека», организованного фондом «Точка опоры» в рамках проекта ООН «Содействие развитию образования в области прав человека» (Рисунок 1).

В целом можно отметить, что организация с учащимися такого рода мероприятий профессиональной ориентированности во внеаудиторной работе способствует формированию у будущих педагогов навыков профессионального общения, проявлению организаторских способностей, рефлексивных умений.

Выводы. Многообразные формы и методы внеаудиторной работы, предусматривая решение и моделирование педагогических задач, формирование умений педагогического общения, вооружение студентов методами и приемами управления собственным настроением, самочувствием и поведением, «проигрывание» педагогических ситуаций, способствуют оптимизации процесса воспитания нравственно-психологической готовности выпускников педвуза к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Беккер, И.Л. Проблема социализации студенческой молодежи в современных условиях / И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского: общественные науки. – 2009. – № 16. – С. 141-151
3. Денисова, Е.А. Организация самостоятельной работы студентов: электронное учебное пособие / Е.А. Денисова, Э.Ф. Николаева, С.Ю. Николаева. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016. – 123 с.
4. Деркач, Т.С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе: (На материале педвузов): Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.01 / Деркач Татьяна Сергеевна – М.: Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской, 1972. – 24 с.
5. Иванов, М.А. Формирование личностных образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности / М.А. Иванов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 56-59
6. Канюк, А.С. Возможности внеучебной работы в процессе формирования профессионального имиджа будущих специалистов творческих специальностей / А.С. Канюк, Д.Н. Луганцев // Вестник ГГУ. – 2024. – № 2. – С. 285-296
7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
8. Крикунова, Т.К. Практическая педагогика: Воспитательная работа в среднем специальном учебном заведении: Учебное пособие для вузов / Т.К. Крикунова. – Москва: Академия, 1999. – 150 с.
9. Луганцев, Д.Н. Специфика организации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей / Д.Н. Луганцев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 69-71

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Андреева Елена Ивановна

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

ХАРАКТЕРИСТИКА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассмотрены разные стороны чтения. Обозначены контексты понимания термина «смысловое чтение». Отмечена значимость смыслового чтения для реализации человеком различных учебных, жизненных и профессиональных задач. Сделан акцент на требованиях нормативно-правовых документов в части формирования навыков смыслового чтения у обучающихся, в том числе с умственной отсталостью. Представлен перечень диагностических переменных и методик, используемых в реализации констатирующего этапа эксперимента. Обозначена специфика исследуемой группы обучающихся. Описаны результаты изучения специфики смыслового чтения младших школьников с умственной отсталостью. Дана характеристика выявленных ошибок осмысленного чтения. Обоснована необходимость коррекционной работы с младшими школьниками с умственной отсталостью в контексте обозначенной темы. Представленные результаты исследования могут быть применимы в процессе разработки содержания преподавания как предметов филологического цикла, так и внеурочной деятельности, включающей курсы коррекционно-развивающей направленности.

Ключевые слова: чтение, младшие школьники, легкая степень умственной отсталости, общее образование, смысловая сторона чтения, умения, навык, функциональная грамотность.

Annotation. The article examines different aspects of reading. The contexts of understanding the term «semantic reading» are indicated. The importance of semantic reading for the realization of various educational, life and professional tasks by a person is noted. The emphasis is placed on the requirements of normative legal documents regarding the formation of semantic reading skills among students, including those with mental retardation. A list of diagnostic variables and techniques used in the implementation of the ascertaining stage of the experiment is presented. The specifics of the studied group of students are indicated. The results of studying the level of formation of semantic reading in younger schoolchildren with mental retardation are described. The characteristic of the revealed errors of meaningful reading is given. The choice of areas of correctional work with younger schoolchildren with mental retardation in the context of the designated topic is justified. The presented research results can be applied in the process of developing the content of teaching subjects of the philological cycle, the activities of defectologists.

Key words: reading, primary school students, mental retardation, general education, semantic reading, skills, functional literacy.

Введение. Значимость изучения проблемы формирования навыков смыслового чтения не вызывает сомнений в современных условиях, характеризующихся большими потоками информации, которые человеку требуется обработать, осмыслить и использовать для реализации профессионально и жизненно значимых задач. Младший школьный возраст является сензитивным для развития указанных навыков, что находит свое отражение в требованиях к планируемым результатам образования в начальной школе [5; 11].

Безусловно данную задачу необходимо решать и в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, расширяя их возможности адаптироваться к жизни, быть включенным в контекст современной действительности [6; 7; 8].

Обучающиеся с умственной отсталостью, о которых мы будем вести речь в данной статье, в силу специфики нарушенного развития испытывают значительные трудности в осмыслении письменного текста, которые затрудняют процесс их социальной интеграции и делают востребованными исследования, содержанием которых является феномен смыслового чтения [1; 3; 9].

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и соответствующая федеральная адаптированная программа, подтверждая данный тезис, указывают на необходимость решить задачи обучения указанной категории обучающихся осмысленному чтению [6; 7].

Изложение основного материала статьи. В научной литературе чтение определяется с разных позиций: как вид речевой продуктивной деятельности, сложный и активный мыслительный процесс, целью которого большинство авторов называют не только механическое восприятие текста, выраженного в графическом виде, но и переработка, рефлексия воспринятой информации в смысл в зависимости от той задачи или коммуникативной установки, которая стоит перед человеком в данный момент, с учетом его языковых способностей [2; 4].

Таким образом, чтение можно представить с точки зрения сочетания двух аспектов, к ним относятся: техника чтения и понимание сути сообщения, выраженного в графическом виде [1; 2; 4].

В данной статье мы остановимся на рассмотрении феномена смыслового чтения как деятельности (вслед за отечественными исследователями), которая как раз связана с тем, как именно человек сквозь призму личностных смыслов и ценностей понимает и интерпретирует получаемую в письменном виде информацию [2; 4]. Именно смысловое чтение находится на вершине классификации видов чтения, как самый его сложный вариант, требующий больше интеллектуальных усилий, активности для достижения более развернутой и многоаспектной цели. Оно связано с такими понятиями как «читательская грамотность» и «функциональное чтение», выступающими в качестве компонента функциональной грамотности, позволяющей человеку решать различные типы задач в своей жизни: учебных, профессиональных, личностных [2; 4; 10; 11].

На основании анализа теоретических источников, обозначающих составляющие и характеристики феномена смыслового чтения, нами были определены диагностические переменные, на которые мы ориентировались при составлении диагностической программы. В перечень вошли следующие умения, связанные с осмыслением текста: выделять события и характеризовать сюжет; рассматривать содержание текста в многообразии связей между его элементами (структура, форма, композиция, образы и эмоции); определять в нем проблему, делать выводы и предположения; отражать основную идею и определять идейно-содержательные основы; давать оценку прочитанному, соотносить со своим опытом и ценностями; проявлять эмпатию и оценивать содержание с разных точек зрения, аргументировать свое мнение о прочитанном, оценивать себя и других как читателей.

Изучение специфики смыслового чтения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости было реализовано с 24 обучающимися 3 классов, получающими образование по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1.

Для получения экспериментальных данных мы использовали методики работы с текстами разной сложности с вопросами и заданиями (по материалам исследований С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой, В.Я. Василевской, А.Н. Корнева,

Л.А. Ясюковой), беседовали с обучающимися с целью выявления читательских интересов, характеристик оценки себя и других в роли читателя, а также с их родителями и педагогами.

Указанные способы получения экспериментальных данных адекватны цели исследования, а также позволяют собрать разностороннюю информацию об изучаемом феномене с учетом особенностей младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Далее кратко рассмотрим полученные нами основные результаты.

Для большей части обучающихся исследуемой группы характерно преимущественно слоговое чтение (83%) со стойкими пропуском и/или заменами отдельных букв, перестановкой слогов, нарушениями согласования слов в предложении и/или не проговариванием окончаний, что безусловно негативным образом сказывается на процессе работы с текстом и его осмыслении. При этом у пяти младших школьников (20,8%) осмысление содержания текста при чтении про себя по нашим наблюдениям оказалось немного лучше, чем тогда, когда они читали вслух, что может быть объяснено отсутствием необходимости сосредотачиваться на произнесении слов и возможностью сосредоточиться на понимании их значения. При этом хотелось бы отметить статистическую незначимость указанных различий.

Трудности в определении основных идей автора продемонстрировали 87,5% респондентов. Доступными для восприятия были идеи автора, представленные в явном виде, тогда как скрытый смысл самостоятельно практически не опознавался детьми. Значительная разъясняющая помощь дефектолога улучшала ситуацию только в 46% случаев.

При осмыслении текста обучающиеся преимущественно опирались на слова или их часть (пытаясь угадать окончание или по образу понять слово) – 42%, отдельные лица (12,5%) – на словосочетания. Влияние на интерпретацию в некоторой степени оказывал жизненный опыт ребенка: переход от конкретных фактов к обобщенному значению того или иного слова/словосочетания не осуществлялся или осуществлялся с большим трудом. Данные принципы значительно затрудняли выстраивание логики происходящих в тексте событий, приводили к ситуативным выводам по поводу причины и следствия, к нарушению правильной последовательности событий, связей между различными элементами произведения.

Оперирование информационными единицами текста также вызывало значительные трудности у младших школьников. И если ответить на простые вопросы педагога смогла большая часть детей, то при воспроизведении части фактов или попытке выделить основные идеи происходила смысловая путаница (подмена одного другим; демонстрация отрывочных, часто несвязанных фрагментов; искажение событий и т.п.).

Рассуждения о неизвестных событиях, которые необходимо было предположить на основе фактов, высказывание своей точки зрения на происходящее были ситуативны или фантастически окрашены (при их наличии). При этом в большинстве случаев необходимо была стимулирующая помощь педагога, т.к. ребенок молчал или давал односложные ответы.

Эмоциональный отклик могли вызывать отдельные фразы, которые привлекали внимание того или иного ребенка, но за которыми терялся смысл произведения в целом.

Все исследуемые младшие школьники с умственной отсталостью не продемонстрировали явного интереса к самостоятельному чтению как вслух, так и про себя, тогда как выразительное чтение педагога, родителя или Алисы (или другого голосового помощника) для большинства из них (54%) было более предпочтительным вариантом, но не влияющим значимо на уровень осмысления содержания. Привлекательными произведениями по результатам исследования можно назвать преимущественно сказки и короткие рассказы, отражающие сюжеты близкие к жизни детей, удовольствиям и развлечениям, а также – фантазийные (связанные с сюжетами современных популярных мультфильмов).

Охарактеризовать свои возможности, недостатки и интересы как читателя самостоятельно не смог ни один ребенок экспериментальной группы. При направляющей помощи педагога (наводящие вопросы, разъяснения, примеры) получилось добиться односложных ответов, фраз, отражающих оценку учителя, которые ребенок повторил за взрослым (58% обучающихся). Также детям (12,5%) было свойственно неаргументированное позитивное однотипное описание себя, что связано с нарушениями критичности мышления, отмечаемыми у лиц данной категории.

В качестве контрольной группы к исследованию было привлечено аналогичное количество типично развивающихся детей, обучающихся в 3 классе общеобразовательной школы. Большая часть данных респондентов продемонстрировали достаточно хорошие технические навыки, связанные с чтением, а также смогли качественно осмыслить содержание предложенных для анализа произведений, выделить их ключевые идеи, воспроизвести достаточно точно факты, эмоционально отреагировать на описываемые события, выразить свою точку зрения и аргументировать ее, оценить себя в качестве читателя. При этом, безусловно, есть отличия в глубине и разносторонности осмысления прочитанного у детей данной выборки, но результаты по всем исследуемым переменным были на порядок выше тех характеристик, которые были выявлены у представителей экспериментальной группы (подтверждено: U-критерий Манна-Уитни).

Выводы. На основе анализа полученных экспериментальных данных обучающиеся с умственной отсталостью были дифференцированы по уровню сформированности умений и навыков смыслового чтения.

Достаточный (средний) уровень сформированности умений и навыков смыслового чтения был выявлен всего у двух обучающихся (8,3%) экспериментальной группы, что может быть обусловлено как характеристиками интеллектуального нарушения, индивидуальными особенностями, так и недостаточностью коррекционной помощи остальным респондентам на предыдущих этапах их развития. На данном уровне обучающиеся могут работать с доступным для них сюжетом произведения: понимать и описывать происходящее в целом, выделять основные мысли автора и анализировать события, выявляя самые простые взаимосвязи, делать незамысловатые выводы, вербализовать базовые эмоции, возникшие по поводу его содержания. При этом детям сложно определять главную идею текста, давать оценку прочитанному сквозь призму накопленного жизненного опыта, а их предположения, догадки о неизвестных аспектах текста часто оторваны от реальности, носят фантастический характер. Также они не могут оценить свои возможности как читателя, ориентируются преимущественно на требования взрослых и их мнение или только хвалят себя. Демонстрируется кратковременный, достаточно поверхностный интерес к недлинным произведениям с легкими бытовыми или сказочными, фантастическими сюжетами, преимущественно в формате прослушивания (выразительного чтения взрослым, аудиокниг от виртуальных голосовых помощников, работающих на основе нейросетей). Самостоятельное чтение не является привлекательным, даже когда ребенок умеет читать целыми словами и успешен по нормативам техники чтения, что детьми в некоторых случаях объясняется (при разъясняющей помощи педагога) разными причинами, в том числе и сложностью данного процесса («не нравится», «не умею хорошо», «трудно»). Использование результатов анализа текста при решении учебных задач или жизненных ситуаций затруднено без направляющей помощи специалиста.

Неглубокий (ниже среднего) уровень сформированности умений и навыков смыслового чтения оказался характерен для 50% респондентов. Младшие школьники с умственной отсталостью способны дать общую характеристику сюжета произведения, ответить на простые вопросы педагога, касающиеся его содержания, при этом могут исказить смысл идеи автора в части элементов, но при направляющей помощи специалиста, чаще пытаются скорректировать свой ответ. Эмоциональная оценка происходящих событий искажена и больше зависит от текущей ситуации, состояния ребенка, мнения взрослого. Удовольствия от самостоятельного чтения, а иногда и даже от прослушивания произведений они не

получают. Данная деятельность не является для них инструментом познания окружающего мира, что обусловлено характеристикой интеллектуального нарушения. По поводу читательских интересов большинство детей данной группы не могли дать ответа даже с разъясняющей помощью дефектолога или он был односложным.

Пограничный (низкий) уровень сформированности умений и навыков смыслового чтения продемонстрировали 29,2% исследуемых детей. Обучающиеся данной группы находятся на уровне поверхностного и временами нестабильного осмысления прочитанного. Для них характерно простое воспроизведение элементов прочитанного произведения, наблюдаются ошибки в ответах на вопросы, касающиеся сути прочитанного, связей между событиями. Оценка событий не дается даже на эмоциональном уровне при направляющей помощи педагога или неадекватна.

Критический (крайне низкий) уровень сформированности умений и навыков смыслового чтения оказался характерен для трех умственно отсталых младших школьников (12,5%). Они смогли выделить только отдельные несвязанные между собой информационные единицы текста при направляющей помощи дефектолога. Наблюдалась несформированность основного средства смыслового чтения – техники чтения; проблемы в развитии речи. Дети не понимали часть слов, что рождало случайные ассоциации, которые нарушали процесс адекватного осмысления содержания текста.

На основе обозначенных характеристик смыслового чтения нами была определена логика коррекционной деятельности, реализация которой является перспективой нашего дальнейшего исследования – формирование процесса чтения от поверхностного к концептуально-смысловому, а также обязательная работа с факторами, влияющими на успешность исследуемого феномена: со звуковым анализом и синтезом, нарушениями звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, развитие зрительно-пространственных представлений, связной монологической и диалогической речи, высших психических функций, над техникой чтения и т.п.

Таким образом, смысловому чтению младших школьников с умственной отсталостью присущи следующие значимые характеристики: незначительная глубина осознания содержания текста; потребность в значительной направляющей и разъясняющей помощи педагога, неустойчивость в определении ключевых характеристик сюжета, а также последовательности событий воспринимаемого произведения; поверхностный, ситуативный, а иногда и неадекватный принцип оценки происходящих там событий, поступков и чувств героев, своих возможностей и читательских интересов; отсутствие интереса к самостоятельному чтению, которые в совокупности свидетельствуют о преимущественно низких значениях сформированности указанных умений. Все вышеперечисленное приводит в итоге к неспособности понять и использовать результаты анализа текста при решении учебных задач или жизненных ситуаций. Целенаправленная коррекционная работа по формированию навыка осознанного чтения в данных условиях является необходимой как на уроках предметов филологического цикла, так и на занятиях соответствующих коррекционных курсов, входящих в учебный план адаптированной программы.

Литература:

1. Василевская, В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми (в помощь диагностике умственной отсталости) / В.Я. Василевская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2006. – № 10. – С. 25-41
2. Кипарисова, С.О. К проблеме диагностики степени развития навыков смыслового чтения / С.О. Кипарисова // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2020. – № 11-12. – С. 45-53
3. Мелешкина, М.С. Возможности развития навыков смыслового чтения и понимания текста у младших школьников с умственной отсталостью как одного из компонентов функциональной грамотности / М.С. Мелешкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(4). – С. 267-270
4. Мосунова, Л.А. Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура / Л.А. Мосунова // Вестник ВЯТГУ. – 2011. – № 2(1). – С. 151-157
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минпросвещения России № 286 [от 31.05.2021]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 20.12.2024). – Режим доступа: из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Минобрнауки России № 1599 [от 19.12.2014]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/23fd46ae95cf4f5fdf72d9bda3f5cc3e5079f421/ (дата обращения: 20.12.2024). – Режим доступа: из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»
7. Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Минпросвещения России № 1026 [от 24.11.2022]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_436515/ (дата обращения: 20.12.2024). – Режим доступа: из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»
8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.12.2024). – Режим доступа: из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»
9. Стребелева, Е.А. Особые образовательные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями при овладении навыками чтения и письма / Е.А. Стребелева, Е.А. Кинаш // Специальное образование. – 2024. – № 2(74). – С. 36-51
10. Шаркова, А.В. Читательская грамотность как условие улучшения качества образования и формирования личности / А.В. Шаркова // УОТА. – 2025. – № 3. – С. 34-38
11. Яковлева, Н.Н. Особенности формирования читательской грамотности у младших школьников в свете актуализации социального государственного заказа / Н.Н. Яковлева, Д.А. Египко // Гуманизация образования. – 2024. – № 2. – С. 104-112

УДК 378.147 (372.851)

кандидат педагогических наук Антропова Гюзель Равильевна

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

кандидат физико-математических наук, доцент Матвеев Семен Николаевич

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

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

кандидат физико-математических наук, доцент Шакиров Рафис Гильмегайянович

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФУЗИОНИЗМА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования метода фузионизма с точки зрения современных возможностей интерактивных цифровых средств в обучении геометрии. На учебном материале вузовского курса геометрии иллюстрируется метод фузионизма и комбинирование геометрических методов. На примерах утверждается, что фузионизм пронизывает содержание не только геометрии, но и смежных дисциплин. Отмечается, что во многих методических материалах методы фузионизма используются на фигурах и определениях и редко на теоремах стереометрии. Однако такие методы востребованы с точки зрения организации подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. На основе идей фузионизма эффективно реализуемы учебные исследовательские задачи. Авторы обращают внимание на перспективные возможности затронутой стратегии обучения с привлечением цифровых технологий не только в курсе элементарной геометрии, но и в курсе высшей математики. Представлены примеры, реализующие стратегию применения программного обеспечения в аналитическом решении задач на вычисление площадей и объемов фигур в модели Пуанкаре и евклидова пространства. Основные изложенные идеи являются оригинальными. Статья содержит результаты педагогического исследования и опыта работы, имеет практически обоснованные выводы.

Ключевые слова: фузионизм, система компьютерной алгебры, евклидова геометрия, геометрия Лобачевского, асимптотический треугольник, объем асимптотического тетраэдра.

Annotation. The article discusses the use of the fusionism method from the point of view of modern interactive digital tools in teaching geometry. The problem material of the university geometry course illustrates the method of fusionism and the combination of geometric methods. Using examples, it is argued that fusionism permeates the content of not only geometry, but also related disciplines. It is noted that in many methodological materials, the methods of fusionism are used on figures and definitions, and rarely on stereometry theorems. However, such methods are in demand from the point of view of organizing preparation for the OGE and the Unified State Exam. Based on the ideas of fusionism, educational research tasks are effectively implemented. The authors draw attention to the promising possibilities of the affected learning strategy involving digital technologies not only in the course of elementary geometry, but also in the course of higher mathematics. Examples are presented that implement the strategy of using software in the analytical solution of problems for calculating the areas and volumes of shapes in the Poincare model and Euclidean space. The main ideas outlined are original. The article contains the results of pedagogical research and work experience, and has practically valid conclusions.

Key words: fusionism, computer algebra system, Euclidean geometry, Lobachevsky geometry, asymptotic triangle, volume of an asymptotic tetrahedron.

Введение. В большинстве случаев объекты плоскости и пространства обладают инвариантными свойствами (от лат. *invariants* – неизменяющийся), или, по крайней мере, аналогичными, что выгодно учитывать при изучении и описании этих объектов. Подобная аналогия ярко проявляется в сравнении определений, теорем, свойств плоских и пространственных фигур. Например, для треугольников и тетраэдров:

- треугольник, у которого ортоцентр совпадает с вершиной – прямоугольный;
- тетраэдр, у которого ортоцентр совпадает с вершиной – прямоугольный;
- среднее геометрическое гипотенузы и проекции катета на гипотенузу это катет треугольника;
- площадь боковой грани прямоугольного тетраэдра есть среднее геометрическое между площадью основания и площадью проекции этой грани на основание.

Также в качестве такой аналогии можно привести такие известные теоремы как теорема Пифагора и де Гуа [1], Остроградского-Грина и Остроградского-Гаусса, очевидно подобная аналогия соотносится к методам фузионизма. Заметим, что с этой точки зрения не менее интересны исследование справедливости обратных аналогичных утверждений, например,

- теорема, обратная теореме Пифагора;
- утверждение (однако, неверное), обратное теореме де Гуа: если сумма квадратов площадей боковых граней равна квадрату площади основания тетраэдра, то он прямоугольный.

Изложение основного материала статьи. Фузионизмом (от лат. *«fusio»* – слияние) принято обозначать процесс слияния различных элементов сложной структуры в единое целое [8]. Как отдельный метод в обучении начал применяться еще в XIX веке. В педагогике этим термином называли совместное преподавание в школе различных предметов, например, физики и математики, химии и биологии, но чаще всего слитное преподавание нескольких разделов математики: алгебры и геометрии, планиметрии и стереометрии. История развития фузионистского подхода в обучении геометрии достаточно широко описана в литературе [7; 8; 11].

Считается, что одним из недостатков традиционного изучения геометрии является слабо развитое или полностью отсутствующее пространственное мышление у обучающихся. При изучении геометрии в среднем звене общей школы некоторые педагоги предлагают вводить фузионистский подход: начинать совместное изучение планиметрии и стереометрии, в объеме доступном для данной возрастной группы опираясь на исторический опыт [7].

Приведем такой исторический факт: в книгах Н.И. Лобачевского (О началах геометрии (1 часть), Воображаемая геометрия (1 часть)) рассматриваются вопросы планиметрии и сразу предлагаются аналогичные утверждения, относящиеся к стереометрии, фузионизм вытекает из желания обобщить однородные по своему характеру измерения на плоскости и в пространстве [7]. Н.И. Лобачевский считал, что нельзя начинать преподавание геометрии с таких понятий, как «поверхность» и «линия», так как они не являются первичными. Мы познаём их лишь при ознакомлении с понятием «тело». Таким образом, к идеям, положенным в основу «воображаемой» геометрии, Н.И. Лобачевский пришел от своих размышлений методического характера [8].

Заметим, что еще на рубеже XIX-XX вв. на Первом Всероссийском съезде преподавателей математики (1911-1912) обсуждались проблемы фузионизма в преподавании школьного курса геометрии. Например, в докладе С.А. Богомолова «Обоснование геометрии в связи с постановкой её преподавания» отмечаются важность проективной геометрии и

геометрии Лобачевского, а именно: «...если бы оказалось возможным ввести в курс средней школы начала неевклидовой геометрии, какое это было бы крупное приобретение для общего развития учащихся!» [5, С. 52]. Он так же отмечает: «Здесь снова приходится преподавателю выходить за пределы чистой математики, и в этом ему должны помочь представители философских наук. Мы снова подходим к идеям фузионистов» [5, С. 52].

Заметим, что в настоящее время идеи фузионизма в основном выражаются на фигурах и определениях и редко на теоремах стереометрии. Несомненно, что в настоящее время такая аналогия весьма востребована с точки зрения организации подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Если рассматривать принципы построения геометрии с точки зрения Ф. Клейна как геометрию однородного пространства с определенной группой преобразований, то можно отметить, что элементы фузионизма в школьном курсе геометрии фундаментальны. С этой точки зрения изучение аналогов планиметрических понятий и утверждений в стереометрии различных геометрий для будущих учителей представляется весьма необходимым инструментарием. Таким образом, аналогия как метод фузионизма должна выражаться не только в аксиомах, теоремах, и в определениях одного раздела геометрии, но и на стыке дисциплин.

На наш взгляд, элементы фузионизма можно эффективно реализовать и в другом аспекте: в комбинировании методов евклидовой, аффинной и проективной геометрий при решении задач курса элементарной геометрии в подготовке будущих учителей математики в педвузе. А именно необходимо здесь акцентировать внимание на включении одной геометрии в другую, т.е. если одна группа преобразований G_1 определяется как подгруппа другой G_2 , то замечается, что геометрия более широкой группы беднее фактами по сравнению с геометрией более узкой группы. Однако инварианты более широкой группы выражают более глубокие свойства фигур и являются инвариантами всех подгрупп этой группы. Такое представление позволяет рассматривать как достаточно универсальный фузионистский (комбинированный) способ понимания многих задач и позволяет объекты планиметрии рассматривать как элементы стереометрии, а также проследить, как задачи одной геометрии реализуются по аналогии в другой.

Нами акцентируется внимание и на то, что владение этим методом занимает центральное место в изучении теории преобразований, в подготовке учителя математики подобные методы реализуют более широкое понимание содержания фузионизма в обучении математики. Вопросы реализации комбинированного метода в геометрии как необходимую профессиональную предметную составляющую учителя математики нами рассмотрены на задачном материале в [2].

Современное развитие вычислительной техники позволяет обновить понимание традиционных методов обучения математики и дисциплин естественно научного цикла, и вернуться к идеям фузионизма, по крайней мере, на завершающем этапе, как в школьном образовании, так и в подготовке учителя математики.

В качестве иллюстрации приведем пример реализации метода фузионизма в решении сходных задач на вычисление площади и объема фигур в геометрии Лобачевского с применением информационных технологий.

Площадь фигуры G в модели вычисляется по формуле:

$$S = \iint_G \frac{dx dy}{y^2}$$

Например, наибольшую площадь имеет асимптотический треугольник, равную π , что подтверждается вычислениями в системе Maple:

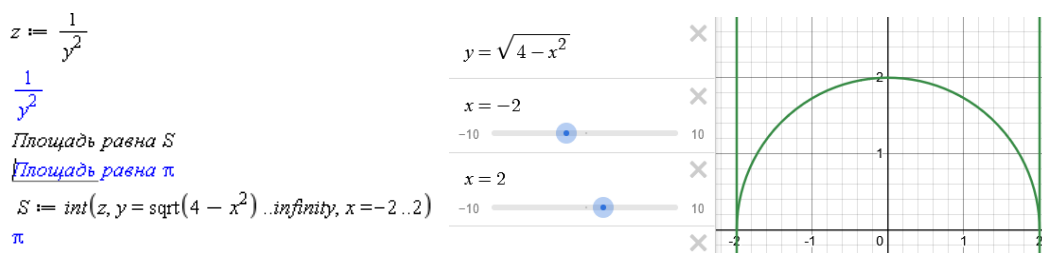


Рисунок 1. Асимптотический треугольник

По аналогии, обращаясь к методу фузионизма, сформулируем аналогичную задачу в пространстве: требуется найти объем асимптотического тетраэдра (Рисунок 2). Элемент объема в верхнем полупространстве определяется формулой:

$$dV = \frac{dx dy dz}{z^3}.$$

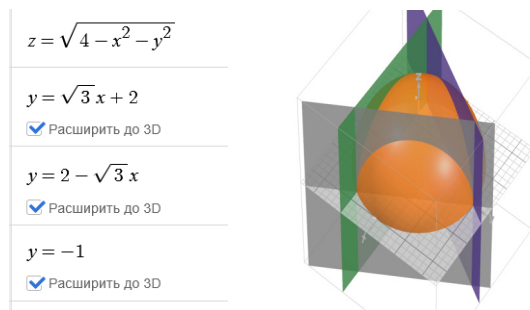


Рисунок 2. Асимптотический тетраэдр

Во многих случаях система компьютерной алгебры не справляется с задачей вычисления объема, так как эти интегралы не выражаются в элементарных функциях. Однако, здесь есть возможность использовать функцию Лобачевского [9]:

$$g := \log(|2 \sin(x)|)$$

$$\ln(2 |\sin(x)|)$$

Объем асимптотического тетраэдра

$$V := 3 \int_0^{\frac{\pi}{3}} g, x = 0 \dots \frac{\pi}{3}$$

$$\frac{1}{4} \pi^2 - 3 \operatorname{Idilog}\left(\frac{1}{2} + \frac{1}{2} \sqrt{3}\right) + 3 \operatorname{Idilog}\left(\frac{3}{2} + \frac{1}{2} \sqrt{3}\right)$$

at 5 digits

$$-1.0150 + 0.1$$

Элементы фузионизма привлекательны на любом уровне обучения: как в школьном образовании, так и в вузовском курсе, как в синтетическом методе, так и в аналитическом методе. В качестве иллюстрации фузионизма приведем также задачу из курса аналитической геометрии на вычисление площади треугольника и объема треугольной пирамиды:

Площадь треугольника ABC с вершинами $A = (x_1, y_1)$, $B = (x_2, y_2)$, $C = (x_3, y_3)$,

равна абсолютной величине выражения

$$S = \frac{1}{2} \begin{vmatrix} 1 & x_1 & y_1 \\ 1 & x_2 & y_2 \\ 1 & x_3 & y_3 \end{vmatrix}$$

Или возьмем для вычислений аналог формулы Герона, квадрат площади треугольника ABC выражается через квадраты длин его сторон по формуле:

$$S^2 = -\frac{1}{16} \begin{vmatrix} 0 & |AB|^2 & |AC|^2 & 1 \\ |AB|^2 & 0 & |BC|^2 & 1 \\ |AC|^2 & |BC|^2 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 \end{vmatrix}$$

Соответствующая аналогия: объем тетраэдра $A = (x_1, y_1, z_1)$, $B = (x_2, y_2, z_2)$, $C = (x_3, y_3, z_3)$, $D = (x_4, y_4, z_4)$ представляется обобщением предыдущих формул. Объем тетраэдра равен абсолютной величине определителя:

$$V = \frac{1}{6} \begin{vmatrix} 1 & x_1 & y_1 & z_1 \\ 1 & x_2 & y_2 & z_2 \\ 1 & x_3 & y_3 & z_3 \\ 1 & x_4 & y_4 & z_4 \end{vmatrix}$$

Аналог формулы Герона – формула Тарталья для квадрата объема тетраэдра:

$$V^2 = \frac{1}{288} \begin{vmatrix} 0 & |AB|^2 & |AC|^2 & |AD|^2 & 1 \\ |AB|^2 & 0 & |BC|^2 & |BD|^2 & 1 \\ |AC|^2 & |BC|^2 & 0 & |CD|^2 & 1 \\ |AD|^2 & |BD|^2 & |CD|^2 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{vmatrix}$$

Выводы. Современное развитие информационных технологий позволяет успешно комбинировать рассматриваемый метод с инструментами системы компьютерной алгебры. Самое важное это то, что этот метод акцентирует на изучение геометрических связей и закономерностей. Его главное достоинство – связь с геометрической интуицией и пространственным воображением. Именно этот метод способствует наиболее эффективному развитию логического мышления и умения анализировать геометрические ситуации, что является важным качеством для будущего учителя математики.

Таким образом, можно обобщить, что фузионизм пронизывает содержание не только геометрии, но и других дисциплин и ярко проявляется не только в курсе элементарной геометрии, но и в курсе высшей математики, что, несомненно, требует большего внимания в подготовке будущих учителей математики. И возможности этого метода возрастают в комбинировании этого метода с цифровыми технологиями, интегрированное обучение математики и информатики является одним из инструментов развития фузионизма и позволяет наиболее эффективно показать междисциплинарные связи и естественнонаучный метод исследований.

Литература:

1. Антропова, Г.Р. Использование математических редакторов в подготовке учителей математики / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Б.В. Киселев // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 4. – С. 22-29. – DOI 10.18137/RNU.HET.23.04.P.022. – EDN IPKETS
2. Антропова, Г.Р. Синтетический метод решения геометрических задач на расширенной плоскости в подготовке учителя математики / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Р.Г. Шакиров // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № 6(35). – С. 14-16. – EDN PDJUWM
3. Антропова, Г.Р. Реализация задач на карте Бельтрами в приложении Wingeom / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Р.Г. Шакиров // X Международная научно-практическая заочная конференция «ЭТАП-2023», посвященная 219-летию КФУ, Набережные Челны, 23 ноября 2023 года. – Набережные Челны: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 596-602. – EDN JAEFGQ
4. Антропова, Г.Р. Реализация задач на модели Пуанкаре в системе Wingeom в подготовке учителя математики / Г.Р. Антропова, С.Н. Матвеев, Р.Г. Шакиров // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – № S2-1(45). – С. 22-24. – EDN FBXSVP
5. Богомолов, С.А. Обоснование геометрии в связи с постановкой её преподавания / С.А. Богомолов // Труды 1-го Всероссийского съезда преподавателей математики Общие собрания. – СПб.: тип. «Север», 1913. – Т. 1. – С. 24-53
6. Болгарский, Б.В. Казанская школа математического образования (в характеристиках ее главнейших деятелей) / Б.В. Болгарский. – Казань: Тип. «Татполиграф», 1967. – Ч. 1. – 260 с.
7. Гатауллина, Г.С. Фузионизм Лобачевского в исторической ретроспективе и перспективе / [Г.С. Гатауллина]; под ред. Л.Р. Шакировой // Материалы IV учебно-научной студенческой конференции, посвященной Году Лобачевского в Казанском федеральном университете. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 384 с.
8. Клековкин, Г.А. Роль и место фузионизма в школьном геометрическом образовании / Г.А. Клековкин // Образование и наука. – 2012. – № 2(91). – С. 77-92. – EDN OPAWAN

УДК 316.6

кандидат педагогический наук, доцент **Афанасьева Ли́ра Иппатьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» Педагогический институт (г. Якутск);

студентка 4го курса группы **ПиПШо-21 Акимова Александра Нюргустановна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» Педагогический институт (г. Якутск)

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию педагогических стратегий, направленных на профилактику интернет-зависимости у подростков. Актуальность темы обусловлена возрастающей распространенностью интернет-аддикции среди молодежи и ее негативным влиянием на физическое, психическое и социальное благополучие подростков. Целью исследования является выявление и обоснование эффективных педагогических подходов к предотвращению развития интернет-зависимости. В статье рассматриваются теоретические основы профилактики интернет-зависимости, включая анализ факторов риска и защитных механизмов. Особое внимание уделяется роли образовательной среды в формировании здоровых привычек использования интернета. Представлен обзор существующих педагогических методик и программ, направленных на повышение осознанности подростков в отношении потенциальных опасностей, связанных с чрезмерным использованием интернета. Практическая часть исследования включает в себя разработку и апробацию комплекса педагогических мероприятий, направленных на развитие критического мышления, самоконтроля и социальных навыков у подростков. Результаты апробации демонстрируют эффективность предложенных стратегий в снижении риска развития интернет-зависимости и формировании ответственного отношения к использованию цифровых технологий. В заключение статьи предлагаются рекомендации для педагогов и родителей по организации профилактической работы, направленной на предотвращение интернет-зависимости у подростков. Подчеркивается необходимость комплексного подхода, включающего образовательные, воспитательные и психологические меры.

Ключевые слова: интернет-зависимость, подростки, педагогические стратегии, профилактика, образовательная среда, факторы риска, самоконтроль, социальные навыки, цифровая грамотность.

Annotation. This article is devoted to the study of pedagogical strategies aimed at preventing Internet addiction in adolescents. The relevance of the topic is due to the increasing prevalence of Internet addiction among young people and its negative impact on the physical, mental and social well-being of adolescents. The purpose of the study is to identify and substantiate effective pedagogical approaches to preventing the development of Internet addiction. The article discusses the theoretical foundations of Internet addiction prevention, including an analysis of risk factors and protective mechanisms. Special attention is paid to the role of the educational environment in the formation of healthy Internet usage habits. An overview of existing pedagogical techniques and programs aimed at increasing adolescents' awareness of the potential dangers associated with excessive Internet use is presented. The practical part of the study includes the development and testing of a set of pedagogical measures aimed at developing critical thinking, self-control and social skills in adolescents. The results of the testing demonstrate the effectiveness of the proposed strategies in reducing the risk of developing Internet addiction and forming a responsible attitude towards the use of digital technologies. In conclusion, the article offers recommendations for teachers and parents on the organization of preventive work aimed at preventing Internet addiction in adolescents. The need for an integrated approach, including educational, educational and psychological measures, is emphasized.

Key words: Internet addiction, adolescents, pedagogical strategies, prevention, educational environment, risk factors, self-control, social skills, digital literacy.

Введение. Наряду с позитивными аспектами, возрастающая доступность и привлекательность цифровых технологий способствуют формированию интернет-зависимости, представляющей серьезную проблему для здоровья и развития подрастающего поколения. Интернет-зависимость определяется как «навязчивое стремление к использованию интернета, характеризующееся потерей контроля над временем, проводимым в сети, пренебрежением другими видами деятельности и негативными последствиями для различных сфер жизни» [1, С. 228].

Актуальность исследования обусловлена неуклонным ростом числа подростков, проявляющих признаки интернет-зависимого поведения. «Согласно статистическим данным, значительная часть подростков проводит в интернете чрезмерное количество времени, зачастую в ущерб учебе, физической активности и социальному взаимодействию» [2, С. 329]. Интернет-зависимость оказывает негативное влияние на психическое здоровье подростков, приводя к развитию тревожности, депрессии, нарушению сна и снижению самооценки. Кроме того, «чрезмерное увлечение интернетом может способствовать социальной изоляции, ухудшению отношений с семьей и сверстниками, а также снижению академической успеваемости» [6, С. 82]. В связи с этим, разработка и внедрение эффективных стратегий профилактики интернет-зависимости у подростков является важной задачей современной педагогической науки и практики.

Педагогические стратегии профилактики интернет-зависимости должны быть направлены на «повышение уровня цифровой грамотности, развитие критического мышления, формирование навыков самоконтроля и стимулирование интереса к альтернативным видам деятельности» [5, С. 173]. Важно учитывать возрастные особенности подростков, а также социокультурные факторы, влияющие на формирование интернет-зависимого поведения. Настоящая статья посвящена исследованию педагогических стратегий, направленных на профилактику интернет-зависимости у подростков, и представляет собой попытку теоретического обоснования и практической апробации комплекса педагогических мероприятий, способствующих формированию здоровых привычек использования интернета и снижению риска развития интернет-аддикции.

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст представляет собой уникальный период онтогенеза, характеризующийся выраженными физиологическими, психологическими и социальными изменениями, которые могут обуславливать повышенную уязвимость к формированию интернет-зависимости. Специфика данного этапа развития, связанная с поиском идентичности, потребностью в признании и стремлением к самореализации, нередко приводит к активному освоению виртуального пространства, что, в свою очередь, может способствовать развитию аддиктивного поведения.

Эмоциональная неустойчивость, свойственная подросткам, проявляющаяся в повышенной тревожности, колебаниях настроения и импульсивности, может служить фактором, подталкивающим к поиску эмоциональной разрядки в сети Интернет. Заниженная самооценка и стремление к признанию со стороны сверстников также могут стимулировать использование виртуальной среды как платформы для самопрезентации и поиска позитивной обратной связи. Анонимность, предоставляемая интернетом, может привлекать подростков, испытывающих трудности в реальном общении, позволяя им выражать свои мысли и чувства без страха осуждения или негативных последствий. Однако, «такая анонимность может способствовать и деструктивному поведению, такому как кибербуллинг и разжигание конфликтов» [4, С. 72].

Стремление к взрослости и желание занять значимую социальную позицию, характерные для подросткового возраста, могут находить удовлетворение в виртуальных сообществах, где подростки получают возможность общаться на равных со взрослыми и участвовать в обсуждении интересующих их вопросов. Склонность к группированию со сверстниками также находит реализацию в интернете, где подростки могут создавать и вступать в различные виртуальные группы, объединенные общими интересами. Потребность в самоуважении может быть удовлетворена посредством поиска групп, принадлежность к которым повышает социальный статус и обеспечивает чувство принадлежности к значимому сообществу. «Возрастная сегрегация, ощущаемая некоторыми подростками, может быть преодолена в интернете, где они имеют возможность казаться старше и более опытными, чем есть на самом деле» [3, С. 138].

Важным аспектом подросткового возраста является экспериментирование с социальными ролями в процессе поиска собственного «Я». Интернет предоставляет широкие возможности для реализации этой потребности в виртуальной среде, где подростки могут примерять на себя различные образы, исследовать разные аспекты своей личности и получать обратную связь от других пользователей. Однако, чрезмерное увлечение виртуальными ролями может привести к размыванию границ между реальной и виртуальной идентичностью и затруднить процесс формирования зрелой личности. Так, совокупность психологических и социальных особенностей подросткового возраста создает благоприятную почву для формирования интернет-зависимости, что требует разработки и внедрения эффективных профилактических мер.

Несмотря на очевидные преимущества, предоставляемые интернетом, его неконтролируемое использование может влечь за собой ряд негативных последствий, особенно для подростков, чья психика находится в стадии формирования. Одной из ключевых проблем является создание иллюзии вседозволенности и безнаказанности в виртуальном пространстве, что может способствовать развитию девиантного поведения и нарушению моральных норм. Подростки, не имеющие достаточного жизненного опыта и критического мышления, могут быть подвержены негативному влиянию дезинформации, экстремистского контента и кибербуллинга, что негативно сказывается на их психическом здоровье и эмоциональном благополучии. Расщепление идентичности на «Я реальное» и «Я виртуальное» может приводить к внутреннему конфликту, нервным срывам и неадекватным реакциям в реальной жизни, затрудняя процесс социальной адаптации [1, С. 230]. Проведение значительной части времени в виртуальном мире может также приводить к ухудшению физического здоровья, связанному с гиподинамией, нарушением сна и проблемами со зрением.

Однако, необходимо признать, что интернет также предоставляет подросткам уникальные возможности для расширения кругозора, получения доступа к образовательным ресурсам и развития профессиональных навыков. Вебинары, онлайн-курсы, мастер-классы и видео-уроки позволяют осваивать новые знания и умения в различных областях, что способствует повышению конкурентоспособности на рынке труда. Для подростков с ограниченными возможностями интернет открывает новые перспективы для общения, обучения и социальной интеграции, позволяя им преодолевать физические барьеры и находить поддержку в виртуальных сообществах. Интернет также облегчает поиск информации, установление связей с друзьями и родственниками, находящимися на расстоянии, и участие в различных социальных проектах.

В связи с этим, проблема профилактики интернет-зависимости среди подростков приобретает особую актуальность и требует комплексного подхода, включающего образовательные, психологические и социальные меры. Профилактика интернет-зависимости рассматривается как «деятельность, направленная на предупреждение возможных нарушений в психическом и личностном развитии подростков, создание благоприятных психологических условий для их гармоничного развития и формирование у них ответственного отношения к использованию цифровых технологий» [1, С. 231]. Важными направлениями профилактической работы являются формирование коммуникативных навыков, развитие умений конструктивного разрешения конфликтов и трудностей, обучение техникам управления стрессом и негативными эмоциями, а также развитие способности к их выражению в социально приемлемой форме.

Формы профилактической работы могут быть разнообразными и включать просветительскую деятельность, консультирование, беседы, социальную терапию, организацию досуговой деятельности, занятия спортом и тренинговую работу. Методы тренинговой работы могут включать психогимнастику, дискуссии, игры, проективные рисунки, музыкотерапию и другие интерактивные техники, направленные на развитие самосознания, эмоционального интеллекта и социальных навыков подростков. Важно подчеркнуть, что эффективность профилактической работы во многом зависит от сотрудничества педагогов, психологов, родителей и самих подростков в создании безопасной и поддерживающей среды, способствующей гармоничному развитию личности и формированию здоровых привычек использования интернета.

В рамках практического исследования, направленного на изучение распространенности интернет-зависимости среди подростков, был проведен опрос учащихся 6 классов трех различных групп (общей численности 90 человек) в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» Городского округа «Город Якутск» Республики Саха (Якутия). Для оценки степени интернет-зависимости использовался «Опросник на интернет-зависимость Кимберли Янг» в адаптации В. Лоскутовой [7].

Результаты первичного тестирования выявили следующую картину: первая группа, отнесенная к категории «обычные пользователи Интернета», характеризующаяся минимальным риском возникновения интернет-зависимости, составила 55% от общего числа испытуемых (49 человек). Вторая группа, обозначенная как «группа чрезмерной увлеченности Интернетом», характеризующаяся повышенным риском развития зависимости, включила в себя 35% испытуемых (32 человека). Третья группа, представляющая собой группу «интернет-зависимости», составила 10% от общего числа испытуемых (9 человек). Полученные данные указывают на достаточно большое количество подростков, которые потенциально могут войти в группу интернет-зависимых, если с ними не будет проводиться целенаправленная профилактическая работа. Результаты первичного тестирования представлены в Таблице 1.

Результаты первичного тестирования

Наименование группы	Количество учащихся, чел.	Количество учащихся, %
Обычные пользователи Интернета	49	55
Группа чрезмерной увлеченности Интернетом	32	35
Интернет-зависимость	9	10

С целью снижения риска развития интернет-зависимости и формирования у подростков здоровых привычек использования интернета, со всеми 90 учащимися в течение трех дней были проведены практические занятия по 45 минут с использованием следующих методов профилактики:

1) Мини-тренинг «Эффективное общение» – данный метод нацелен на повышение коммуникативных навыков подростков и формирование умения конструктивно взаимодействовать с окружающими. Учитель начинает занятие с краткой лекции (10 минут) о важности живого общения и его преимуществах перед виртуальным. Далее проводится упражнение «Комплименты» (15 минут), в ходе которого каждый ученик получает возможность высказать искренние комплименты одноклассникам, а также услышать комплименты в свой адрес. Учитель модерировал процесс, следит за соблюдением правил вежливости и поощряет активное участие. Завершается занятие дискуссией (20 минут) на тему «Что я ценю в общении с друзьями?», в ходе которой ученики делятся своими мыслями и опытом, а учитель подводит итоги и акцентирует внимание на важности умения слушать и понимать собеседника.

2) Интерактивная беседа «Критическое мышление в сети» – данный метод направлен на развитие у подростков навыков критического анализа информации и умения распознавать манипуляции в интернете. Учитель начинает занятие с демонстрации нескольких примеров фейковых новостей или рекламных объявлений (10 минут), акцентируя внимание на признаках недостоверной информации. Далее проводится игра «Найди ошибку» (15 минут), в ходе которой ученики анализируют короткие тексты или изображения, представленные учителем, и выявляют логические ошибки, противоречия или признаки подделки. Учитель руководит игрой, помогает ученикам выявлять ошибки и объясняет принципы критического анализа информации. Завершается занятие обсуждением (20 минут) вопроса «Как не стать жертвой обмана в интернете?», в ходе которого ученики делятся своими соображениями и опытом, а учитель подводит итоги и формулирует основные правила безопасного поведения в сети.

3) Практическое занятие «Альтернативные занятия» – цель данного метода – расширение кругозора подростков и стимулирование интереса к видам деятельности, не связанным с использованием интернета. Учитель начинает занятие с презентации (10 минут) различных вариантов досуга: спортивные секции, творческие кружки, волонтерские организации, чтение книг, прогулки на природе и т.д. Далее проводится мозговой штурм (15 минут), в ходе которого ученики коллективно генерируют идеи о том, чем можно заняться в свободное время, чтобы не проводить его в интернете. Учитель записывает все идеи на доске и помогает ученикам конкретизировать их. Завершается занятие составлением индивидуальных планов (20 минут) «Мои интересные занятия на неделю», в которых каждый ученик записывает конкретные виды деятельности, которыми он планирует заняться в течение следующей недели, заменив ими часть времени, проводимого в интернете. Учитель оказывает помощь в составлении планов и дает рекомендации по поиску подходящих занятий.

После проведения комплекса профилактических мероприятий было проведено заключительное тестирование с использованием того же «Опросника на интернет-зависимость Кимберли Янг» [7]. Результаты заключительного тестирования показали следующие изменения: доля учащихся, отнесенных к категории «обычные пользователи Интернета», увеличилась до 68% (61 человек). Доля учащихся, входящих в «группу чрезмерной увлеченности Интернетом», снизилась до 25% (23 человека). Доля учащихся, отнесенных к «группе интернет-зависимости», сократилась до 7% (6 человек). Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предложенных профилактических мер в снижении риска развития интернет-зависимости у подростков и формировании у них более осознанного и ответственного отношения к использованию интернета. Результаты заключительного тестирования представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты заключительного тестирования

Наименование группы	Количество учащихся, чел.	Количество учащихся, %
Обычные пользователи Интернета	61	68
Группа чрезмерной увлеченности Интернетом	23	25
Интернет-зависимость	6	7

В рамках проведенного практического исследования были разработаны и предложены рекомендации для педагогов и родителей, направленные на организацию эффективной профилактической работы по предотвращению интернет-зависимости у подростков.

Для родителей, в частности, были разработаны следующие рекомендации: во-первых, родителям важно осознать, что интернет-зависимость – это серьезная проблема, способная негативно влиять на различные аспекты жизни подростка.

Во-вторых, рекомендуется внимательное наблюдение за поведением подростка, необходимо обратить внимание на увеличение времени, проводимого в интернете, пренебрежение учебной и другими обязанностями, потерю интереса к прежним увлечениям, социальную изоляцию, раздражительность при ограничении доступа к сети, нарушение сна и аппетита, а также проявления скрытности в отношении использования интернета.

В-третьих, подчеркивается важность установления доверительных отношений с подростком, необходимо проявлять интерес к его жизни и проблемам, выслушивая его и оказывая поддержку в трудных ситуациях.

В-четвертых, рекомендуется установление четких правил использования интернета, включающих ограничение времени, определение времени для учебы и отдыха, а также ограничение доступа к нежелательному контенту. Важно соблюдать эти правила последовательно, но при этом учитывать интересы подростка и проявлять гибкость.

В-пятых, предлагается активно вовлекать подростка в альтернативные виды деятельности, не связанные с интернетом: занятия спортом, творчеством, чтение книг, посещение культурных мероприятий и общение с друзьями и семьей. В случае выявления признаков интернет-зависимости, рекомендуется постепенно и разумно ограничивать доступ подростка к интернету, предлагая альтернативные занятия и оказывая поддержку в этот сложный период.

Наконец, подчеркивается необходимость обращения за профессиональной помощью к психологу, психотерапевту или в специализированные центры, если самостоятельно справиться с проблемой не удастся.

Реализация данных рекомендаций позволит создать благоприятные условия для профилактики интернет-зависимости и формирования у подростков здорового и осознанного отношения к использованию цифровых технологий.

Выводы. В заключение, проведенное исследование подтвердило актуальность проблемы интернет-зависимости среди подростков и подчеркнуло значимость разработки и внедрения эффективных педагогических стратегий профилактики. Результаты первичной диагностики выявили существенную долю учащихся, находящихся в группе риска, что свидетельствует о необходимости активной профилактической работы. Апробированные в рамках исследования педагогические методы, включающие мини-тренинги по развитию коммуникативных навыков, интерактивные беседы по критическому мышлению и практические занятия по организации альтернативных видов деятельности, показали свою эффективность в снижении риска развития интернет-зависимости и формировании более осознанного отношения к использованию интернета.

Заключительное тестирование продемонстрировало положительную динамику в распределении учащихся по группам риска, выразившуюся в увеличении доли «обычных пользователей Интернета» и уменьшении доли подростков, характеризующихся «чрезмерной увлеченностью Интернетом» и «интернет-зависимостью». Это свидетельствует о том, что даже кратковременное применение предложенных методов способно оказать положительное влияние на поведение подростков и снизить их зависимость от виртуального пространства.

Литература:

1. Андриенко, О.А. Реализация современных технологий, направленных на профилактику интернет-зависимости у подростков – субъектов образовательной среды / О.А. Андриенко, Т.А. Безенкова, К.Е. Безенков // ПНИО. – 2020. – № 3(45). – С. 226-238
2. Басалаева, Н.В. Интернет-зависимость в подростковом возрасте как проблема современного образования / Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(2). – С. 329-331
3. Гилева, Н.С. К вопросу о профилактике интернет-зависимости у подростков / Н.С. Гилева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 4(26). – С. 136-139
4. «Интернет-зависимость». Тест Кимберли Янг на Интернет-зависимость. – URL: <https://gboy23.minobr63.ru/wp-content/uploads/2016/09/тест.pdf> (дата обращения: 01.01.2025)
5. Кицун, В.С. Подростковый возраст как фактор интернет-аддикции / В.С. Кицун, Т.Е. Яценко // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2017. – № 2. – С. 70-74
6. Таннер, М.В. Склонность к интернет-зависимости у подростков 8-9 классов / М.В. Таннер, Л.В. Годовникова // Символ науки. – 2024. – № 10-1-2. – С. 173-174
7. Ястребова, А.В. Взаимосвязь социальной поддержки и уровня интернет-аддикции у подростков / А.В. Ястребова // Вестник ПГТПУ. Психологические и педагогические науки. – 2023. – № 1. – С. 81-90

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Ахтямов Роман Ряшитович

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ В ВУЗАХ

Аннотация. В настоящей статье анализируются организационно-педагогические условия формирования профессионального мировоззрения будущих юристов при организации практики (учебной, производственной) в вузах. Проведенное исследование позволило установить ряд недостатков в имеющихся рабочих программах практик, в частности отсутствие четко сформулированных целей по формированию профессионального мировоззрения будущих юристов, что влечет отсутствие таких задач в заданиях на практику, недостатки в подготовке отчетной документации и последующей защите результатов практики. Сформулированы конкретные предложения по созданию педагогических условий, позволяющих в значительной мере повысить эффективность процесса формирования профессионального мировоззрения будущих юристов в ходе организации и проведения практики в вузах.

Ключевые слова: мировоззрение, профессиональное мировоззрение юриста, право, правосознание, закон, гуманизм, культура, ценности, убеждения, юридическая практика, производственная практика.

Annotation. This article analyzes the organizational and pedagogical conditions for the formation of the professional worldview of future lawyers in the organization of practice (educational, industrial) in universities. The conducted research allowed us to identify a number of shortcomings in the existing work programs of practices, in particular, the lack of clearly defined goals for the formation of a professional worldview of future lawyers, which entails the absence of such tasks in practice assignments, shortcomings in the preparation of accounting documents and the subsequent protection of practice results. Specific proposals have been formulated to create pedagogical conditions that can significantly improve the effectiveness of the process of forming the professional worldview of future lawyers during the organization and conduct of practice in universities.

Key words: worldview, professional worldview of a lawyer, law, legal awareness, law, humanism, culture, values, beliefs, legal practice, industrial practice.

Введение. Развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод [8]. Именно такой основополагающий тезис утверждён в Основах государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан.

Комментируя правовую реформу нашего государства, председатель Конституционного суда РФ отметил, что к сожалению, принятие хороших законов – это не все. Утверждая, что основной задачей реформирования является формирование массовой социальной нормы, представлениями граждан о должном и справедливом, В.Д. Зорькин справедливо указывает, что именно проблема соотношения «законного» и «справедливого» сегодня как никогда актуальна для становления социального государства [5].

Для достижения указанных целей, сегодня предлагается формирование в обществе устойчивого уважения к закону и преодоление правового нигилизма, повышение уровня правовой культуры граждан [8]. Безусловно без совершенствования

системы юридического образования, подготовки квалифицированных юристов и педагогических кадров в области права реализовать поставленные задачи просто невозможно.

В тоже время, современное состояние подготовки юристов в системе высшего образования вызывает ряд вопросов, так как именно они в дальнейшем будут являться маркером уровня правосознания общества, представляя интересы государства и граждан в различных правовых областях. Современный учебно-методический процесс в области юриспруденции, основанный на классическом экстенсивном знанием подходе, даже в условиях применения инновационных методов обучения остается малоэффективным [1]. Юрист, помимо владения профессиональным материалом, должен обладать еще и рядом личностных качеств. И здесь нельзя не сказать, что фундаментальной основой личностного и профессионального развития будущего юриста на этапе обучения в вузе считается мировоззрение [3]. При этом, существует уже устоявшаяся точка зрения, что профессиональное мировоззрение формируется непосредственно в процессе осуществления профессиональной деятельности [9, С. 64]. Для студента юридического вуза, первым шагом такого погружения в профессию, является практика (учебная, производственная, преддипломная). В рамках настоящей статьи мы не будем разделять эти понятия. Именно на этом этапе обучения будущий юрист начинает «видеть» свою профессию, участвовать в ней, учиться оценивать результат своей деятельности, ощущать себя в профессии. Однако, именно к организации данного процесса в настоящее время предъявляются претензии не только со стороны педагогов и ученых, но и со стороны самих студентов. Поэтому, вопросы организации производственной практики студентов юридических вузов, являются достаточно актуальной проблемой в контексте формирования профессионального мировоззрения будущего юриста [4].

Вышеперечисленные обстоятельства, говорят о наличии педагогической проблемы должной организации практики (учебной, производственной) студентов юридических вузов для целей формирования профессионального мировоззрения.

Изложение основного материала статьи. Анализируя последние изменения в системе образования, в частности отказ от болонской системы в России, мы понимаем, что решить задачу включенности производства в подготовку будущих специалистов не удалось. Среди принципов работы, которые закладываются в новую образовательную модель, следует выделить усиление фундаментальных начал и качественную практикоориентированность. Именно такие тезисы провозглашались на совещании ректоров российских университетов в декабре 2024 года.

В настоящее время, по-прежнему разрыв между требованиями к специалисту (юристу) со стороны бизнес-сообщества и тем, что реально из себя представляет выпускник юридического вуза - колоссальный. Стоит отметить, что несколько лучше дело обстоит в специализированных отраслевых вузах уголовно-правовой тематики. Но это обусловлено лишь тем, что у последних существует реальная производственная база для всех без исключения студентов (курсантов), например, в системе МВД, ФСБ России. Однако с общегражданскими специалистами дело обстоит значительно хуже. Да и сам вопрос, где проходить производственную практику студенту, в каком учреждении, как правило, является проблемой самого студента. Зачастую студент участвует в производственном процессе совершенно вне своей будущей специальности, выполняет не свойственные профессии задачи.

Тем не менее ученые рассматривают производственную практику, как основу для профессионального становления и совершенно справедливо придают ей особую значимость в подготовке будущих специалистов. Комарицкий С.И. указывает на то, что нужно кардинально пересмотреть вопросы связанные с практикой студентов. Не нужно ее разбивать на преддипломную, производственную, педагогическую, учебную. А нужно их все объединить в одну – производственную – и проводить не месяц, а примерно полгода [6]. Аналогичной точки зрения придерживаются и другие ученые, полагая что как форма погружения в профессию, практика выступает в качестве среды для овладения жизненным опытом, выстраиванию внутренней системы норм, правил, социальных ролей и ценностей характерных для профессиональной культуры [2].

С указанными позициями, нельзя не согласиться, однако организационно – это не только сложно сделать, но в сегодняшних реалиях скорее невозможно. Увеличение количества часов, отводимых на различные виды практик студентов, предусмотренных учебными планами юридических вузов, само по себе, без кардинального изменения отношения представителей организаций, в которых они проходят эти практики, вряд ли даст положительные результаты [7, С. 139]. В рамках исследования, как мы уже сказали выше, мы также не разделяем практику на учебную и производственную, так как задача формирования профессионального мировоззрения актуальна для любой из форм практической деятельности будущего юриста. Поэтому решения нужно искать скорее в организационных и специфических педагогических условиях организации практики студентов, с позиции применения личностно-ориентированных педагогических технологий. Детальной проработкой учебных программ практик. Это позволит на фоне достаточного объема уже полученных академических знаний, в значительной степени выработать свое личное отношение к профессии, увидеть свое место в ней, сформировать свою личную систему профессиональных ценностей. Погружаясь в профессионально-производственную среду и выстраивая служебные отношения с будущими коллегами, в коммуникативном взаимодействии, в процессе общения, при выполнении производственных поручений и проявляя все компоненты профессионального мировоззрения [9].

Сегодня практика рассматривается как вид учебной работы, которая преследует определенные цели (закрепление теоретических и практических знаний), характеризуется рядом функций (обучающая, развивающая, воспитывающая, диагностическая) и требует выполнения ряда задач (ознакомиться, выполнить, изучить, участвовать).

Для достижения целей практики, прежде всего, студента надлежит снабдить соответствующим заданием. В свою очередь, процесс коммуникации в ходе выполнения задания должен позволить развить существующие навыки общения и получить новые, а также в значительной степени повысить интерес обучаемого к профессиональной деятельности. Однако стандартные задания не содержат в себе задач, которые бы позволили прямо или опосредованно создавать педагогические ситуации по формированию профессионального мировоззрения.

Если проанализировать типовые задания, то они сводятся к следующему: ознакомление со структурой учреждения, изучение нормативной базы, выполнение типовых практических заданий (составление проектов юридических документов в соответствии с профилем организации (исковое заявление, жалоба, договор, локальный нормативный акт и т.п.), участвовать (вести) в организации делопроизводства (архивы, журналы и т.п.).

Из представленного анализа мы видим, что производственная практика будущего юриста сводится к задачам ознакомиться, изучить, выполнить, участвовать, вести какую-то деятельность. Фактически получается, что будущий специалист на практике занимается лишь накопительством какого-то практического опыта делопроизводителя, в исключительных случаях помощника какого-либо должностного лица, наблюдателя. А часто, упоминание в задании пункта выполнять иную работу по согласованию с руководителем практики от организации, сводится вообще к задачам, не связанным с юридической деятельностью.

В защиту существующего положения дел при организации практики, можно сказать, что ряд учебных заведений все же включают некоторые элементы, связанные проведением студентом анализа своей собственной деятельности. Это могут быть такие задания как: разработать рекомендацию по совершенствованию законодательства в какой-либо области в соответствии с направленностью учреждения, оценить эффективность работы того или иного органа государственной власти, выявить недостатки в работе конкретного органа, подготовить предложения по совершенствованию работы

некоторого подразделения. Но ведь все прекрасно понимают, что за один месяц производственной практики, человек не имеющий практически никакого производственного опыта, не в состоянии ответить на эти вопросы. Очевидно, что все будет сведено к тому, что студент просто получит данную информацию у начальника подразделения (руководителя практики от организации), где он проходит практику. Получит готовое решение, отразит в отчете, совершенно не осмысливая важность и значимость данной информации, при этом не увидит свою роль в этих предложениях и их влияние на производственные процессы.

Именно поэтому, еще больше вопросов возникает по результатам отчета о прохождении производственной практики студентами юридических вузов и последующей защите. Основным маркером успешности являются копии все тех же документов (копии административных протоколов, процессуальных документов, локальных нормативно-правовых актов, должностных инструкций и т.п.) при составлении или разработке которых, якобы принимал непосредственное и деятельностное участие практикант.

Да, при проведении установочных мероприятий студентам внушается необходимость быть активными, максимально, на сколько это возможно, непосредственно участвовать в производственных процессах (заседаниях, составлении протоколов, консультировании). Но все прекрасно понимают, что студент в данной ситуации является лишь сторонним наблюдателем, совершенно не включенным непосредственно в процесс будущей профессиональной деятельности.

При этом, анализируя существующие положения рабочих программ практик (все они преимущественно однотипные) мы видим в перечне основных задач такие положения как: получение профессионального опыта, совершенствование профессиональной коммуникации, формирование мотивации к профессиональному самосовершенствованию, развитие личностных качеств профессионала (специалиста). Очевидно, что мы можем сделать вывод о том, что данные задачи хоть и заложены в программы, но педагогически никак не обеспечиваются и обязательными требованиями к результатам прохождения практики не являются, так как их отражения в требованиях к процессу защиты практики мы не находим.

Следует отметить, что и сами студенты в подавляющем большинстве достаточно сдержанно относятся к результатам своей деятельности в ходе прохождения практики. Результаты проведенных опросов студентов показали, что лишь половина (52%) опрошенных остались удовлетворены результатами своей деятельности и готовы в дальнейшем развиваться в профессии. Часть респондентов (34%) не получили в ходе практики достаточных профессиональных навыков и не получили достаточно четких представлений о будущей профессии. Ряд опрошенных (14%) заявили, что вообще не видят себя в профессии. При этом большинство отметило, что функциональные задачи, которые они выполняли в ходе осуществления практики, в большинстве своем были связаны с выполнением мелких поручений и составлением документации (печать по готовому образцу, компоновка и последующая подшивка документации и т.п.). Немаловажным является и то, что подавляющее число респондентов указали, что в ходе прохождения практики не испытывали никаких трудностей с выполнением заданий на практику или поручений руководителя практики.

Оценивая руководителей практики от предприятия были получены следующие данные: на доброжелательное отношение, обучение, постоянное внимание со стороны руководства указали 37% опрошенных респондентов; доброжелательное отношение, но отсутствие времени заниматься практикантом отметили 54% опрошенных; 9% отметили доброжелательное отношение, но совершенную незаинтересованность в привлечении практиканта к профессиональной деятельности со стороны руководства.

Следует отметить целевые установки и личные ожидания самих студентов от прохождения практики, как идеальной модели. Более половины (62%) респондентов назвали целями своей практики установление контактов с работодателями с целью дальнейшего трудоустройства, получение конкретных профессиональных навыков, непосредственное участие в производственных процессах.

Анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод о существующей потребности самих студентов в саморазвитии, видение своего места в профессии или желание видеть себя в ней. При таком подходе, вопрос формирования профессионального мировоззрения будущих юристов на этапе прохождения производственной практики остается совершенно открытым и совершенно не учитывается при организации последней.

Выводы. С целью интенсификации процесса обучения в ходе организации всех видов практик в юридических вузах, а также решения задачи формирования профессионального мировоззрения будущих юристов нужно учитывать следующие специфические педагогические условия. Необходимо сформировать у будущих юристов мотивацию на приобретение практических навыков. Это возможно сделать только реальным уравниванием значимости теоретического курса и курса практики. Защита практики должна стать не формальностью, а настоящим экзаменом, где нет типовых, одинаковых ответов, где для успешной сдачи требуется действительно серьезная и вдумчивая подготовка. Это повлечет за собой позитивные изменения в отчетности (значительное сокращение объемов формальных документов, копий, проектов и т.п.), создаст условия, при которых педагоги, участвующие в разработке программ практики и последующей ее организации, будут вынуждены разрабатывать индивидуальные задания для студентов. Задания на практику должны стать проблемными и профессионально-ориентированными задачами (ситуациями). Именно такие задания позволят в значительной степени повысить мотивацию студентов на приобретение практических навыков. Это так же позволит снять вопрос о увеличении количества числа выделяемых часов на практику, так как студенты будут выполнять конкретные задачи в соответствии со своим профилем деятельности. Несомненно, что такие подходы повлекут за собой значительное изменение действующих программ практик в вузах.

Вышеперечисленное нельзя реализовать, не изменив в корне отношения между вузом и учреждением, где будет проходить практика. Все те же индивидуальные задания для студентов должны быть согласованы с возможностями этого учреждения. Руководитель практики от вуза и руководитель от предприятия должны находиться в постоянном и тесном взаимодействии как при определении целей заданий, так и последующим процессом их выполнения. В этом контексте необходимо вспомнить положительный опыт института наставничества, который всегда был направлен на передачу реального производственного опыта, выполнении профессиональных задач в связке обучаемый-наставник, сегодня эту деятельность рассматривают как «педагогическую супервизию». Такое взаимодействие позволит обеспечить включенность обучаемого в производственный процесс непосредственно и обеспечит надлежащий уровень социального взаимодействия в ходе решения совместно выполняемых задач.

Необходимо повысить значимость таких элементов отчета, по результатам прохождения практики, как самоанализ полученных результатов, самооценку профессиональной деятельности в ходе практики, рефлексию студента по поводу будущего самосовершенствования в профессии, оценку уровня готовности работать по выбранной специальности, оценку уровня правовой культуры сотрудников организации. Такие элементы отчета должны стать обязательными и именно они позволят студенту увидеть себя в профессии, сформулировать свои ценностные смыслы, что станет одним из этапов формирования профессионального мировоззрения. В этом контексте следует изменить отношение к отзывам руководителя практики от организации исключив существующий формальный подход. В отзыве необходимо отражать не только уровень исполнительской дисциплины практиканта, его активность при выполнении производственных задач и поручений, а

отмечать уровень правовой грамотности, культуры общения, правовой культуры, ценностные установки студента, его представления о должном и справедливом, указывать на недостатки в формировании этих базовых ценностей. Отзыв должен отражать элементы эмоционально-волевой устойчивости практиканта, сформированность навыков саморегуляции, способность видеть роли и статусы в ходе коммуникации. Это позволит вузам даже на последних курсах обучения скорректировать деятельность по формированию профессионального мировоззрения будущих юристов. Анализ таких отчетов студентов и отзывов руководителей практики должен являться основанием для эффективной и своевременной корректировки программ практик и индивидуальных заданий для студентов, позволит выстраивать должное взаимодействие и реальную обратную связь с учреждениями где реализуется практика.

Таким образом, цель качественной практикоориентированности обучения, в контексте предстоящей реформы высшего и среднего образования, невозможно достичь без надлежащей организации практик в вузах. Выделенный нами в рамках исследования комплекс педагогических условий, будет в значительной мере способствовать повышению эффективности формирования профессионального мировоззрения студентов. Формирование профессионального мировоззрения будущего юриста должно стать обязательной составляющей профессиональной подготовки в системе юридических вузов, практика при этом, должна выполнять роль одного из значимых элементов педагогической модели формирования профессионального мировоззрения будущих юристов.

Литература:

1. Белозерцев, С.М. Сущность и методическая система профессионального обучения юристов / С.М. Белозерцев // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. – 2014. – № 2. – С. 42-45
2. Ветров, Ю.П. Практико-ориентированный подход / Ю.П. Ветров, Н.П. Клушина // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 43-46
3. Востриков, И.В. Проблема структуры мировоззрения / И.В. Востриков, С.И. Сулимов // Вестник ВГУ. – 2010. – № 1. – С. 147-150
4. Дружинина, А.В. Некоторые аспекты становления и развития российского юридического образования / А.В. Дружинина // Education Sciences and Psychology. – 2016. – № 3(40). – С. 112-116
5. Зорькин, В. Тезисы о Правовой реформе в России / В. Зорькин // Официальный сайт Конституционного суда РФ. – URL: <https://ksrf.ru/ru/News/Speech/Pages/ViewItem.aspx?ParamId=9/> (дата обращения: 22.01.2025)
6. Комарицкий, С.И. Все за и против: эксперты о реформе российского правового образования / С.И. Комарицкий // Официальный сайт СПС Консультант Плюс. – URL: https://www.consultant.ru/edu/news/interview/obuchenie_po_yuridicheskim_i_economicheskim_specialnostyam/yuridicheskoe_obrazovanie/reforma (дата обращения: 20.01.2025)
7. Кузакбирдиев, С.С. Проблемы реализации практико-ориентированного подхода в подготовке юристов и пути их решения / С.С. Кузакбирдиев // Вестник Тюменского государственного университета. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 137-154
8. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан // Официальный сайт Правительства РФ. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/11139/print> (дата обращения: 20.01.2025)
9. Тарасов, Д.Ю. Некоторые теоретические аспекты профессионального мировоззрения / Д.Ю. Тарасов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44). – С. 63-65

Педагогика

УДК 378.4

старший преподаватель Багапова Надежда Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ НА ДИСЦИПЛИНЕ «РИСУНОК»

Аннотация. Целью статьи «Развитие творческого воображения будущих архитекторов на дисциплине «Рисунок»» является выявление творческих заданий по дисциплине «Рисунок» в подготовке будущих архитекторов, направленных на развитие у студентов творческого воображения. В статье рассматриваются теоретические аспекты творческого воображения и особенности его развития. Выделяется две группы заданий, которые выявляются по задачам на учебные и творческие. Первая группа заданий по дисциплине «Рисунок» направлена на решение учебных задач, в процессе выполнения которых закрепляются знания и умения основ линейно-конструктивного построения и светотеневой моделировки. Вторая группа заданий – творческого характера. Они базируются на художественно-образном воспроизведении мира. Автор в статье выявляет примеры творческих заданий в системе подготовки будущих архитекторов по дисциплине «Рисунок» с подробным описанием, направленных на развитие творческого воображения. К числу таких творческих заданий автор относит «Комбинаторика форм», «Фантазийная композиция», «Город будущего». Детальный разбор по цели, содержанию, критериям оценивания дает представление о самом творческом задании и как влияет на развитие творческого воображения будущих архитекторов. Творческие задания характеризуются уровнем сложности и приводятся для соответствующих курсов в системе обучения будущих архитекторов.

Ключевые слова: творческое воображение, рисунок, будущие архитекторы, фантазийная композиция.

Annotation. The purpose of the article «Development of creative imagination of future architects in the discipline «Drawing»» is to identify creative tasks in the discipline «Drawing» in the training of future architects, aimed at developing students' creative imagination. The article examines the theoretical aspects of creative imagination and the features of its development. There are two groups of tasks that are identified by tasks for educational and creative purposes. The first group of tasks in the discipline «Drawing» is aimed at solving educational problems, in the process of which the knowledge and skills of the basics of linear-constructive construction and light and shadow modeling are consolidated. The second group of tasks is of a creative nature. They are based on the artistic and figurative reproduction of the world. The author of the article identifies examples of creative tasks in the system of training future architects in the discipline «Drawing» with a detailed description, aimed at developing creative imagination. The author includes «Combinatorics of Forms», «Fantasy Composition», «City of the Future» among such creative tasks. A detailed analysis of the purpose, content, and evaluation criteria gives an idea of the creative task itself and how it influences the development of the creative imagination of future architects. Creative tasks are characterized by the level of complexity and are given for the corresponding courses in the system of training future architects.

Key words: creative imagination, drawing, future architects, fantasy composition.

Введение. Стремительное развитие общества оказывает огромное влияние на все сферы жизни, и архитектура не является исключением. Подготовка будущих архитекторов в этих условиях требует особого подхода, чтобы они могли успешно проектировать и создавать пространство, отвечающее потребностям современного и будущего общества. К важнейшей компетенции, которую необходимо развивать, относится творческое воображение. Оно позволяет архитекторам разрабатывать оригинальные и инновационные решения для сложных задач; помогает находить нестандартные подходы, которые могут улучшить функциональность и эстетическую привлекательность зданий.

Изложение основного материала статьи. Известно, что к вопросам развития творческого воображения обращались многие ученые (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, З.Фрейд, К. Коффка, Р. Арнхейм, Т. Рибо, А. Бэн и другие).

Л.С. Выготский в своих работах рассматривал воображение как важный аспект психического развития и творческой деятельности. Он отмечал, что творческое воображение не является простым воспроизведением уже существующих образов, а представляет собой активный процесс, в котором происходит преобразование и комбинирование элементов. Это позволяет создавать новые оригинальные идеи и образы [3].

Ж. Пиаже в своих исследованиях рассматривал творческое воображение как важный компонент когнитивного развития, который способствует формированию оригинального мышления и способности к решению проблем [5].

З. Фрейд, основатель психоанализа, уделял внимание творческому воображению в контексте своей теории бессознательного. Он рассматривал творчество как способ выражения бессознательных желаний и конфликтов [8].

К. Коффка уделял внимание творческим способностям в контексте восприятия и мышления. Он подчеркивал, что творческое воображение связано с тем, как человек воспринимает и организует информацию [4].

Р. Арнхейм в своих работах подчеркивал важность восприятия и творческого воображения в процессе создания искусства. Ученый акцентировал внимание на том, что творческое воображение не является чисто интуитивным или случайным процессом. Он утверждал, что оно требует глубокого понимания и анализа, а также способности к абстракции и синтезу информации [1].

Т. Рибо в своих исследованиях уделял внимание творческим способностям и процессу творчества. Он рассматривал творчество как ложный процесс, который включает в себя как интуитивные, так и рациональные элементы [6; 7].

А. Бэна рассматривал творчество как сложный процесс, включающий в себя как интеллектуальные, так и эмоциональные компоненты [2].

В этих исследованиях ученые пришли к заключению, что, творческое воображение – это способность человека генерировать новые идеи, концепции и образы, которые не существуют в реальности. Творческое воображение основывается на нескольких факторах: умение мыслить абстрактно, делать ассоциации и комбинировать различные идеи; способность понимать и управлять своими эмоциями, а также эмпатия по отношению к другим; накопленный опыт и знания в различных областях позволяют человеку проводить неожиданные связи и генерировать идеи; готовность к смелым экспериментам; способность представлять различные фантазии, образы, идеи; использование взаимодействия ассоциативного мышления и техники визуализации.

Важное место в числе компетенций будущих архитекторов занимает процесс развития творческого воображения. Эффективными условиями для развития творческого воображения обладает творческий процесс по дисциплине «Рисунок» в программе подготовки будущих архитекторов. Студенты учатся творчески подходить к представлению и воображению новых форм. Первая группа заданий по дисциплине «Рисунок» направлена на решение учебных задач, в процессе выполнения которых закрепляются знания и умения основ линейно-конструктивного построения и светотеневой моделировки. Вторая группа заданий – творческого характера. Они базируются на художественно-образном воспроизведении мира. Подготовка студентов-архитекторов по дисциплине «Рисунок» предусматривает определенный баланс заданий, направленных на развитие учебных и творческих задач. На всех этапах обучения рисунку студентов-архитекторов включены задания творческого характера, в процессе выполнения которых происходит развитие творческого воображения студентов-архитекторов.

Одним из первых заданий, направленное на развитие творческого воображения, является «Комбинаторика форм», которое предлагается к выполнению 1 и 2 курсам. Цель задания: исследовать возможности комбинирования различных геометрических форм для создания новых архитектурных решений.

В качестве основы педагогом выбирается бытовой предмет сложной формы (утюг, фен, чайник и т.д.). На формате листа студенты линейно-конструктивно выполняют построение.

Далее задача состоит в том, чтобы выявить и по отдельности схематично изобразить геометрические формы, из которых состоит заданный сложный бытовой предмет. После этого студенты переходят к следующему этапу трансформации и стилизации формы выявленных геометрических форм (призма, шар и т.д.) и созданию архитектурного объекта из 3-х выявленных геометрических форм. При этом в новом объекте одна из трансформируемых и стилизованных геометрических форм должна быть доминантой, показывая статичное или динамичное состояние. В поддержку этому движению в новом объекте должна быть еще одна геометрическая форма, способствующая усилению этого движения. Например, доминанта – вытянутая по форме призма с состоянием движения вверх, поэтому поддерживает это же движение еще одна призма, третий объем – пассивен и может быть статичным, но не претендовать на доминанту. Поиск новой формы из 3-х стилизованных и трансформируемых геометрических форм ведется на нескольких эскизах. Далее выбирается наиболее выразительная форма и добавляется еще 2 трансформируемых и стилизованных геометрических форм из числа выявленных на бытовом предмете. После такого композиционного поиска получается архитектурный объект, в которой ярко выражена доминанта и ощущение состояния динамики или статики.

В завершении создания новой формы – архитектурном объекте – можно добавить проработку деталей с добавлением нескольких стилизованных и трансформируемых геометрических форм в уменьшенном размере в качестве добавления к новому объему или наоборот высечению из нового объема для придания еще большей выразительности динамики или статики.

В процессе оценивания созданных архитектурных форм отмечается несколько критериев:

- оригинальность и креативность в использовании выявленных геометрических форм;
- трансформация и стилизация геометрических форм в создании нового архитектурного объекта;
- четко прослеживается доминанта;
- определяется девиз динамики или статики;
- визуальная привлекательность архитектурной формы;
- качество исполнения линейно-конструктивного построения архитектурной формы.

Другое задание «Фантазийная композиция» по дисциплине «Рисунок», направленное на развитие творческого воображения студентов-архитекторов, учит их комбинировать формы и создавать уникальные архитектурные концепции. Такое творческое задание вводится на более старших курсах – 3 и 4. Фантазия является одним из видов воображения. Поэтому создание фантазийной композиции способствует также развитию творческого воображения студентов-

архитекторов. Для этого студентами выбирается на свой вкус фото местности, в которую необходимо вписать фантазийный архитектурный объект. Это может быть горная местность, равнина, обрыв скалы и т.д. Студенты должны представить. Как здание может органично вписаться в природный ландшафт и как природа может влиять на архитектурные решения. В качестве аналогового решения студенты могут обратиться к примерам архитектуры, которая органично интегрирована в природный ландшафт (например, работы Фрэнка Ллойда Райта, Заха Хадид, Тадао Андо и др.). Студентам необходимо также обратить внимание на использование природных материалов, форм и текстур в аналогах для поиска решения своей художественно-творческой задачи. Далее разрабатывается серия эскизов фантазийного архитектурного объекта, который должен быть органично вписан в выбранную местность. После тщательного отбора по ритмам, форме на формате листа начинается перенос выбранного эскизного поиска фантазийного архитектурного объекта. Для визуализации архитектурного объекта фантазийный образ дополняется светотеневой моделировкой формы, придавая реалистичность изображению. Прилежащий ландшафт выбранной местности должен дополнять художественный образ архитектурной фантазии. Взаимодействие архитектурного объекта с окружающей средой должно быть гармоничным.

Рисование архитектурных объектов с разных точек зрения и высот, в том числе в задании по разработке фантазийной композиции способствует также развитию творческого воображения студентов-архитекторов.

Для реализации итогового варианта фантазийной композиции выбирается художественно-графический материал, который наиболее соответствует задуманному образу. Наиболее предпочтителен мягкий материал (соус, сангина, сепия), который позволяет передать различные фактуры и текстуры, светотеневую моделировку формы, а также определенную мягкость и бархатистость поверхности.

Для оценивания творческого задания «Фантазийная композиция» необходимо руководствоваться следующим критериями:

Оригинальность и новизна:

- уникальность и необычность предложенной идеи;
- нестандартное композиционное построение архитектурной формы;
- использование нестандартных форм, материалов, пространственных решений.

Композиционное решение:

- гармоничность и целостность композиции;
- прослеживаются принципы композиции: баланс, ритм, контраст и единство.

Техническое мастерство исполнения работы:

- качественное графическое решение работы;
- мастерство владения штрихом, передачей светотеневой моделировки формы.

Творческое задание, направленное на развитие творческого воображения «Город будущего» включено в программу подготовки студентов-архитекторов 3 и 4 курсов. Для его выполнения студентам предлагается представить город через 100 лет. Как технологии, экология и общественные потребности изменят архитектурные формы? Для этого по своему воображению студенты создают 2-3 концептуальных эскиза зданий или общественных пространств, которые отражают видение будущего. Поэтому необходимо подумать, как здания могут взаимодействовать с природой и окружающей средой, включая элементы устойчивой архитектуры.

Для оценки исполнения творческого задания «Город будущего» необходимо руководствоваться следующими критериями.

Креативность и оригинальность идеи:

- уникальность концепции города будущего;
- степень новизны предложенных архитектурных форм и решений;
- инновационные идеи, которые отражают прогрессивные подходы к архитектуре.

Эстетика и графическое решение:

- общая композиция и организация пространства на рисунке;
- использование цвета, текстуры и материалов для создания атмосферы;
- уровень детализации и проработки элементов.

Техническое исполнение:

- уровень мастерства в технике рисования (линейно-конструктивное построение, объемное решение, светотеневая проработка формы, перспектива);
- четкость линий и аккуратность исполнения;
- способность передать объем и пространство.

Выводы. Таким образом, подготовка будущих архитекторов на дисциплине «Рисунок» ведется, поэтапно переходя от учебных задач на первом курсе к творческим задачам на более старших курсах. Творческие задания направлены на развитие необходимых компетенций студентов-архитекторов в том числе творческого воображения.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие. ART and visual perception: пер. с англ. / Р. Арнхейм. – Стер. изд. – Москва: Архитектура. – 2012. – 392 с.
2. Бэн, А. Психология / А. Бэн, Э. Эббингауз // Ассоциативная психология. – М.: ООО АСТ-ЛТД, 1998. – 130 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. 2-е изд. / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1967. – 93 с.
4. Коффка, К. Основы психического развития / [К. Коффка]; пер. с нем. Р. Левина. – М.: Академический проект, 2017. – 356 с.
5. Пиаже, Ж. Природа интеллекта. В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Мышление / Ж. Пиаже. – М.: МГУ, 1981.
6. Рибо, Т. Творческое воображение / Т. Рибо. – М., 2011. – 244 с.
7. Рибо, Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств / Т. Рибо. – Издательство: Харвест, 2002. – 784 с.
8. Фрейд, З. Основные принципы психоанализа / З. Фрейд. – Минск: Ваклер, Рефл-бук, 1997. – 288 с.

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Барцаева Елена Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Абушаева Ксения Дамировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, которая имеет значительное влияние на дальнейшее развитие коммуникативных навыков и успешную социализацию детей. Авторы подчеркивают важность раннего выявления речевых нарушений и необходимость проведения коррекционной работы, направленной на формирование лексико-грамматического строя речи у данной категории детей. В статье детально раскрывается понятие «лексико-грамматический строй речи», который включает в себя как лексические, так и грамматические аспекты, определяющие качество и структуру речевого высказывания. Авторы анализируют лексические и грамматические особенности речи детей с общим недоразвитием, выявляя характерные ошибки и трудности, с которыми они сталкиваются в процессе общения. Также в статье представлены методика и результаты исследования, проведенного с целью оценки сформированности лексико-грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. В ходе исследования использовались различные диагностические инструменты, позволяющие получить объективные данные о состоянии речевого развития детей. Приводится описание выявленных уровней сформированности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Результаты исследования подчеркивают необходимость целенаправленной работы, направленной на расширение словарного запаса, формирование словоизменительных и словообразовательных навыков, а также способности правильного употребления предлогов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексико-грамматический строй, общее недоразвитие речи, дошкольники, словоизменение, словообразование, аграмматизмы, логопедическая диагностика.

Annotation. The article discusses the current problem of the formation of the lexical and grammatical structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment, which has a significant impact on the further development of communication skills and successful socialization of children. The authors emphasize the importance of early detection of speech disorders and the need for correctional work aimed at the formation of the lexical and grammatical structure of speech in this category of children. The article describes in detail the concept of «lexical and grammatical structure of speech», which includes both lexical and grammatical aspects that determine the quality and structure of speech utterance. The authors analyze the lexical and grammatical features of the speech of children with general underdevelopment, identifying the characteristic errors and difficulties they face in the process of communication. The article also presents the methodology and results of a study conducted to assess the formation of the lexical and grammatical structure in preschoolers with general speech underdevelopment. During the study, various diagnostic tools were used to obtain objective data on the state of children's speech development. The article describes the revealed levels of formation of the lexical and grammatical structure of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment. The results of the study emphasize the need for targeted work aimed at expanding vocabulary, developing inflectional and word-formation skills, as well as the ability to correctly use prepositions in preschoolers with general speech underdevelopment.

Key words: lexico-grammatical structure, general speech underdevelopment, preschoolers, inflection, word formation, agrammatism, speech therapy diagnostics.

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева по теме «Научно-методические основы социально-коммуникативного развития дошкольников в общем и специальном образовании»

Введение. Лексико-грамматический строй речи представляет собой сложную структуру, включающую в себя владение словарным запасом, умение правильно использовать слова в различных грамматических формах и строить грамматически правильные высказывания. Его недостаточная сформированность у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) приводит к серьезным затруднениям в коммуникативной деятельности, ограничивает их возможности в познании окружающего мира и усложняет процесс подготовки к школьному обучению. Поэтому проблема формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников, выявление типичных ошибок и трудностей у детей с ОНР, а также разработка и внедрение эффективных коррекционных технологий представляют собой актуальную научную и практическую задачу.

Изложение основного материала статьи. Лексико-грамматический строй речи определяется как система языковых средств, обеспечивающих полноценное речевое общение, которая включает два взаимосвязанных компонента: лексику и грамматику. Лексическая сторона речи охватывает словарный запас ребенка, его способность понимать и использовать слова в различных значениях, соотносить их с конкретными предметами, явлениями и действиями. Грамматическая составляющая включает в себя правила словообразования, словоизменения и синтаксического построения высказываний. Как пишут Н.Б. Борисова и О.А. Козырева, именно взаимодействие лексических и грамматических структур обеспечивает связность, логичность и выразительность речи.

Формирование лексико-грамматического строя начинается в раннем детстве и проходит несколько стадий. Первоначально ребенок усваивает отдельные слова, обозначающие конкретные предметы и действия, затем его речь постепенно обогащается за счет усвоения обобщающих понятий, прилагательных, местоимений, предлогов и наречий. Авторами подчеркивается, что развитие лексики неразрывно связано с овладением грамматическими категориями, такими как род, число и падеж существительных, время и вид глаголов, порядок слов в предложении [5].

Согласно Н.Ю. Боярковой и Т.А. Матросовой, одним из важнейших аспектов для формирования лексико-грамматического строя является способность ребенка не только понимать, но и правильно использовать слова и грамматические конструкции в самостоятельной речи. Это включает в себя умение подбирать слова по смыслу, использовать синонимы и антонимы, составлять распространенные предложения, строить связные высказывания. Дети, обладающие сформированным лексико-грамматическим строем, могут грамматически правильно изменять слова, употреблять предлоги, согласовывать части речи между собой и использовать сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции [2, С. 19].

В.Э. Болдырева и Ю.В. Домашенко указывают, что лексико-грамматический строй речи играет ключевую роль в когнитивном и коммуникативном развитии ребенка, так как именно через речь он познает окружающий мир, осваивает социальные нормы и взаимодействует с другими людьми. Полноценное владение лексикой и грамматикой необходимо не только для успешного общения, но и для будущего обучения в школе, поскольку письменная речь напрямую связана с устной. Недостатки в развитии лексико-грамматического строя могут привести к серьезным трудностям в овладении чтением, письмом и другими учебными дисциплинами [3, С. 118].

Как пишет Е.Е. Китик, дошкольники с ОНР испытывают значительные трудности в формировании лексико-грамматического строя речи. Их речевое развитие характеризуется замедленным темпом усвоения лексических и грамматических категорий, недостаточной дифференцированностью словаря, нарушением процессов словоизменения и словообразования, а также трудностями в построении связных высказываний. Лексические нарушения у детей с ОНР проявляются в ограниченном словарном запасе, неточности использования слов и замедленном усвоении новых лексических единиц. Е.Е. Китик указывает на то, что дети с нарушениями речи испытывают трудности в назывании предметов, действий и признаков, часто заменяют одни слова другими, выбирая их по внешним или ситуативным признакам, а не по значению. Например, вместо слова «стакан» ребенок может сказать «чашка», вместо «бежит» – «идет», что свидетельствует о неточном понимании семантики слов. В речи таких детей наблюдаются многочисленные словарные замены, использование общих или неполных названий предметов («это одежда» вместо «платье»), а также трудности в подборе синонимов и антонимов. Кроме того, у данной категории детей часто встречается недостаточное усвоение многозначности слов, из-за чего большинство из них может понимать слово только в одном значении, не улавливая переносных смыслов и метафор [4, С. 88].

По мнению Л.Р. Давидович, Н.В. Микляевой и Ю.Н. Родионовой, особую сложность для дошкольников с ОНР представляет процесс усвоения грамматических норм. Нарушения грамматического строя у них проявляются в трудностях как при словоизменении, так и словообразовании, что выражается в ошибках при склонении существительных, спряжении глаголов, использовании предлогов и согласовании частей речи в предложении. Отмечается, что дети с ОНР часто неправильно употребляют падежные окончания, меняют порядок слов в предложении, допускают ошибки при согласовании существительных с прилагательными (например, «большой яблоко» вместо «большое яблоко») или глаголов с существительными («мама гулять» вместо «мама гуляет»). Также наблюдаются ошибки в использовании приставок и суффиксов, что затрудняет правильное словообразование [6, С. 101].

Ю.А. Баженова и Ю.С. Мохова пишут, что значительные трудности у детей с ОНР вызывает построение предложений и связных высказываний. По мнению авторов, речь таких детей часто отличается телеграфным стилем, когда в предложении присутствуют только основные смысловые слова без вспомогательных элементов («мальчик играть» вместо «мальчик играет в мяч»). Также они могут пропускать служебные слова, использовать однотипные синтаксические конструкции, заменяя сложные предложения простыми. Обращается внимание на то, что у дошкольников с ОНР затруднено использование сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, что приводит к фрагментарности речи и затруднениям в выражении мыслей [1, С. 7].

Помимо нарушений лексико-грамматического строя, у дошкольников с ОНР наблюдаются трудности в понимании грамматических конструкций. Согласно Д.В. Сербовой и Е.О. Чечель, они с трудом воспринимают сложные инструкции и предложения. Например, фраза «Поставь кубик под стул, а куклу на стол» может быть понята как «Поставь кубик на стул и куклу на стол», поскольку ребенок не улавливает значения предлога «под». Что, по мнению авторов, связано с недоразвитием навыков анализа и обобщения языкового материала [7, С. 22].

Таким образом, специфика лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР заключается в сочетании ограниченного словарного запаса, трудностей в словоизменении и словообразовании, грамматических ошибок в речи и проблем с построением предложений. Эти нарушения требуют раннего выявления и системной коррекционной работы, направленной на обогащение лексики, формирование грамматических категорий речи и совершенствования навыков построения грамматически правильных высказываний.

Для изучения особенностей сформированности лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР было организовано констатирующее исследование. Базой исследования выступило МДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида» г.о. Саранска. В констатирующем эксперименте приняли участие 12 старших дошкольников с ОНР, III уровень речевого развития. Исследование проводилось в индивидуальной форме, с использованием наглядного материала – сюжетных и предметных картинок. Представим содержание и описание результатов констатирующего исследования.

Первое задание было направлено на исследование умения употреблять падежные формы существительных. Для этого дошкольникам предлагались картинки с сюжетом, после чего они должны были дополнить предложение или ответить на вопросы по картинке, используя правильные падежные окончания.

При анализе полученных результатов было выявлено, что данная грамматическая категория освоена детьми неравномерно. Правильные ответы без грамматических ошибок дали пять детей (41,7%). Однако трое из них не всегда использовали развернутые ответы, ограничиваясь одним словом («мяч», «машинку», «птицы»). Остальные семь испытуемых (58,3%) в своих ответах допустили от 1-2 ошибки в употреблении падежных форм. В основном эта группа заменяла один падеж другим, но после дополнительных уточняющих вопросов большинство смогли скорректировать свои высказывания. Мы отметили, что дошкольники с ОНР чаще всего неправильно употребляли винительный, творительный и предложный падежи, что проявлялось в неверном выборе окончания существительного.

Во втором задании исследовалась способность образовывать формы множественного числа существительных. Здесь детям демонстрировались изображения одного и нескольких предметов, которые нужно было назвать. Помимо способности к образованию формы множественного числа, мы также оценивали соответствие падежных окончаний.

В результате было выявлено, что правильно образовывать множественное число предложенных слов смогли только пять детей (41,7%). Эти дети безошибочно использовали как формы именительного падежа множественного числа (стулья, лимоны, дома и т. д.), так и родительного (стульев, лимонов, домов). Также пять детей (41,7%) при словоизменении допускали по 1-2 ошибки, чаще всего аграмматизмы наблюдались в образовании форм родительного падежа множественного числа. Например, вместо «кукол» они говорили «куклов», вместо «деревья» – «деревов». Однако после уточняющего вопроса, некоторые из них смогли исправить свои ошибки самостоятельно. Двое дошкольников с ОНР (16,6%) во время выполнения задания демонстрировали выраженные трудности: они путали окончания, либо вовсе не образовывали нужную форму («арбуз» – «арбузики» – «нет арбуза»). У них также отмечалось неверное употребление окончаний «карандашов», «куклик» и т.д.

Третье задание предполагало исследование словообразовательных способностей, а именно – умения использовать уменьшительно-ласкательные суффиксы при образовании существительных. При выполнении данного задания, дошкольникам предлагалось придумать уменьшительные формы слов, например, «полка – полочка», «дом – домики».

Анализ ответов детей позволил заключить, что только четыре дошкольника с ОНР (33,3 %) способны правильно образовывать слова, используя нужные суффиксы. Полученные данные говорят о сформированности языкового обобщения у этой группы детей. Пять детей (41,7%) в своих ответах допустили 1-2 ошибки. Чаще всего эта группа детей ошибалась при образовании таких слов как «деревце», предлагая вместо него варианты «деревко», «деревышка», «деревья», и «коврик» – «ковренко», «ковричек». Некоторые из дошкольников смогли исправить допущенные ошибки после получения стимулирующей помощи. Трое детей (25,0%) при выполнении задания испытывали выраженные трудности: либо использовали исходную форму слова без изменений, либо добавляли избыточные элементы и использовали слова с другим значением («котенок» вместо «кошечка»). Полученные данные указывают на недостаточное понимание словообразовательных моделей детьми, имеющими ОНР.

Четвёртое задание было направлено на исследование сформированности способности образовывать слова, обозначающие детёнышей животных. Для этого детям демонстрировались картинки с взрослыми особями и их детёнышами, после чего дошкольники должны были правильно назвать их (например, «волчица – волчонок»).

В результате только трое детей (25,0%) правильно образовали все названия детёнышей животных, не допуская ошибок («теленка», «щенка», «волчонок», «лисенка», «мышонок», «жеребенка»). К тому же они верно указали названия их мам («корова», «лисица», «лошадь» и т.д.) Трое дошкольников (25,0%) допустили в ответах 1-2 ошибки. Чаще всего это было связано с заменой суффикса или использованием неправильной формы слова («коровенок», «коровка», «теленочек» вместо «теленка» и т. п.) В некоторых случаях ошибки были исправлены самостоятельно после уточняющего вопроса. У половины испытуемых (50,0%) были отмечены выраженные трудности при выполнении задания. Эти дети либо заменяли слово описательной конструкцией («детёныш лошади» вместо «жеребенка»), либо использовали другие существующие, но нерелевантные слова («лисица» вместо «лисенок»).

С помощью следующего задания исследовалось умение образовывать притяжательные прилагательные. В рамках данной диагностической пробы использовались картинки с изображением хвостов диких и домашних животных. Задача испытуемых заключалась в том, чтобы правильно назвать, чей хвост они видят, используя соответствующее прилагательное (например, «лисий хвост»).

В результате только четыре дошкольника (33,3%) в своих ответах допустили по 1-2 ошибки. К наиболее распространенным затруднениям мы можем отнести замену суффикса («лисий» вместо «лисий», «обезьянный» вместо «обезьяний») или использование существительных вместо прилагательных («хвост лисы» вместо «лисий хвост»). В некоторых случаях ошибки были исправлены после дополнительного вопроса экспериментатора. Остальные дошкольники с ОНР (67,7%) продемонстрировали значительные трудности в выполнении задания, заменяя слова описательными конструкциями («хвост у белки» вместо «беличий хвост») или допустив типы ошибок, описанные выше. Отметим, что при указании на неточность, данная группа детей не предпринимала попытки верно образовать притяжательное прилагательное, даже по аналогии.

Заключительное задание было направлено на исследование уровня сформированности употребления предложно-падежных конструкций. Для этого дошкольникам предлагались картинки, на которых были изображены некоторые действия. Ориентируясь на картинку, дошкольники составляли предложения.

Анализ составленных предложений показал, что только четверо детей (33,3%) успешно справились с заданием, составив распространенное предложение и правильно используя предлоги в предложно-падежных конструкциях: «Девочка прячется за деревом» и т. д. Также четверо детей (33,3 %) в составленных предложениях допустили 1-2 ошибки, чаще всего связанные с выбором неправильного предлога («попугай вылетает с клетки» вместо «из клетки», «попугай сидит за клеткой» вместо «перед клеткой»). Некоторые из них смогли самостоятельно исправить ошибки после уточняющего вопроса экспериментатора. Остальные дошкольники с ОНР (33,4 %) при составлении предложений демонстрировали выраженные затруднения в употреблении предлогов: они либо заменяли предлоги на другие («фрукты лежат на вазе» вместо «в вазе»), либо пропускали их, ограничиваясь существительными в нужном падеже («попугай сидит клетке» вместо «в клетке»), либо вовсе отвечали простым предложением: «машина едет».

Выводы. На основе результатов выполнения всех диагностических заданий нами были выделены три уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР: высокий, средний и низкий.

Дети с высоким уровнем (25,0%) демонстрировали уверенное владение грамматическими категориями, правильно употребляли падежные формы существительных, образовали формы множественного числа, уменьшительно-ласкательные формы, притяжательные прилагательные и названия детёнышей животных. Они без выраженных затруднений правильно применяют предлоги при составлении предложений. В свободной речи грамматические ошибки встречаются редко и касаются, в основном, сложных грамматических конструкций. Их речь характеризуется развернутыми и грамматически правильными фразами, достаточным лексическим запасом и разнообразием словоформ. Дети со средним уровнем сформированности (33,3%) проявляли относительную самостоятельность в использовании грамматических конструкций, однако в их речи встречались ошибки, связанные с морфологическими и синтаксическими нормами. Они испытывали затруднения при образовании сложных словоизменительных форм, в том числе при изменении существительных по падежам, образовании уменьшительно-ласкательных форм и употреблении притяжательных прилагательных. Демонстрировали систематические ошибки в согласовании слов. Эти дети ограничиваются краткими ответами, избегая развернутых фраз. В ряде случаев они способны самостоятельно исправлять ошибки, но часто нуждаются в помощи взрослого. Употребление предлогов затруднено, отмечаются частичные пропуски, замены или неточное их использование. Дошкольники с низким уровнем (41,7%) продемонстрировали значительные трудности в освоении грамматических категорий. В их речи встречалось большое количество ошибок в словоизменении, словообразовании и согласовании слов. Фразы этих детей упрощены, аграмматичны, иногда ограничиваются отдельными словами. Большинство из них не могут самостоятельно исправлять ошибки, даже при помощи взрослого. Наибольшие сложности у них вызывают употребление падежей, образование множественного числа существительных, использование уменьшительно-ласкательных форм и притяжательных прилагательных. Лексический запас дошкольников с низким уровнем ограничен, предлоги используются неправильно или вовсе отсутствуют в высказываниях. При выполнении диагностических заданий наблюдался отказ от выполнения задания из-за непонимания инструкции.

Таким образом, лексико-грамматический строй речи представляет собой сложную, многокомпонентную систему, которая развивается на протяжении дошкольного возраста и требует целенаправленной работы со стороны педагогов и логопедов, особенно в случае выявленных речевых нарушений. Его полноценное формирование обеспечивает не только грамотность ребенка, но и его способность эффективно общаться, выражать свои мысли и адаптироваться в социуме. Проведенное исследование показало, что большинство детей с ОНР имеют средний и низкий уровни сформированности лексико-грамматического строя речи. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки коррекционно-педагогической работы, направленной на расширение словарного запаса, формирование словоизменительных и словообразовательных навыков, а также способности правильного употребления предлогов у дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Баженова, Ю.А. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю.А. Баженова, Ю.С. Мохова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2(31). – С. 7-12
2. Бояркова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития / Н.Ю. Бояркова, Т.А. Матросова. – Москва: В. Секачев, 2016. – 200 с.
3. Домашенко, Ю.В. Особенности коррекционной работы по преодолению нарушения лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи / В.Э. Болдырева, Ю.В. Домашенко // Вестник науки. – 2022. – Т. 1. – № 5(50). – С. 18-24
4. Китик, Е.Е. Основы логопедии: учебное пособие / Е.Е. Китик. – Москва: Флинта, 2021. – 196 с.
5. Козырева, О.А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи: старшая группа специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений: учебное пособие / Н.Б. Борисова, О.А. Козырева. – Москва: Владос, 2016. – 119 с.
6. Микляева, Н.В. Логопедия. Методика и технологии развития речи дошкольников: учебник / Л.Р. Давидович, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 313 с.
7. Сербова, Д.В. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием дидактических игр и упражнений / Д.В. Сербова, Е.О. Чечель // Образовательный процесс. – 2022. – № 2(27). – С. 21-24

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Барцаева Елена Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Канайкина Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Авторы анализируют теоретические подходы к определению понятия «коммуникативные умения», выделяя их ключевые компоненты: речевой (способность использовать речь для общения), когнитивный (умение понимать и интерпретировать информацию), эмоционально-волевой (способность управлять эмоциями и проявлять эмпатию) и социальный (навыки взаимодействия с окружающими). Особое внимание уделено описанию констатирующего эксперимента, проведенного с целью выявления уровня сформированности коммуникативных умений у детей с ОНР. В ходе исследования были использованы диагностические методики, позволяющие оценить способность дошкольников к речевому взаимодействию, пониманию социальных ситуаций, выражению эмоций и установлению контактов с окружающими. На основе полученных данных авторы выделяют несколько уровней сформированности коммуникативных умений у дошкольников с ОНР: низкий (ограниченные речевые и социальные навыки, трудности в понимании и выражении эмоций), средний (частичное владение коммуникативными умениями, но с заметными затруднениями в сложных ситуациях) и высокий (достаточное развитие речевых и социальных навыков, способность к адаптивному общению). Результаты исследования подчеркивают необходимость целенаправленной работы по развитию коммуникативных умений у детей с ОНР, включая коррекционно-развивающие программы, направленные на совершенствование речевых, когнитивных, эмоционально-волевых и социальных компонентов. Статья представляет практическую ценность для педагогов, логопедов и психологов, работающих с детьми с речевыми нарушениями, и может служить основой для разработки эффективных методик коррекции и развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коммуникативные умения, дошкольники, общее недоразвитие речи, речевое развитие, когнитивный компонент, эмоционально-волевой компонент, социальная адаптация, диалогическое общение.

Annotation. The article discusses the current problem of the formation of communication skills in preschoolers with general speech underdevelopment. The authors analyze theoretical approaches to the definition of «communication skills», highlighting their key components: speech (the ability to use speech to communicate), cognitive (the ability to understand and interpret information), emotional-volitional (the ability to manage emotions and show empathy) and social (skills of interaction with others). Special attention is paid to the description of the ascertaining experiment conducted in order to identify the level of formation of communicative skills in children with general speech. In the course of the study, diagnostic techniques were used to assess the ability of preschoolers to interact verbally, understand social situations, express emotions and establish contacts with others. Based on the data obtained, the authors identify several levels of formation of communication skills in preschoolers with general speech: low (limited speech and social skills, difficulties in understanding and expressing emotions), medium (partial mastery of communication skills, but with noticeable difficulties in difficult situations) and high (sufficient development of speech and social skills, the ability to adapt communication). The results of the study emphasize the need for targeted work on the development of communication skills in children with general speech, including correctional and developmental programs aimed at improving speech, cognitive, emotional, volitional and social components. The article is of practical value for teachers, speech therapists and psychologists working with children with speech disorders, and can serve as a basis for the development of effective methods of correction and development of communication skills.

Key words: communication skills, preschoolers, general speech underdevelopment, speech development, cognitive component, emotional-volitional component, social adaptation, dialogic communication.

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева по теме «Научно-методические основы социально-коммуникативного развития дошкольников в общем и специальном образовании»

Введение. Формирование коммуникативных умений у дошкольников является важнейшей задачей их речевого и социального развития. Способность эффективно взаимодействовать с окружающими, выражать свои мысли, понимать речь собеседника и соблюдать нормы общения – ключевые навыки, необходимые для успешной социализации ребенка и

дальнейшего обучения в школе. В психолого-педагогической литературе коммуникативные умения рассматриваются как совокупность речевых и неречевых навыков, обеспечивающих успешное взаимодействие человека с окружающими. Они включают в себя способность к построению связных высказываний, умение понимать речь собеседника, учитывать его эмоции и намерения, а также следовать правилам речевого этикета. В то же время специалисты отмечают, что у дошкольников с ОНР нарушены как речевые, так и социальные аспекты коммуникации, что требует специальной коррекционной работы, направленной на формирование всех компонентов коммуникативных умений.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе коммуникативные умения трактуются по-разному. Согласно Н.В. Бордовской, С.И. Розуму, под коммуникативными умениями понимается совокупность речевых и неречевых навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие человека с окружающими в соответствии с ситуацией общения [1, С. 267]. О.Н. Двуреченская и Е.Е. Дмитриева рассматривают коммуникативные умения как способность формировать и понимать высказывания с учетом грамматических, лексических и фонетических норм языка, а также прагматических аспектов общения, таких как интонация, стиль и речевой этикет [3, С. 26]. В исследовании Н.В. Орловой говорится, что коммуникативные умения – это способность эффективно участвовать в процессе межличностного взаимодействия благодаря навыкам построения диалога, выражения мыслей, понимания эмоций собеседника и соблюдения социальных норм общения [5, С. 180]. По мнению Д.И. Гусевой, Г.Н. Соломатиной, коммуникативные умения следует рассматривать как способность ребенка использовать имеющийся речевой потенциал для установления контакта, обмена информацией и взаимодействия с окружающими, несмотря на возможные фонетические, лексико-грамматические и просодические трудности [2, С. 71].

Рассмотрим компоненты коммуникативных умений.

Как пишут С.В. Войтова, О.В. Карынбаева, речевой компонент коммуникативных умений включает в себя достаточный объем активного и пассивного словаря, владение грамматическими конструкциями, способность к связному выражению мыслей и пониманию речи собеседника. Авторы обращают внимание на то, что имеющиеся у дошкольников с ОНР нарушения фонетико-фонематического восприятия и бедность лексико-грамматической системы языка препятствуют полноценному развитию речевого компонента [4, С. 470].

Согласно Н.В. Бордовской, С.И. Розуму, когнитивный компонент коммуникативных умений отражает уровень сформированности познавательных процессов, необходимых для эффективного общения. В его структуру входят способность анализировать информацию, устанавливать смысловые связи, прогнозировать возможные реакции собеседника и учитывать контекст общения. По мнению авторов, дошкольники с ОНР часто испытывают затруднения в осознании логической структуры высказывания, что приводит к фрагментарности их суждений и снижению эффективности коммуникации [1, С. 269].

Коммуникативное развитие невозможно без способности воспринимать невербальные сигналы, такие как мимика, жесты, интонация, а также без умения контролировать свои эмоции и проявлять эмпатию. За эти умения отвечает эмоционально-волевой компонент. Как указывают О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева, при ОНР дошкольники нередко демонстрируют недостаточную выразительность речи, скованность в общении или, напротив, чрезмерную импульсивность, что препятствует становлению коммуникативных способностей [3, С. 60].

Не менее значим для эффективной коммуникации и социальный компонент, который связан с освоением норм и правил общения в коллективе, умением инициировать и поддерживать диалог, соблюдать очередность реплик и проявлять вежливость. Согласно В.В. Петровой данный компонент играет ключевую роль в процессе социализации, так как помогает ребенку адаптироваться к разным коммуникативным ситуациям. Автором подчеркивается, что несформированность данного компонента у дошкольников с ОНР вызывает трудности при построении диалога, согласовании своих действий с партнером и следовании социальным нормам [6, С. 266].

Таким образом, коммуникативные умения представляют собой многокомпонентное понятие, включающее речевой, когнитивный, эмоционально-волевой и социальный аспекты. Их становление является неотъемлемой частью речевого и социального развития ребенка, а диагностика позволяет выявить имеющиеся нарушения и своевременно скорректировать коммуникативное поведение дошкольников с ОНР.

Для более подробного изучения особенностей коммуникативных умений у дошкольников с ОНР нами было проведено констатирующее исследование на базе МАДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида» г.о. Саранск. В эксперименте приняли участие 15 дошкольников с заключением «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития». Диагностика коммуникативных умений у испытуемых включала несколько заданий, направленных на выявление уровня сформированности различных аспектов общения.

Одним из первых было задание «Разговоры о любимых вещах», которое позволило оценить способность ребенка вступать в диалог, выражать мысли, поддерживать беседу и учитывать точку зрения собеседника. В рамках данного задания дошкольники поочередно рассказывали о своих любимых предметах, объясняли, почему они им нравятся, и отвечали на вопросы экспериментатора и сверстников. При прослушивании ответов дошкольников с ОНР нами оценивалась развернутость высказываний, связность речи и умение проявлять интерес к словам других участников разговора.

Анализ полученных результатов показал, что высокий уровень владения диалогическим общением имеют лишь 13,3% испытуемых. Эти дети активно участвовали в беседе, развернуто отвечали на вопросы, задавали встречные вопросы сверстникам и выражали интерес к их рассказам. Средний уровень продемонстрировали 40% детей, которые в целом могли поддерживать диалог, но их ответы были короткими, односложными, без выраженного интереса к словам собеседников. Например, на вопрос «Почему ты любишь свою машинку?» один из детей ответил: «Потому что она быстрая», не развивая мысль дальше. У остальных – 41,7% детей был выявлен низкий уровень: эта группа детей испытывала трудности при формулировке мыслей, ограничивались односложными ответами или вовсе отказывались участвовать в разговоре, практически не задавали вопросов.

Следующим этапом диагностики стало задание «Казусные ситуации», направленное на выявление понимания социальных норм общения. Здесь дошкольникам предлагались прослушать или посмотреть карточки с изображением различных жизненных ситуаций, в которых они должны были определить правильное поведение и объяснить свой выбор. При оценке результатов, мы обращали внимание на способность дошкольников анализировать ситуацию, делать морально обоснованные выводы и предлагать адекватные способы разрешения конфликтов.

Анализ полученных данных показал, что только 20,0% детей продемонстрировали высокий уровень сформированности исследуемого параметра, уверенно определяя допустимые модели поведения и объясняя свою точку зрения. Например, один ребенок сказал: «Если друг случайно ударил, но извинился, значит, он не хотел этого. Можно сказать, чтобы он был осторожнее». Средний уровень показали 46,7% дошкольников: они затруднялись с объяснением способа разрешения ситуации, но при дополнительной помощи взрослого могли выбрать правильный вариант поведения. Низкий уровень проявили 33,3% дошкольников с ОНР. Эта группа детей не могла дифференцировать социально приемлемые и

недопустимые модели поведения, а иногда даже оправдывали агрессивные или эгоистичные действия («Я бы тоже его ударил»).

Для выявления уровня сформированности навыков коллективного взаимодействия использовалось задание «Необитаемый остров». В рамках данного задания дети представляли, что оказались в ситуации, требующей совместного поиска решения, и должны были договориться о порядке действий: какие вещи им понадобятся, как они организуют быт и что будут делать для спасения. В ходе выполнения задания фиксировались активность ребенка в обсуждении, способность предлагать идеи, договариваться с другими и учитывать мнение сверстников.

При выполнении данного задания наибольшие трудности у детей вызвало планирование совместных действий. Только 13,3% дошкольников проявили высокий уровень сформированности коммуникативных умений: они активно предлагали идеи, договаривались с другими участниками и уважали их мнения. Средний уровень сформированности данного показателя был выявлен у 53,3% детей с ОНР: иногда они принимали участие в обсуждении, но в основном соглашались с предложениями других, а не выдвигали собственные. Низкий уровень продемонстрировали 34,4% детей: они избегали обсуждения плана действий, часто их ответы были хаотичными и не соответствовали заданной ситуации.

Особое внимание во время исследования компонентов коммуникативных умений, мы уделяли способности распознавать и интерпретировать эмоции. Для этого использовалось задание «Разное настроение», в ходе которого испытуемым демонстрировались карточки с изображением различных эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, страх, удивление), а затем предлагалось определить, что чувствует персонаж, объяснить возможные причины его настроения и предложить способы, как можно ему помочь. На втором этапе задания дошкольники уже сами изображали эмоции с помощью мимики и жестов, а остальные должны были их угадать. Это позволяло выявить уровень эмоционального интеллекта у дошкольников с ОНР, и изучить способность понимать чувства окружающих и реагировать на них.

По результатам данной пробы было определено, что только 26,7% дошкольников с ОНР могут безошибочно называть эмоции и объяснять возможные причины их появления. Средний уровень исследуемого параметра был выявлен у 46,7% детей: они могли правильно назвать эмоцию, но затруднялись в объяснении ее причин. Остальные 26,6% испытуемых показали низкий уровень: они не различали эмоции или делали ошибки во время их обозначения.

Выводы. На основе проведенной диагностики были выделены три уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с ОНР: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень характеризовался активным участием ребенка в коммуникации. Дети с данным уровнем сформированности коммуникативных умений проявляют инициативу в диалоге, умеют правильно строить фразы, формулировать развернутые высказывания, задавать вопросы и поддерживать беседу. Они осознают социальные нормы общения, могут аргументировать свою точку зрения, адаптировать поведение в зависимости от ситуации. В межличностном взаимодействии проявляют эмпатию, учитывают чувства и эмоции других людей, умеют договариваться и находить компромисс. Данный уровень был выявлен у 13,3% дошкольников с ОНР.

Средний уровень отличается ситуативностью в коммуникации. Дети с данным уровнем сформированности коммуникативных умений могут поддерживать общение, но часто их ответы характеризуются краткостью и отсутствием развернутой аргументации. В диалогах они пассивны, редко проявляют инициативу, но реагируют на вопросы взрослого. В межличностных взаимодействиях могут испытывать трудности с выражением эмоций и пониманием чувств других людей, однако способны адаптироваться при наличии помощи взрослого. Данный уровень был выявлен у 46,7% дошкольников с ОНР.

Низкий уровень характеризовался выраженными трудностями в коммуникации. Дошкольники с данным уровнем сформированности коммуникативных умений избегают общения или демонстрируют односложные, неразвернутые ответы. Они испытывают сложности в понимании норм поведения, часто проявляют импульсивность, не могут объяснить свои действия. В групповых взаимодействиях эти дети пассивны, не проявляют инициативу и не учитывают мнение других. При общении в группе часто занимает наблюдательную позицию, не участвует в обсуждении. Данный уровень был выявлен у 40,0% дошкольников с ОНР.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить, что лишь небольшая часть дошкольников с ОНР (13,3%) обладает высоким уровнем сформированности коммуникативных умений, проявляя активность в диалогах, соблюдая нормы общения, аргументируя свою точку зрения и учитывая эмоции собеседников. Большинство детей с нарушениями речи (46,7%) демонстрируют средний уровень, характеризующийся ситуативностью в коммуникации: они могли поддерживать беседу, но их ответы были краткими, а инициативность – сниженной. Значительная доля дошкольников с ОНР (40,0%) имеет низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Эти дети избегают общения, предпочитают использовать односложные ответы и испытывают трудности в соблюдении социальных норм взаимодействия.

На основании полученных данных можно сделать вывод о значимости систематической коррекционной работы, направленной на формирование всех аспектов коммуникативных умений (речевого, когнитивного, эмоционально-волевого и социального компонентов) у дошкольников с ОНР. Она наш взгляд, особое внимание следует уделять формированию диалогической речи, умениям взаимодействия в группе, эмоционального интеллекта и понимания социальных норм общения. Эффективными могут стать игровые методы, ролевые ситуации, совместные обсуждения, упражнения на распознавание эмоций и моделирование коммуникативных ситуаций в процессе работы со сказкой.

Литература:

1. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 624 с.
2. Гусева, Д.И. Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д.И. Гусева, Г.Н. Соломатина // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. – 2022. – № 5. – С. 71-74
3. Дмитриева, Е.Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская. – Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2017. – 101 с.
4. Карынбаева, О.В. Изучение особенностей коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи / О.В. Карынбаева, С.В. Войтова // Гносеологические основы образования: материалы Международного научного форума, посвященного памяти профессора С.П. Баранова, 27-28 октября 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 470-473
5. Орлова, Н.В. Особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.В. Орлова // Проблемы и тенденции научных преобразований в условиях. – 2023. – № 3. – С. 180-184
6. Петрова, В.В. Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.В. Петрова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5(1). – С. 266-269

7. Привалова, С.Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие / С.Е. Привалова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2015. – 203 с.
8. Трунова, А.Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации / А.Р. Трунова // Молодой ученый. – 2018. – № 30(216). – С. 76-79

Педагогика

УДК 37.091.395.8.7

старший преподаватель Бешинская Нелли Витальевна

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

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья представляет собой исследование методик обучения английскому языку студентов, специализирующихся в области технических наук. Автор научной работы акцентирует внимание на актуальности и важности выбранной проблематики, а также в общих чертах описывает методологию и роль дистанционных образовательных технологий в данном контексте. Постулируется о том, что в настоящее время, имеется обширный арсенал методов и подходов, способствующих её развитию. Одновременно с этим, ведётся дискуссия о новейших методиках обучения, а также о воздействии неологизмов и современных лексических трансформаций в английском языке на процесс его освоения. Исследуются применяемые технологии и платформы, а также их воздействие на образовательный процесс. В статье представлен анализ взглядов различных исследователей на методы и технологии, применяемые в процессе обучения иностранному языку, а также предлагаются рекомендации по оптимизации процесса дистанционного обучения в контексте современных образовательных реалий. Результаты исследования показывают, что внедрение таких инновационных решений, как платформы для видеоконференций и специализированные системы для организации учебного процесса, способствует существенному повышению степени вовлечённости студентов.

Ключевые слова: педагогический потенциал, инновационные методы, иностранный язык, английский язык, современные методы и подходы, учебный процесс, неологизмы, образование, студенты, технические специальности, дистанционное обучение.

Annotation. This article explores the study of methods of teaching English to students of technical specialties. The author emphasizes the relevance and significance of the chosen topic, and also briefly explains what methods are used and what is the role of distance learning in this process. It is postulated that there is currently a fairly broad foundation of methods and techniques that contribute to its development. At the same time, current approaches to teaching are discussed, as well as the impact of neologisms and modern lexical changes in English on the language learning process. The technologies and platforms used are analyzed, as well as their impact on the learning process. The article presents the opinions of various authors about the methods and technologies used in teaching a foreign language, and proposes recommendations for improving the quality of distance learning in modern education. The results of the study demonstrate that the use of technologies such as video calling platforms and special learning management systems can significantly increase the level of student engagement.

Key words: pedagogical potential, innovative methods, foreign language, English, modern methods and approaches, educational process, neologisms, education, students, technical specialties, distance learning.

Введение. Как известно, современная педагогика и методика преподавания иностранного языка, в частности английского, претерпевают значительные изменения под воздействием как технологических, так и социокультурных факторов, что требует поиска новых подходов и методов к преподаванию иностранных языков. Безусловно, условиях современного мира владение английским языком становится обязательным условием для специалистов высокого уровня в различных областях, включая технические. Часто, в технических университетах английский язык является ключевым элементом образовательной программы и одним из самых важных и действенных инструментов для достижения профессиональных целей. Кроме того, он занимает центральное место в учебном процессе и играет важную роль в подготовке специалистов, способных успешно работать в международной профессиональной среде. Она занимает центральное место в учебном процессе и играет ключевую роль в подготовке специалистов, способных эффективно взаимодействовать в международной профессиональной среде. Вне всякого сомнения, обучение и методики преподавания английского языка в данной области становятся ключевыми аспектами, определяющими уровень подготовки будущих профессионалов.

В процессе подготовки специалистов, занимающихся преподаванием английского языка студентам технических вузов, в частности, обучающимся в Московском Авиационном Институте, необходимо учитывать ряд требований. В процессе обучения важно не только освоить лексику и грамматику, но и научиться применять язык в профессиональной сфере. Это требует комплексного подхода к обучению. Как очень точно подмечает И.Н. Давиденко, современное профессиональное обучение направлено на развитие у студентов компетенций, выходящих за рамки узкой технической направленности. Оно включает в себя профессиональное саморазвитие студентов, которое предполагает, в том числе, овладение иноязычной коммуникативной компетенцией. [2].

Изложение основного материала статьи. Согласно многолетним наблюдениям, студенты, обучающиеся по техническим специальностям, демонстрируют высокий уровень самоконтроля. Так, прежде чем начать общаться на английском языке, студент должен тщательно сформулировать фразу. В письменном виде это требует больше времени на выполнение задания. Ещё одна отличительная черта студентов технических специальностей – системный подход к решению задач. В отдельных случаях подобный подход способствует более эффективному усвоению материала, что особенно заметно при изучении грамматических конструкций. Однако это также может привести к увеличению времени, затрачиваемого на выполнение задания. Следует обратить внимание на общую тенденцию увеличения образовательного интереса среди представителей поколения студентов, родившихся в 2000-х годах. Для молодежи характерна низкая мотивация к учебе. Это обусловлено повсеместным распространением массовой культуры, базирующейся на клиповом мышлении, для которой характерна стремительная смена образов и постоянное стимулирование интереса новыми достижениями. В этой связи, система образования должна быть адаптирована к решению этой проблемы.

Исследование проводилось на факультете иностранных языков в Московском Авиационном Институте (МАИ), в нем приняли участие студенты технических специальностей. Было проведено комплексное исследование концепции «дистанционного обучения». Анализ научной литературы позволил сформировать более глубокое понимание существующих взглядов на процесс обучения. Для решения задач исследования были использованы методы анализа

педагогической литературы и обобщения научных данных. Для выявления эффективных приемов дистанционного обучения использовались качественные и количественные методы исследования, применение этих методов помогло оценить их влияние на уровень усвоения материала и развитие языковых навыков. Таким образом, в рамках данного исследования учитывались разнообразные аспекты и подходы, что создало обширную базу для анализа эффективности методов дистанционного обучения иностранному языку в техническом вузе.

В настоящее время, необходимо рассмотреть возможность внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс. Следует согласиться с мнением Н.А. Копыловой о том, что при обучении английскому языку студентов технических специальностей ключевое значение имеет сбалансированное сочетание традиционных педагогических методов и новых технологий [3, 4]. Традиционные методы, такие как грамматико-переводческий метод, обеспечивают студента необходимыми основами грамматики и лексики, что жизненно важно для понимания и использования языка. Эти подходы позволяют глубже разобраться в структуре языка, что является важным для освоения специализированной терминологии. Однако в настоящее время одних лишь традиционных методов обучения уже недостаточно.

Как отмечает Б.Д. Бипин, студенты технических специальностей должны обладать не только способностью понимать и переводить тексты, но и умением применять язык в реальных ситуациях. Это особенно требует практики и взаимодействия.

В этом контексте на помощь приходят новые технологии и методы обучения, такие как кейс-методы, проектная работа, дебаты и дистанционное обучение. [1]. Безусловно, эти методы стимулируют более интенсивное участие студентов в процессе обучения, предоставляют возможность применять теоретические знания на практике, а также способствуют развитию критического мышления и аналитических способностей.

Рассмотрим подробнее методы, которые может использовать педагог в дистанционном обучении. Важно создать динамичную и интерактивную среду, которая будет способствовать активному обучению и вовлеченности студентов.

Более того, в современной научной литературе появляются свидетельства эффективности новых методик, основанных на применении дистанционных образовательных технологий, которые выступают в качестве альтернативы традиционному обучению иностранным языкам. Так, результаты опытно-экспериментальной работы современных авторов, таких как Ю.С. Мирошниченко, О.Н. Федорова и других, показывают, что одним из ключевых методов является использование интерактивных платформ и онлайн-ресурсов, таких как LMS (Learning Management Systems) [5; 8]. Благодаря таким платформам, преподаватели получают возможность организовывать курсы, размещать учебные материалы, такие как видеоуроки, презентации и статьи, а также задания, которые студенты могут выполнять в удобное для них время. Это обеспечивает учащимся большую гибкость в учебном процессе, а также предоставляет возможность обратной связи и оценки их работы.

Внедрение дистанционных технологий в процесс изучения иностранных языков открывает новые горизонты. Они непосредственно позволяют:

- обучать разнообразным видам речевой деятельности и комбинировать их в различных сочетаниях;
- лучше понимать языковые явления;
- развивать лингвистические способности;
- создавать коммуникативные ситуации;
- автоматизировать речевые действия;
- реализовать индивидуальный подход к обучению;
- активизировать самостоятельную работу студентов.

Стоит отметить, что также может быть полезна практика «перевернутого класса», где в рамках этого подхода студенты самостоятельно осваивают новый материал в домашних условиях, в то время как преподаватель в ходе онлайн-занятий может уделить особое внимание наиболее сложным аспектам, организуя дискуссии, семинары или практические занятия. Это стимулирует студентов к активному взаимодействию и сотрудничеству как друг с другом, так и с преподавателем. Педагог должен руководствоваться одним из основополагающих принципов гуманистической педагогики, который заключается в необходимости индивидуального подхода к каждому учащемуся в процессе освоения программного материала. Задача педагога – представить материал в наиболее доступной, увлекательной, наглядной и стимулирующей форме. Иллюстративные онлайн-уроки, которые вовлекают учащихся в совместное творчество, побуждают их к поиску и превращают в исследователей, неизменно оказываются более эффективными. В ряду действенных дистанционных технологий, применяемых в процессе освоения иностранных языков, можно выделить веб-сайты, веб-ресурсы, социальные сети, мессенджеры и мобильные приложения. Например, студенты могут осваивать английский язык в дистанционном формате на специализированных веб-платформах, которые предлагают обширный контент, включающий сотни страниц аудиоматериалов, текстов, видеозаписей, интерактивных упражнений и разнообразных заданий на аудирование.

Одним из ключевых элементов дистанционного обучения является применение мультимедийных ресурсов. Преподаватели могут сделать свои уроки более интересными и доступными, включая в них видеоматериалы, подкасты, инфографику и другие визуальные и аудиоэлементы. Это делает процесс обучения увлекательным и приятным.

Например, просмотр технических видео на английском языке не только способствует улучшению языковых навыков студентов, но и позволяет им быть в курсе последних достижений в своей профессиональной сфере.

Отметим, что для обучения таким речевым действиям, как чтение и письмо, можно в значительной степени ограничить асинхронный тип дистанционного обучения, поскольку особенность этих видов речевой деятельности сами по себе не требуют звукового сопровождения. Однако обучение разговорной речи, произношению и слушанию требует опоры на звук, а также создания различных ситуаций, стимулирующих устное самовыражение, требует использования иллюстративных и аудиоматериалов. В контексте изучения английского языка, все образовательные платформы предоставляют широкий спектр инструментов для организации эффективного процесса дистанционного обучения. В частности, навыки письма получают значительное развитие, когда студенты используют чаты и форумы, где они могут общаться; есть возможность развить навыки аудирования, так как студенты не привязаны к ограниченному числу слушателей материала; очень легко проверить качество домашнего задания; эффективное развитие навыков устной речи. Учащиеся могут сделать аудиозапись собственной речи [8]. Применение онлайн-сервисов может оказать значительное и плодотворное воздействие на систему дистанционного обучения. В основе системы дистанционного образования лежат три основополагающих принципа: обучение у носителей языка, использование аутентичных материалов и бесплатность обучения.

В дистанционном обучении значимую роль играют работа в группах и проектная деятельность. Преподаватели могут создавать виртуальные группы, в которых студенты будут работать над проектами, имеющими отношение к их специальности, что даст учащимся возможность практиковать английский язык в контексте реальных задач. Каждая группа сможет представить результаты своей работы в виде презентации и последующего обсуждения, что будет способствовать развитию навыков публичных выступлений [7].

Применение технологий для проведения онлайн-тестирования и контроля знаний представляет собой значимый метод обучения. Преподаватели могут создавать тесты и задания, которые выполняются в формате онлайн, варьируя их сложность

от простых вопросов до более сложных задач, таких как редактирование текстов или написание эссе. Эти инструменты позволяют оперативно оценить уровень усвоения материала и сделать выводы о дальнейшем процессе обучения.

Непосредственно в современной практике преподавания английского языка в высших учебных заведениях широкое распространение получил метод совместного обучения и его различные вариации. Преподаватель может адаптировать этот метод в зависимости от целей занятия. Так, рассмотрим пример дистанционного урока английского языка в Московском Авиационном Институте, где на этом уроке анализируются современные тенденции в лексикографии, исследуются возможности включения новых слов и технических терминов в образовательный процесс, а также обсуждается стремительное изменение языковых сред и их влияние на процесс обучения. Кроме того, особое внимание уделяется работе со словарями терминов и активному использованию аудирования для развития навыков восприятия устной речи. Таким образом, данный урок направлен на совершенствование навыков чтения, аудирования и разговорной речи с акцентом на авиационные технологии и их актуальные аспекты. Отметим, что цель занятия – расширить словарный запас студентов в области авиационных технологий. Начало урока начинается с приветствия и небольшой разминки. Преподаватель предлагает студентам поразмышлять и поделиться своими мыслями о современных тенденциях в авиастроении. Это может быть реализовано посредством интерактивного общения в формате чата или голосового общения в Zoom или иной платформе для организации видеоконференций. Преподаватель обращается к аудитории с вопросами, касающимися будущего авиационной отрасли: «Какие технологии, по вашему мнению, станут следующими в авиастроении?» или «Как новые материалы влияют на безопасность полётов?». Помимо этого, преподаватель демонстрирует слайды, содержащие ключевые термины, такие как «unmanned aerial vehicles», «sustainable aviation fuel», «3D printing», «fly-by-wire systems». Каждый термин снабжается лаконичным определением и примером его применения в контексте предложения. Затем студентам предоставляется возможность повторить термины и задать вопросы по ним [6].

Кроме того, студенты получают PDF-документ с отрывком из статьи о новых технологиях в авиации, например, текст о влиянии 3D-печати на производство авиационных деталей. Они читают его в присущем им темпе и выделяют ключевые мысли. После прочтения студенты отвечают на вопросы в чате, которые фокусируются на понимании текста: «Как 3D-печать меняет процесс производства?» или «Какие преимущества предлагаются новыми технологиями?». Преподаватель включает аудиозапись интервью с экспертом в области авиации, который рассказывает о будущем авиастроения. Студенты слушают запись и выполняют задание, например, заполняют пропуски в предложениях или составляют короткое резюме услышанного. Это можно сделать в формате Google Forms или просто в чате.

Студентов делят на небольшие группы по 3-4 человека в отдельные виртуальные комнаты (breakout rooms). В группах они обсуждают тему урока: «Как вы видите будущее авиационных технологий через 10 лет?» Каждый студент должен использовать новую лексику. Преподаватель будет заглядывать в комнаты, чтобы поддерживать обсуждение и помогать по мере необходимости. В конце урока все собираются в общую комнату. Преподаватель предлагает студентам поделиться своими выводами. Он может задать вопросы, подобные следующим: «Какие новые знания вы приобрели сегодня?» или «Какую технологию вы считаете наиболее многообещающей?» Также обсуждаются темы следующего урока и даются рекомендации по дополнительным материалам для изучения.

Исследование актуального педагогического опыта позволяет сделать заключение о том, что подобный формат дистанционного урока способствует развитию у студентов навыков владения английским языком, а также обеспечивает глубокое понимание ключевых аспектов, связанных с их профессиональной деятельностью. Кроме того, необходимо сформировать атмосферу дружелюбия и поддержки, которая будет способствовать свободному обмену мнениями и идеями. Преподаватели могут применять разнообразные методики обучения, такие как, например, проведение дискуссий на актуальные темы из области технологий и науки, что может представлять интерес для студентов и мотивировать их к изучению языка.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать объективный вывод, что внедрение современных технологий в процесс обучения английскому языку, в сочетании с традиционными методами, способно значительно повысить уровень подготовки высококлассных специалистов в вузе. Сама же методика преподавания английского языка для студентов технических специальностей должна учитывать особенности их профессиональной деятельности и включать в себя инновационные подходы. Это касается как использования дистанционных технологий, так и актуальных языковых изменений. Более того, важно уделять внимание как практическим, так и теоретическим аспектам обучения, в том числе интегрируя новые слова и технические термины, чтобы поддерживать актуальность образовательного процесса и соответствовать современным требованиям технических специальностей. Применение современных технологий и методической базы позволяет создать эффективную образовательную среду, способствующую успешному овладению английским языком. Подводя итог, можно сказать, что для эффективного использования дистанционного обучения при преподавании английского языка в техническом вузе необходимо внедрять интерактивные платформы, применять методику «перевернутого класса», использовать мультимедийные ресурсы, организовывать групповые проекты и вовлекать студентов в активную деятельность. Эти методы могут стимулировать студентов к более активному участию в образовательном процессе, а также обеспечить глубокое и качественное освоение английского языка в контексте их профессионального обучения.

Литература:

1. Бипин, Б.Д. Цифровые инструменты для преподавания и изучения английского языка в 21 веке / Б.Д. Бипин // Международный журнал английского языка и исследований (I JOES). – 2022. – № 4. – С. 8-13
2. Давиденко, И.Н. Разработка и исследование технологий и методов дистанционного преподавания английского языка / И.Н. Давиденко, Ю.В. Заикина // Инновационные подходы к решению современных проблем: комплексный анализ и практическое применение: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Волгоград, 24 августа 2024 года. – Стерлитамак: ООО «Агентство международных исследований», 2024. – С. 19-24
3. Копылова, Н.А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку в техническом вузе / Н.А. Копылова. – В кн.: ЭЛЕКТРО, Таормина, Италия, 2020. – С. 1-4
4. Копылова, Н.А. Использование современных технологий электронного обучения на уроках английского языка в педагогическом процессе технического вуза / Н.А. Копылова // 9-я Средиземноморская конференция по встраиваемым вычислениям (MECO). – Будва, Черногория, 2020. – С. 1-6
5. Мирошниченко, Ю.С. Реализация современных подходов к преподаванию английского языка студентам технических специальностей / Ю.С. Мирошниченко, Т.В. Николаева // Научный вестник Луганского государственного аграрного университета. – 2023. – № 3-4(20-21). – С. 315-320
6. Потапова, Г.С. Современные тенденции преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей / Г.С. Потапова // Донецк: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкая академия управления и государственной службы», 2024. – С. 446-448

7. Рахатова, Ш.Ф. Проблемы и решения в преподавании английского языка для технических специальностей / Ш.Ф. Рахатова // Концептуальные основы развития науки и образования в современных условиях: Сборник научных трудов. – Миасс «Издательство Аниго», 2023. – С. 158-162
8. Федорова, О.Н. О преподавании английского языка для технических специальностей / О.Н. Федорова, В.В. Степанова // Актуальные проблемы ветеринарной медицины и зоотехнии: Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Чебоксары, 26 октября 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2023. – С. 358-360

Педагогика

УДК 377.5

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Баканова Арина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Писарева Виктория Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования правовой культуры среди студентов колледжа, что является важным аспектом их общей образовательной подготовки и социальной адаптации. В условиях современного общества правовая культура играет ключевую роль в формировании гражданской ответственности и правосознания молодежи. Исследование основывается на анализе существующих методов и подходов к воспитанию правовой культуры в образовательных учреждениях. В работе рассматриваются факторы, влияющие на уровень правовой осведомленности студентов, а также роль преподавателей в этом процессе. Авторами анализируется научная литература по теме правовой культуры студентов, рассматриваются основные направления и методы ее формирования. Выводы исследования подчеркивают необходимость интеграции правовых знаний в учебные программы колледжей.

Ключевые слова: правовая культура, студенты колледжа, образовательный процесс, гражданская ответственность, правосознание, правовая осведомленность, воспитание, учебные программы, социальная адаптация.

Annotation. The article is devoted to the study of the formation of legal culture among college students, which is an important aspect of their general educational training and social adaptation. In modern society, legal culture plays a key role in shaping the civic responsibility and legal awareness of young people. The research is based on an analysis of existing methods and approaches to the education of legal culture in educational institutions. The paper examines the factors influencing the level of legal awareness of students, as well as the role of teachers in this process. The authors analyze the scientific literature on the topic of students' legal culture, consider the main directions and methods of its formation. The findings of the study emphasize the need to integrate legal knowledge into college curricula.

Key words: legal culture, college students, educational process, civil responsibility, legal awareness, legal awareness, education, educational programs, social adaptation.

Введение. В качестве закономерного компонента развития современного общества выступает наличие совершенной системы правового регулирования. Её основой является высокий уровень правовой культуры населения. Для развития правового государства, а также для реализации социально-экономического совершенствования страны важно воспитать гражданина с активной жизненной позицией и высоким уровнем правосознания. Молодое поколение должно быть психологически и практически готовым к динамически изменяющимся условиям жизнедеятельности, а также возрастающей ответственности и самостоятельности в рамках реализации защиты законных интересов. Однако в настоящее время молодежь обладает недостаточным уровнем правовой культуры.

Являясь одной из составляющих частей понятия «культура» в целом, правовая культура в частности оказывает немалое воздействие на формирование сознания и социальную активность граждан в различных сферах общественной жизни. Зачастую путь решения проблем общества напрямую связан с необходимостью повышения правовой культуры населения. Государственная политика в большей степени направлена на развитие правовой культуры именно молодого поколения, так как понимание правовых основ обеспечивает становление социально-активной личности, способной выстраивать гармоничные взаимоотношения с обществом и государством в рамках правового поля.

Актуальность темы определяется растущей ролью правовой культуры в процессе профессиональной подготовки и социализации личности. Одним из ключевых результатов образовательной деятельности является готовность выпускника нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за состояние общества. Одной из первостепенных целей образования должно стать формирование правовой культуры студентов, умение использовать необходимые правовые инструменты для защиты своих прав и интересов [2, С. 75].

Учреждения среднего профессионального образования являются одними из важнейших институтов социализации личности, так как оказывают значительное влияние в процессе формирования правовой культуры студентов, воспитывая полноценного участника правоотношений, способного ориентироваться в правовом пространстве и действовать в соответствии с правовыми положениями.

Отсутствие в обществе развитой правовой культуры, правового мировоззрения и во многом, как следствие этого, стабильного законодательства, законности, правопорядка в целом не дают возможности достаточно эффективно решать сложные социально-экономические проблемы роста благополучия общества, обеспечения достойных условий жизни человека, его прав и свобод.

Изложение основного материала статьи. В условиях развития современного общества становится очевидным, что решение большинства проблем экономического, политического, социального характера невозможно представить без повышения правовой культуры граждан. В юридической науке, культурологии до сих пор не выделено единого определения, которое смогло бы в полной мере раскрыть термин «правовая культура». Несмотря на существование огромного количества толкований, универсального и общепринятого термина, который бы описывал сущностные

характеристики правовой культуры, до сих пор нет [7, С. 18]. Однако стоит отметить, что выделяется ряд методологических подходов к исследованию рассматриваемого явления.

Стоит выделить аксиологический подход, в соответствии с положениями которого, правовая культура рассматривается как развивающаяся система правовых ценностей, создаваемая в ходе совершенствования общества, появления достижений в юридической среде. Благодаря данному подходу становится возможным разграничивать правовую культуру с похожими правовыми категориями, а также подчеркивать особенности, в соответствии с которыми функционирует правовое государство и гражданское общество. Аксиологический подход содержит в себе философские корни и дает возможность выделить объективные черты, духовные и нравственные характеристики правовой культуры. Другими словами, правовая культура и нравственность общества становятся взаимосвязанными компонентами, в противном случае существование правовой культуры невозможно [12, С. 352].

Отдельное внимание уделяется функциональному подходу. Его содержание строится на понимании роли правовой культуры в сфере жизнедеятельности участников правовых отношений. Функциональный подход позволяет рассматривать правовую культуру в тесной связи с преобразующей ролью человеческого мышления в области правовой культуры [12, С. 352].

Описывая деятельностный подход, стоит отметить различные стороны и характеристики человеческой деятельности. Правовая культура в данном случае приобретает черты творческой деятельности. Последователи данного подхода подчеркивают, что правовая культура создается, формируется и совершенствуется благодаря деятельности. При этом важно отметить, что деятельность должна содержать характерные особенности творчества [12, С. 352].

Выделяются и другие подходы к описанию правовой культуры. Это может быть как правовая среда функционирования общества, совокупность нормативно-правовых актов, распространение правовых идей, сохранение правовых традиций, система развития правовой реальности и др. [1, С. 204].

Сущность правовой культуры проявляется в выполняемых функциях. Н.А. Славова описывает некоторые функции, присущие правовой культуре [7, С. 19]:

1. Регулятивная (нормативная) функция, осуществляющая регулирование общественных отношений, выражается в едином механизме правового регулирования.
2. Гуманистическая функция, связанная с потребностью современного общества соблюдать права и интересы граждан, уважать их достоинство.
3. Гносеологическая функция, проявляющаяся в том, что каждому человеку необходимо обладать знаниями о себе, об окружающем мире, о правовой системе.
4. Коммуникативная функция проявляется в воздействии на общество через предоставление правовой информации, выстраивание межличностных контактов между представителями правовой системы и гражданами.
5. Воспитательная функция предполагает формирование правовых ценностей и тесно связана с системой правового воспитания.

Правовая культура современного подрастающего поколения нуждается в целенаправленном формировании, стимулировании и позитивном социальном развитии. Система направлений, методов и инструментов формирования правовых ценностей составляет правовое воспитание. Другими словами, правовое воспитание – это как раз и есть формирование у гражданина правовой культуры, которое осуществляется образовательными организациями, близким окружением, органами власти [4, С. 172].

Формирование правовой культуры студентов в колледже осуществляется на основе интеграции воспитательного и образовательного процесса. Такое единство обеспечивает возможность использовать отдельные элементы правового воспитания, среди которых правовое просвещение, распространение правовых идей, изучение правовых положений. Подчеркнем, что для достижения высоких результатов данные элементы целесообразно использовать в различных учебно-воспитательных вариациях [4, С. 172].

Основная задача правового обучения состоит в том, чтобы познакомить обучающихся с образцами и идеалами российского права, опытом правового поведения, убедить студентов в правовой защищенности граждан, что, несомненно, повышает уровень правовой культуры молодежи.

Среди основных направлений формирования правовой культуры студентов в колледже можно выделить прохождение практики, в ходе которой студенты проводят анализ нормативно-правовых актов, изучают деятельность правоохранительных органов, участвуют в подготовке судебных решений, накапливают опыт деятельности в условиях постоянного применения законодательства [4, С. 172].

Формирование правовой культуры может осуществляться в ходе самовоспитания, которое сопровождается самостоятельным изучением законодательства, нормативных положений, судебной практики, статистических данных. Также сюда следует отнести желание студента участвовать в научно-исследовательской деятельности, подготовки проектов, статей на конференции [2, С. 76].

Стоит выделить правовое просвещение, которое предполагает проведение лекций, бесед, консультаций с представителями правоохранительных органов. Также студенты могут организовывать собственные обсуждения в социальных сетях, либо выступать с инициативой проведения круглых столов или диспутов по правовой тематике в колледже.

В рамках формирования правовой культуры студентов, современные педагоги используют широкий спектр методов, выбор которых зависит от содержания правового воспитания, индивидуальных особенностей участников процесса, а также их заинтересованности.

Целесообразно применять имитационные активные методы обучения, особенность которых заключается в моделировании определенной ситуации из профессиональной сферы. Имитационные методы могут быть игровыми и неигровыми. Когда студентам предстоит выполнять конкретные роли, такие методы именуются игровыми. Благодаря им студенты гораздо глубже осваивают учебный материал, поскольку погружаются в профессиональное пространство, где так же увеличивается уровень вовлеченности и заинтересованности [13, С. 116].

Подробнее хотелось бы остановиться на игровых методах, поскольку они позволяют сформировать положительную атмосферу для формирования правовых знаний обучающихся, развития творческого потенциала и способности критически мыслить при решении отдельных задач. Всё это является показателями правовой культуры.

Одним из востребованных видов имитационных методов обучения является деловая игра. У них также есть свои классификации по уровню процессов, по характеру, по продолжительности. Основу деловой игры составляет имитационная модель определенного вида профессиональной деятельности. В данном случае речь идет об упрощенном моделировании действительности, основанной на реальной жизни. Преподаватель озвучивает тему деловой игры, студенты определяют правовую проблему. В структуру деловой игры входит анализ, дискуссия, обсуждение между участниками игрового процесса. Такое разнообразие структурных элементов определяет эффективность проведения деловых игр [4, С. 172].

Проведение деловых игр предоставляет возможность погрузиться всем участникам образовательного процесса в проблемные ситуации, которые они могут решить на основе имеющегося опыта и теоретических знаний. Благодаря деловым играм также увеличивается уровень мотивации и вовлеченность в процесс обучения [13, С. 116].

Выделяются интерактивные методы, способствующие формированию правовой культуры студентов. Благодаря реализации интерактивного обучения обеспечивается взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, происходит обмен и накопление опыта. Использование интерактивных методов способствует лучшему пониманию и усвоению правовых понятий.

Метод мозгового штурма является одним из проявлений интерактивного обучения, когда преподаватель определяет задачу, а студентам в ходе совместной деятельности необходимо прийти к решению. Задачу необходимо подбирать под уровень личностного и профессионального развития студентов, чтобы в ходе обсуждения каждый смог предложить свой вариант ответа, аргументировать его. Обучающиеся высказывают свои мысли, учатся слушать собеседника, узнают о каких-то новых правовых фактах. На основе полученных данных студенты должны отобрать наиболее перспективные варианты и представить ответ педагогу.

С целью формирования правовой культуры целесообразно использовать метод моделирования профессиональных ситуаций. Его содержание заключается в том, чтобы смоделировать схожие с реальными ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной жизни, для решения которых необходим достаточный уровень правовых знаний. Благодаря данному методу каждый студент сможет высказать свое видение ситуации, а преподаватель сможет оценить уровень правовой подготовки.

Многие исследователи рекомендуют проводить беседы с представителями государственных органов на правовые темы, организовывать правовые квесты, интерактивные игры, позволяющие обеспечивать высокий уровень вовлеченности обучающихся. Преимущество данных методов состоит в том, что между студентами и приглашенными гостями предоставляется минимальная дистанция, способствующая установлению доверительных отношений, организации продуктивного диалога [4, С. 172].

В современных реалиях популярность набирают онлайн-площадки правового информирования, где размещаются посты, проводятся опросы, видео-обзоры, предоставляются рекомендации по пользованию правовыми источниками.

Б.Г. Солдатов, Н.В. Солдатова отдают предпочтение кейс-методу при формировании правовой культуры студентов колледжа. Кейс-метод авторы понимают как один методов активного обучения, в ходе которого осуществляется анализ проблемных ситуаций с помощью решения задач (кейсов). Основное назначение использования кейс-метода является выработка конкретного практического решения для проблемной ситуации.

Эффективность использования кейс-метода связана с тем, что уже на этапе обучения у студента накапливается определенный набор навыков, который позволит ему в будущей профессиональной деятельности оперативно справляться с возникающими трудностями. В ходе решения кейса, студент принимает самостоятельные решения, берет за них ответственность. Например, в процессе самостоятельной работы студенты могут отрабатывать навыки по поиску необходимых правовых положений для разрешения ситуации [13, С. 116].

Одной из активных форм творческого мышления, способствующей формированию правовой культуры является проведение диспутов. Организация диспута предполагает проведение обсуждения между несколькими сторонами, имеющими разную точку зрения по отношению к конкретной социально-правовой ситуации. Благодаря реализации диспутов у молодежи активизируется мыслительная деятельность, они учатся аргументировать свою точку зрения, слушать и слышать собеседника [4, С. 172].

Выбор конкретного метода зависит от возраста участников образовательного процесса, уровня их знаний в области права, опыта организации групповой деятельности, а также мастерства самого педагога, его индивидуальных и профессиональных возможностей, характера взаимоотношений со студентами. Также важно учитывать психологическую подготовку и уровень заинтересованности обучающихся в организации подобных занятий.

Таким образом, формирование правовой культуры осуществляется педагогами с помощью специальных направлений и форм организации учебно-воспитательного процесса. Среди направлений формирования правовой культуры можно выделить правовое обучение, правовое просвещение, самообучение, практическая подготовка. К методам формирования правовой культуры относятся деловые игры, кейс-методы, дискуссии, дебаты, мозговой штурм, метод проекта и другие. Использование инновационных методов формирования правовой культуры студентов повышает качество обучения, заинтересованность студентов в освоении знаний и навыков [4, С. 171].

Выводы. Формирование правовой культуры студентов колледжа является важной задачей современного образовательного процесса, поскольку оно напрямую влияет на развитие гражданской ответственности, правосознания и активной позиции молодежи в обществе. В ходе исследования было выявлено, что правовая культура включает в себя не только знание норм и правил права, но и понимание их значимости, а также способность применять эти знания в повседневной жизни. Уровень правовой осведомленности студентов зависит от множества факторов, включая качество преподавания, доступность информации и активное участие самих студентов в образовательном процессе. Педагоги должны не только передавать знания, но и вдохновлять студентов на активное изучение права, формировать у них критическое мышление и способность к анализу правовых ситуаций. Преподаватели используют различные подходы и методики, чтобы сделать обучение более увлекательным и актуальным для студентов.

Формирование правовой культуры студентов колледжа – это процесс, требующий комплексного подхода. Он должен включать как теоретическую подготовку, так и практическое применение знаний в различных формах. Необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и потребности. Важно создать условия для активного участия студентов в процессе обучения, что позволит им не только усвоить правовые нормы, но и развить личную ответственность за свои действия.

Таким образом, успешное формирование правовой культуры среди студентов колледжа требует совместных усилий педагогов, администрации образовательных учреждений и самих студентов. Это позволит создать новое поколение граждан, обладающих высокой правовой культурой и готовых активно участвовать в жизни общества.

Литература:

1. Адаева, О.В. Правовая культура ребенка: структурные компоненты и факторы формирования / О.В. Адаева, О.В. Купцова, Т.В. Худойкина // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 10(186). – С. 203-208
2. Быстрова, Н.В. Организация правового воспитания студентов в системе среднего профессионального образования / Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, Е.А. Коняева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(1). – С. 75-78. – EDN DDKPFS
3. Оборочан, Т.П. Формирование правовой культуры курсантов неюридических специальностей в морском вузе: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оборочан Татьяна Петровна, 2022. – 183 с. – EDN XGWLIC

4. Быстрова, Н.В. О некоторых особенностях формирования правовой культуры студентов вузов / Н.В. Быстрова // научные исследования по приоритетным направлениям для создания инновационных технологий: сборник статей Международной научно-практической конференции, Киров, 10 марта 2022 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2022. – С. 170-173. – EDN LHCMZB
5. Барыкина, М.В. Формы воспитания как способы формирования правовой культуры / М.В. Барыкина // Аграрное и земельное право. – 2013. – № 1(97). – С. 104-107
6. Белозерова, А.А. Сущность и содержание понятия «правовая культура», компоненты правовой культуры при изучении обществознания / А.А. Белозерова // Дружба народов без границ: экономика, общество, культура: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, студентов, школьников, Ставрополь, 12 апреля 2018 года. – Ставрополь: РИО ИДНК, 2018. – 117 с.
7. Волостнова, Т.И. Правовая культура в образовательном процессе обучающихся юридического колледжа / Т.И. Волостнова, Л.Н. Сайганова // Гуманитарные и политико-правовые исследования. – 2022. – № 1(16). – С. 16-23
8. Гогурчунов, А.П. Сущность, содержание и структура правовой культуры студента педагогического вуза / А.П. Гогурчунов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 87-89
9. Горбачук, В. Правовая культура: проблемы понятия и структуры / В. Горбачук // Вопросы российской юстиции. – 2021. – № 14. – С. 36-44
10. Ендовицкая, Е.А. Правовая культура личности в компетентностной парадигме образования: сущность и структура / Е.А. Ендовицкая // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 38-41
11. Жидяева, Е.С. Способы формирования правовой культуры среди молодежи в условиях современных реалий / Е.С. Жидяева // Вестник ИМСИТ. – 2022. – № 4(92). – С. 54-56
12. Лопатецкий, С.Г. Современные подходы к изучению правовой культуры / [С.Г. Лопатецкий]; под ред. В.М. Кузьминой // Проблемы развития современного общества: Сборник научных статей 7-й Всероссийской национальной научно-практической конференции. В 5-ти томах, Курск, 20-21 января 2022 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – Т. 3. – С. 350-355. – EDN CBFBBN
13. Хайриева, С.Ю. Имитационные (игровые) методы обучения как средство формирования правовой культуры школьников / С.Ю. Хайриева // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2021. – № 4(39). – С. 115-117. – EDN LQJQOU

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент 3 курса бакалавриата Трофимова Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент 3 курса бакалавриата Волжанкина Карина Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается влияние современных информационных технологий на художественно-образовательный процесс в вузе. Акцентируется внимание на том, как цифровые инструменты и ресурсы, такие как онлайн-платформы, мультимедийные приложения и социальные сети, трансформируют традиционные методы обучения и взаимодействия студентов и преподавателей. Анализируются примеры успешного внедрения информационных технологий в учебный процесс, а также их роль в развитии творческих навыков, критического мышления и самостоятельности студентов. Подчеркивается, что использование технологий позволяет расширить доступ к образовательным материалам, улучшить взаимодействие между участниками процесса и создать более гибкую образовательную среду. Также рассматриваются виды современных инновационных технологий в художественно-образовательном процессе вуза, такие как виртуальные музеи и выставки, интерактивные презентации, 3D-моделирование, виртуальные классы и видеоконференции, электронные библиотеки и базы данных, системы управления обучением и искусственный интеллект. На основе изученного материала проводится исследование, в рамках которого устанавливаются наиболее предпочтительные современные информационные технологии, использующиеся в художественно-образовательном процессе вуза. В статье подчеркивается, что при правильном подходе и осознанном использовании информационных технологий, они могут значительно обогатить образовательный опыт студентов и способствовать их профессиональному росту в сфере искусства. Эффективная интеграция технологий в художественное образование открывает новые горизонты для творческого самовыражения и сотрудничества, что является важным аспектом подготовки будущих специалистов в данной области.

Ключевые слова: информационные технологии, высшее образование, виртуальные музеи и выставки, интерактивные презентации, 3D-моделирование, виртуальные классы и видеоконференции, электронные библиотеки и базы данных, системы управления обучением, искусственный интеллект.

Annotation. The article discusses the impact of modern information technologies on the art and education process in higher education institutions. It focuses on how digital tools and resources, such as online platforms, multimedia applications and social networks, transform traditional methods of learning and interaction between students and teachers. Examples of successful implementation of information technology in the classroom are analyzed, as well as its role in developing students' creative skills, critical thinking, and autonomy. It is emphasized that the use of technology allows to increase access to educational materials, improve interaction between the participants of the process and create a more flexible educational environment. Types of modern innovative technologies in the art and educational process of higher education institution, such as virtual museums and exhibitions, interactive presentations, 3D modeling, virtual classes and videoconferences, electronic libraries and databases, learning management systems and artificial intelligence are also considered. On the basis of the studied material, a research is conducted, which establishes the most preferable modern information technologies used in the art and education process of the university. The article emphasizes that with the right approach and conscious use of information technologies, they can significantly enrich the educational experience of students and contribute to their professional growth in the spheres of art and education.

Key words: information technology, higher education, virtual museums and exhibitions, interactive presentations, 3D modeling, virtual classrooms and video conferences, electronic libraries and databases, learning management systems, artificial intelligence.

Введение. В настоящих реалиях современное общество достаточно быстро изменяется посредством информационных технологий. Сложно назвать хотя бы одну сферу деятельности, в которую бы информатизация не внесла свои коррективы. Образовательная область не является исключением. Процессы глобализации и цифровизации накладывают определенные изменения на образовательную деятельность вузов, в связи с чем становится необходимым постоянное совершенствование учебного процесса. Особенно важным это является для художественного образования. Деятельность искусств помимо творческих способностей предполагает применение актуальных ресурсов, которые помогут обогатить индивидуальные возможности обучающихся [4].

На данный момент развитие информационных технологий предоставляет возможность рассматривать и раскрывать художественный контент с разных сторон. Появление новых инструментов для его создания и восприятия открывает перед обучающимися и преподавателями новые горизонты для взаимодействия и обмена опытом. Различные цифровые платформы, ресурсы, программное обеспечение для работы с художественными материалами и многое другое не только облегчают образовательный процесс, но и способствуют формированию новых и интересных форматов художественного выражения, что делает их достаточно значимыми в современном образовании [3].

Изложение основного материала статьи. Вопрос применения информационных технологий в художественно-образовательном процессе вуза – один из наиболее важных аспектов обучения. Решением данной проблемы выступает основным фактором для повышения качества учебного процесса и подготовки высококвалифицированных кадров.

Информационные технологии облегчают использование образовательных ресурсов, усиливают интерес и мотивацию к обучению. Они обеспечивают средствами для воплощения художественных проектов. Помимо этого, цифровые технологии позволяют создать более комфортную образовательную среду для взаимодействия студентов и преподавателей, а также скорректировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся [8].

А.В. Гущин понимает под информационными технологиями обучения совокупность новейших образовательных аппаратно-программных средств, которые помогают регулярно осуществлять эффективную цифровую коммуникацию педагогов и студентов для достижения желаемых показателей [1].

Информационные технологии в художественном образовании представляют собой комплекс инновационных средств, программного обеспечения, сетевых ресурсов, применяющихся для подготовки, разработки и продвижения творческого материала [9].

Использование информационных технологий для наглядности целесообразно рассмотреть на примере конкретной учебной дисциплины. В сфере художественного образования вуза присутствует такая дисциплина, как «История искусств». Данный учебный курс изучает различные этапы и особенности развития искусств с момента их появления до наших дней. Он создает условия для формирования у студентов знаний о традициях искусства, о творческих изобретениях, а также об устоях и обычаях народностей мира. Помимо этого, история искусств рассматривает зарождение различных культур и их становление.

При изучении дисциплины «История искусств» используются такие информационные технологии, как виртуальные музеи и выставки, интерактивные презентации, 3D-моделирование, виртуальные классы и видеоконференции, электронные библиотеки и базы данных, системы управления обучением и искусственный интеллект (ИИ).

Виртуальные музеи и выставки являются достаточно эффективным инструментом для изучения истории искусств. Они дают возможность студентам и преподавателям соприкоснуться с произведениями искусства и культурным творчеством, находясь в учебном корпусе. С помощью виртуальных музеев можно исследовать собрания самых известных музеев мира, таких как Лувр, Эрмитаж, Метрополитен и другие. Виртуальные выставки зачастую дают доступ к очень качественным изображениям творений искусства, что дает возможность для их тщательного изучения. Например, студенты могут проводить обзор материалов, текстур и мелких элементов. Также преподаватели могут использовать виртуальные выставки в качестве базы для семинаров. Студенты делятся эмоциями друг с другом, обсуждают увиденное, тем самым развивая свои критические навыки.

Интерактивные презентации можно отнести к основополагающим технологиям при изучении истории искусств, поскольку они предоставляют возможность демонстрировать учебный материал посредством различных изображений, видеоформатов и анимации, что очень важно для закрепления полученной информации студентами.

За счет интерактивных составляющих презентации повышается вовлеченность обучающихся в образовательный процесс. Также они открывают возможность применять дополнительные ресурсы, включающие экскурсии и выставки в виртуальном режиме, что помогает студентам самостоятельно углубляться в интересующую их сферу. Такие презентации способствуют созданию активной образовательной среды, развитию креативного мышления, стимулированию дискуссий и усвоению цифровых технологий, которые являются важнейшей частью для формирования профессиональной составляющей студента.

3D-моделирование преподносит еще большие возможности для художественной и творческой деятельности. С помощью него можно создавать копии различных мировых произведений искусства. Студенты могут изучать данные объекты со всех сторон, детализированно [2]. Это помогает максимально реалистично рассматривать предметы и углубляться в их особенности. Также многие культурные сооружения не сохранились до наших времен. Благодаря 3D-моделированию есть возможность воссоздать тот или иной объект по его описаниям и сохранившимся историческим данным. Помимо этого, студенты могут пользоваться данной информационной технологией для создания личных работ, что способствует развитию творческих навыков и «собственного почерка». Также с помощью 3D-моделирования студенты могут стать частью изучаемой эпохи, что позволяет более точно осмыслить то, как на искусство того времени повлияли те или иные исторические события [6].

Виртуальные классы и видеоконференции рассматриваются как ключ к изучению истории искусств. Они создают для студентов открытые и гибкие условия, обеспечивающие выбор места обучения и распределения своего времени. Использование таких форматов выступает способом активного сотрудничества между обучающимися и педагогами и усиливает изучение учебного материала. Наглядность творческих произведений через виртуальные туры повышает интерес к демонстративным элементам дисциплины, а платформы для видеоконференций обеспечивают активное взаимодействие между студентами в процессе работы над совместными творческими проектами. Также проведение встреч со специалистами из разных уголков мира улучшает образовательную среду. Работа с информационными технологиями совершенствует навыки и умения будущих профессионалов в области искусства [9].

Электронные библиотеки и базы данных вносят положительный вклад в учебный процесс при изучении творческих дисциплин. С помощью них студенты могут ознакомиться с различными научными работами (статьями, диссертациями, учебниками), что в свою очередь дает возможность использовать актуальные исследования в творческой учебной сфере.

Также во многих вузах имеются цифровые архивы, которые включают в себя множество иллюстраций, исторических справок и других сведений о произведениях искусства. Это позволяет обучающимся более точно изучать учебный материал. Помимо этого, электронные библиотеки и базы данных упрощают отбор необходимой информации, поскольку они содержат в себе поиск по ключевым словам, авторам, периодам и другим уточняющим характеристикам. Это преимущество довольно сильно облегчает исследовательскую деятельность студентов [5].

Стоит отметить, что различные системы управления обучением (LMS) также имеют немаловажное значение в процессе изучения дисциплины «История искусств». Они создают особую образовательную среду, которая может обеспечить студентам активный доступ к электронным учебникам, методическим пособиям, структурированным по темам курсам, а также заданиям различного формата и контроля знаний. Данные информационные системы способствуют развитию критического и аналитического мышления благодаря форумам для дискуссий и обсуждений. Педагогам предоставляется возможность контролировать учебный прогресс обучающихся и усиливать индивидуализацию обучения [10].

Искусственный интеллект также активно применяется в процессе обучения дисциплины «История искусств». С помощью него можно проводить анализ творческих работ. Искусственный интеллект дает возможность находить соответствия в произведениях искусства посредством определения сходств и различий. Именно это позволяет студентам лучше разбираться в художественных течениях. Кроме того, искусственный интеллект может автоматизировать многие рутинные процессы, например, написание аннотаций к творческим работам, что значительно экономит время для более тщательного изучения истории искусств. Цифровые помощники на основе искусственного интеллекта могут быстро предоставлять студентам информацию по заданному вопросу, касающемуся данной дисциплины. Также искусственный интеллект может анализировать общественные мнения о творческих работах посредством социальных сетей и других ресурсов. Это помогает понять отношение других людей к тому или иному объекту произведения искусства [7].

Таким образом, информационные технологии позволяют эффективно улучшать учебный процесс в художественном образовании. Они упрощают взаимодействие между преподавателями и студентами, способствуют развитию творческих профессиональных навыков, создают условия для более глубокого усвоения материала.

С целью определения возможностей современных информационных технологий в художественно-образовательном процессе вуза нами было проведено исследование, в котором участвовали студенты и преподаватели Мининского университета. Итоговое число опрошенных составило 70 человек.

Респондентам предлагалось выбрать наиболее предпочтительные современные информационные технологии в художественно-образовательном процессе вуза.

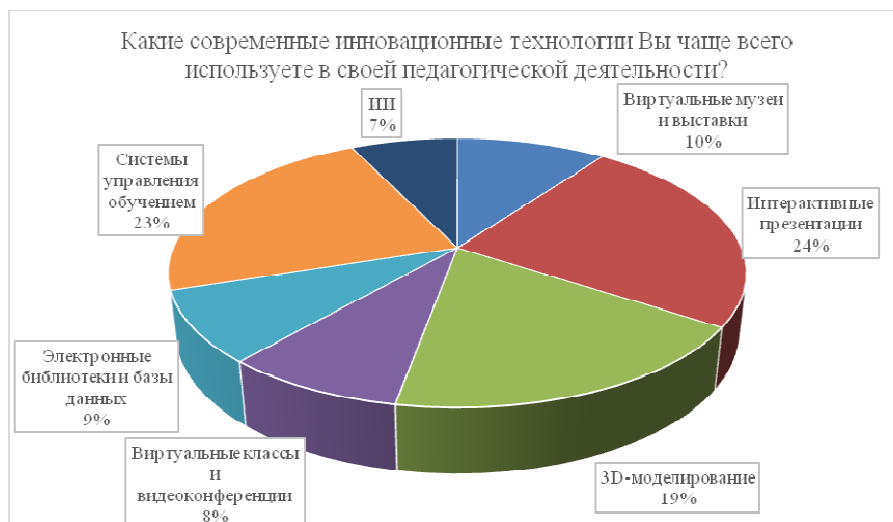


Рисунок 1. Наиболее используемые современные информационные технологии в художественно-образовательном процессе вуза по мнению преподавателей

Исходя из проведенного исследования (Рисунок 1), преподаватели отвечают, что в учебном процессе вуза чаще всего они используют интерактивные презентации (24%), системы управления обучением (23%), 3D-моделирование (19%). В меньшей степени применяются виртуальные музеи и выставки (10%), электронные библиотеки и базы данных (9%), виртуальные классы и видеоконференции (8%), а также искусственный интеллект (7%).

Интерактивные презентации как вид современных информационных технологий в художественно-образовательном процессе вуза среди опрошенных преподавателей является наиболее популярным ответом. По мнению респондентов, они довольно просты в создании и применении в образовательном процессе, что позволяет использовать их педагогам с различными техническими навыками. Качественно и стильно оформленные презентации привлекают внимание обучающихся, что делает занятие педагога интересным и увлекательным. Помимо этого, презентации довольно просто изменять в соответствии с обновлением курса учебной дисциплины, это помогает оперативно подстраивать их под текущий учебный процесс.

Системы управления обучением также используются преподавателями достаточно часто. Данная технология дает возможность упорядочить и систематизировать образовательный процесс, начиная с разработки учебного курса, заканчивая оценением достижений обучающихся. Также преподаватели считают, что система управления обучением позволяет насыщать учебный процесс различным интерактивным материалом, это делает учебный курс более качественным и эффективным. Помимо этого, данная технология создает комфортную среду для успешной коммуникации студентов и преподавателей, в которой они обмениваются взглядами, дают друг другу обратную связь и задают интересующие вопросы.

Респонденты отмечают, что 3D-моделирование также часто применяется педагогами в художественно-образовательном процессе вуза. Данная технология открывает множество возможностей преподавателям при ведении творческих дисциплин, поскольку информация посредством трехмерных моделей передается более эффективно и детализированно. По мнению опрошенных, работа с объемными фигурами наиболее интересна и привлекательна для студентов, так как технология позволяет изменять модели в режиме реального времени и экспериментировать над различными форматами. А в цифровом

мире такие решения становятся все более востребованными и актуальными. Многофункциональность программ 3D-моделирования позволяет составлять всевозможные типы проектов – от простых моделей до сложных интерактивных анимаций.

Виртуальные музеи и выставки, а также виртуальные классы и видеоконференции чуть меньше используются преподавателями, но они имеют достаточно преимуществ. По мнению опрошенных, виртуальные музеи и выставки дают возможность студентам изучать различные произведения искусства, что позволяет лучше усваивать материал, а преподавателям делать учебный курс более наглядным и интересным. Видеоконференции способствуют созданию динамичного сотрудничества между преподавателями и студентами, что позволяет построить активную учебную среду в рамках художественно-образовательного процесса вуза.

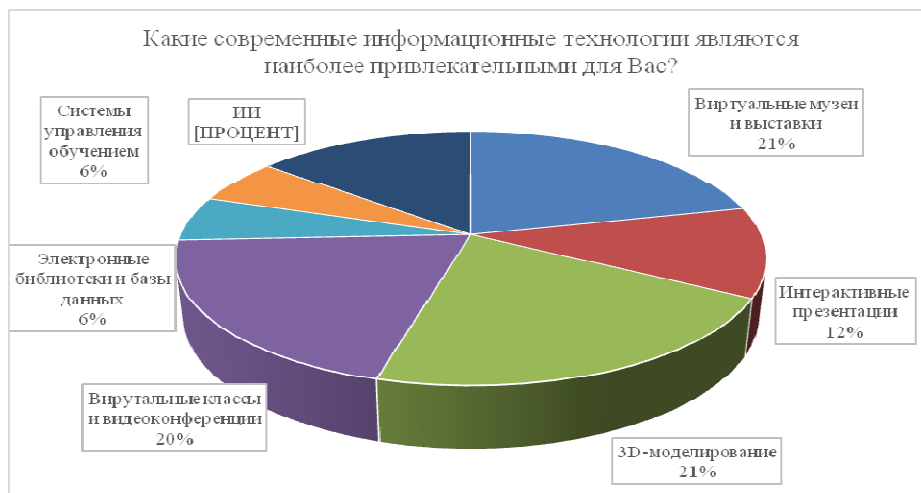


Рисунок 2. Наиболее интересные современные информационные технологии в художественно-образовательном процессе вуза по мнению студентов

Диаграмма показывает (Рисунок 2), что по мнению студентов, наиболее интересными современными информационными технологиями в художественно-образовательном процессе вуза являются виртуальные музеи и выставки (21%), 3D-моделирование (21%), виртуальные классы и видеоконференции (20%). Исходя из ответов опрошенных, чуть менее привлекательными технологиями выступают искусственный интеллект (14%), интерактивные презентации (12%), системы управления обучением (6%) и электронные библиотеки и базы данных (6%).

По мнению студентов, виртуальные музеи и выставки, виртуальные классы и видеоконференции, а также 3D-моделирование являются наиболее интересными инновационными технологиями в художественно-образовательном процессе вуза. Виртуальные музеи и выставки предоставляют возможность изучать известные всему миру музеи и их наследие - знаменитые произведения искусства, позволяя углубиться в детали творческих работ. Также с помощью данной технологии обучения можно на примерах знакомиться с различными стилями, обогащая свои знания в художественно-творческой области.

Также студенты отмечают, что виртуальные классы и видеоконференции позволяют принимать участие в учебном процессе удаленно, из любого места, но вместе с тем обеспечивают удобство задавания вопросов в режиме реального времени, это способствует более качественному усвоению учебной программы. 3D-моделирование помогает визуализировать непростые творческие работы, а также развивать креативные способности и умение выражать свои идеи и задумки при создании своих творений искусства.

Искусственный интеллект, интерактивные презентации, системы управления обучением и электронные библиотеки и базы данных, как виды информационных технологий в художественно-образовательном процессе вуза, по мнению опрошенных, чуть менее привлекательны для студентов в сравнении с остальными технологиями, однако также имеют ряд преимуществ и являются немаловажными инструментами при изучении творческих дисциплин.

С помощью искусственного интеллекта обучающиеся могут осваивать учебный материал более эффективно и персонализировано, а интерактивные презентации предоставляют студентам наглядный подход к изучению и анализу информации. Доступ к электронным библиотекам и системам обучения экономит время и усилия студентов на поиск различных материалов и учебных курсов, что дополняет художественно-образовательный процесс вуза.

Выводы. Таким образом, в результате изученной информации были выявлены такие современные информационные технологии в художественно-образовательном процессе вуза, как виртуальные музеи и выставки, интерактивные презентации, 3D-моделирование, виртуальные классы и видеоконференции, электронные библиотеки и базы данных, системы управления обучением и искусственный интеллект.

Опираясь на исследование, которое было проведено среди преподавателей и студентов, были выбраны наиболее предпочтительные современные информационные технологии – это 3D-моделирование, виртуальные музеи и выставки и интерактивные презентации. Но вместе с тем, необходимо отметить: несмотря на то, что некоторые инновационные технологии определяются, как более предпочтительные, для всестороннего развития личности студентов и их творческих навыков, преподавателям нужно использовать все информационные технологии в художественно-образовательном процессе вуза комплексно.

Появление новых инструментов для создания и восприятия художественного материала открывает перед обучающимися и преподавателями новые горизонты для взаимодействия и обмена опытом. Различные цифровые платформы, ресурсы, программное обеспечение для работы с художественными материалами и многое другое не только облегчают образовательный процесс, но и способствуют формированию новых и интересных форматов художественного выражения, что делает их достаточно значимыми в современном образовании.

Литература:

1. Гушин, А.В. Дидактико-психологические особенности проектирования информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.

2. Забродина, Н.А. Роль компьютерной графики в обучении студентов в области художественных специальностей / Н.А. Забродина // Молодой ученый. – 2017. – № 5. – С. 489-492
3. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46).
4. Карягина, Т.В. Эффективность применения информационных технологий в сфере общего, дополнительного (художественного) и высшего образования в России / Т.В. Карягина, Д.А. Сидорин // Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности: Сборник трудов XV Международной конференции, XIII Международного конкурса научных и научно-методических работ, Москва, 14-15 февраля 2020 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2020. – С. 48-52
5. Любченко, О.А. Методика формирования информационной компетентности студентов художественных специальностей средствами библиотечной образовательной среды / О.А. Любченко // Искусство и культура. – 2021. – № 4(44). – С. 79-83
6. Портнова, И.В. Архитектурный образ и 3d-моделирование в современном образовательном процессе / И.В. Портнова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 2. – С. 88-101
7. Прохоров, С.А. Цифровые технологии в системе художественно-живописной подготовки дизайнеров городской среды / С.А. Прохоров, А.В. Шадури, Н.С. Прохоров // Новая реальность современного мира: вызовы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Барнаул, 03-04 февраля 2021 года. – Барнаул: Азбука, 2021. – С. 118-122
8. Прохоров, С.А. Цифровые технологии и интерпретации архитектурно-дизайнерского рисунка в образовательном процессе высшей школы / С.А. Прохоров, Н.С. Прохоров, М.М. Соколик // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 110(3). – С. 163-168
9. Руднев, И.Ю. Традиции и инновации в высшем художественно-педагогическом образовании / [И.Ю. Руднев]; под общ. ред. С.П. Ломова // Художественное образование и эстетическое воспитание в евразийском образовательном пространстве: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ, Москва, 13-15 декабря 2021 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 95-102
10. Фомина, С.И. Образовательные сетевые платформы как средство формирования информационной компетентности студента в системе высшего художественного образования / С.И. Фомина // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 1(1). – С. 616-622

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

ТЕХНОЛОГИИ, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

Аннотация. В сегодняшнем быстро меняющемся мире технологии играют важную роль в формировании лидерских навыков у будущих управленцев. Онлайн-курсы и вебинары предоставляют доступ к знаниям от опытных специалистов, что способствует углубленному обучению. Интерактивные платформы и симуляции позволяют студентам практиковать принятие решений в условиях, приближенных к реальным, что развивает критическое мышление. Использование искусственного интеллекта помогает индивидуализировать образовательный процесс, адаптируя его под нужды обучающихся. Виртуальные и дополненные реальности создают уникальные возможности для командной работы и развития межличностных навыков. Социальные сети служат мощным инструментом для обмена опытом и построения профессиональных связей. Таким образом, технологии не только облегчают процесс обучения, но и формируют уверенных лидеров, готовых к вызовам современного управления.

Ключевые слова: цифровая трансформация, современное образование, информационные технологии, онлайн-платформы, управленческие кадры, лидеры.

Annotation. In today's rapidly changing world, technology plays an important role in shaping the leadership skills of future managers. Online courses and webinars provide access to knowledge from experienced professionals, which facilitates in-depth learning. Interactive platforms and simulations allow students to practice decision-making in real-world conditions, which develops critical thinking. The use of artificial intelligence helps to individualize the educational process, adapting it to the needs of students. Virtual and augmented realities create unique opportunities for teamwork and the development of interpersonal skills. Social media is a powerful tool for sharing experiences and building professional connections. Thus, technology not only facilitates the learning process, but also forms confident leaders who are ready for the challenges of modern management.

Key words: digital transformation, modern education, information technology, online platforms, management personnel, leaders.

Введение. Актуальность рассмотрения темы технологий, содействующих формированию лидерских навыков у будущих управленцев, обусловлена быстрыми изменениями в бизнес-среде. В условиях цифровизации и глобализации управляемость требует от лидеров адаптивности и готовности к новым вызовам. Технологии позволяют эффективно обучать будущих управленцев, индивидуализируя процесс обучения и применяя интерактивные методики. Использование дистанционных форматов и виртуальных симуляций помогает им развивать навыки принятия решений в условиях неопределенности. Кроме того, доступ к глобальной информации и опытам коллег по всему миру значительно расширяет горизонты мышления. Таким образом, интеграция новых технологий в образовательные программы становится важным аспектом подготовки квалифицированных руководителей [7; 8; 9].

По мнению большинства специалистов в области подготовки руководящих кадров, видение будущего является одной из основных способностей лидера, при этом для появления новых решений, которые могли бы привести отрасль или организацию к успеху, бесспорно, необходим творческий подход. Предвидение будущего, а также творческий компонент лидерства неразрывно связаны, лица, характеризующиеся творческим потенциалом, формируют креативный класс, к которому относятся все, кто принимает участие в процессе создания новых форм во всех сферах деятельности [10; 11]. К системе ценностей таких представителей относятся индивидуальность, самовыражение, меритократия и открытость. Все это имеет непосредственное отношение к проблеме подготовки руководящих кадров в вузах.

Сейчас менеджеру уже недостаточно быть от природы эмоционально интеллигентным, обладать отличной харизмой или навыками общения с людьми и общаться с другими, необходимо использовать современные технологии управления. Обучение новым технологиям является необходимым условием профессионального развития менеджера [3].

В современном мире существует множество технологий, способствующих формированию лидерских навыков у будущих управленцев. Вот некоторые из них:

1. Онлайн-образование. Платформы, предлагающие курсы по управлению и лидерству, становятся все более популярными среди профессионалов, стремящихся развивать свои навыки. Они предоставляют гибкую возможность обучения, позволяя студентам изучать материалы в удобное для них время. Это особенно актуально для занятых людей, которые работают и одновременно хотят повысить свою квалификацию. Курсы охватывают широкий спектр тем, таких как стратегическое мышление, командное взаимодействие и эффективное принятие решений. Платформы часто предлагают интерактивные элементы, такие как обсуждения и онлайн-тесты, что делает процесс обучения более увлекательным. Пользователи также могут легко отслеживать свой прогресс и получать сертификаты по окончании курсов, что может повысить их конкурентоспособность на рынке труда. Такие образовательные ресурсы, как MBA «Лидерство» от Eduson Academy, «Ключевые навыки руководителя» от НИИДПО, «Эффективный руководитель» от Productstar, «Micro MBA «Лидерство» от «Русской школы управления» и др. помогают развивать навыки, которые актуальны не только в корпоративной среде, но и в повседневной жизни.

2. Виртуальные симуляции. Использование игровых технологий для моделирования управленческих ситуаций становится все более распространенным методом обучения в бизнесе. Игровые форматы позволяют участникам погрузиться в реалистичные сценарии и сталкиваться с различными управленческими вызовами. Во время таких симуляций они развивают критическое мышление, активно анализируют данные и принимают решения в условиях неопределенности. Игры создают безопасную среду для экспериментов, где можно учиться на ошибках без риска реальных последствий. Участники также учатся работать в команде, что способствует развитию навыков взаимодействия и коммуникации. Кроме того, игровые технологии стимулируют мотивацию и заинтересованность, делая процесс обучения более увлекательным. Примером игровой технологии служит Wargaming, которая позволяет создавать стратегические сценарии с использованием игрового интерфейса. С помощью таких симуляций проверяют эффективность бизнес-решений, формируют бизнес-стратегию. Таким образом, применение игровых методов помогает формировать новое поколение эффективных лидеров, способных мыслить критически и принимать обоснованные решения.

3. Вебинары и семинары. Участие в онлайн-мероприятиях (вебинарах и семинарах с экспертами отрасли, мастер-классах по критическому мышлению, курсах по трендам управления проектами, виртуальных панелях с экспертами на темы управления изменениями и инновациями в бизнесе) предоставляет будущим лидерам уникальную возможность получить актуальные знания непосредственно от практиков. Такие мероприятия позволяют ознакомиться с последними трендами и инновациями, что особенно важно в быстро меняющемся мире. Обсуждения с экспертами способствуют глубокому пониманию сложных тем и вопросам, с которыми сталкиваются профессионалы в своей деятельности. Кроме того, будущие лидеры могут активно задавать вопросы, получать обратную связь и развивать свои критические навыки мышления. Онлайн-форматы обеспечивают доступ к ресурсам и контактам, позволяя участникам расширить свою профессиональную сеть. Обмен опытом с коллегами из разных регионов и стран также способствует формированию нового взгляда на привычные проблемы. В итоге, такие мероприятия способствуют созданию сообщества единомышленников и будущих лидеров, готовых к решению актуальных задач.

4. Мобильные приложения. Приложения для саморазвития и повышения продуктивности становятся незаменимыми инструментами для управленцев, стремящихся эффективно организовать свое время. Они предлагают функции планирования задач, установки напоминаний и ведения расписания, что позволяет пользователям более внимательно подходить к своему дню. Такие приложения помогают фиксировать личные цели и отслеживать прогресс, что способствует повышению мотивации и ответственности. Многие из них включают инструменты для разбивки больших задач на более мелкие шаги, что облегчает достижение комплексных целей. Кроме того, приложения предлагают инновационные методики и техники управления временем, такие как метод Помодоро или тайм-блокинг. Это способствует улучшению концентрации и снижению стресса. В конечном итоге, использование мобильных приложений (Everhour, Toggel, Pomodoro Tracker, QualityTime, TimeLogger) помогает управленцам не только стать более организованными, но и сбалансировать рабочую и личную жизнь, что значительно повышает их общую продуктивность. Использование российского приложения LeaderTask позволяет планировать деятельность. Сервис предназначен для постановки целей, задач и распределения обязанностей между исполнителями.

5. Социальные сети. Платформы, такие как LinkedIn, играют ключевую роль в создании и расширении сети профессиональных контактов. Пользователи могут легко находить и устанавливать связи с коллегами по отрасли, что открывает двери для новых возможностей и сотрудничества. LinkedIn предоставляет возможность делиться своими успехами, проектами и опытом, что помогает продемонстрировать свою экспертизу. Через группы и форумы на этой платформе профессионалы могут обмениваться информацией о лучших практиках и актуальных трендах в своих сферах. Также, пользователи получают доступ к обширным ресурсам, включая статьи и исследования, которые способствуют постоянному обучению и развитию. Платформа облегчает поиск менторов и наставников, что важным образом поддерживает карьерный рост. В результате, LinkedIn не только служит инструментом для нетворкинга, но и способствует обмену знаниями и установлению профессиональных связей.

6. Обратная связь и наставничество. Современные технологии играют важную роль в получении регулярной обратной связи от коллег и руководителей. Платформы для онлайн-обучения и профессионального развития предлагают инструменты, позволяющие пользователям отслеживать свой прогресс и выявлять области для улучшения. Регулярные опросы и анкеты помогают создать культуру открытой коммуникации, где каждый отзыв ценен. Также, многие приложения и сервисы позволяют находить наставников, которые могут делиться своим опытом и знаниями. Наставники могут делиться успешными стратегиями принятия решений и решения конфликтов, что помогает развивать критическое мышление у подопечных. Наставничество поддерживает развитие лидерских качеств, вдохновляя на личностный и профессиональный рост. Взаимодействие с опытными специалистами способствует расширению кругозора и улучшению навыков принятия решений. Наставничество также способствует формированию доверительных отношений, что улучшает командную

динамику. Получая обратную связь от наставника, mentee могут лучше понять свои сильные и слабые стороны. Таким образом, интеграция технологий в процесс получения обратной связи и поиска наставников существенно влияет на развитие лидерских качеств и повышает конкурентоспособность специалистов.

7. Интерактивные платформы для групповых проектов. Использование инструментов для совместной работы значительно улучшает командную динамику и способствует развитию важных навыков общения у управленцев. Такие платформы (Miro, Around 3.0, Switchboard, Whereby, RemoteHQ, Frame.io) дают возможность командам обмениваться идеями в реальном времени, что помогает укрепить сотрудничество и повысить продуктивность. Благодаря встроенным функциям видеозвонков и чатов, сотрудники могут быстрее решать возникающие вопросы, что сокращает время на принятие решений. Эти инструменты также фокусируют внимание на прозрачности процессов, позволяя всем участникам быть в курсе задач и статусов проектов. Кроме того, они способствуют обмену обратной связью, что играет ключевую роль в развитии как индивидуальных, так и командных навыков. Управленцы, активно использующие такие платформы (LinkedIn Learning, Coursera, Udemu, edX, Skillshare, Harvard Business Online), учатся делегировать задачи и поддерживать эффективное взаимодействие с коллегами. В итоге, совместная работа становится не только более продуктивной, но и способствует формированию сплоченной команды, готовой к совместному преодолению трудностей [1, 2, 4, 6].

Современные технологии оказывают значительное влияние на подготовку будущих лидеров, предоставляя инновационные инструменты для обучения. Платформы онлайн-обучения позволяют обучающимся получить доступ к курсам от ведущих экспертов в различных областях. Интерактивные симуляции помогают развивать практические навыки управления в условиях, приближенных к реальным. Дополненная реальность и виртуальные тренировки создают уникальные возможности для анализа ситуаций и принятия решений без риска. Кроме того, искусственный интеллект может предлагать персонализированные рекомендации по развитию лидерских качеств. Использование социальных медиа способствует формированию сетей и обмену опытом среди будущих лидеров. В результате применения технологий экосистема обучения становится более динамичной и доступной, что позволяет новым поколениям лидеров чувствовать себя уверенно в своей роли.

Литература:

1. Зотов, В.В. Лидерство в условиях цифровизации экономики / В.В. Зотов, А.Д. Петросян // Дизайн и технологии. – 2022. – № 87(129). – С. 91-98. – EDN SYEFMN
2. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2. – EDN USZVGG
3. Исследование лидерства в современной молодежной среде / О.В. Астафьева, Д.С. Кузнецов, Н.А. Лысенко, С.А. Романов // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2022. – Т. 18. – № 6(411). – С. 1139-1166. – DOI 10.24891/ni.18.6.1139. – EDN JDEWDQ
4. Иткин, Б.А. Как понятие «лидерство» в стандартах на системы менеджмента препятствует их реализации / Б.А. Иткин // Методы менеджмента качества. – 2024. – № 8. – С. 52-56. – EDN IPUZUB
5. Шахбазов, К. Современные подходы к исследованию проблемы лидерства / К. Шахбазов, Н. Байрамова // Proceedings of Azerbaijan High Technical Educational Institutions. – 2024. – Vol. 40. – № 5. – P. 155-163. – DOI 10.36962/pahtei40052024-155. – EDN QSIKCI
6. Корнеева, О.Д. Лидерство как основа формирования управленческой компетентности / О.Д. Корнеева, К.Б. Семенов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(4). – С. 121-124. – EDN KYDZSQ
7. Курс на лидерство: Альтернатива иерархической системе управления компанией / М. Бауэр; пер. с англ. Альпина Паблишер. – Москва, 2019. – 280 с.
8. Неволлина, В.В. Исследование лидерских качеств современного студента / В.В. Неволлина, К.А. Сабаненкова // Теоретические и прикладные проблемы науки о человеке и обществе. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 29-44. – EDN TMEDUO
9. Христидис, Т.В. Развитие лидерских качеств будущих менеджеров: поиск современных методов / Т.В. Христидис, М.С. Новашина // Человек. Искусство. Вселенная. – 2023. – № 1. – С. 168-171. – EDN QVSNWH
10. Hargett, Ch.W. Developing a model for effective leadership in healthcare: a concept mapping approach / Ch.W. Hargett, J.P. Doty, J.N. Hauck // Journal of Healthcare Leadership. – 2017. – Vol. 9. – P. 69-78
11. Season, I. Episode I: A Conversation About Working in the New Normal with Tomas Chamorro-Premuzic / I. Season. – URL: <https://workforce-resources.manpowergroup.com/the-transform-talent-podcast/a-conversation-about-working-in-the-new-normal-with-tomas-chamorro-premuzic-season-1-episode-1> (дата обращения: 21.03.2025)

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат культурологии Волкова Виктория Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование профессиональной компетенции у студентов технических специальностей на занятиях иностранного языка через обучение работе с профессионально ориентированным текстом. Подчеркивается необходимость системного подхода к данному виду обучения и подбору аутентичных текстов. Акцентируется поэтапное развитие творческого и научного потенциала студентов. В результате исследования была предложена система, позволяющая развивать навыки профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Выделены упражнения, позволяющие формировать у студентов лексико-грамматическую основу для работы с технической литературой и когнитивную самостоятельность. Предлагается система работы над техническим текстом, которая условно подразделена на три этапа: подготовительный, основной и развивающий. Автор подчеркивает, что анализ текстов по данной системе развивает критическое мышление и способность к анализу полученной информации. Практика диалогов и обсуждений на основе профессиональных сценариев помогает студентам уверенно использовать язык в реальных ситуациях. А поэтапная работа с техническим текстом позволяет накапливать лингвистические и технические знания, необходимые для дальнейшего профессионального развития. Актуализируется междисциплинарный подход к профессиональному обучению в техническом вузе.

Ключевые слова: аутентичный текст, иностранный язык, профессиональные компетенции, самостоятельная работа, системный подход, научный потенциал, профессиональный рост.

Annotation. This article discusses the development of students' professional competence majoring in technical specialties in foreign language classes through the teaching of the work with professionally oriented text. The need for a systematic approach to this type of training and the selection of authentic texts is emphasized. The emphasis is on the step-by-step development of students' creative and scientific potential. As a result of the study, a system of exercises was proposed that allows developing skills of professionally oriented foreign language communication. Exercises are identified that allow students to develop a lexical and grammatical basis for working with technical literature and cognitive independence. A system of work on a technical text is proposed, which is conditionally divided into three stages: preparatory, basic and developmental. The author emphasizes that text analysis using this system develops critical thinking and the ability to analyze the information received. The dialogues and discussions practice based on professional scenarios helps students confidently use the language in real situations. Step-by-step work with a technical text allows accumulating the linguistic and technical knowledge necessary for further professional development. The interdisciplinary approach to professional training in technical universities is being updated.

Key words: authentic text, foreign language, professional competencies, independent work, systematic approach, scientific potential, professional growth.

Введение. Свободное владение иностранными языками всегда считалось полезным, а иногда и необходимым дополнением к основным профессиональным знаниям и навыкам специалиста в любой сфере деятельности, особенно в инженерной среде. Обмен современными знаниями, достижениями и открытиями происходит на постоянной основе в профессиональном техническом сообществе благодаря интернету, и, конечно, знание английского языка, как международного, значительно упрощает эту коммуникацию.

К сожалению, не все абитуриенты российских вузов, поступающие на технические специальности, считают изучение иностранного языка неотъемлемой частью профессиональной подготовки. Многие слабо мотивированны к обучению вообще, и иностранного языка в частности, из-за несогласованности школьных и вузовских учебных программ. С такими проблемами сталкиваются практически все преподаватели вузов страны, но особенно они актуальны для технических направлений подготовки. Объектом нашего исследования является формирование профессиональной компетенции на занятиях иностранного языка через повышение мотивации к изучению профессионально ориентированной литературы.

Исходя из многолетнего опыта работы со студентами технических специальностей, автором выделены основные этапы работы с аутентичными текстами (подготовительный, основной, развивающий), предложены виды упражнений, направленные на развитие коммуникативных навыков студентов на примере работы с профессионально-ориентированной литературой по специальности 10.05.01. «Информационная безопасность автоматизированных систем».

Изложение основного материала статьи. Специалисты, работающие в сфере информационных технологий и информационной безопасности, чрезвычайно востребованы в нашей стране и за ее пределами. Спрос на таких специалистов на рынке труда не падает, а наоборот повышается. В этой связи в отечественных вузах ежегодно увеличивается как количество бюджетных мест, так и конкурс претендентов на эти места. Процент мотивированных и обучаемых студентов на таких специальностях достаточно высок, но не все до конца понимают конечную цель своего образования и специфику работы в будущей сфере деятельности.

Некоторые студенты искренне считают, что их навыки работы с компьютером достаточно высоки для начала карьеры, а к получению высшего образования относятся как к простой формальности. Такая самоуверенность приводит к неуспеваемости по многим предметам, к таким относится и дисциплина «Иностранный язык», на изучение которой в Волжском государственном университете водного транспорта отводится четыре семестра. Надо отметить, что студенты данного направления подготовки понимают важность иностранного языка для будущего профессионального роста, но считают изучение грамматики и специализированных текстов бесполезной тратой времени.

Только системный подход и грамотно организованная самостоятельная работа студентов позволит показать ошибочность такого мнения, и, в конечном итоге, достичь достойных результатов по формированию профессионально-направленной иноязычной коммуникации, таких как:

- 1) преодоление языкового барьера;
- 2) развитие учебной мотивации;
- 3) повышения интереса к будущей профессии;
- 4) активизации учебной и научной деятельности студентов;
- 5) оптимизации и индивидуализации учебного процесса [8, С. 156].

На любом этапе обучения иностранному языку именно работа с аутентичным текстом выступает основным компонентом в формировании коммуникативной иноязычной компетенции [1], а при подготовке IT инженеров и их профессиональной компетенции.

Конечно, для успешного овладения предметом необходим тщательно отобранный аутентичный материал и составлен глоссарий с терминами. Глоссарий помогает студентам ознакомиться с терминами и освоить профессионально ориентированный лексический запас по теме, предусмотренной программой курса. В идеале словарный минимум должен присутствовать перед каждым текстом, с лексическим акцентом на профессиональные термины. К сожалению, основные специализированные предметы студенты изучают, начиная с третьего курса, в то время как экзамен по иностранному языку (английскому) они сдают в конце второго. Не удивительно, что читая профессионально-ориентированный текст на иностранном языке, второкурсники не до конца понимают, о чем он. Например, студенты не знакомы с классификацией данных, разновидностями вредоносных программ и с «брандмауэром». Получая новую актуальную профессиональную информацию из аутентичного текста, студент начинает понимать значимость владения иностранным языком как дополнительным источником получения профессиональных знаний.

Разработкой и описанием методик работы с аутентичным текстом занимаются многие российские ученые и методисты, такие как Н.В. Барышников [2], Г.А. Краснощекова [4], Е.А. Седова [5], Е.Г. Соколова [6], Т.М. Чеучева [8] и другие. Некоторые из них считают, что на любом этапе обучения необходимо использовать только неадаптированные аутентичные тексты, а работа над адаптированными текстами не приносит ожидаемых результатов [8]. Мы, в свою очередь, решили предоставить студентам свободу выбора, и по каждой профессиональной теме подобрали два похожих по содержанию текста, один был адаптирован, а другой нет. Адаптированный текст в нашей системе работы с аутентичным текстом представляет собой тренировочную платформу для отработки грамматических и лексических единиц, в то время как оригинальный текст предлагается для самостоятельной и творческой работы студентов с более высоким уровнем языковой подготовки или более увлеченных своей специальностью. Работа над ним развивает языковую догадку и формирует когнитивную самостоятельность. Мы предлагаем систему работы над техническим текстом, которая подразделена на три этапа: подготовительный, основной и развивающий.

Главной целью первого этапа является введение и отработка (произношение и написание) новых языковых единиц, осознание их значений для употребления в профессиональной коммуникации.

На подготовительном этапе работы с аутентичными техническими текстами целесообразно предлагать студентам информационные упражнения, например:

- a. *match the terms in the box with the appropriate explanation (соедините термины с подходящим определением);*
- b. *arrange the following words in the pairs of synonyms (antonyms) and translate them (распределите следующие слова по парам синонимов (антонимов) и переведите их);*
- c. *fill in each blank with the correct word from the box (заполните пропуски словами из предложенной таблицы);*
- d. *write Russian equivalents to the following expressions (напишите русские эквиваленты данных выражений).*

Такие упражнения учат работать с лексическими дефинициями, а также формируют произносительные навыки. Изучение терминов и фраз, характерных для узкой специальности, способствует лучшему пониманию материалов и общению в профессиональной среде [5].

Основной этап работы с текстом направлен на обучение дискуссионным навыкам. На этом этапе, уже знакомые слова и фразы оформляются в осознанные предложения и профессионально ориентированные высказывания. Студент учится формулировать четко и лаконично свои мысли, используя изученный языковой материал. Лексический материал закрепляется при выполнении упражнений, направленных так же на преодоление языкового барьера, таких как:

- a. *say if it is true or false and prove your answer (скажите верны ли высказывания и докажите свой ответ);*
- b. *choose which of the following statements expresses the main idea of the text and why (выберите, какое из предложенных утверждений выражает главную мысль текста и почему);*
- c. *ask the questions on the plot of the text making up the plan (задайте вопросы к тексту, так, чтобы получился план);*
- d. *complete the sentences using information from the text or from your own experience (закончите предложения, используя информацию из текста или из собственного опыта).*

На этом же этапе целесообразно вводить, повторять и отрабатывать грамматический материал. Например, трансформацию предложений из активного залога в пассивный залог и наоборот, формируя навык лаконичного выражения своей мысли. Рекомендуем на этом этапе практиковать прослушивание профессионально ориентированных диалогов или видеороликов с последующим обсуждением деловой ситуации. Работа с аудио и видеорядом значительно повышает как языковую, так и профессиональную мотивацию [6].

Развивающий этап – самый сложный, направлен на стимулирование студентов к профессиональной научно-исследовательской деятельности. На этом этапе студенты учатся работать в команде и уметь обмениваться знаниями. Использование интерактивных методов и таких видов работы как защита проектов и научных работ, участие в деловых играх и кейсах, аннотирование и реферирование аутентичных текстов оформляют полученные лингвистические и профессиональные навыки в законченный продукт познавательной деятельности [3]. На этом этапе повышается значимость работы с неадаптированным текстом. После изучения и обсуждения второго текста по изучаемой теме мы предлагаем следующее задание: *find out the additional information on the given topic. Get ready with a short presentation. (найдите дополнительную информацию по данной теме. Подготовьте небольшую презентацию).*

Этот этап работы с текстом подразумевает сотрудничество студентов, как с преподавателем иностранного языка, так и с преподавателями предметов по специальности и длительную подготовительную работу. Неоднократно подготовка проекта или доклада для получения зачета по пройденной теме из курса иностранного языка превращалась в начальный этап работы над диссертацией. Например, студенты индивидуально или в группе (на выбор студентов) готовили доклад или проект «Сравнительная характеристика иноязычных сайтов с точки зрения информационной безопасности». На подготовку выделялся месяц. Экспертом выступил преподаватель информатики. Один из лучших групповых проектов был представлен на всероссийский конкурс научных студенческих работ. После такого опыта, исследовательская работа кажется некоторым студентам намного интереснее учебной, так как ее конечный результат очевиден и имеет значение для профессионального саморазвития.

Анализ текстов, таких как инструкции, спецификации и научные статьи, развивает критическое мышление и способность к анализу информации. Практика диалогов и обсуждений на основе профессиональных сценариев помогает студентам уверенно использовать язык в реальных ситуациях [7].

Выводы. Мы можем быть уверенными, что многие проблемы, связанные с трудностями формирования профессиональной компетенции в техническом вузе можно ликвидировать, работая с аутентичными профессионально ориентированными текстами. Более того, работая совместно с коллегами профилирующих кафедр, реально повысить познавательную мотивацию к изучаемому материалу. Автор с группой коллег апробировали поэтапную систему обучения чтению и переводу на разных курсах, различных технических специальностей вуза.

На основе данной системы ввода и отработки лексического материала профессиональной направленности были созданы учебно-методические пособия для работы с аутентичными текстами.

Выделим основные практические преимущества данной системы работы со специализированными текстами:

1. Поэтапное погружение студентов разного уровня подготовки в профессиональную языковую среду.
2. Формирование профессиональной компетенции будущих специалистов в тесном сотрудничестве с одноклассниками и преподавателями разных кафедр.
3. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции с помощью традиционных и инновационных методик обучения иностранному языку.

Несомненно, такая система требует от преподавателей полного погружения в дисциплину, постоянного творческого и профессионального развития и обновления учебно-методического материала.

Литература:

1. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе: Международная науч.-практ. конф. посвященная 125-летию РУТ (МИИТ), Москва, 27 мая 2021 года. – Москва: Российский университет транспорта. – 2021. – С. 107-111
2. Барышников, Н.В. Иноязычная читательская компетенция студентов нелингвистов (лингводидактические аспекты) / Н.В. Барышников, А.С. Зюкова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 184 с.
3. Гуро-Фролова, Ю.Р. Проектные технологии в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов водного транспорта / Ю.Р. Гуро-Фролова // Речной транспорт (XXI век). – 2014. – № 3(68). – С. 74-76
4. Краснощекова, Г.А. Теория и практика языкового образования студентов технических вузов: монография / Г.А. Краснощекова. – Чебоксары: ИД «Среда». 2018. – 72 с.
5. Седова, Е.А. Теоретические предпосылки формирования вторичной языковой личности студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку / Е.А. Седова // Молодой ученый. – 2014. – № 15. – С. 300-301

6. Соколова, Е.Г. Реализация сознательно-практического метода в преподавании иностранного языка в инженерном вузе / Е.Г. Соколова, В.В. Волкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77(3). – С. 222-224
7. Степанова, А.С. Использование визуализации в методике обучения разным видам речевой деятельности на занятиях по иностранному языку / А.С. Степанова // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 2(1). – С. 147-152
8. Чеучева, Т.М. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции будущих инженеров-технологов средствами аутентичных текстов / Т.М. Чеучева // Вестник МГТУ. – 2019. – № 3(42). – С. 149-158

Педагогика

УДК 378.1

аспирант кафедры методики обучения безопасности

жизнедеятельности Гадалова Наталья Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Российский государственный

педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки будущего учителя предметной области безопасности жизнедеятельности к организации проектно-исследовательской деятельности на основе требований образовательных стандартов, профессионального стандарта и анализе современных исследований. Подготовка будущего учителя к проектно-исследовательской деятельности в предметной области безопасности жизнедеятельности требует решения следующих актуальных вопросов: формирование комплексной методической системы подготовки, применение междисциплинарного подхода, формирование компетенций проектно-исследовательской деятельности в рамках производственной практики, развитие цифровых навыков и использование современных технологий, повышение мотивации студентов и самообразование в организации проектно-исследовательской деятельности. Решение вопроса формирования комплексной методической системы подготовки к организации проектно-исследовательской деятельности состоит в разработке образовательного маршрута, представляющего собой систему исследовательских и проектных заданий. Применение междисциплинарного подхода по формированию компетенций проектно-исследовательской деятельности реализуется через межмодульные связи и прохождения производственный (педагогических и стажерских практик). Развитие цифровых навыков и использование современных технологий в проектно-исследовательской деятельности реализуется через создание проектов онлайн-курсов по обучению безопасности жизнедеятельности. Повышение мотивации и самообразованию в проектно-исследовательской деятельности возможно через включение в научные коллективы и выполнению работ в рамках научных исследований.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, подготовка бакалавров, безопасность жизнедеятельности.

Annotation. The article discusses the current issues of training a future teacher in the subject area of life safety to organize project-based and research activities used on the educational standards requirements, professional standards and the modern research analysis. The training of a future teacher for project-based and research activities in the life safety subject area requires addressing the following pressing issues: the formation of a comprehensive methodological training system, the application of an interdisciplinary approach, the formation of competencies in design and research activities within the framework of industrial practice, the development of digital skills and the use of modern technologies, increasing student motivation and self-education in the project-based and research activities organization. The solution to the issue of forming a comprehensive methodological training system for project-based and research activities organization is to develop an educational route, which is a system of research and project assignments. The application of an interdisciplinary approach to the formation of competencies in project-based and research activities is implemented through intermodular communication and the passage of production (pedagogical and internship practices). The development of digital skills and the use of modern technologies in project-based and research activities is realized through the creation of online safety training courses. Increasing motivation and self-education in project-based and research activities is possible through inclusion in research teams and the performance of work within the framework of scientific research.

Key words: design and research activities, bachelor's degree training, life safety.

Введение. В стандартах общего и среднего образования определены основные виды деятельности, которые должны быть сформированы у обучающихся, то есть учебно-исследовательская и проектная. При этом необходимо отметить, что развитие навыков исследовательской деятельности происходит на уровне основной школы, тогда как формирование практического опыта по использованию методов учебно-исследовательской работы закладываются в старших классах. Соответственно в системе образования современного учителя-предметника, предусмотрена подготовка к решению профессиональных задач методического типа, через основные виды деятельности: учебно-исследовательская и проектная. В свою очередь, в профессиональном стандарте «Педагог» указано, что каждый учитель-предметник должен владеть навыками по проведению проекта (мини исследования) в школьной практике.

Теоретический анализ современных исследований показывает, что проектная и исследовательская деятельность в школьной практике должна быть целостной системой, которая нуждается в методическом оснащении, то есть в создании учебно-методического комплекса [6; 7].

Как результат создавшейся ситуации, уровень исследовательских умений выпускников школ недостаточен для осуществления проектного обучения на этапе общего и среднего образования. Таким образом, необходимо усилить подготовку учителя-предметника и в частности учителя БЖ по решению методических задач проектно-исследовательской направленности.

Изложение основного материала статьи. Современный учитель выступает в роли организатора проектно-исследовательской работы, целью которой является обучение самостоятельному поиску знаний, формированию собственной позиции, умению ее обосновывать и применять полученные навыки на практике. Для успешного выполнения этой задачи учитель должен обладать соответствующими компетенциями в области проектно-исследовательской деятельности.

Следовательно, в контексте подготовки будущего учителя предметной области безопасности жизнедеятельности к проектно-исследовательской деятельности можно выделить следующие актуальные вопросы, требующие решения в образовательной практике:

1. Формирование комплексной методической системы подготовки к организации проектно-исследовательской деятельности в образовательной организации. Отсутствие комплексной методической системы, обеспечивающей последовательное формирование компетенций проектно-исследовательской деятельности, ведет к фрагментарному обучению. Интеграция исследовательских и проектных заданий носит хаотичный характер, что в свою очередь недостаточно эффективно.

Решение вышеизложенной проблемы мы видим через разработку системы исследовательских и проектных заданий при изучении дисциплин методической направленности для формирования навыков самостоятельного проведения исследовательской работы в предметной области безопасности жизнедеятельности, основанного на принципе восходящего вектора рассматриваемого как тактики построения учебного содержания в контексте перехода от профессиональных знаний и умений к профессиональной (проектно-исследовательской) деятельности в период прохождения образовательного маршрута [4].

При этом образовательный маршрут нами рассматривается как теоретическая подготовка в контексте освоения дисциплин общепрофессионального и профессионального циклов (см. ФГОС ВО) с выходом на отработку практических навыков проектно-исследовательской деятельности в рамках выполнения заданий предметно-содержательной и педагогической практиками.

2. Применение междисциплинарного подхода в проектно-исследовательской деятельности. Предметная область «Безопасность жизнедеятельности» включает знания из различных естественнонаучных и инженерных дисциплин (физика, химия, биология, экология, психология, медицина и инженерия). Однако на практике обучающийся часто сталкивается с проблемой узкой специализации, не позволяющей ему решать комплексные задачи. Вследствие необходимо выстроить теоретическое обучение для формирования фундаментальных знаний по следующим направлениям:

а) общенаучная подготовка в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» – «Ноксология», «Концептуальные основы безопасности жизнедеятельности», «Концепции современного естествознания», «Науки о Земле», «Физические основы природных и техногенных явлений», «Экологическая безопасность», «Глобальная экология».

б) психологические основы безопасности – «Общая и социальная психология», «Психология развития человека в образовании», «Психологические основы безопасности», «Психологическая устойчивость в опасных ситуациях», «Психология конфликтов», «Эволюционные основы социального поведения человека», «Основы информационно-психологической и когнитивной безопасности жизнедеятельности человека»;

в) здоровьесберегающее обучение – «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний», «Основы здорового образа жизни»;

г) инженерно-технологические основы обеспечения безопасности – «Информационная безопасность», «Техносферная безопасность», «Основы пожарной безопасности», «Экологические модели природных и урбанистических систем».

Основываясь на междисциплинарной связи теоретического обучения по направлениям и практическом обучении общепрофессиональная подготовка будущего учителя ранее нами была «...определена модель образовательного маршрута по формированию компетенций проектно-исследовательской деятельности, соответствующая планируемым результатам освоения программы бакалавриата образования в области безопасности жизнедеятельности» [3].

3. Развитие компетенций проектно-исследовательской деятельности в ходе производственной практики (педагогической и стажерской).

Производственная практика играет ключевую роль в образовательном процессе, способствуя интеграции теоретических знаний в практические профессиональные навыки. При подготовке бакалавров в области безопасности жизнедеятельности проектно-исследовательская деятельность часто сводится к теоретическим аспектам, тогда как реальная практика в образовательных учреждениях открывает перед студентами широкие возможности для применения полученных знаний в реальных условиях. Тем не менее, современные подходы к организации производственной практики не всегда учитывают специфику формирования у студентов компетенций, необходимых для успешной проектно-исследовательской деятельности.

В рамках педагогической и стажерской практик необходимо обеспечить студентам возможность не только применять стандартные знания и методы по организации образовательного процесса, но и участвовать в решении реальных исследовательских задач по безопасности жизнедеятельности. Это может включать проектирование и реализацию безопасных образовательных и профессиональных процессов, исследование рисков, разработку методов защиты в образовательных учреждениях или детских оздоровительных лагерях.

Разрабатывая задания для различных видов практик, необходимо внедрить задания, связанные с решением проектно-исследовательских задач. Задания должны включать практико-ориентированные проекты по обеспечению безопасности, например, разработка мероприятий по обеспечению безопасности ребенка в образовательном процессе, исследование воздействия потенциальных рисков на образовательную среду учреждений или изучение состояния здоровья обучающихся в условиях образовательного процесса. Эти проекты требуют не только теоретических знаний, но и способности к сбору данных, анализу ситуации, разработке и внедрению решений.

Производственная практика в контексте подготовки к проектно-исследовательской деятельности должна быть организована так, чтобы студенты могли не только использовать теоретические знания, но и заниматься исследованиями, создавать проекты, анализировать риски и предлагать практические решения. Такой подход позволит будущему учителю предметной области «Безопасности жизнедеятельности» развить профессиональные навыки и глубже усвоить знания через их применение в реальных условиях.

В результате более раннего исследования содержания практической подготовки будущих учителей были определены «виды деятельности студентов при прохождении предметно-содержательных практик, направленных на формирование компетенций профессиональной деятельности по проектированию, планированию и реализации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности:

- организация деятельности педагога с учетом изученных локальных нормативных документов образовательных учреждений;

- проведение внеурочных мероприятий по безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях с учетом тематического планирования: музеев, образовательных центрах, общеобразовательных школах и т.д.;

- самоанализ уроков и внеклассных мероприятий и пр.» [2, С. 49].

4. Развитие цифровых навыков и использование современных технологий в проектно-исследовательской деятельности.

Ключевым аспектом подготовки будущего учителя является формирование цифровых компетенций и способности применять современные технологии в проектно-исследовательской деятельности. Одним из результативных методов организации проектно-исследовательской деятельности является разработка и проведение онлайн-курсов, которые позволяют обучающимся не только овладеть цифровыми инструментами, но и научиться эффективно внедрять их в учебный процесс.

Примером такого проектно-исследовательского задания для будущего учителя может быть разработка и проведение мини-курса по основам безопасности жизнедеятельности, используя современные образовательные платформы и цифровые технологии. Помимо проектно-исследовательских компетенций, выполнение подобного задания формирует методические компетенции по обучению учащихся основам безопасности, а также навыки по созданию цифрового образовательного контента.

Выполнение задания по аналогии с проектами можно разделить на несколько этапов. На первом этапе обучающиеся должны определить содержание курса, выбрав ключевые темы, такие как действия при пожаре, оказание первой помощи, экология или безопасность на дорогах. Курс должен быть структурированным, с выделением отдельных модулей, заданий и тестов для контроля знаний.

Следующий этап – создание контента. Обучающиеся используют цифровые инструменты для разработки учебных материалов, таких как видеоролики, презентации, инфографику, а также интерактивные задания и викторины. После того как контент готов, обучающиеся размещают курс на одной из образовательных платформ, например, Контур.Класс или Moodle. Курс может включать как теоретические уроки, так и практические занятия, проводимые через видеоконференции или с использованием виртуальных досок для совместной работы.

Заключительным этапом является проведение курса и оценка его эффективности. В конце курса они анализируют результаты, оценивают успехи учащихся в тестах и заданиях и на основе полученной информации делают выводы о возможных улучшениях курса. Разработанный онлайн-курс может быть использован в рамках проекта «Продленка с Герценовским университетом» для обучающихся 1-11 классов, учителей и родителей.

Таким образом, такое задание позволяет будущему учителю не только развивать цифровые компетенции, но и осваивать методы интеграции технологий в учебный процесс. Они учатся создавать и управлять онлайн-курсами, что способствует более эффективной организации учебной деятельности, особенно в условиях дистанционного обучения.

5. Стимулирование мотивации студентов к проектно-исследовательской деятельности и самообразованию.

Одной из ключевых проблем в подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности является недостаточная мотивация к самостоятельной научной работе. Это может быть связано с низкой осведомленностью о важности исследований, неясными карьерными перспективами или недостаточной поддержкой со стороны преподавателей.

Для повышения интереса студентов к проектно-исследовательской деятельности можно использовать такие меры, как организация конкурсов, конференций и грантовых программ, поддерживающих студенческие исследовательские инициативы. Вовлечение обучающихся в реальные проекты и научные исследования, направленные на решение актуальных проблем безопасности жизнедеятельности и образования, а также предоставление возможности выбора между выпускной квалификационной работой и дипломным проектом в рамках Государственной итоговой аттестации способны существенно усилить мотивацию студентов к данной деятельности.

Выводы. Для успешной подготовки будущих учителей в области безопасности жизнедеятельности к организации проектно-исследовательской деятельности необходимо решить ряд актуальных задач, направленных на совершенствование образовательного процесса:

- разработка и внедрение комплексной методической системы, обеспечивающей подготовку к организации проектно-исследовательской деятельности в образовательных учреждениях;
- использование междисциплинарного подхода в рамках проектно-исследовательской деятельности;
- формирование соответствующих компетенций в ходе производственной практики (педагогической и стажерской);
- развитие цифровой грамотности и активное внедрение современных технологий в проектно-исследовательскую деятельность;
- повышение мотивации студентов к участию в проектно-исследовательской работе и самообразованию.

Литература:

1. Абрамова, В.Ю. Особенности подготовки бакалавров педагогического образования к реализации программ дополнительного образования / В.Ю. Абрамова, С.Б. Бахвалова, Г.И. Рзаева // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика: Материалы XII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Южно-Сахалинск, 08-09 декабря 2021 года. – Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2022. – С. 50-56
2. Гадалова, Н.М. Особенности предметно-содержательных практик в подготовке бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») / Н.М. Гадалова // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика: Материалы XIII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Южно-Сахалинск, 07-08 декабря 2023 года. – Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2024. – С. 45-49
3. Гадалова, Н.М. Подготовка бакалавров к проектно-исследовательской деятельности (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») / Н.М. Гадалова // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15 ноября 2023 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2023. – С. 40-44
4. Кравченко, А.В. Использование принципа восходящего вектора в образовательном процессе / А.В. Кравченко, П.В. Станкевич // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 285-288
5. Кудрин, А.А. Ноксология – наука об опасностях и рисках / А.А. Кудрин // Прологомены когнитивной безопасности: коллективная монография. – Санкт-Петербург: ИД Петрополис, 2023. – С. 67-92
6. Леонтович, А.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся: сетевой подход / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2018. – № 6-7(1469).
7. Обухов, А.С. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современной России: перспективная рефлексия / А.С. Обухов // Исследователь. – 2023. – № 1-2(41-42).
8. Попова, Р.И. Развитие содержания методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности / Р.И. Попова // Казанская наука. – 2024. – № 2. – С. 55-58
9. Станкевич, П.В. Приоритетные направления развития бакалаврского образования (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») / П.В. Станкевич // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика: Материалы XII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Южно-Сахалинск, 08-09 декабря 2021 года. – Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2022. – С. 40-45
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России № 1897 [от 17.12.2010 (ред. от 11.12.2020)].
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России № 413 [от 17.05.2012 (ред. от 11.12.2020)].

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье предлагается структурная модель системы формирования профессиональной компетентности учителя в педагогическом сопровождении одарённых детей. Данная модель сформирована автором на основе анализа теоретических источников: философской, социологической, психолого-педагогической литературы, которые сформировали круг научных идей, которые легли в основу структурной модели. Автором описывается обоснование основных структурных элементов и содержательное наполнение модели системы формирования профессиональной компетентности учителя в педагогическом сопровождении одарённых детей. В статье делается вывод о том, что профессиональное развитие учителей в условиях практической деятельности в школе должно выстраиваться, исходя из задач развития у них системно организованного педагогического мышления, способов деятельности, усвоения психолого-педагогических знаний, раскрывающих особенности работы с одарёнными детьми.

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность учителя, педагогическое сопровождение, одарённые дети.

Annotation. The article proposes a structural model of the system of formation of professional competence of a teacher in pedagogical support of gifted children. This model is formed by the author on the basis of the analysis of theoretical sources: philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature, which formed a circle of scientific ideas that formed the basis of the structural model. The author describes the rationale for the main structural elements and the content of the model of the system of formation of professional competence of a teacher in pedagogical support of gifted children. The article concludes that the professional development of teachers in the conditions of practical activity at school should be built on the basis of the tasks of developing their systemically organized pedagogical thinking, methods of activity, assimilation of psychological and pedagogical knowledge that reveal the features of working with gifted children.

Key words: model, professional competence of the teacher, pedagogical support, gifted children.

Введение. Научный интерес к проблемам педагогического взаимодействия с одарёнными детьми приобрел в последние годы статус устойчивой тенденции. Он обусловлен спецификой, происходящих в системе образования перемен, необходимостью определения содержательно-технологических основ субъектно-ориентированного образования, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий интеллектуального и творческого развития обучающихся.

Системообразующим центром выявления и поддержки одарённых детей является школа, поскольку развитие индивидуальных особенностей и запросов детей базируется на основе общеобразовательной подготовки. В деятельности органов управления образованием и образовательных организаций актуализируется задача формирования профессиональной компетентности учителя в вопросах педагогического сопровождения одарённых детей и выделяется в отдельную научно-практическую проблему по целому ряду причин.

Во-первых, одарённые дети характеризуются уникальными личностными качествами, в связи с чем, профессиональная деятельность педагога приобретает новые очертания и особую значимость.

Во-вторых, особенности развития познавательной сферы одарённых детей тяжело поддаются систематизации, это обусловлено разнообразием типов и видов одарённости, что, в свою очередь, требует от школьных учителей дополнительной подготовки, включающей умения диагностировать, проектировать образовательные процессы, выбирать педагогические технологии для решения нестандартных, профессиональных задач.

Учителя испытывают потребность в углублении знаний об одарённости, в определении типов одарённости, работе с детьми с различными проявлениями одарённости.

Различные аспекты теории и практики профессионального развития педагогов представлены в трудах Е.А. Александровой, Е.А. Брежневой [6], Р.М. Асадуллина [1-3], В.Л. Бенина [4], Н.В. Кузьминой [5], а так же А.К. Марковой, Л.Н. Митиной, В.А. Сластенина, А.К. Тряпициной, И.Э. Ярмакеева и др.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная компетентность педагога в педагогическом сопровождении одарённых детей это как интегральное качество его личности, включающее профессиональные знания и способности, которые проявляются и развиваются в педагогической деятельности, направленной на создание оптимальных условий для обучения одарённых детей и обогащение образовательной практики новыми средствами взаимодействия с обучающимися. В основе формирования профессиональной компетентности учителя в педагогическом сопровождении одарённых детей могут лежать положения личностно-ориентированного и субъектно-ориентированного подходов к организации дополнительного корпоративного педагогического образования. В результате использования деятельностного метода появляется возможность установить содержание, динамику формирования профессиональной компетентности учителей и его движущие силы, опередить условия прохождения, элементов, образующих её структуру через систему воздействующих на их развитие мер. И на этой основе осуществить прогноз содержания и структуры образовательной системы, направленной на формирование и развития профессиональной компетентности учителя в педагогическом сопровождении одарённых детей в условиях его практической педагогической деятельности в общеобразовательной школе.

Как известно (Н.В. Кузьмина) в системах одно и то же явление рассматривается в двух качественных аспектах: с точки зрения его качественной природы и с точки зрения его качественной специфики: «Вначале раскрывается его общее, функциональное или структурное качество, а затем – конкретно-историческая системная модификация. При этом важно иметь в виду, что в первом случае явление берётся само по себе, в своих наиболее общих и абстрактных моментах, а во втором – как элемент или компонент данной системы, как системное явление» [5, С. 16].

Данное положение означает, что формирование профессиональной компетентности для работы с одарёнными детьми будет происходить в логике развития учителя как субъекта педагогической деятельности, когда родовая, «зримая» «внешняя предметная деятельность» по мере её усвоения интериоризуется и переходит во внутреннюю психическую форму деятельности. Одновременно этот процесс сопровождается развитием видовых форм педагогической деятельности, включая деятельности педагогического сопровождения одарённых детей.

Формирование профессиональной компетентности, представляющее собой целостность с многоуровневой структурой, начинается с простой исходной основы и представляет инвариантный набор педагогических знаний и действий, позволяющих организовать взаимодействие с одарёнными детьми. Этот инвариантный комплекс должен отвечать всему диапазону задач, которые приходится решать учителю в организации педагогического сопровождения познавательной деятельности одарённых детей в образовательном процессе школы. Проявляясь в простой абстрактной форме по мере

изучения теоретических знаний и решения практических задач, он укрепляет свою сущность. Но независимо от качества проявления профессиональной компетентности, позволяющего осуществлять дидактически эффективное взаимодействие с одарёнными детьми, учитель выступает субъектом принятия управленческих задач, решаемых на основе диагностики и мониторинга познавательной деятельности школьников. По мере приобретения компетенций он обретает способность вносить координированные нововведения, определяющие новое содержание образовательного процесса. В результате происходит усвоение новых знаний и способов педагогической деятельности, позволяющих учителю осуществлять успешное педагогическое сопровождение познавательной деятельности одарённых детей.

Динамика развития такого образовательного процесса предполагает, что структура профессиональной компетентности будет представлена в трёх аспектах-уровнях. В общей форме как общая система, в особенной форме как система, имеющая специфическую природу, и в единичной форме как конкретное явление. Каждый уровень является подсистемой более высокой системы и, в свою очередь, сохраняет родовые признаки для подсистемы, расположенной ниже.

Одновременно профессиональная компетентность учителя в педагогическом сопровождении одарённых детей предстаёт как структура, имеющая два вектора развития: горизонтальный и вертикальный. Каждый уровень (горизонтальная связь), обладая своей сущностью и выполняя специфические функции (мотивационно-ориентировочные, проектировочно-исполнительские и оценочно-рефлексивные), одновременно находится в многоуровневых субординационных отношениях (вертикальные связи), которые обеспечиваются исследовательскими, диагностическими, коммуникативными, проектировочными и мониторинговыми функциями.

Мы понимаем, что одарённые дети характеризуются необычной мобильностью, получают педагогическую поддержку одновременно в образовательных организациях основного и дополнительного общего образования. В этой ситуации у учителей появляется дополнительная функция, связанная с координацией всего комплекса педагогических воздействий. Это обстоятельство усиливает роль диагностической и мониторинговой деятельности, связанных с выбором эффективных средств и условий работы с обучающимися, предупреждением возможных рисков в педагогическом сопровождении деятельности мотивированных на успех школьников.

Следуя общей идее и логике исследования, для ее описания мы использовали модель педагогической системы, предложенной М.М. Поташником и В.С. Лазаревым. В ней модель «выступает как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения содержания, методов, видов деятельности субъектов образовательных отношений, а также организационных форм педагогического образования, направленных на достижение искомой цели» [7, С. 64].

В основу нашей системы положены принципы психологической теории деятельности и концепции содержательного обобщения. В модели система может быть представлена целевой, субъектной, деятельностной, уровневой, содержательной и организационной структурой и структурой жизненного цикла (Рисунок 1).

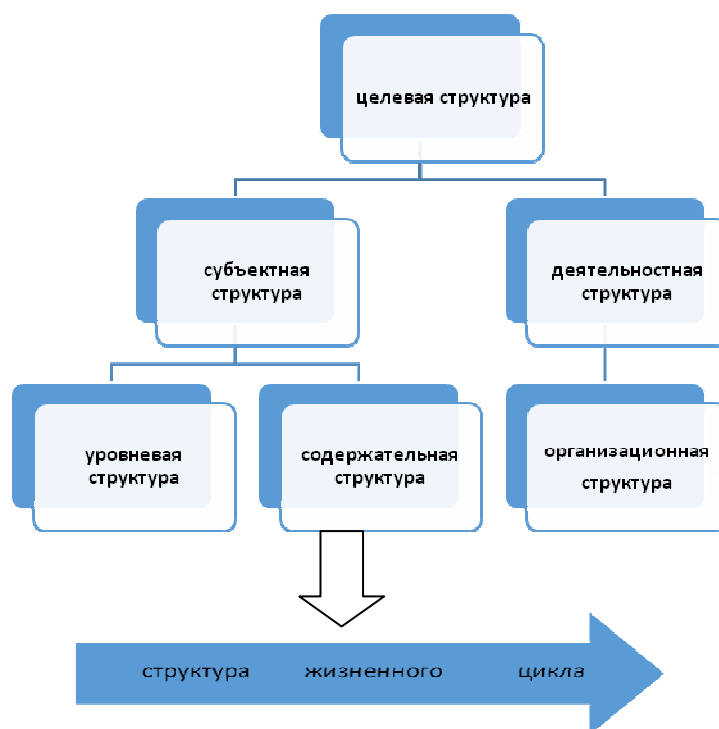


Рисунок 1. Структурная модель системы формирования профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми

Целевая структура ориентирована на решение задач развития субъектных качеств учителя, на планомерное формирование интереса к работе с одарёнными детьми, педагогических знаний и практических способов педагогической деятельности. Наличие таких качеств способствует умению анализировать педагогические явления как системные и выстраивать инновационный образовательный процесс, направленный на использование эффективных инструментов и создание условий для развития одарённых детей на основе учёта индивидуальных особенностей и интересов школьников.

В решении обозначенных задач в процессе дополнительного педагогического образования особое значение приобретает принцип системного структурирования знаний и деятельностная организация образовательного процесса.

При этом иерархия уровней представляется не в последовательности ступеней к знаниям (линейное структурирование), а как вложение элементов системы друг в друга. Вследствие такого спиралевидного структурирования знаний объект предстаёт в своём системном виде и по мере усвоения программы открывается познающим во всё более конкретном виде. Это, в свою очередь, означает, что рекурсивно построенный образовательный процесс, направленный на формирование профессиональной компетентности учителей, содержит условия и факторы, актуализирующие системные (качественные)

характеристики укрепляющихся знаний и способностей учителей разрабатывать инструменты для работы с одарёнными детьми. Одновременно образовательный процесс предстаёт пространством, в котором учителя, реализующие исследовательскую деятельность, будут осуществлять переход от познавательного описания педагогических явлений, связанных с работой с одарёнными детьми, к нормативной сфере, обусловленной практической работой по преобразованию этих явлений в дидактических и воспитательных целях.

Субъектная структура включает всех участников образовательных отношений: преподавателей, учителей и обучающихся. Разумеется, ведущей фигурой является учитель, который одновременно выполняет несколько функций: от познающего субъекта к субъекту исследования, конструирования проекта педагогической деятельности и его практической реализации.

Субъектная позиция учителя – сложная интегративная характеристика личности педагога, отражающая его активное, инициативное, ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к окружающей действительности; актуализирующая личностное и профессиональное развитие, проявляясь в самостоятельности при управлении педагогической деятельностью. Она актуализируется в процессе самостоятельного изучения проблемы и формулирования учебной задачи, составления и реализации плана решения задачи, выполнения действий оценки и контроля. Благодаря этим действиям образовательный процесс получает статус периода педагогического творчества, в котором тренируется педагогическое мышление, осуществляется поиск инновационных решений по педагогическому сопровождению одарённых детей.

Деятельностная структура представляет собой систему профессиональных педагогических действий, адекватных исследованию педагогических ситуаций, и компетенций по их практическому преобразованию в целях педагогического сопровождения познавательной деятельности одарённых детей. В зависимости от сложности и разнообразия задач педагогической поддержки одарённых детей, действия, образующие целостную (инвариантную) структуру педагогической деятельности, могут быть расширены.

Согласно разработанной нами схеме каждый этап работы завершается рефлексией выполнения и сопровождается дифференциацией и усложнением действий, ростом исследовательского и творческого начала в осуществлении педагогической деятельности. При этом доказывается, что овладение различными видами педагогической деятельности невозможно в отрыве от усвоения нормативной (инвариантной) структуры теоретической и практической составляющих профессиональной деятельности учителя.

Содержательная структура дополнительного педагогического образования определяется представленностью коллективного и индивидуального опыта работы учителей с одарёнными детьми. Содержание образования включает два ряда компонентов. Первый компонент составляют действия по использованию знаний об одарённости и способах работы с одарёнными детьми и действия. Учителя изучают феномен детской одарённости, способы организации работы с одарёнными детьми, многообразные связи и отношения, обеспечивающие её результативность, выделяют существенные признаки эффективности педагогической деятельности.

Второй компонент содержания образования включает индивидуальную технику мышления и способы педагогической деятельности по получению и использованию знаний в работе с одарёнными детьми: схематизация, моделирование, анализ ситуации, тематический анализ, формирование системы различий, понимание другого участника в диалоге, целеполагание, формирование замысла действия, планирование действия, оценочно-рефлексивные действия.

Уровневая структура отражает динамику развития профессиональной компетентности учителя для работы с одарёнными детьми. В пределах каждого уровня проявления компетенций происходит разрешение противоречий между познавательной, исследовательской и практической педагогической деятельностью. Развитие профессиональной компетентности учителя в педагогическом сопровождении одарённости, как следствие ведет росту объёма педагогических компетенций, позволяющих решать усложняющиеся педагогические задачи, связанных с организацией педагогического взаимодействия с одарёнными детьми. Благодаря такому процессу обеспечивается переход педагогической деятельности от репродуктивных форм её выполнения к самостоятельным, и далее к творческой педагогической деятельности.

Организационная структура определяет содержание, формы и методы организации дополнительного педагогического образования, отвечающих динамике становления профессиональной компетентности и выполнению учителями педагогических функций, адекватных её структуре.

К ведущим формам организации профессионального образования мы относим фронтальные, групповые и индивидуальные формы занятий. Отметим, что организация занятий требует подготовки специального дидактического инструментария научно-методической поддержки слушателей: образовательной программы, банка учебных и практических задач, учебных карт, инструкций по выполнению теоретических и практических педагогических задач и др.

Структура жизненного цикла охватывает учебный год. Формирование учителя как субъекта педагогического сопровождения одарённых детей длительный процесс, выражающийся в структуре этапов, позволяющий проводить основное «погружение» в проблему в школьное каникулярное время.

Первый цикл занятий позволяет актуализировать учителям знания и методы, приёмы работы с одарёнными детьми, получить информацию о передовом педагогическом опыте. Важной составляющей первого этапа является работа, направленная на развитие субъектной позиции учителя, на усвоение учителем основ психологической теории деятельности и особенностей деятельности организации образовательного процесса.

Второй цикл занятий охватывает более продолжительное время и совмещается с реальной практической педагогической деятельностью. Он связан с проектно-исследовательской работой по выявлению склонностей школьников, выявления одарённости детей, внутренней мотивации, их направленности, последующего погружения детей в интегрированный образовательный процесс. На этом этапе происходит научно-методическое сопровождение освоения и развития способов конструирования, проектирования, организации и управления образовательным процессом, направленным на развитие детской одарённости.

Третий цикл занятий посвящён оценке и контролю проделанной работы, формированию оценочно-рефлексивных компетенций учителей. Они отражают уровень практической рефлексивной деятельности, осуществляемой сознательно на основе приобретённых и усвоенных знаний и способов деятельности, которые проявляются в способности учителя уточнять и расширять свои знания; осуществлять функцию контроля в усвоении знаний; превращать творческие компоненты, обнаруженные в учебно-профессиональной деятельности, в правила. В целом, структура жизненного цикла дополнительного профессионального образования должна обеспечить формирование профессиональной компетентности учителя как целостности в синтезе её мотивационно-ориентировочных, проектно-исполнительских и оценочно-рефлексивных составляющих.

Управленческая структура предполагает взаимодействие четырёх видов действий: планирования – организации – руководства-контроля.

Выполнение этих действий позволяет реализовывать цели дополнительного педагогического образования, связанные с формированием профессиональной компетентности в педагогическом сопровождении одарённых детей. Включённость учителя в этот процесс выступает дополнительным фактором развития у них управленческих компетенций. Решение этой задачи является существенным условием развития его субъектной позиции, поскольку педагогическая деятельность объективно представляет собой управление, в рамках которого деятельность обучающегося предстаёт, с одной стороны, как предмет деятельности педагога, а с другой – в значительной мере как её цель.

Выводы. В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что профессиональное развитие учителей в условиях практической деятельности в школе должно выстраиваться, исходя из задач развития у них системно организованного педагогического мышления, способов деятельности, усвоения психолого-педагогических знаний, раскрывающих особенности работы с одарёнными детьми.

Глубокая и полная интеграция теоретической и практической деятельности в целях развития одарённости может быть достигнута, если деятельностное содержание дополнительного педагогического образования структурировано с учётом индивидуальных возможностей и интересов учителя, психологических механизмов формирования профессиональной компетентности, построенной на основе положений психологической теории деятельности.

Благодаря личностно-ориентированному и субъектно-ориентированному подходам содержание дополнительного педагогического образования, становится внутренним психологическим фактором развития деятельности учителя по педагогическому сопровождению одарённости.

Литература:

1. Асадуллин, Р.М. Образование для будущего / Р.М. Асадуллин. – Москва: Педагогика, 2023. – 245 с.
2. Асадуллин, Р.М. Современный субъективно-образовательный процесс: гинезис и динамика развития / Р.М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 4(55). – С. 7-13
3. Асадуллин, Р.М. Человек в зеркале образования / Р.М. Асадуллин. – М.: Наука, 2013. – 245 с.
4. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций: учеб. пособие / В.Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 105 с.
6. Методология педагогики: монография / [Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.А. Брежнова и др.]; под ред. В.Г. Рындак. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 296 с.
7. Поташник, М.М. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / [М.М. Поташник, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев]; под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Гачковская Анна Павловна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Ковалева Виктория Валентиновна

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 Лунева Светлана Владимировна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

О РОЛИ ИНВАРИАНТНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье поднимается интересная и актуальная проблема, связанная с инвариантными подходами к самостоятельной работе обучающихся в процессе изучения общеобразовательных дисциплин. Инвариантные подходы к организации самостоятельной работы обучающихся в вузе в процессе изучения общеобразовательных дисциплин могут включать в себя несколько ключевых элементов. Эти подходы направлены на создание эффективной и мотивирующей образовательной среды, способствующей развитию навыков самостоятельного обучения. Особую значимость представляет такой аспект, как структурирование учебного процесса. При этом не только определяются четкие цели и задачи для самостоятельной работы, но и большое внимание уделяется разработке учебных планов и программ, которые включают в себя как теоретическую, так и практическую составляющие. Данный подход можно назвать модульным, т.к. организация учебного материала представляется в виде модулей или блоков, что позволяет студентам изучать темы поэтапно и систематически. Комбинирование традиционных лекций с онлайн-курсами, семинарами и практическими занятиями позволяет создавать яркие и разнообразные композиции в обучении. В настоящее время образовательный процесс уже невозможно рассматривать без использования разнообразных инновационных технологий, цифровых сервисов, ресурсов и платформ для обучения. Внедрение электронных образовательных платформ, где студенты могут находить материалы, проходить тесты, участвовать в форумах и обсуждениях. Также сочетание разнообразных форматов самостоятельной работы позволит пересмотреть характер обратной связи и самооценки обучающихся. Регулярное предоставление обратной связи от преподавателей и возможность для студентов оценивать свои достижения и ставить новые цели – одна из приоритетных задач данного подхода. В настоящее время все большее внимание уделяется проектной деятельности, групповой работе, развитию критического мышления обучающихся. Включение проектных заданий в учебный процесс, которые требуют от студентов применения знаний на практике и самостоятельного поиска информации может стать предиктором успешности в изучении таких сложных дисциплин, как: химия, физика, биология и география. Создание условий для совместного обучения, где студенты могут обмениваться идеями и решать задачи в группах, способствует развитию коммуникационных навыков. Включение в учебный процесс заданий, которые требуют анализа, синтеза и оценки информации, помогает студентам развивать навыки критического мышления. Стимулирование студентов к самостоятельному поиску информации, выбору источников и методов обучения, способствует развитию их ответственности за собственное обучение. Интеграция разнообразных форматов в ход самостоятельной работы студентов является компонентом кросс-дисциплинарного подхода. Поощрение студентов к изучению связей между различными дисциплинами, помогает им видеть более широкую картину и применять знания в различных контекстах. Авторы убеждены, что перечисленные инвариантные подходы могут быть адаптированы в зависимости от специфики учебного заведения,

контингента студентов и особенностей общеобразовательных дисциплин, что позволяет создать гибкую и эффективную систему организации самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, цифровые сервисы и ресурсы, внутренняя мотивация, образовательный контент, общеобразовательные дисциплины, уровни сложности, инвариантность, практическая самостоятельная работа, факультативная самостоятельная работа.

Annotation. This article raises an interesting and relevant problem related to invariant approaches to students' independent work in the process of studying general education subjects. Invariant approaches to the organization of independent work of university students in the process of studying general education disciplines may include several key elements. These approaches are aimed at creating an effective and motivating educational environment that promotes the development of independent learning skills. Of particular importance is the structuring of the educational process. At the same time, clear goals and objectives for independent work are defined, but great attention is also paid to the development of curricula and programs that include both theoretical and practical components. This approach can be called modular, because the organization of educational material is presented in the form of modules or blocks, which allows students to study topics in stages and systematically. Combining traditional lectures with online courses, seminars, and practical exercises allows you to create vibrant and diverse learning compositions. Currently, the educational process can no longer be considered without using a variety of innovative technologies, digital services, resources and platforms for learning. The introduction of electronic educational platforms where students can find materials, take tests, participate in forums and discussions. Also, the combination of various formats of independent work will allow to reconsider the nature of feedback and self-assessment of students. Regular feedback from teachers and the opportunity for students to evaluate their achievements and set new goals are one of the priorities of this approach. Encouraging students to independently search for information, choose sources and teaching methods, promotes the development of their responsibility for their own learning. The integration of diverse formats into the course of students' independent work is a component of a cross-disciplinary approach. Encouraging students to explore the connections between different disciplines helps them see the bigger picture and apply knowledge in different contexts. The authors are convinced that the listed invariant approaches can be adapted depending on the specifics of the educational institution, the student body and the specifics of general education disciplines, which makes it possible to create a flexible and effective system for organizing independent work.

Key words: independent work, digital services and resources, intrinsic motivation, educational content, general education subjects, difficulty levels, invariance, practical independent work, optional independent work.

Введение. В настоящее время большое внимание уделяется повышению уровня мотивации обучающихся к выполнению самостоятельной работы. Общеобразовательные дисциплины, такие как: физика, химия, биология и география требуют сочетания разных форматов работы, как аудиторной, так и вне аудиторной.

К наиболее распространенным видам заданий и формам организации внеаудиторной самостоятельной работы относится работа с использованием ИКТ-технологий. Сюда можно отнести поиск и обработку информации в сети, написание реферата, составление библиографического списка, решение кейсов, подготовка глоссария, подбор графических изображений и создание тематических видеороликов, тестирование в целях самоконтроля и организация диалогов в сети.

Все большее значение в современных образовательных реалиях приобретает поиск новых педагогических приемов и технологий, что обусловлено запросами и целевой аудитории, и, безусловно, представителей академического сообщества. Все виды самостоятельной работы (практической, факультативной) тяготеют к совершенно новому педагогическому дизайну. Кроме основных форм, может быть и комбинированное с применением информационно-коммуникативных технологий, например, подготовка презентации [1].

Факультативные и самостоятельные работы бывают самыми разнообразными: это может быть и подготовка к участию в олимпиадах, конкурсах, научно-технических конференциях, подготовка научных статей. Они являются не обязательными, и за них преподаватель может поставить дополнительные баллы.

Изложение основного материала статьи. Для организации самостоятельной работы необходимы следующие материально-технические условия. Это наличие помещений для выполнения самостоятельных работ, кабинеты, лаборатории. Учреждение практики – это база практик в соответствии с заключенными договорами. Библиотека с читальным залом и интернетом. Современные средства обучения – это источники получения знаний, формирования умений. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, оборудование, лаборатории и цифровые образовательные ресурсы. Условия организации самостоятельной работы – это готовность учащихся к самостоятельному труду, мотив к получению знаний, материально-техническое и информационно-техническое обеспечение, обязательно консультативная помощь, в том числе через интернет. Регулярный контроль качества самостоятельной работы.

Существует четыре уровня сложности работы: в первый из которых включаются задания репродуктивного типа; следующий уровень представляет собой спектр заданий реконструктивного типа. Третий уровень является эвристическим, при котором предполагается, что это продвинутый уровень выполнения самостоятельной работы, и, соответственно, четвертый уровень – творческий.

Основная задача для преподавателя заключается в разработке и компоновке заданий эвристического и творческого уровней. Без внедрения элементов геймификации в учебный процесс, без групповой, командной работы это уже не представляется возможным. Данный запрос практической деятельности послужил лейтмотивом для подготовки и проведения педагогического эксперимента [2].

Цель педагогического эксперимента по использованию в процессе обучения интерактивного формата работы с элементами геймификации была обусловлена потребностью в изменении педагогического дизайна и оценке эффективности инвариантности заданий для самостоятельной работы обучающихся. Интерактивные формы работы со студентами, включающие элементы геймификации, могут значительно повысить мотивацию и вовлеченность учащихся в процесс изучения общеобразовательных дисциплин. Среди используемых видов заданий были, в основном, использованы такие задания, которые позволяют активизировать уровень внутренней мотивации обучающихся к самостоятельной работе (Таблица 1).

Инвариантные формы самостоятельной работы студентов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин

№	Тип задания	Содержание контента для самостоятельной работы
1.	Квесты и приключенческие игры по химии, физике, биологии, географии	Создание сценариев с заданиями, которые студенты должны выполнять в командах, решая различные задачи и проходя уровни
2.	Образовательные игры	Использование настольных или цифровых игр, которые связаны с учебным материалом. Например, викторины, карточные игры или ролевые игры
3.	Групповые проекты с элементами соревнования	Разделение студентов на команды, которые работают над проектами и соревнуются друг с другом за лучшие результаты
4.	Онлайн-платформы для викторин	Использование сервисов, таких как Kahoot! или Quizizz, для проведения интерактивных викторин на основе изучаемого материала
5.	Системы баллов и наград	Введение системы накопления баллов за участие в занятиях, выполнение заданий и активность, что позволяет студентам получать награды или привилегии
6.	Ролевые игры (РПГ)	Студенты принимают на себя роли персонажей и взаимодействуют в рамках заданного сюжета, что помогает лучше усваивать материал
7.	Мобильные приложения для обучения	Использование приложений, которые предлагают задания и тесты в игровой форме, позволяя студентам учиться в удобное время
8.	Дебаты и дискуссии в формате игр	Организация дебатов с элементами соревнования, где студенты защищают свои позиции и получают баллы за аргументацию
9.	Симуляции и моделирование	Проведение симуляций реальных процессов или ситуаций, связанных с учебным материалом, что помогает студентам применять знания на практике
10.	Проектные выставки	Организация выставок работ студентов с возможностью голосования за лучшие проекты, что добавляет элемент конкуренции и взаимодействия

Использование цифровых сервисов и ресурсов может значительно повлиять на уровень внутренней мотивации студентов к самостоятельной работе. Современные студенты сталкиваются с рядом проблем мотивации к самостоятельной работе, которые могут существенно влиять на их учебный процесс и результаты. Многие студенты не обладают необходимыми навыками для эффективного самостоятельного обучения, такими как умение ставить цели, планировать свое время и анализировать информацию [3]. Понимание этих проблем может помочь преподавателям и образовательным учреждениям разработать стратегии и методы, направленные на повышение мотивации студентов к самостоятельной работе.

Таблица 2

Цифровые сервисы и ресурсы для наполнения образовательного контента по химии, физике, биологии и географии

Химия	Физика	Биология	География
Coursera – предлагает курсы от университетов и колледжей по различным предметам, включая физику, биологию, химию и географию.			
edX – аналогично Coursera, предоставляет доступ к курсам от ведущих учебных заведений.			
Khan Academy – бесплатная платформа с большим количеством видеоуроков и интерактивных заданий по различным предметам, включая физику, химию, географию, биологию.			
Udemy – платформа с курсами от независимых преподавателей, где можно найти множество курсов по наукам.			
FutureLearn – предлагает курсы от университетов и организаций, охватывающие различные научные дисциплины.			
Quizlet – полезен для создания флеш-карт и тестов по различным темам, включая науки.			
OpenStax – предоставляет бесплатные учебники по многим предметам, включая физику, химию и биологию.			
ChemSpider – бесплатная база данных химических соединений, которая предоставляет информацию о свойствах и структуре веществ	Physics Classroom – предлагает ресурсы для студентов, включая уроки, задачи и интерактивные симуляции по основным темам физики	HHMI Biointeractive – предоставляет интерактивные уроки, анимации и видеоматериалы по различным темам биологии, включая эволюцию и генетику	National Geographic Education – ресурсы и материалы для изучения географии и природных наук
ChemCollective – это интерактивный ресурс, который предлагает виртуальные лаборатории и сценарии для изучения химии. Ученики могут проводить эксперименты в виртуальной среде, что помогает понять практическое применение теоретических знаний	MIT OpenCourseWare – предоставляет доступ к учебным материалам и лекциям по физике от Массачусетского технологического института	BioDigital Human – интерактивная платформа для изучения анатомии человека с возможностью визуализации различных систем и органов	Geography Now – YouTube-канал, который предлагает интересные и информативные видео о странах мира, их культуре, географии и особенностях. Это отличный способ изучить географию в увлекательной форме
	HyperPhysics – интерактивный веб-ресурс, который предоставляет краткие объяснения основных концепций физики,	PhET Interactive Simulations – предлагает симуляции по биологии, позволяющие визуализировать и	

	организованных в виде графических схем. Это отличный инструмент для быстрого поиска информации по различным темам	экспериментировать с различными концепциями, такими как клеточные процессы и экосистемы	

Для оценки эффективности наполнения образовательного контента был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого были использованы инвариантные форматы заданий и актуализированы задания для групповой и командной работы, в том числе с элементами геймификации.

Из данных, представленных на рисунке видно, что средний балл по всем дисциплинам изменился в сторону увеличения. Обучающиеся отмечают повышение интереса к выполнению заданий для самостоятельной работы. Таким образом, интеграция цифровых сервисов в учебный процесс может создать более привлекательную и поддерживающую среду для самостоятельной работы, что, в свою очередь, способствует повышению внутренней мотивации студентов.

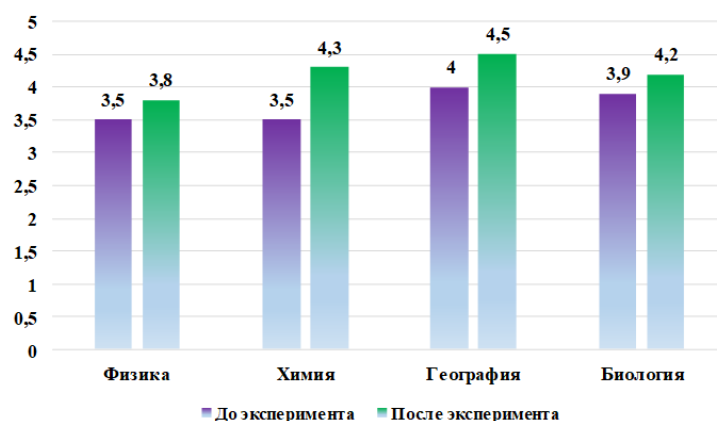


Рисунок 1. Средний балл успеваемости до и после проведения педагогического эксперимента

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что при организации самостоятельной работы необходимо учесть ряд рекомендаций, позволяющих повысить ее эффективность. Цифровые ресурсы обеспечивают легкий доступ к разнообразным материалам, что позволяет студентам самостоятельно исследовать интересующие их темы. Это может повысить их интерес и желание учиться. Цифровые сервисы позволяют студентам учиться в своем собственном темпе и выбирать материалы, соответствующие их уровню знаний и интересам. Это способствует более глубокому вовлечению и повышению мотивации. Многие цифровые платформы предлагают интерактивные элементы, такие как викторины, игры и симуляции. Эти элементы могут сделать процесс обучения более увлекательным и стимулировать студентов к активному участию.

Цифровые ресурсы часто предоставляют мгновенную обратную связь, что позволяет студентам быстро понимать свои ошибки и успехи. Это способствует формированию чувства достижения и уверенности в своих силах. Платформы для совместного обучения и обсуждения (форумы, чаты) могут создать сообщество поддержки, где студенты могут обмениваться идеями и решать проблемы вместе, что также повышает мотивацию. Возможность учиться в любое время и в любом месте делает обучение более удобным и адаптированным к индивидуальному расписанию студентов, что может повысить их внутреннюю мотивацию. Многие цифровые платформы позволяют устанавливать и отслеживать личные учебные цели, что может мотивировать студентов к достижению результатов и саморазвитию.

Литература:

1. Волохова, Г.В. Проблемные аспекты преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе / Г.В. Волохова, К.Р. Барсегян // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(3). – С. 49-51
2. Гачковская, А.П. Проблемные аспекты академической этики в преподавании дисциплин естественно-научного цикла в юридическом вузе / А.П. Гачковская, В.В. Ковалева, С.В. Лунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(1). – С. 118-122
3. Проблемы преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе и подходы к их решению / Г.И. Козырева, Е.А. Колупаева, А.В. Книга, М.В. Осанова // Образование и право. – 2020. – № 11. – С. 213-217

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Гоголданова Кермен Вячеславовна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ МИКРОКОНТРОЛЛЕРОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье поднимается актуальная проблема подготовки будущих учителей информатики в условиях изменения содержания образования. Рассмотрен методический прием обучения программированию микроконтроллеров на основе технологического подхода. Описаны основные принципы технологического подхода. Приведены примеры лабораторной работы, информационной и технологических карт по программированию микроконтроллеров. Раскрыт принцип разработки технологической карты по методике В.М. Монахова. В заключении автор полагает, что предложенный метод будет способствовать повышению эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: педагогические технологии, технологический подход, обучение, микроконтроллер, программирование, технологическая карта.

Annotation. The article discusses the actual problem of training future teachers of computer science in the conditions of changing the content of education. The article considers the methodical technique of teaching microcontroller programming on the basis of technological approach. The basic principles of the technological approach are described. Examples of laboratory work, information and technological maps on programming microcontrollers are given. The principle of developing a technological map according to the method of V.M. Monakhov is revealed. In conclusion, the author believes that the proposed method will contribute to improving the effectiveness of the learning process.

Key words: pedagogical technologies, technological approach, training, microcontroller, programming, technological map.

Введение. Сегодня мы наблюдаем, как в современном мире происходит активная интеграция информационных и цифровых технологий в различные области жизни. Роботизированные установки, программируемые системы управления, которые традиционно ассоциируются с промышленными процессами, в настоящее время мягко затронули и бытовую жизнь: умные розетки, пылесосы, чайники, камеры и прочее. Современные тенденции науки и техники находят свое отражение и в измененном содержании школьных предметов, так в 2023-2024 гг. в учебные предметы «Труд (технология)» и «Информатика» были включены темы связанные с изучением состава роботизированных систем, управлением программируемых технических устройств, программированием микроконтроллеров и т.д. Принимая во внимание изменения в содержании основного общего образования, необходимо уделить внимание содержанию обучения будущих учителей и поиску эффективных педагогических технологий.

Изложение основного материала статьи. Одним из ключевых инструментов, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить высокое качество подготовки специалистов, являются педагогические технологии. Педагогические технологии представляют собой систему методов, приёмов и средств, направленных на организацию и управление образовательным процессом. Педагогические технологии предполагают детальное управление учебным процессом и обеспечение достижения учебных целей. Педагогические технологии разрабатывались и изучались в отечественной педагогике такими учеными как В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Е.С. Полат, Г.К. Селевко и другими. Одни исследователи рассматривают педагогические технологии как совокупность методов и приёмов обучения, другие – как систему организации образовательного процесса, третьи – как комплекс средств и инструментов для достижения образовательных целей.

Одна из педагогических технологий, направленных на повышение эффективности обучения, – это технология В.М. Монахова, которая основывается на технологическом подходе к обучению. Технологический подход В.М. Монахова предполагает чёткую структурированность и алгоритмизацию учебного процесса. Педагогическая технология, разработанная В. М. Монаховым, строится на следующих принципах:

- Конкретность целей обучения. Каждая учебная задача должна иметь чётко сформулированную систему микроцелей, которые определяются ожидаемыми результатами обучения.
- Алгоритмизация учебного процесса. Разработка последовательности шагов и действий, которые необходимо выполнить для достижения поставленных целей.
- Структурированность содержания обучения. Учебный материал должен быть структурирован согласно сформулированной системе микроцелей.
- Коррекция знаний и умений. Система вспомогательных материалов, позволяющих обучающемуся освоить учебный материал.
- Оценка (диагностика). Разработка системы дифференцированных заданий по уровням сложности.

Перечисленные принципы объединяются в наглядные технологические карты, которые имеют строгую структуру (Рисунок 1). Основные блоки технологической карты по В.М. Монахову это «Целеполагание», «Диагностика», «Коррекция», «Дозирование домашней (или самостоятельной) работы». Каждой изучаемой теме разрабатывается отдельная технологическая карта.

Технологическая карта по теме « »							© В.М. Монахов	
Логическая структура:							Класс:	
							Учитель:	
1		2	3	4	5	6		
B1			D1	B2		D2		
Целеполагание			Диагностика				Коррекция	
B 1:			D 1: 1) 2) 3) 4)					
B 2:			D 2: 1) 2) 3) 4)					
Дозирование домашней работы								
		«удовлетворительно»			«хорошо»		«отлично»	
ДР 1								
ДР 2								

Рисунок 1. Структура технологической карты (по В.М. Монахову)

Рассмотрим технологическую карту, разработанную для обучения бакалавров педагогического направления теме «Программирование микроконтроллера Atmega 8 в симуляторе SimulIDE».

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ПО ТЕМЕ: «Программирование микроконтроллера Atmega 8 в симуляторе SimulIDE»		
Целеполагание	Диагностика	Коррекция
1. Уметь подключать компоненты к микроконтроллеру Atmega 8 симуляторе SimulIDE	1. (Низкий). Покажите и объясните назначение портов ввода/вывода микроконтроллера Atmega 8. 2. (Средний). Запустите SimulIDE и подключите к портам B0, C1 и D2 по светодиоду. 3. (Высокий). Запустите SimulIDE и подключите светодиодную шкалу на шесть элементов к шести контактам только одного порта (на выбор).	В Datasheet микроконтроллера Atmega 8 изучить назначение каждого вывода микроконтроллера
2. уметь программировать вывод сигналов на порты микроконтроллера Atmega 8	1. (Низкий) Покажите в тетради (или на экране компьютера) запись функции вывода цифрового сигнала на порт B, C и D и объясните ее. 2. (Средний) Подключите светодиоды к портам B, C и D микроконтроллера Atmega 8 в симуляторе SimulIDE и напишите программный код в MicroChipStudio, который будет выводить высокий уровень сигнала, активируя светодиоды. Загрузите этот код в микроконтроллер в симуляторе. Затем напишите код, который будет выключать светодиоды, и также загрузите его в микроконтроллер в симуляторе. 3. (Высокий) Подключите к цифровым портам микроконтроллера Atmega 8 в симуляторе SimulIDE светодиодную шкалу, состоящую из шести элементов. С помощью программного кода MicroChipStudio организуйте подачу высокого и низкого уровней сигнала в симуляторе, поочередно активируя выходы каждого светодиода в шкале.	В справочнике языка программирования найти и выучить функции вывода цифрового сигнала на микроконтроллер Atmega 8.
Дозирование самостоятельной работы (домашней работы)		
(Низкий). Составить конспект объемом не более одной страницы, по следующему плану: Понятие цифрового сигнала. Функция вывода цифрового сигнала языка C++. Примеры оформления в программе функций вывода цифрового сигнала на различные порты микроконтроллера Atmega8. (Средний). Кратко описать в виде конспекта в рабочей тетради: схема подключения RGB-светодиода к микроконтроллеру Atmega 8, расчет добавочного резистора. Собрать схему подключения RGB-светодиода в симуляторе и запрограммировать оранжевое свечение RGB-светодиода. (Высокий). Собрать схему в симуляторе с подключением семисегментного индикатора к микроконтроллеру Atmega 8 и составить программу отображения цифры 5.		

В первом разделе технологической карты «Целеполагание» указываются микроцели, которые необходимо достичь при изучении определённой темы. При этом формулировка микроцелей не должна включать слишком много информации. Рекомендуется разбить одно занятие на 1-3 микроцели.

В разделе «Диагностика» устанавливается факт достижения микроцели, при этом студент самостоятельно определяет свой уровень усвоенного материала. Низкий – соответствует оценке «удовлетворительно», средний – оценке «хорошо» и высокий – оценке «отлично».

В колонке «Коррекция» указываются рекомендации и подсказки для студентов, чтобы они смогли решить задачу диагностики низкого уровня. Таким образом, использование коррекции гарантирует усвоение учебного материала хотя бы на базовом уровне.

В заключительном разделе «Дозирование самостоятельной (или домашней) работы» представлены задания, предназначенные для самостоятельного выполнения учащимися. Данные задания дифференцированы по уровням сложности и направлены на успешное освоение и закрепление изученного учебного материала.

Применение технологической карты даёт студентам возможность целостно воспринимать изучаемую тему, выявлять пробелы в освоении учебного материала и при необходимости проводить его дополнительную проработку. Но эффективное обучение программированию микроконтроллеров на базе технологического подхода предполагает использование не только технологических карт, а также информационных карт, лабораторных работ.

Например, перед выполнением заданий технологической карты целесообразно студентов ознакомить с информационной картой. Приведем фрагмент информационной карты:

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА ПО ТЕМЕ:
«Программирование микроконтроллера Atmega 8»

Микроконтроллер – это программируемое электронное устройство в виде микросхемы, которое состоит из процессора, памяти, таймеров, портов ввода-вывода, интерфейсов для периферийных устройств и других частей, и в целом предназначено для обработки входящих сигналов от датчиков и других модулей и выдачи управляющих сигналов различным выходным устройствам (таким как: двигатели, индикаторы, реле и др.). Популярными являются микроконтроллеры фирм Atmel, Microchip, Intel и др.

Назначение выводов ATmega 8. Рассмотрим микроконтроллер AVR фирмы Atmel - ATmega8. Цоколевка выводов представлена на Рисунке 1.

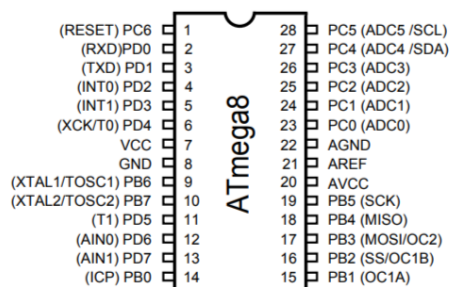


Рисунок 1. Выводы микросхемы ATmega8

Питание ATmega8. Микросхема имеет два типа питания – цифровое VCC (7) и GND (8), а также аналоговое AVCC (20) и AGND (22). К контакту «AREF» можно подключать выход внешнего источника питания, необходимого для работы АЦП.

Порты ввода/вывода. Остальные выводы микросхемы являются контактами портов ввода-вывода. В микроконтроллере ATmega8 реализованы порты:

– В (8 контактов PB0 – PB7). Из них выводы PB6, PB7 служат для подсоединения кварцевого резонатора. Выводы PB2-PB5 зарезервированы исключительно для настройки МК в процессе программирования. Для пользовательского программирования используются выводы PB0 и PB1.

– С (7 контактов PC0 – PC6). Выводы PC0-PC5 можно использовать в качестве аналоговых входов. PC6 используется для сброса настроек (перезагрузки прошивки МК).

– D (8 контактов PD0 – PD7). Выводы используются для программирования пользовательских задач.

Аппаратные и программные средства программирования микроконтроллера Atmega 8.

Программируют микроконтроллеры на языках Ассемблер, C/C++, Pascal и т.д. В лабораторной работе будет рассматриваться программирование на языке C/C++. На языке C/C++ написано большое количество программных средств и библиотек для микроконтроллеров и существуют компиляторы для многих моделей микроконтроллеров.

Компилятор – это программа, которая преобразует исходный код, написанный на одном из языков программирования, в исполняемый машинный код. Программирование микроконтроллеров производится в интегрированных средах разработки (IDE). Для программирования микроконтроллеров AVR используются программы **MicroChip Studio** (Atmel Studio), **MPLAB X** и другие.

(конец фрагмента)

Успешно выполнить задания технологической карты студентам поможет лабораторный практикум, где пошагово объясняется изучаемая тема. Так, для выполнения заданий по уровням необходимо выполнить лабораторную работу. Приведем фрагмент лабораторной работы по рассматриваемой теме:

ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА ПО ТЕМЕ:
«Программирование микроконтроллера Atmega 8 в симуляторе SimulIDE»

Цель: изучить программирование портов ввода-вывода В, С, D микроконтроллера Atmega8 в симуляторе SimulIDE.

Оборудование: компьютер с выходом в интернет и предустановленными программами MicroChip Studio, SimulIDE.

Теоретические сведения: Рассмотрим программирование порта PB0, подключим к нему светодиод и заставим его светиться.

1. Для начала необходимо настроить режим работы порт PB0, а именно настроить на «выход». В микроконтроллере для этого используется специальный регистр **DDRx** (direct data register), или регистр направления данных, где вместо x указывается конкретный порт, например, **DDRB**, **DDRC** или **DDRD**.

Чтобы сконфигурировать вывод порта как вход, в регистр DDR записывается 0, а чтобы установить его как выход – 1.

Команда для настройки нулевого бита порта С выглядит так:

DDRB = 0b00000001;

Префикс 0b указывает на то, что это двоичное число.

2. После того как мы сконфигурировали нулевой бит порта PB0 на выход, необходимо подать высокое напряжение на этот вывод для того, чтобы засветился светодиод. Для этого нужно настроить регистр выходных данных порта, обозначаемый как **PORTx**. Если бит установлен в 1, на выводе будет сигнал высокого уровня, а если в 0 – низкого. В команде **PORTx** вместо x указывается порт В, С или D, соответственно команда прописывается **PORTB**, **PORTC** или **PORTD**.

Чтобы установить на выходе PB0 высокий логический уровень необходимо написать:

PORTB = 0b00000001;

Итак, чтобы включился светодиод подключенный к порту PB0 необходимо написать всего две команды:

DDRB = 0b00000001;

PORTB = 0b00000001;

Запишем эти команды в программе MicroChip Studio.

Создание кода в MicroChip Studio.

После запуска программы необходимо создать новый проект, выбрав в меню File - New – Project.

В появившемся меню:

1. Указать, что программный код будет создаваться на языке программирования C/C++.
2. Выбрать создание исполняемого файла.
3. Записать имя файла, например, Lab1.
4. Выбрать место, где будет храниться файл.
5. Отметить пункт «Create directory for solution», чтобы в указанной директории автоматически сформировалась папка с названием проекта. И нажать OK.

Далее необходимо указать тип микроконтроллера в строке Device family: ATmega – Atmega8 и нажать OK.

Написание программы происходит в редакторе кода, при запуске MicroChip Studio создает шаблон программы, рассмотрим основные его части.

Зеленым цветом в шаблоне записаны комментарии, которые не обрабатываются компилятором и не влияют на процесс выполнения программного кода. Они служат для улучшения понимания структуры и логики работы программы. Строка `#include <avr/io.h>` – подключает библиотеку микроконтроллера необходимую для осуществления базового ввода-вывода данных.

Со строки `int main(void)` начинается главная функция `main`, в которой выполняется код программы. Указанный тип данных `int` обозначает, что функция работает с целочисленными значениями: как положительными, так и отрицательными. Ключевое слово `(void)` указывает на то, что функция `main` не принимает никаких аргументов. Функция начинается и заканчивается фигурными скобками `{ }`.

Внутри функции `main` расположена функция `while (1) { }`. Команды помещенные в тело этой функции будут выполняться бесконечно. Например, если здесь записать, что на порт B0 подается высокий уровень сигнала, то светодиод, подключенный к этому порту будет всегда светиться.

После написания кода программы необходимо его скомпилировать, для этого во вкладке Build необходимо выбрать команду Build Solution. Сообщение «Build succeeded» в строке вывода сообщений свидетельствует об успешной компиляции программы.

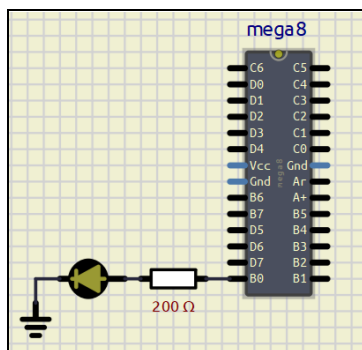
Скомпилированный файл теперь можно загрузить в настоящий или виртуальный микроконтроллер.

Программирование микроконтроллера в SimulIDE.

Для того, чтобы загрузить скомпилированный ранее код в микроконтроллер ATmega 8 в SimulIDE необходимо кликнуть правой кнопкой мыши по микроконтроллеру и загрузить прошивку.

В появившемся меню указать на папку проекта, в нашем случае это Lab1, далее в папке Debug найти файл с расширением .hex и открыть его.

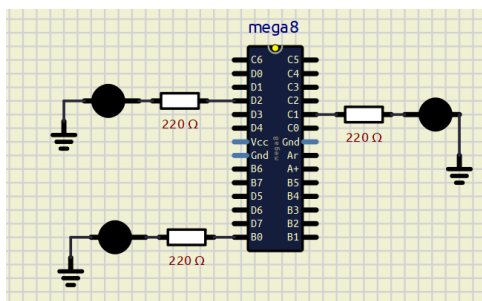
Теперь можно запустить симуляцию SimulIDE и увидеть, как светится светодиод.



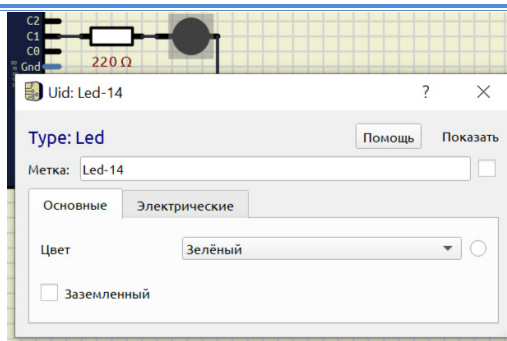
Задание. Подключите к трем портам B0, C1 и D2 белый, зеленый и оранжевый светодиоды соответственно и запустите их свечение в симуляторе SimulIDE.

Ход работы:

1. Откройте программу SimulIDE и соберите следующую схему:



Для изменения цвета светодиода, дважды кликните по установленному светодиоду и в настройках укажите необходимый цвет.



2. Запустите программу MicroChip Studio. Напишите программный код:

```
main.c
main.c
D:\GKV

#include <avr/io.h>

int main(void)
{
    DDRB = 0b00000001;
    DDRC = 0b0000010;
    DDRD = 0b00000100;
    while (1)
    {
        PORTB = 0b00000001;
        PORTC = 0b0000010;
        PORTD = 0b00000100;
    }
}
```

3. Скомпилируйте файл и сохраните файл в папке студента на диске D.

4. В программе SimulIDE загрузите скомпилированный файл в микроконтроллер ATmega8 и запустите симуляцию.

Контрольные вопросы:

1. Какие программы-симуляторы работы микроконтроллеров вы знаете?
2. Какие порты имеются у микроконтроллера ATmega8?
3. Как настроить порт микроконтроллера на вывод сигнала?
4. Как установить на выходе порта микроконтроллера высокий уровень сигнала?
5. Как установить на выходе порта микроконтроллера низкий уровень сигнала?

Например, задание диагностики уровня «Высокий» предполагает отклонение от стандартного решения, представленного в лабораторной работе, и требует применения творческого подхода к решению задачи.

Выводы. Применение технологического подхода в обучении эффективно используется при преподавании математики, физики и других учебных дисциплин. Считаем, что этот подход можно использовать при обучении студентов программированию микроконтроллеров, так как применение технологического подхода при обучении будущих учителей информатики программированию микроконтроллеров позволяет гарантированно достичь как минимум базового уровня. В рамках этого подхода учебные материалы структурируются в виде технологических и информационных карт, что позволяет чётко видеть цели обучения. Разработанные диагностические инструменты для оценки уровня знаний мотивируют студентов изучать сложные темы, а корректирующие материалы помогают освоить тему на необходимом уровне.

Литература:

1. Абдулгалимов, Г.Л. Система профессиональной подготовки преподавателя информатики: компетентностной подход, проектирование, внедрение. Монография / Г.Л. Абдулгалимов. – М.: МГТУ им. М.А.Шолохова, 2008. – 255 с.
2. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий / В.М. Монахов. – М-во науки и образования РФ, Федер. агентство по образованию, Межвуз. центр дистанц. образования МГОПУ имени М.А. Шолохова, Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2006 (Волгоград: Перемена). – 318 с.
3. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. 3-е изд., испр. и доп. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
4. Единое содержание общего образования: сайт. – 2024. – URL: <https://edsoo.ru/> (дата обращения 24.02.2025)

УДК 37.018.11

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Горлова Наталья Алексеевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

КУЛЬТУРА СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ЕЁ ФОРМИРОВАНИЮ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА

Аннотация. В статье рассматривается культура семейных отношений как система моральных устоев, приверженность которым позволяет сформировать прочные семейные связи, основанные на любви, взаимоуважении и других принципах гуманизма. Определена роль педагога в процессе формирования культуры семейных отношений, представлены элементы, составляющие ее структуру, и формы организации деятельности обучающихся, которые может использовать педагог этой целью. Сформулированы ценности и взгляды касательно основ брака, которые необходимо прививать обучающимся. Проанализирована важность взаимодействия семьи и преподавателя, рассмотрены факторы, влияющие на способность и готовность педагога формировать культуру семейных отношений. Изучены особенности обучения будущих педагогов для приобретения ими знаний в данной области. Представлены результаты исследования, проведенного в целях определения степени готовности педагогов ко взаимодействию с семьями и формированию у обучающихся культуры семейных отношений. Установлено, что на повышение готовности педагога участвовать в формировании культуры семейных отношений оказывают влияние многие факторы, которые зачастую зависят от их личностных и профессиональных особенностей. При этом важную роль в данном процессе играет поддержка со стороны государства и образовательного учреждения. Необходимо предоставление педагогам возможности повышения своей квалификации, актуальных методических пособий, а также проведение мероприятий, направленных на обмен опытом для включения преподавателями в работу новых методик.

Ключевые слова: семейные отношения, семья, брак, культура семьи, образовательные учреждения, педагог, преподаватель, обучающийся, воспитание.

Annotation. The article examines the culture of family relations as a system of moral principles, adherence to which allows forming strong family ties based on love, mutual respect and other principles of humanism. The role of the teacher in the process of forming a culture of family relations is defined, the elements that make up its structure and the forms of organization of students' activities that a teacher can use for this purpose are presented. The values and views on the foundations of marriage, which must be instilled in students, are formulated. The importance of the interaction between the family and the teacher is analyzed, the factors influencing the teacher's ability and willingness to form a culture of family relations are considered. The features of training future teachers to acquire knowledge in this field are studied. The results of a study conducted to determine the degree of readiness of teachers to interact with families and to form a culture of family relations among students are presented. It has been established that increasing the teacher's willingness to participate in the formation of a culture of family relations is influenced by many factors, which often depend on their personal and professional characteristics. At the same time, support from the state and the educational institution plays an important role in this process. It is necessary to provide teachers with the opportunity to improve their skills, relevant methodological manuals, as well as events aimed at sharing experiences in order for teachers to include new methods in their work.

Key words: family relations, family, marriage, family culture, educational institutions, teacher, teacher, student, upbringing.

Введение. В настоящее время вопросы семьи и брака являются одними из самых обсуждаемых в обществе, а на государственном уровне вносятся и предлагаются в виде законопроектов регулярные изменения в действующие нормативно-правовые акты, появляются новые меры поддержки семей с детьми, а также запреты, ограничения, направленные на сохранение брака и повышение рождаемости. Однако важно, чтобы семья была не просто формальной ячейкой общества, где каждый из ее членов действует лишь в своих интересах. Необходимо наличие душевной связи, помощи, поддержки, искреннего участия в жизни друг друга, семейных традиций, обычаев, воспоминаний – все это формирует культуру семейных отношений, а их содержание является отличительной особенностью конкретной семьи. Как подчеркивает К.А. Тюрин, каждой семье присуща своя эстетика, придающая ей особую силу и ценность [7].

В семье ребенок начинает свою социализацию, поэтому то, насколько в ней сформирована культура семейности, определяет его дальнейший жизненный путь, который без благоприятной основы в виде семьи может быть избран неправильно. Стоит отметить, что такие агенты социализации, как школа, средние профессиональные и высшие учебные заведения могут внести свои коррективы и восполнить пробелы, допущенные в процессе семейного воспитания. Важную роль в этом играют преподаватели, которые могут быть наставниками и вдохновителями для обучающихся, и своим примером способны повлиять на их устремления и цели.

Изложение основного материала статьи. И.Ю. Воронина определяет культуру семейных отношений как систему моральных устоев, приверженность которым и их осознание позволяет сформировать прочные семейные связи, основанные на любви, взаимоуважении и других принципах гуманизма. Автор отмечает, что, формируясь и совершенствуясь как личность, обучающийся развивается с точки зрения готовности к созданию прочных семейных отношений, так как их благополучие зависит, в том числе от умения представителей семьи работать над собой и своими личностными качествами. Обучение и воспитание в образовательном учреждении должно строиться на системном подходе, который подчеркивает значимость каждого из элементов образовательного процесса, а также позволяет опровергнуть стереотипы и неверные убеждения обучающихся относительно семейных отношений [3].

Структура культуры семейных отношений представлена следующими элементами:

- культура правильного образа жизни;
- эмоциональная культура, обеспечивающая психологическую поддержку и семейное благополучие;
- культура семейного взаимодействия, в том числе, определяемого наличием общих традиций, праздников и т.д.;
- финансово-бытовая культура;
- культура совместного времяпрепровождения и отдыха [4; 6].

Для осуществления работы в данном направлении педагог может организовать занятость обучающихся таким образом, чтобы они расширяли свои познания, высказывали свою позицию, знакомились с представлениями других людей и

осуществляли мыслительную обработку полученной информации. Деятельность, направленная на формирование культуры семейных отношений, может быть организована преподавателем в следующих формах:

- тренинг;
- круглый стол, семинар, интеллектуальный диалог;
- творческие конкурсы;
- интерактивные игры;
- конкурсы фото- и видеоработ, освещающие вопросы семейных отношений и приуроченные к праздничным датам;
- лекции для родителей;
- проведение профилактических мероприятий, встреч с психологом образовательного учреждения и приглашенными гостями для обсуждения актуальных вопросов, возникающих у обучающихся и влияющих на их отношение к созданию семьи.

С.И. Атмачева обращает внимание на важность организации досуга для развития культуры семейных отношений. Автор допускает множество вариантов его проведения (например, в виде творческих занятий или на природе) и подчеркивает его позитивное воздействие на сплоченность членов семьи [1]. Преподаватель может поучаствовать в организации досуга, давая задание обучающимся составить рассказ про семейное времяпрепровождение; устроив конкурс на самую интересную историю, случившуюся на совместном отдыхе; предоставив родителям информацию о проходящих мероприятиях, на которые они могут сходить с детьми.

Для подготовки обучающихся к созданию семьи и поддержанию здоровых отношений необходимо прививать им правильные ценности и взгляды касательно основ брака, к которым можно отнести следующие:

- преодоление гендерных стереотипов;
- наличие одинаковых прав у супругов;
- поддержка женщины в ее стремлении к профессиональному становлению и личностному самовыражению;
- регулярная саморефлексия, анализ семейных отношений;
- эмоциональная близость партнеров [2].

Задача воспитания состоит в недопущении разрушения нравственных установок, особенно связанных с вопросами семьи и брака, под гнетом негативных последствий современных тенденций и глобальных процессов, способных привести к утрате молодыми людьми желания создавать семью и быть ответственными за воспитание детей, в том числе, из-за страха отсутствия стабильности [8]. Педагог может направить обучающихся к осознанию того, что семья – это не только заботы и обязательства, но и счастье, поддержка, помощь (как физическая, как и моральная). Если семьи обучающихся нельзя назвать образцовыми, то в процессе обучения и общения с преподавателями они могут понять, что существует несколько моделей семейных отношений, а их отрицательный опыт необходимо учитывать, но не воспринимать его как единственно возможный. Педагог способен не допустить формирование и дальнейшее развитие негативных установок, и изменить психологический настрой обучающихся.

Одним из факторов, влияющих на способность педагога формировать культуру семейных отношений, является стремление родителей к сотрудничеству и отзыв на призыв преподавателя к взаимодействию. Для этого им важно понимать, что педагог, как и они, заинтересован в обеспечении нормального развития и жизнедеятельности обучающихся, что предполагает единство целей образовательного учреждения и семьи и требует установления партнерских отношений [5].

Для подготовки педагогов к деятельности, нацеленной на формирование культуры семейных отношений, необходимо проведение комплекса мер как во время их обучения в образовательных учреждениях, так и во время осуществления ими профессиональной деятельности. По мнению Е.А. Шуваловой, участие педагога в процессе приобщения обучающихся к семейным ценностям требует наличия у него особых знаний, например, о различных психологических особенностях обучаемых в зависимости от возраста. Для этого необходимо прохождение действующими преподавателями курсов повышения квалификации по данной теме, а для будущих преподавателей, еще только получающих образование – создание учебных дисциплин, посвященных вопросам семьи и способам формирования культуры семейных отношений [8].

М.Е. Иванова, И.И. Черкасова, В.В. Черкасов также обращают внимание на необходимость включения в образовательную программу педагогических ВУЗов курсов, раскрывающих особенности семейного воспитания, а также предполагающих задействование на практических и теоретических занятиях как активных методов обучения, так и приемов самопознания и самооценки. Важно, чтобы в образовательном учреждении имелось соответствующее методическое обеспечение, а задания варьировались в зависимости от сложности и степени усвоения знаний. Кроме того, во внеучебное время должны проводиться коммуникативно-информационные мероприятия с целью предоставления студентам дополнительных возможностей для общения на тему семьи [4].

В целях определения степени готовности педагогов ко взаимодействию с семьями и формированию у обучающихся культуры семейных отношений было проведено исследование в форме опроса среди 31 преподавателя гуманитарных дисциплин Государственного университета просвещения.

В первую очередь необходимо было выяснить, как педагоги относятся к регулярному взаимодействию с родителями обучающихся. Большая часть отметила необходимость лишь редких контактов при возникновении сложных ситуаций, требующих участия представителей семьи (81%). 12% отметило, что с семьями обучающихся, недобросовестно исполняющих свои обязанности, необходимо иметь постоянную связь, 7% опрошенных не видят потребности в общении с родителями студентов. Возраст обучающихся и специфика образовательного учреждения предполагают их самостоятельность и ответственность за себя и свое обучение, а потому излишнее вовлечение родителей в образовательный процесс противоречит данным началам.

Далее педагогам был задан вопрос о том, какие умения необходимы для просвещения обучающихся по вопросам семьи и брака. С обязательностью наличия знаний о психологических основах личности и психологии семьи согласилось 100% респондентов. Многие отметили значение педагогических знаний, связанных с обучением и воспитанием (74%). 43% опрошенных указали на важность осведомленности по вопросам примирения, решения и устранения конфликтов.

На вопрос «Применяете ли Вы на учебных занятиях формы повышения культуры семейных отношений?» большая часть опрошенных ответила утвердительно (80%). Наиболее распространенными стали такие формы, как дискуссия, интерактивные игры, решение кейсов. 20% дали отрицательный ответ или затруднились ответить. Стоит отметить, что специфика некоторых учебных дисциплин, особенно технических, не всегда позволяет органично включать в содержание занятий темы, связанные с вопросами семьи и брака.

В завершение респондентам было предложено указать факторы повышения способности и готовности педагогов к формированию культуры семейных отношений. Были получены следующие результаты: прохождение курсов повышения квалификации (100%), актуализация методического обеспечения по данной теме (85%), объединение усилий педагогов, обсуждение актуальных проблем, обмен опытом (67%), получение консультационной помощи педагогов-психологов (51%), моральная и материальная поддержка со стороны администрации и государства (48%). Каждый педагог выбирает наиболее

подходящие для себя способы получения и передачи знаний в данной области, что обусловлено, в том числе их личным и профессиональным опытом.

Выводы. Происходящие в мире процессы не могут не отразиться на всех аспектах жизни человека, а потому сфера семейных отношений претерпевает изменения, которые не всегда обладают положительным характером. Современное молодое поколение отличается разнообразием взглядов относительно образа будущего, и зачастую они не стремятся создать семью. В этой связи особенно актуальным становится формирование у обучающихся культуры семейных отношений.

Одним из наиболее предпочтительных вариантов воспитания обучающихся можно рассматривать взаимодействие образовательного учреждения в лице преподавателя или куратора и семьи обучающегося. При наличии доверительных отношений с педагогами студенты делятся с ними своими семейными проблемами, что позволяет им направлять обучающихся, помогать им и тем самым участвовать в формировании культуры семейных отношений. В процессе своей деятельности преподаватели могут также реализовывать различные способы ее формирования, выбирая те, что, по их мнению, являются наиболее удобными и эффективными. При этом важно, чтобы педагог был готов к этому, поскольку в ином случае достижение результата не представляется возможным в виду отсутствия необходимых компетенций и мотивации.

Результаты исследования показывают, что на повышение готовности педагога участвовать в формировании культуры семейных отношений оказывают влияние многие факторы, которые зачастую зависят от их личностных и профессиональных особенностей. При этом важную роль в данном процессе играет поддержка со стороны государства и образовательного учреждения. Необходимо предоставление педагогам возможности повышения своей квалификации, актуальных методических пособий, а также проведение мероприятий, направленных на обмен опытом для включения преподавателями в работу новых методик.

Литература:

1. Атмачева, С.И. Функция и роль семейного досуга в укреплении семейных отношений / С.И. Атмачева // Вестник науки. – 2024. – № 12(81). – С. 1155-1162
2. Батурина, Н.В. Изменение представлений о гендерных ролях в семье (на примере Сибирского федерального университета) / Н.В. Батурина // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – Т. 11. – № 3. – 12 с.
3. Воронина, И.Ю. Культура семейных отношений у студентов вуза / И.Ю. Воронина // Человек и его ценности в современном мире: материалы XII Международной научно-практической конференции, Чита, 23-28 сентября 2020 года. – Курган: Курганский государственный университет, 2020. – Т. 1. – С. 14-25
4. Иванова, М.Е. Формирование культуры семейных отношений у будущих педагогов в современной цифровой среде / М.Е. Иванова, И.И. Черкасова, В.В. Черкасов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(3). – С. 168-171
5. Кузьминова, Н.В. Культура семейных отношений как высшая ценность гражданского общества / [Н.В. Кузьминова, Л.В. Панина]; отв. ред.: Н.А. Горлова // Журавлевские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти Журавлева Василия Ивановича, Москва, 11-16 февраля 2022 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 210-217
6. Сочнева, Е.С. Сущность и структура понятия «семейная культура»: социокультурный аспект / Е.С. Сочнева // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 1(43). – С. 71-76
7. Тюрин, К.А. Культура семейности: вызовы времени / К.А. Тюрин // Культура и образование. – 2024. – № 1(52). – С. 31-45
8. Шувалова, Е.А. Формирование семейных ценностей у старшеклассников в условиях глобализации / Е.А. Шувалова // Журавлевские чтения. Научно-педагогические основы проектирования личностно-созидающей стратегии образования: Материалы IX Международной научно-практической конференции, посвящённой Году семьи, Году науки и технологий, проводившейся в рамках IX Международного фестиваля науки, Москва, 13 февраля 2024 года. – Москва: Государственный университет просвещения, 2024. – С. 452-457

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель кафедры русского языка Грачева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются лексико-тематическая группа как одна из важных составляющих лексического запаса иностранного гражданина. Для формирования лексического словарного запаса при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному важным источником будет являться грамматический материал, который поможет в составлении необходимых речевых тем. Понимание взаимосвязи слов, их отношений друг с другом поможет иностранцу овладеть лексической системой русского языка и успешно применять свои знания в процессе коммуникации. Для иностранного гражданина при изучении лексики одной из важных лексико-тематических групп является тема «Здоровье», так как она необходима для формирования умений и навыков рассказать о своём самочувствии, правильно построить диалог в медицинском учреждении, а также позволит ориентироваться в экстренных ситуациях, связанных с физическим и психическим состоянием требующих медицинской помощи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексико-тематическая группа «Здоровье», сравнительный анализ, лексический минимум.

Annotation. The article considers the lexical and thematic group as one of the important components of the lexical stock of a foreign citizen. For the formation of lexical material when teaching foreign students Russian as a foreign language, grammatical material will be an important source, which will help in compiling the necessary speech topics. Understanding the relationship of words and their relationships with each other will help a foreigner master the lexical system of the Russian language and successfully apply their knowledge in the communication process. For a foreign citizen, when studying vocabulary, one of the important lexical and thematic groups is the topic "Health", since in order to form the skills and abilities to talk about their well-being, to properly build a dialogue in a medical institution, as well as in emergency situations related to physical and mental conditions requiring medical attention.

Key words: russian as a foreign language, lexical and thematic group «Health», comparative analysis, lexical minimum.

Введение. В настоящее время происходит рост интереса иностранных граждан к изучению русского языка как иностранного (РКИ). В связи, с чем увеличивается количество обучающихся по данной программе. Одной из важных тем при изучении РКИ является лексико-тематическая группа «Здоровье» как одна из важных составляющих лексического запаса иностранного гражданина [3].

Актуальность рассмотрения лексико-тематической группы определяется тем, что она позволяет выявить системные связи в лексике языка, что помогает понять иностранным слушателям как слова соотносятся друг с другом по значению и как они образуют целостную систему. Лексико-тематический подход позволяет более эффективно усваивать лексику, так как слова запоминаются не изолированно, а в связи с другими словами, относящимися к той же теме. Это также помогает развивать навыки говорения и письма, так как дает возможность использовать широкий набор лексических средств для выражения своих мыслей.

Изложение основного материала статьи. «Отдел лексикологии в курсе русского языка освещает современную словарную систему нашей речи, историческая лексикология русского языка – её формирование и обогащение в связи с историей развития русского языка. Объектом исследования лексикологии являются слова, которые также подвергаются анализу в рамках морфологии и словообразования» [5].

В отличие от морфологии и словообразования, которые анализируют слова с точки зрения грамматической структуры и моделей формирования новых слов, лексикология изучает слова, уделяя внимание следующим аспектам: во-первых, их смысловому наполнению; во-вторых, их месту в лексической системе языка; в-третьих, их происхождению; в-четвёртых, частоте использования; в-пятых, сферам применения в речевой деятельности; и, наконец, в-шестых, выразительным и стилистическим свойствам.

Фразеология, изучающая устойчивые выражения и идиомы на основе анализа смысловой целостности составляющих элементов, их лексического наполнения и строения, занимает особое место в рамках лексикологии.

Поскольку лексика в конкретном языке представляет собой не просто совокупность слов, а структурированную систему взаимосвязанных элементов, лексикология предстает как наука, изучающая не отдельные слова, а лексическую систему языка в ее целостности.

Анализ лексико-тематической группы позволяет лучше понять, какие значения слова актуализируются в конкретном контексте, а какие остаются потенциальными. Это особенно важно для многозначных слов и слов, имеющих тонкие смысловые оттенки. Изучение лексико-тематической группы помогает выявить смысловые связи между словами и предложениями, что важно для понимания лексической системности [1].

Существуют разные подходы к толкованию того, что же такое лексическая системность и как она проявляется. Ю.С. Степанов полагал, что системность лексики можно проследить в системных отношениях между лексическими единицами, принадлежащими к лексико-семантическим, тематическим группам, семантическим полям, к синонимическим рядам и антонимическим парам, а также в структуре полисемантических слов. Слова объединяются в различные группы на основании определенных признаков [11].

Термин «лексика» (от др.-греч. λέξις – словесный, происходящего от λέξις – слово, выражение, оборот речи) имеет следующие дефиниции:

1. Словарный состав языка, представляющий собой всю совокупность лексических единиц, входящих в состав литературного языка или диалекта.
2. Совокупность слов, характеризующая определенный вариант речи, в том числе в связи с конкретной сферой ее применения. Например, выделяют бытовую, военную, деловую, детскую и другие типы лексики.
3. Один из стилистических стратов в словарном составе языка. К примеру, различают абстрактную, аффективную, возвышенную, вульгарную, нейтральную и другие виды лексики.
4. Совокупность лексических единиц, использованных определенным автором, то есть словарный состав его индивидуального «языка». Например, говорят о лексике Пушкина.

В соответствии с дефиницией, «лексика» представляет собой совокупность слов, входящих в состав определенного языка или диалекта. Данный термин также обозначает словарный состав, характерный для конкретного варианта речи, связанного со сферой его применения. Кроме того, лексика может рассматриваться как один из стилистических пластов в словарном составе языка, включающий, например, абстрактную, нейтральную, общеупотребительную или интернациональную лексику.

Лексика признана системой – «внутренне организованной совокупностью элементов (единиц) языка, связанных устойчивыми отношениями». Лексические значения слова в языке образуют систему, которая носит наименование лексической системы.

Система (от греч. *sysntema* – целое, составленное из частей; соединение) – «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство».

Таким образом, изучение лексики предоставляет ценную информацию о культурных, социальных и политических изменениях, происходивших в обществе на протяжении времени. Анализ эволюции значений слов, появления новых лексических единиц и устаревания других позволяет реконструировать картину прошлого, понять ценности и приоритеты предыдущих поколений, а также проследить динамику развития научных знаний и технического прогресса. В частности, исследование заимствований из других языков может свидетельствовать о культурных обменах и влияниях, которым подвергалось общество. Дальнейшие исследования в этой области позволят глубже проникнуть в процессы взаимодействия языка и общества и выявить новые закономерности развития лексики.

Ю.С. Степанов отмечает, что «системность в лексике помогает пользоваться языком, ведь без неё мы не могли бы легко и быстро отыскивать в своей памяти нужные слова» [11].

Анализ словарного состава языка играет важную роль в понимании эволюции, происходящей в лексике в контексте исторического развития общества и истории в целом. Как отмечается, «слово, являясь единицей языка, несущей смысловую нагрузку и отражающей определенный аспект реальности, одновременно выражает общественное восприятие этой реальности и является частью конкретной лексико-семантической системы языка» [11].

Понятие «лексика» – это уровень языка, который теснее других уровней (фонетического, грамматического и так далее) связан с окружающей действительностью, и поэтому лексика должна иметь наиболее гибкую систему». Несомненно, системная организация элементов языка проявляется на всех его уровнях, однако лексическая система обладает специфической структурой, отличной от морфологической и фонологической.

В то время как количество фонем и грамматических показателей в любом языке сравнительно ограничено, полный объем лексического состава языка остается недостижимым для познания: ни один носитель языка не обладает исчерпывающим знанием всего его словарного запаса.

Основным показателем системности лексики являются объединения рядов слова, которые составляют определённую лексико-семантическую парадигму. Такие системные отношения называются парадигматическими.

В.И. Половникова выделяет следующие парадигматические объединения:

- 1) ряды слов, ограниченные названием лиц определённой профессиональной принадлежности (*архитектор, инженер, рабочий*), действий в данной сфере деятельности (*чинить, ремонтировать, исправлять*), объектов (*здание, дом, постройка*);
- 2) ряды слов, показывающие соподчинение лиц (*строитель – инженер, рабочий*), предметов (*поезд – вагон, купе, тамбур*);
- 3) пары слов, выражающих противопоставление: *открыть – закрыть (дверь), разрушить – восстанавливать (путь)*;
- 4) ряды слов, показывающие разноплановые действия по отношению к объекту: *билет – брать, покупать, проверять* [9].

В этой связи важно рассмотрение синонимов и синонимических рядов, которые образуют одну лексико-семантическую группу. Например: *донимать, нервировать, будоражить, раздражать, волновать, нервировать* и т.д. Подробно подобные отношения будут рассмотрены нами далее.

Парадигматические отношения позволяют описать значения слов на основе противопоставления знака другим знакам, имеющим что-то общее: *стул и кресло* – предметы мебели, используемые человеком для того, чтобы сидеть. Для их различения можно обозначить следующие черты: наличие / отсутствие подлокотников, наличие / отсутствие ножек, материал и др.

Как отмечает К.А. Рогова, значение – это та информация, «которая определяет внутреннюю сторону знака» (*предмет мебели*). При сопоставлении выделяются характерные особенности, которые отличают обозначаемый предмет (действие, качество и так далее) от другого. В этом случае речь идёт о значимости слова, которая является элементом значения. Здесь используется также выражение «структурное значение» [6].

Объединение слов в группы может быть систематизировано по различным критериям:

- экстралингвистическим характеристикам;
- парадигматическим признакам;
- синтагматическим закономерностям;
- деривационным (словообразовательным) отношениям.

А.П. Султанова в своей работе выделяет только три важные группы отношений проявления системности лексики:

- эпидигматические;
- синтагматические;
- парадигматические [10].

Таким образом, проанализировав разные точки зрения учёных, можно сделать вывод о том, что лексико-тематическая группа – это группа слов, объединённых одной темой или общей ситуацией. В нее входят лексические единицы разных частей речи.

Частое использование лексических единиц обнаруживается при выявлении речевых тем. Основываясь на данном критерии, «формируются лексико-тематические группы, включающие словарные единицы, объединённые по экстралингвистическому принципу, а именно – на основе смысловой связанности обозначенных объектов реальной действительности» [7].

Каталоги лексических единиц, объединённых по тематическому принципу, и перечни речевых тем можно обнаружить в трудах П.Н. Денисова [4] и В.В. Морковкина [8].

Подход П.Н. Денисова к тематической классификации основывается на «антропоцентрической парадигме, выделяющей два обширных раздела: «человек» (охватывающий эмоции, речевую деятельность, когнитивные процессы) и «внешний мир» (включающий природные явления и прочее)» [4].

В.В. Морковкин, в свою очередь, предлагает «гетерогенный спектр тематических категорий, включающий, в частности, такие области, как жилище (дом, мебель, одежда), интеллектуальная и эмоциональная сфера человека, а также наука и освоение космоса» [8].

Согласно более узкой интерпретации Л.М. Васильева, лексико-тематическая группа определяется как класс лексем, объединённых общей тематической областью, примерами которых служат «транспорт», «здоровье» или «театр». Таким образом, исследователь классифицирует слова, опираясь на экстралингвистическую семантику. Следовательно, для обозначения класса слов, объединённых на основе внутриязыковой, лингвистической семантики, целесообразно использовать термин «лексико-семантическая группа». Соответственно, от постановки цели обучения лексико-семантические группы могут быть рассмотрены либо в обобщённом виде, либо в разрозненном [2].

При обучении иностранных слушателей в России выделяется три направления речевых тем: области человеческих знаний; общественно-политические; бытовые.

Несмотря на существующую разницу в подходах, все исследователи, так или иначе, касаются темы *человека* в целом и, в частности, его здоровья. Для нас это очень важно, так как эти темы составляют сферу наших интересов.

Тему, связанную с различными областями человеческого знания, разбивают на подтемы: история, право, биология, химия, физика, космонавтика, география и т.д. В общественно-политическую тематику включают: военную тематику, экономику, международные отношения, здравоохранение, искусство и т.д. В бытовую тематику входят такие темы, как семья, у врача (болезни, тело человека), погода, природа, урок, одежда, распорядок дня, комната и т.д.

По каждой из обозначенных тем отбираются основные лексические единицы и словосочетания, необходимые для работы по развитию речи на данную тему (ведение беседы, монологические высказывания).

В тематические группы слов, кроме предметных номинаций, необходимо включать названия признаков, действий и пр. Также важным является речевая коммуникация через словосочетания. Например, рассматривая тему «у врача», кроме описательной части частей тела человека, вводят глаголы *чувствовать (себя), болеть, выздоравливать* и т.д.

Выводы. Принимая во внимание вышеизложенное, следует заключить, что лексический состав языка представляет собой структурированную систему. Под лексической системностью, следовательно, необходимо понимать организованное множество лексических единиц, связанных между собой посредством устойчивых парадигматических и синтагматических отношений.

Литература:

1. Вагнер, В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учебное пособие / В.Н. Вагнер. – Москва: Флинта, 2009. – 100 с.
2. Васильев, Л.М. Теория семантических полей / Л.М. Васильев // Вопросы языкознания. – 1971. – № 5. – С. 105-113
3. Грачева, Н.Г. Сравнение учебных средств по русскому языку как иностранному в методике преподавания лексико-тематической группы «здоровье» / Н.Г. Грачева // Современный ученый. – 2024. – № 8. – С. 242-247
4. Денисов, П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. 2-е изд., перераб. и доп. / П.Н. Денисов. – Москва: Рус. яз., 1993. – 245 с.
5. Магомадова, А.И. Предмет и задачи лексикологии русского языка / А.И. Магомадова // Высокие технологии и инновации в науке: Сборник избранных статей Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 28 июля 2020

- года. – Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2020. – С. 213-216
6. Методики обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2006. – 224 с.
7. Михайлова, Е.В. К проблеме структурирования лексических минимумов по русскому языку как иностранному / Е.В. Михайлова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 2-ой Международной научно-методической конференции, Воронеж, 26-27 января 2012 года / Воронежский государственный университет, филологический факультет. – Воронеж: Б. и., 2012. – С. 79-87
8. Морковкин, В.В. Опыт идеографического описания лексики (Анализ слов со значением времени в рус. яз.) / [В.В. Морковкин]; под ред. Л.А. Новикова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 166 с.
9. Половникова, В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. 2-е изд., перераб. и доп. / В.И. Половникова. – Москва: Рус. яз., 1988. – 155 с.
10. Султанова, А.П. Системность лексики на примере лексико-семантической группы глаголов разрушения в русском языке / А.П. Султанова // Вестник Самарского государственного университета. – 2008. – № 5-2(64). – С. 129-136
11. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания: учебное пособие для студентов филологических специальностей педагогических институтов. изд. 3-е. / Ю.С. Степанов; Ю.С. Степанов. – Москва: URSS, 2010. – (Лингвистическое наследие XX века).

Педагогика

УДК 378.2

учитель русского языка и литературы, магистр Девяткова Марина Кирилловна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя школа №31 имени Л.В. Журина» (г. Мурманск);

доктор педагогических наук, доцент Коренева Анастасия Вячеславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

кандидат педагогических наук, доцент Рыжкова Инна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФИЛОЛОГИИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования проектной технологии. Подчеркивается, что она способствует эффективному развитию исследовательских навыков обучающихся. На основе анкетирования учителей русского языка и литературы выявлены трудности, существующие в практике использования данной технологии при изучении филологических дисциплин. Доказано, что далеко не все педагоги обладают достаточным уровнем сформированности исследовательской компетенции, не в полной мере владеют категориальным аппаратом исследования. В результате они не способны эффективно решать проблемы, которые возникают во время работы с обучающимися при определении темы и цели проекта, его актуальности, новизны и других аспектов. Предложены авторские методические рекомендации для учителя, составленные с учетом специфики предметов «Русский язык» и «Литература». В них подробно указано, как выбирать тему, отвечающую требованию актуальности и новизны, изучать информацию по теме, писать введение, работать с теоретической и практической главой, готовиться к защите проекта и анализировать полученные результаты. Особое внимание в рекомендациях уделено взаимоотношениям между исследователем (учеником) и научным руководителем (учителем). Итоги апробации предложенных материалов подтверждают, что исследовательская компетенция педагога играет важную роль для обеспечения всех этапов проектной деятельности. Только в этом случае учитель сможет обеспечить качественное методическое сопровождение ученика во время работы над проектом.

Ключевые слова: проектная технология, проектная деятельность, проект, исследовательская компетенция, русский язык, литература, филологическое образование.

Annotation. This article emphasizes the importance of project-based learning in the study of philological disciplines. It highlights how this approach enhances students' research skills. Through a survey conducted among teachers of Russian language and literature, we identify the challenges they face in implementing project technology in their classrooms. The findings indicate that many teachers lack sufficient research competence and do not fully understand essential research concepts. Consequently, they struggle to address issues that arise during the project work, such as defining topics, establishing objectives, and ensuring the relevance and originality of projects. The author provides a set of methodological recommendations designed specifically for teaching Russian Language and Literature, detailing how to select topics that are both relevant and innovative, conduct thorough research, write effective introductions, build theoretical and practical chapters, prepare for project presentations, and analyze outcomes. Particular emphasis is placed on the relationship between the researcher (student) and the supervisor (teacher) throughout this process. The results of testing these materials affirm that a teacher's research competence significantly influences the success of all stages involved in project work.

Key words: project technology, project activity, project, research competence, Russian language, literature, philological education.

Введение. На современном этапе развития филологического образования одной из эффективных образовательных технологий является проектная технология, которая способствует эффективному развитию исследовательских навыков обучающихся. Существует значительное количество научных и научно-методических работ, в которых описана специфика использования проектных технологий при обучении русскому языку [1; 8; 9; 12] и литературе [10; 11; 13]. Однако учителя-словесники, отмечая широкие возможности технологии проектов для образования и воспитания детей, редко применяют ее на практике (исключение – старшие классы, где написание проектов стало обязательной частью учебного процесса) и, как отмечают ученые, испытывают определенные трудности при ее реализации [2].

Изложение основного материала статьи. Об этом свидетельствуют и результаты проведенного нами анкетирования словесников Мурманской области, которые мы представим в данной статье. Основная задача анкетирования – определить уровень сформированности исследовательской компетенции учителей, понять, насколько сами педагоги владеют

категориальным аппаратом исследования и могут решать проблемы, которые возникают во время работы с обучающимися при определении темы и цели проекта, его актуальности и новизны (именно по этим показателям проекты по русскому языку и литературе, представленные, например, на конкурс «Шаг в будущее» получают самые низкие баллы [6]).

В анкете приняло участие 45 респондентов. Из всех опрошенных 40% не имеют квалификационной категории или имеют статус молодого специалиста, 30% имеют первую квалификационную категорию, остальные 30% имеют высшую квалификационную категорию.

Из всех прошедших анкетирование 45% не занимаются проектной деятельностью и 55% занимаются.

Респонденты, которые не занимаются проектной деятельностью, на вопрос о причинах указали, что им не хватает времени из-за высокой учебной нагрузки. Была отмечена также неперспективность выполнения проектов по русскому языку и литературе, так как востребованными являются лишь проекты по техническим дисциплинам, имеющие видимую практическую направленность и новизну и поэтому вызывающие у школьников интерес.

Респонденты, занимающиеся проектной деятельностью, указали, что принимают участие лишь в конкурсе «Шаг в будущее» и в школьных научно-практических конференциях.

При анализе ответов выявлялась также степень контроля за обучающимися во время работы над проектом. Отметим, что никто из респондентов не выбрал вариант «тему формулируют учащиеся и пишут проект самостоятельно». Выяснилось, что 40% респондентов помогают с выбором темы и на протяжении всей работы над проектом направляют деятельность учеников, 50% учителей подбирают тему и источники и пишут работу совместно с учениками, 10% ответили, что создают проект сами (за учеников). Ответы на данный вопрос подтверждают, что многие ученики не обладают самостоятельностью в написании проекта, а работают совместно с учителем и именно от подготовки учителя в этой области во многом зависит результат.

Основной раздел анкеты был посвящен тому, насколько сформированы у словесников основные исследовательские умения.

Первым был вопрос о том, какая из предложенных тем сформулирована корректно. Для анализа было дано 5 тем реальных проектов, представленных на конкурс «Шаг в будущее» в 2023 году:

40% выбрали тему «Концепт ЕГЭ в русском языке» (тема соответствует требованиям, проект занял 2 место на конкурсе).

60% выбрали тему «Современные фразеологизмы» (тема сформулирована очень широко и требует корректировки).

70% выбрали тему «Лингвистические особенности авторских песен Д. Коржова из сборника "Машка из 9-Д"» (тема соответствует требованиям, проект занял 1 место на конкурсе).

60% выбрали тему «Язык региональных СМИ как отражение уровня образования Мурманской области» (в теме заложена логическая ошибка, так как по языку СМИ можно определить лишь уровень образованности журналистов и редакторов, а не уровень образованности всех жителей).

Тему «Уместность приема попаданчества в детской литературе» никто не выбрал (она сформулирована наименее удачно).

Результаты ответов показали, что учителя Мурманской области могут определить тему, которая соответствует требованиям, вместе с тем многие не видят недочетов в названии (нарушение логики, слишком широкую / узкую формулировку темы и пр.).

С помощью следующего вопроса мы проверили, распознают ли учителя правильно сформулированную и неправильно сформулированную цель проекта, могут ли видеть ошибки. Было предложено выбрать цель, которая сформулирована корректно.

Первый вариант «Выявить и классифицировать лингвистические ошибки в различных направлениях маркетинга; составить словарь-справочник, который можно использовать на уроках русского языка» не выбрал ни один из респондентов. Данная цель состоит из нескольких частей, поэтому требует изменений.

Второй вариант «Описать специфику концепта "душа" как ключевого компонента национальной культуры, отраженного в сборнике Н. Колычева "Звоняра зрачок"» выбрало 10% респондентов. На наш взгляд, данный вариант является правильным, т.к. не содержит ошибок в формулировке цели.

Третий вариант «Изучить причины феноменальной популярности книг Дж. Роулинг о Гарри Поттере» и четвертый вариант «Изучение способов образования ласковых прозвищ детей в русском и английском языке, их разнообразие» выбрало 30% респондентов, хотя цель содержит в себе глагол «изучить», который не может привести исследователя к конкретному результату. Данная цель больше похожа на одну из задач.

Пятый вариант «Выявить и описать содержание концепта «ЕГЭ», отражённое и зафиксированное в русском языке» также выбрало 30% респондентов, хотя данная формулировка цели не содержит в себе ошибок.

Исходя из выбранных вариантов формулировки цели, можно сделать вывод, что учителя русского языка и литературы знают, что цель проекта должна быть единой, однако многие не распознают глаголов с неконкретным значением и допускают их наличие в цели проекта.

Следующий вопрос выявлял знание респондентами понятий «новизна» и «актуальность». С этой задачей справилось 90% участников анкетирования, указав, что актуальность – это потребность современного общества в данном исследовании, новизна – это новое открытие в научной области.

На вопрос о том, как выбрать тему, которая будет отвечать критериям актуальности, 90% респондентов ответили верно: для этого они предлагают читать СМИ, изучать потребности региона, проводить соответствующие опросы. Как определить новизну, учителя не знают: лишь 20% считают, что нужно ориентироваться в научных данных, читать статьи современных ученых. Остальные не предложили «работающих» способов определения новизны.

Последний вопрос выявлял знание учителями того, какими источниками информации можно пользоваться при написании проектов. Закономерно, что никто из участников опроса не назвал популярные у обучающихся, но далеко не всегда надежные источники (Википедия, сайты в Интернете и т.п.). Отвечавшие обратили внимание на учебные пособия (10%), статьи в научных журналах (80%), словари (10%). Результаты ответов на данный вопрос говорят о том, что учителя понимают, какие источники информации можно использовать, а какие – нет.

По результатам анкетирования были выявлены типичные ошибки и проблемы, возникающие у педагогов при работе над категориальным аппаратом будущего проекта. Так, учителя способны сформулировать актуальную тему проекта, однако могут сделать её слишком широкой / узкой или пропустить логическую ошибку в формулировке. Учителя знают, что такое новизна исследования, однако не могут точно определить, какая тема отвечает этому критерию, а какая – нет.

С учетом выявленных проблем нами созданы методические рекомендации, в которых подробно указано, как выбирать тему, отвечающую требованию актуальности и новизны, изучать информацию по теме, писать введение, работать с теоретической и практической главой, готовиться к защите проекта и анализировать полученные результаты. Особое

внимание уделено взаимоотношениям между исследователем (учеником) и научным руководителем (учителем) во время всех этапов проектной деятельности.

С учетом индивидуальных интересов обучающихся и специфики предметов «Русский язык» и «Литература» нами выделено 13 этапов проектной деятельности. Дадим комментарий к основным.

Обсуждение лингвистических интересов или читательских предпочтений учащегося. На этом этапе можно побеседовать о литературных интересах с каждым учащимся отдельно, устроить урок-беседу на тему «Это мои любимые книги», где каждый из учащихся сможет выступить с докладом об истории создания книги, ее содержании, мыслях, которые возникли во время чтения. Новая программа по литературе включает в себя региональный компонент, поэтому и на уроках у учащихся появляется возможность выбрать произведение, которое ранее в науке было освещено недостаточно глубоко.

Идея проекта по русскому языку тоже может появиться на уроке по различным темам, обычно это лексика, стилистика (если стремиться к новизне проекта). В учебнике по русскому языку под редакцией А.Д. Шмелева есть рубрика «Лингвистическая кладовая», информация из которой может быть расширена учащимся и перерасти в проект.

Выбор темы, определение цели. Чтобы выбрать тему, которая будет отвечать критерию новизны, необходимо ориентироваться в научной области, интересующей учащегося. Если общего понимания, какие проблемы освещались учеными, а какие остались неизученными, нет, то учителю и учащемуся следует подробно исследовать выбранную область знаний.

Как показывает практика, новизной и актуальностью отличаются проекты по региональной и современной литературе [4; 7]. Классическую литературу гораздо сложнее рассматривать под каким-то новым углом.

Выбрать тему по русскому языку, отвечающую критерию новизны, гораздо сложнее, так как изменения в языке происходят медленнее, чем в литературе, а изменения тут же фиксируются и описываются лингвистами. Единственным способом обеспечить новизну темы является продукт проекта.

Из практики работы в жюри конкурса исследователей «Шаг в будущее» и «Будущее Севера» можно обозначить несколько правил формулирования темы:

- 1) тема не должна быть слишком широкой;
- 2) тема не должна содержать терминов, которых не знает учащийся или которые не сможет объяснить;
- 3) по формулировке должно быть понятно, о чем пойдет речь в проекте.

Цель проекта – это то, к чему исследователь должен прийти в итоге. Выбор цели обязательно должен быть сформулирован учащимся, чтобы обеспечить полноценное понимание того, как должен выглядеть результат. Для правильной постановки цели и составления списка задач можно провести специальный урок «Цель и задачи – основа проекта».

Отбор источников. При выборе источников руководителю важно объяснить детям, что информация, которую они могут найти в интернете, может оказаться недостоверной и неполной, что на сайты в исследовании ссылаться можно лишь в редких случаях.

Написание введения. Введение проекта содержит много структурных элементов, которые являются непонятными для учащихся. Они не знают, как сформулировать актуальность и новизну проекта, цель, задачи, объект и предмет проекта, гипотезу, используемые методы. Каждый из структурных элементов требует подробного разъяснения, например:

Объект исследования – структурный элемент введения, который выбирается в зависимости от темы проекта, в роли объекта выступает один конкретный процесс или явление, анализируемое в ходе выполнения проекта. То есть, для проекта по литературе и русскому языку объектом будут вступать художественные произведения, лексика, языковые явления и т.п.

Предмет проекта – это структурный элемент введения, который отражает, какие новые явления изучаются у объекта. Предмет проекта определяет границы научного поиска.

Если объектом является определенное художественное произведение, то предметом может быть композиция, особенности языка автора и т.п. Если объектом изучения является лексика, то предметом может стать стилистические особенности, специфика словообразования, коннотации и т.п.

Методология проекта – перечень методов, которые будут использованы в проекте на различных его этапах. Помимо общенаучных методов необходимо перечислить методы, специфичные для филологических дисциплин. Так, в литературоведении используются следующие методы: описательный, биографический, культурно-исторический, сравнительно-исторический, сравнительно-сопоставительный, историко-топологический, мифологический, социологический, психологический, формальный.

Написать первый вариант введения учащиеся должны самостоятельно. Затем необходима коррекция чернового варианта научным руководителем, особенно при небольшом опыте школьника в проектной деятельности.

Написание черновика теоретической главы исследовательской работы. Теоретическая глава носит, чаще всего, реферативный характер. Основная задача этой части – знакомство с текущим состоянием проблемы, ключевыми понятиями и историей их изучения в науке. Нужно обратить внимание обучающихся на работу с полученной информацией: она должна быть не скопирована точь-в-точь, а творчески переработана, необходимо рассмотреть разные точки зрения ученых на один вопрос, различные классификации и версии, а затем обобщить и сделать вывод.

Работа с предметом изучения. На этом этапе учащийся глубже знакомится с изучаемым объектом. Художественное произведение необходимо прочитать с карандашом и оставлять заметки о сюжете, героях, идеях. Помимо этого, необходимо особое внимание уделить тем фрагментам, которые являются предметом изучения в конкретной работе: образ героя, образ города, стилистические и языковые особенности автора, композиция и т.д.

При работе над лингвистическим проектом следует большое внимание уделить словарям и справочникам для сбора языкового материала для анализа, можно использовать также Национальный корпус русского языка. В проектах по русскому языку часто используется метод анкетирования. Анкета должна быть составлена так, чтобы результаты ее прохождения участниками были полезны и помогали сделать вывод о каком-либо языковом явлении.

Написание практической части исследовательской работы. Учащийся, познакомившись с произведением литературы и уже отобрав интересные фрагменты, перечитывает его еще раз и обобщает свои мысли в практической части исследования, опираясь на ранее полученные теоретические знания и подходы к анализу текста. Подкреплять свои рассуждения стоит цитатами из анализируемого произведения литературы.

Подготовка к защите проекта. При подготовке к выступлению с проектом, стоит ознакомиться с требованиями к выступлению, а также к его регламенту (за это время необходимо рассказать об основных результатах исследования).

Во время выступления полезно сопроводить свое выступление презентацией, которая позволит сделать речь более наглядной, проиллюстрировать основные положения. Перечислим главные правила оформления для презентации:

- фон должен быть однотонным, лучше светлым;
- рекомендуется использовать шрифт Times New Roman; для выделения главной информации целесообразно применять курсив или подчеркивание; шрифт должен быть достаточно крупным, легко читаемым с расстояния;

– анимацию следует свести к минимуму и использовать, чтобы на одном слайде последовательно показать элементы по ходу доклада;

– количество слайдов определяется объемом и характером информации, обычно оно не превышает 10-12 слайдов.

Защита проекта. На защите проекта следует читать или рассказывать текст выступления четко и понятно, делая паузы и выделяя интонацией ключевую информацию. При общении с жюри стоит быть вежливым, четко отвечать на поставленный вопрос. В случае, если ответа учащийся не знает, нужно прямо об этом сказать, используя фразу «Этот вопрос мы будем изучать в дальнейшем» или «Я затрудняюсь ответить на Ваш вопрос».

Чаще всего жюри спрашивают о новизне и актуальности выбранной темы, теоретические аспекты, уточняют выводы из практической части, интересуются списком литературы и методами, использованными в проекте. Если на достаточном уровне владеть этим материалом, то у учащегося не составит труда ответить на вопросы и успешно пройти этап защиты проекта.

Рефлексия. На этапе рефлексии научному руководителю и учащемуся следует обсудить, что в работе получилось, а что нет; необходимо обсудить вопросы, которые вызвали затруднения при защите. Адекватная самооценка и саморедактирование проекта позволят избежать подобных ошибок в дальнейшем.

Выводы. Итоги апробации представленных материалов подтвердили выдвинутую вначале гипотезу: целенаправленное и систематическое использование проектов по русскому языку и литературе способствует эффективному формированию у обучающихся исследовательских знаний и умений, причем уровень их развития напрямую зависит от исследовательской компетенции педагога [3; 5]. Только в этом случае учитель сможет обеспечить качественное методическое сопровождение во время работы над проектом. Иначе обучающиеся, участвуя в конкурсах и не получая высоких результатов, потеряют мотивацию и откажутся заниматься наукой. В результате система образования, которая требует от учеников развития исследовательских умений, получит обратный эффект.

Литература:

1. Беднарская, Л.Д. Проектные мероприятия на каждом занятии / Л.П. Беднарская // Русский язык в школе. – 2015. – № 5. – С. 3-4
2. Белова, Т.А. Отношение педагогов и преподавателей к организации проектной деятельности учащихся / Т.А. Белова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – № 10 (112). – С. 153-156
3. Бычков, А.В. Метод проектов в современной школе: учебное пособие / А.В. Бычков. – М.: АБВ-ИЗДАТ, 2018. – 100 с.
4. Виландеберк, А.А. «Петербургский текст – Блокадный текст»: методический потенциал интеграции регионального компонента в профессиональной подготовке учителя-словесника / А.А. Виландеберк, О.Н. Камшилова, И.В. Рыжкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2024. – № 213. – С. 117-129
5. Киселева, Л.С. Инноватика в научно-педагогической деятельности: учебное пособие / Л.С. Киселева. – Москва: Проспект, 2018. – 143 с.
6. Коренева, А.В. Уровень готовности школьников Мурманской области к созданию проектов по русскому языку и литературе / А.В. Коренева, М.К. Девяткова // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография. – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – 204 с.
7. Коренева, А.В. Проектная деятельность как средство формирования филологической компетенции обучающихся / А.В. Коренева, Н.С. Милейко, Н.В. Шилова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2023. – 158 с.
8. Панина, Е.П. Использование метода проектов на уроках русского языка в современной начальной школе / Е.П. Панина // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. – 2018. – №28. – С. 91-95
9. Пахнова, Т.М. Исследовательская деятельность учащихся как средство воспитания языковой личности (8-11 классы) / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2013. – № 12. – С. 3-7
10. Севастьянова, А.А. Учебные проекты по литературе с использованием информационных технологий / А.А. Севастьянова // Литература в школе. – 2014. – № 6. – С. 24-26
11. Слонь, О.В. Метод проектов и его реализация на уроках литературного чтения в начальной школе / О.В. Слонь // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4(8). – С. 193-198
12. Соколова, Ю.А. Учебный проект и возможность его реализации на уроках русского языка / Ю.А. Соколова // Русский язык в школе. – 2008. – № 6. – С. 3-7
13. Уминова, Н.В. Возможности проектных технологий обучения литературе в школе / Н.В. Уминова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. – 2016. – № 1. – С. 35-38

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Джамалудинова Заира Гамзатовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ СО ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ

Аннотация. В рамках данной статьи рассмотрению подвергаются наиболее существенные особенности реализации педагогического сопровождения дистанционных занятий, проводимых со школьниками, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Прежде всего, на основе анализа научно-методической литературы раскрывается содержание термина «педагогическое сопровождение». Характеризуются три основных направления его реализации. Одному из них, – воплощению в образовательной практике современной российской школы специальных условий, благоприятствующих обучению и развитию детей и подростков с ОВЗ, в рамках данного исследования уделяется первоочередное внимание. Далее изучается процесс создания и поддержания функционирования виртуальной архитектуры организации, осуществляющей на территории Российской Федерации деятельность в соответствии с программами начального общего, основного общего и среднего общего образования. Демонстрируется его эффективность как средства реализации этих условий.

Ключевые слова: школьное образование, специальная психология, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дистанционное обучение.

Annotation. The most significant pedagogical support implementation features for distance learning conducted with schoolchildren with disabilities are being considered at this article's pages. At first, based on the analysis of scientific and methodological literature, the term «pedagogical support» content is revealed. Three main directions of its implementation are characterized. One of them, the special conditions implementation in the modern Russian schools educational practice that are conducive to the children and adolescents with disabilities learning and development, is given priority attention in the given study. Next, the creating and maintaining functioning the virtual architecture of an organization operating at Russian Federation in accordance with the primary general, basic general and secondary general education programs process is studied as implementing these conditions effective means.

Key words: school education, special psychology, inclusive education, psychological and pedagogical support, distance learning.

Введение. Такие современные авторы, как Я.Н. Белявская [1], С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова [2] и О.Е. Шаповалова [7], отмечают факт существенного возрастания важности той роли, которую информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ) играют во всех аспектах человеческой деятельности. Сферы начального общего, основного общего и среднего общего образования исключения не составляют.

Показательным в этом плане выглядит период 2020-2021 гг. Именно тогда в целях минимизации рисков распространения COVID-19 отечественные школы столкнулись с необходимостью перехода на удалённый режим функционирования. В полной мере это затронуло работу с учащимися, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Таким образом, за последние пять лет был накоплен существенный опыт реализации образовательной деятельности в удалённом и смешанном форматах. Результаты его рефлексии учёными и практикующими педагогами (М.И. Кирикова [3], А.А. Санькова [5], О.Н. Симоненко [6]) демонстрируют, что наиболее оптимальной моделью обучения школьников с ОВЗ остаётся очная, т.е. реализуемая offline.

Только в рамках организованной подобным образом образовательной деятельности может быть в полной мере реализован непосредственный контакт таких детей со взрослыми и сверстниками. Следовательно, педагоги получают широкие возможности для эффективного использования всего имеющегося в их распоряжении спектра ресурсов, обеспечивающих формирование у обучающихся с ОВЗ комплекса характеристик, включающего учебные умения, коммуникативные способности, личностные качества и социальные компетенции. В этой связи можно согласиться с точкой зрения исследователей А.М. Аллагулова, В.Г. Рындак, Т.В. Челпаченко [4]. Согласно позиции этих авторов, деятельность в соответствии с программами инклюзивного образования, будучи реализуемой в формате offline, превращается в мощный инструмент социализации таких ребят. Она позволяет формировать внутри детских коллективов дружеские отношения, преобразовывать интеракции между их членами в деятельность, наполненную интересным для всех категорий учащихся содержанием. Это, в свою очередь, имеет решающее значение в плане создания в стенах российских школ коррекционной и развивающей среды.

С другой стороны, пандемия показала, что, не смотря на приоритет очного формата реализации инклюзивной образовательной деятельности, в практике школьного образования может сложиться ситуация, при которой единственно возможной станет модель дистанционная. Расширение же её использования, считают педагоги С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова [2], О.Е. Шаповалова [7], в свою очередь, означает необходимость решения ряда проблем. Наряду с переводом очных практик воспитания и обучения в сетевое пространство, генерацией, либо усовершенствованием соответствующей инфраструктуры школ, определением методологии и инструментальной базы дистанционного обучения и воспитания детей с ОВЗ, значимой является проблема педагогического сопровождения занятий, реализуемых в таком формате.

Изложение основного материала статьи. Исследователи (Я.Н. Белявская [1], М.И. Кирикова [3], А.А. Санькова [5]) согласны в трактовке дефиниции «педагогическое сопровождение» как целостной деятельности, в которую вовлечены все субъекты образовательных отношений. Такие авторы, как О.Н. Симоненко [6] и О.Е. Шаповалова [7], говорят о трёх направлениях её реализации:

- систематическое отслеживание изменений в основных показателях психолого-педагогического статуса каждого школьника;
- создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие его личностных качеств;
- реализация условий, благоприятствующих обучению и развитию школьников с ОВЗ.

В рамках данной статьи мы будем исследовать третье направление. В этой связи прежде всего отметим, что планирование и реализация педагогической деятельности в online-режиме, как уже отмечалось выше, требуют усовершенствования существующей инфраструктуры ОО. Это поможет максимального удовлетворять образовательные потребности и интересы и склонности учащихся с ОВЗ. Таким образом, необходимо наполнение школьного сайта ресурсами, обеспечивающими полноценное использование преимуществ современных образовательных технологий, обеспечивающих эффективную педагогическую деятельности в дистанционном режиме (дистанционные образовательные технологии, ДОТ) [5].

Это, в свою очередь, подразумевает создание удобной для всех участников образовательного процесса виртуальной архитектуры ОО. Одним из главных её элементов являются виртуальные классы.

Ресурсы каждого из них следует ориентировать на удовлетворение образовательных потребностей и когнитивных интересов учащихся с ОВЗ. Отсюда следует, что в число подобных ресурсов могут входить:

- расписания online-занятий, предназначенные для школьников разных классов;
- список коррекционных курсов учебных дисциплин, осваиваемых учащимися с ограниченными возможностями здоровья, при обязательном наличии гиперссылок на каждый курс [2];
- полезные ссылки (например, на электронные версии учебных пособий, аудиовизуальные материалы, посвящённые ходу лабораторных работ, энциклопедии и др.) [4].

Кроме того, при создании виртуального класса школьникам с ОВЗ необходимо обеспечить возможность для размещения выполненных учебных проектов, домашних заданий, самостоятельных и контрольных работ. Важными элементами виртуального класса являются также технологические карты занятий и рабочая тетрадь учебной дисциплины.

В частности, рабочая тетрадь, согласно таким авторам, как Я.Н. Белявская [1], М.И. Кирикова [3], А.А. Санькова [5], О.Н. Симоненко [6] и О.Е. Шаповалова [7], представляет собой наиболее полезный ресурс, обеспечивающий эффективную работу с детьми с ОВЗ в дистанционном режиме. Её функционал позволяет эффективно организовать этот процесс в режиме online. Такая тетрадь подготавливается педагогом. Необходимым при этом является учёт ряда факторов. К ним относятся когнитивные потребности, интересы и склонности обучающихся, относящихся к различным нозологическим группам. Например, для школьников, характеризующихся нарушениями в области зрения, она может быть представлена (либо продублирована) в аудиоформате.

Определённое значение для успешного освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья имеет также структура рабочей тетради. В качестве её компонентов могут выступать:

- наименование учебной дисциплины и указание на класс, в котором та изучается;
- основные сведения, касающиеся организации образовательно-реабилитационного процесса в дистанционном режиме [1];
- информация о способах получения обратной связи;
- содержание материала осваиваемых дисциплин, упорядоченное по разделам и темам, при этом в качестве обязательных элементов выступают обучающие и коррекционно-развивающие задачи и упражнения, карты, рисунки, схемы и др.

Таким образом, использование рабочих тетрадей в ходе online-уроков представляется удобным в плане организации активности учеников на каждом этапе. Следовательно, корректное составление и последующее правильное применение рассматриваемого ресурса позволяет рационально использовать временные ресурсы субъектов учебно-воспитательного процесса. Достигается это за счёт минимизации пауз, связанных с поисками необходимой информации, пояснениями к заданиям и др.

Следует при этом помнить, что такая тетрадь представляет собой лишь одно из многочисленных средств трансляции учащимся с ОВЗ необходимого материала. Наряду с ней возможности виртуального класса с необходимостью должны быть адаптированы под использование иных инструментов, в частности, мультимедийных презентаций [7]. Используя их, можно демонстрировать различные объекты как статично, так и в динамике, со звуковым сопровождением или без него. Тем самым облегчается восприятие представителями различных нозологических групп тех или иных аспектов учебного материала. При этом необходимо предлагать и обучающимся подготавливать такие презентации (например, во время работы над учебными проектами или выполнении самостоятельных работ) с последующей их демонстрацией по ходу занятий в режиме online. Это позволит повысить эффективность развития у школьников с ОВЗ мотивации учения.

Помимо виртуальных классов online-среда современной школы с необходимостью должна включать и другие элементы, например комнаты, предназначенные для занятий внеурочной деятельностью в различных формах. В условиях реализации учебных программ в дистанционном и смешанном форматах их функционал должен обеспечивать частичную ликвидацию недостатка социально-коммуникативных контактов, реализуемых учащимися [4]. В данном случае необходимо особо отметить тот факт, что обучающиеся с ОВЗ особенно нуждаются в интенсивной реализации таких контактов, так как в противном случае будут испытывать дополнительные трудности как при определении структуры, содержания собственной досуговой деятельности, так и во время взаимодействия с другими членами человеческого общества.

Из вышеизложенного следует, что можно согласиться с позицией таких авторов, как В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов и Т.В. Челпаченко [4]. В соответствии с ней такие комнаты представляют собой один из наиболее значимых элементов системы инклюзивного образования, особенно в случае реализации соответствующих программ в дистанционном, либо смешанном форматах. По этой причине они могут быть с успехом использованы для проведения праздников и иных событий на школьном, муниципальном и региональном уровнях, кружковых (секционных) занятий, выставок и конкурсов результатов творческой деятельности обучающихся. Можно будет интенсифицировать процесс удовлетворения таких специальных потребностей детей и подростков с ОВЗ, как формирование системы социально-бытовых умений и развитие компетенций, обеспечивающих эффективную коммуникацию в различных сферах.

Далее, фиксируется необходимость создания в виртуальной среде современной школы кабинетов таких профессионалов, как специалист по адаптивной физической культуре, педагог-психолог и учитель-логопед. Основное их назначение – проведение занятий в соответствии с нормативно-правовыми актами различного уровня, а равно и методических мероприятий, имеющих целью консультирование школьников с ОВЗ и членов их семей [2].

При этом педагогу-психологу следует учесть, что важность его действий при нахождении участников педагогического процесса на значительном удалении друг от друга может существенно возрасти. В особенности это относится к той части детей с ограниченными возможностями здоровья, что находятся в подростковом возрасте, а равно и их родителей (опекунов). Таким образом, для рассматриваемого специалиста необходимы составление и поддержание нормального функционирования своего рода «горячей линии», при помощи которой другие субъекты образовательных отношений смогут оперативно обращаться к нему. В этой связи важным также является наполнение соответствующего кабинета актуальным цифровым контентом [7].

Виртуальная комната для родителей служит для проведения в удалённом режиме общешкольных и классных собраний. Кроме того, некоторые авторы (С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова [2], О.Е. Шаповалова [7]) указывают на возможность использования таких комнат для подготовки и проведения событий в форме круглых столов, мастер-классов или семинаров, имеющих целью развитие реабилитационной культуры семей учащихся. Во время таких событий могут обсуждаться, например, вопросы дистанционного обучения и воспитания детей с ОВЗ, а также рациональной организации их досуга. Функционал таких комнат позволяет проводить групповые, либо индивидуальные консультации по тем или иным вопросам, касающимся воспитания и обучения школьников, характеризующихся наличием ОВЗ.

Выводы. Завершая рассмотрение ключевых особенностей педагогического сопровождения дистанционных занятий, проводимых со школьниками, характеризующимися наличием ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ), отметим, что этот термин обозначает целостную деятельность. В неё вовлечены все субъекты образовательного процесса.

При этом педагогическое сопровождение осуществляется в трёх направлениях. На страницах данной статьи первоочередное внимание было уделено обеспечению специальных условий, благоприятствующих успешной деятельности, направленной на обучение и развитие детей и подростков с ОВЗ при реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах.

В свою очередь, планирование и реализация педагогической деятельности в таком режиме требуют создания удобной для всех участников педагогического процесса виртуальной архитектуры ОО. В ходе исследования мы выделили основные её элементы. К ним относятся: виртуальный класс, комната для внеурочной деятельности, кабинеты узких специалистов, комната для родителей.

Литература:

1. Белявская, Я.Н. Особенности профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / Я.Н. Белявская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(2). – С. 333-336
2. Викжанович, С.Н. Медико-педагогическое сопровождение дистанционных уроков с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья / С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Мать и Дитя в Кузбассе. – 2021. – №1(84). – С. 102-107
3. Кирикова, М.И. Особенности планирования учебного процесса в современных условиях с использованием системы дистанционного обучения / М.И. Кирикова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 287-289

4. Рындак, В.Г. Цифровые технологии как средство развития инклюзивного образования / В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов, Т.В. Челпаченко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 3(231). – С. 70-78
5. Санькова, А.А. Особенности обучения литературе школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: чек-лист для учителя / А.А. Санькова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 140-143
6. Симоненко, О.Н. Формирование готовности учителя к реализации программ инклюзивного образования / О.Н. Симоненко // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 225-227
7. Шаповалова, О.Е. Готовность педагогов высшей школы к работе в условиях инклюзивного образования / О.Е. Шаповалова // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2024. – № 2(55). – С. 61-67

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Джамалудинова Заира Гамзатовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Магомедова Аида Насрутдиновна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Ибрагимов Равзат Юсуповна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Изучаются наиболее характерные черты процесса психологического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательной организации. Их рассмотрение осуществляется при учёте ряда важных особенностей развития России и мира в конце XX - первой четверти XXI в. К ним авторы относят ускорение темпов развития производственной сферы, науки, образования, медицины, рост общественного благосостояния и обусловленные всем вышеперечисленным изменения в духовной культуре. Учёт подобных факторов чрезвычайно важен, так как позволяет не только осознать важность усовершенствования психологического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, но и определить пути оптимизации такой деятельности. Далее демонстрируется роль психологического сопровождения при реализации образовательной инклюзии современными школами. Доказывается, что в ходе него могут успешно применяться нейродидактический подход и методы образовательной кинезиологии.

Ключевые слова: специальная психология, инклюзивное образование, образовательная кинезиология, нейродидактика, нейропсихология, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The most characteristic features of the psychological support for students with disabilities in a general education organization are studied. Their consideration is carried out taking into account some important features of Russia and world development in the late XX - early XXI century. These include the acceleration of the industrial and agricultural sector, science, education, medicine development speed, the public welfare growth and the changes in spiritual culture caused by all the above. Taking into account such factors is extremely important, as it allows not only to realize the importance of improving psychological support for children with special educational needs, but also to identify ways to optimize such activities. Next, the role of psychological support in the educational inclusion implementation by modern schools is demonstrated. It is proved that the neurodidactic approach and educational kinesiology methods can be successfully applied in the course of it.

Key words: special psychology, inclusive education, educational kinesiology, neurodidactics, neuropsychology, psychological and pedagogical support.

Введение. Во все эпохи особенности отношения большинства членов человеческого общества к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определялись комплексом объективных факторов. В их число такие современные авторы, как В.В. Лезина, З.А. Мамиева, Л.М. Султыгова [4] включают следующие:

- особенности той стадии развития, на которой в конкретный момент времени находятся производство, наука, социальная сфера, здравоохранение и образование;
- формирующаяся во многом под влиянием предыдущего фактора система ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, господствующих в социуме;
- финансовое благополучие общества в целом, а равно и отдельных его членов.

К настоящему времени по всем этим пунктам сложилась, поистине, уникальная картина. Действительно, фиксирующееся на протяжении трёх ближайших десятилетий интенсивное развитие средств производства и удалённой коммуникации позволяет всё шире привлекать лиц с ОВЗ к реализации различных видов социально значимой деятельности. При этом совершенствование методологии и инструментальной базы медицины делает возможным повышение эффективности их реабилитации, а, значит, способствует ещё более глубокой интеграции в жизнь общества. В свою очередь, появление и активное внедрение в повседневную практику инновационных подходов, приёмов, форм и методов организации педагогического процесса повышает эффективность подготовки к активному участию в ней. Предыдущими аспектами обусловлено появление всё большего количества примеров успеха людей с ограниченными возможностями здоровья, которое заставляет общественное мнение воспринимать их как равных. Приращение внутреннего валового продукта позволяет выделять более существенные объёмы материальных ресурсов для дальнейшего прогрессивного развития соответствующих сфер деятельности.

С другой стороны, приводимые исследователями Н.С. Кожановой и М.А. Болгаровой [3] статистические данные наглядно свидетельствуют о ежегодном увеличении количества учащихся, характеризующихся особыми образовательными потребностями. Вкупе с описанной выше эволюцией большинства сфер жизни современного общества данный фактор

способствует повышению актуальности вопросов, связанных с внедрением элементов образовательной инклюзии в деятельность каждой ОО, функционирующей на территории Российской Федерации.

Данный тренд в развитии страны и мира хорошо осознаётся законодателями. Недаром на страницах Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается необходимость реализации права на образование лицами с ограниченными возможностями здоровья [8]. Достижение соответствующих результатов авторы закона считают возможным при условии выявления и своевременной коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов, в наибольшей степени подходящих для лиц, относящихся к тем или иным нозологическим группам [8].

Таким образом, мы можем согласиться с А.А. Саньковой [7] в том, что эффективность применения инклюзивных практик в условиях современной общеобразовательной школы может быть достигнута при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- реализация индивидуального подхода к каждому учащемуся, подразумевающая максимальный учёт его образовательных потребностей;
- обязательная работа с ближним окружением (семья, классный коллектив) каждого ребёнка, характеризующегося наличием ОВЗ;
- обеспечение перехода таких детей на следующий уровень образования, содействие их профессиональному самоопределению с целью достижения востребованности на всероссийском и международном рынках труда в ближайшем будущем;
- наличие современного материально-технического, ресурсного и научно-методического обеспечения для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья;
- достаточный уровень подготовленности педагогических работников к работе с такими школьниками.

По свидетельству О.А. Митясовой и О.А. Лужковой, эффективная реализация этих условий представляется невозможной без организации специализированного психологического сопровождения [6]. Причём сказанное относится как к инклюзивному педагогическому процессу в целом, так и к отдельным его элементам. Наиболее существенные особенности психологического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья будут рассмотрены в нашей статье.

Изложение основного материала статьи. Отражённый в трудах педагогов-исследователей и практиков (Л.Б. Баряева, М.З. Газиева, Н.Э. Зейналова [1], А.С. Ковалева, Е.А. Шаталова [2]) опыт психологического сопровождения наглядно демонстрирует: школьники с ОВЗ, получив такого рода помощь со стороны квалифицированных специалистов, могут с успехом осваивать основные общеобразовательные программы. Действительно, каждый год порядка 4% таких обучающихся специалистами психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) рекомендуется смена программы обучения с адаптированной на основную.

Кроме того, корректно спланированная и проводимая работа, направленная на психологическое сопровождение, будет способствовать более эффективной реализации в условиях современной школы моделей профессиональной ориентации обучающихся с особыми образовательными потребностями. Например, практическое воплощение такой модели, предложенной О.А. Митясовой и О.А. Лужковой [6], подразумевает скоординированную деятельность ряда субъектов. К ним относятся родители (законные представители) детей с ОВЗ, школьный психолого-педагогический консилиум, учреждения высшего и среднего профессионального образования, центр занятости населения и, не в последнюю очередь, служба психолого-педагогического сопровождения [6].

Далее, сегодня представляется возможным говорить о том, что наибольшая эффективность деятельности, направленной на психологическое сопровождение школьников, характеризующихся ограниченными возможностями здоровья, может быть достигнута при условии широкой реализации нейродидактического подхода и кинезиологических методов. Рассмотрим их более подробно.

Прежде всего, термин «нейродидактический подход» может быть истолкован следующим образом: совокупность приёмов и методов, позволяющих оптимизировать ход и результаты психологического сопровождения детей с ОВЗ в современной школе. Общая черта таких методик состоит в том, что в их основе лежат объективные данные, касающиеся особенностей функционирования нервной системы человека и его головного мозга.

Широкое применение нейродидактического подхода в соответствующей практике представляется возможным благодаря результатам научно-исследовательской работы уже упоминавшихся В.В. Лезиной, З.А. Мамиевой и Л.М. Султыговой, отражённым на страницах их статьи «Развитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды» [4]. Этими авторами была раскрыта суть подхода, а также проиллюстрирована его продуктивность на примере развития креативности у школьников, характеризующихся наличием аномалий в области мышления и речи [4]. Положения, выработанные ими по ходу исследования, в значительной мере подготовили базу для интеграции нейродидактики в психологическое сопровождение.

Изучение соответствующих положений позволяет нам согласиться с точкой зрения М.В. Белоусовой, В.А. Меркуловой, Н.В. Футиной и Р.Ф. Шамсутдиновой, полагающих, что эта дисциплина имеет комплексный характер [5]. Она интегрирует знания, относящиеся к следующим областям:

- педагогика;
- психология;
- медицина [5].

Подобная синтетическая природа позволяет психологу, действующему в русле нейродидактического подхода, эффективно использовать знания о механизмах межполушарного взаимодействия головного мозга при осуществлении сопровождения школьников с ОВЗ. Например, используя данный подход, он может определить ведущее полушарие у такого ребёнка. В соответствии с полученными результатами в дальнейшем будет выстроена вся активность учащегося при учёте являющимися для него ведущими каналов восприятия учебной и другой информации (сенсорные, зрительные, аудиальные) [4]. Таким образом, практикуемые методы и формы организации образовательной деятельности будут приведены в соответствие с индивидуальными потребностями, интересами и склонностями каждого учащегося, особенностями его памяти и в целом интеллектуальной деятельности. Это затронет практически все аспекты педагогического процесса: от способов использования, интерактивной, маркерной и меловой досок до особенностей применения конкретных форм и способов проверки сформированности необходимых компетенций.

Далее, обращение в практике психологического сопровождения к возможностям нейродидактического подхода позволит решить вопросы, связанные с применением тех или иных комплексов нейродинамической гимнастики. Согласно современным представлениям (О.А. Митясова, О.А. Лужкова [6], А.А. Санькова [7]), термин «нейродинамическая гимнастика» может быть использован для обозначения системы физических упражнений и подвижных игр, направленных на развитие сенсомоторной интеграции, под которой, в свою очередь, понимается способность мозга обрабатывать

информацию, поступающую к нему от органов чувств. Такие занятия полезны для всех категорий современных школьников, ведь сенсомоторная интеграция представляет собой обязательное условие гармоничного психического развития. В случае же с учащимися, характеризующимися наличием ОВЗ, грамотно организованные занятия такой гимнастикой представляют особую важность, так как позволяют обучающимся различных нозологических групп лучше интегрироваться в деятельность образовательной организации, школьную и общественную жизнь в целом. Происходит это за счёт повышения работоспособности коры головного мозга [6].

Например, под влиянием импульсов, поступающих в него от рук и пальцев, активизируется механизм единства мысли и движения, а, значит, повышается произвольность внимания, улучшаются пространственная координация и зрительная моторика. При выполнении же упражнений одновременно правой и левой руками активизируются межполушарные связи, подготавливающие мозг ребёнка к лучшему восприятию и переработке информации [6]. Далее, использование по ходу психологического сопровождения детей с ОВЗ нейродидактического подхода позволяет определить и время выполнения подобных упражнений: в начале занятия или в динамическую паузу, подготовить пособия по их выполнению для родителей и педагогов.

Далее, образовательная кинезиология также представляет собой междисциплинарное учение. Основным предмет её исследования – развитие человека (в т.ч. характеризующегося особыми образовательными потребностями) через физические движения [5]. Будучи определённым образом организованы, такие движения позволяют оптимизировать деятельность тела и мозга. Следовательно, кинезиологические методы предоставляют возможности для того, чтобы посредством подвижных игр и несложных двигательных упражнений добиться следующих результатов:

- гармонизировать, подобно нейродидактическому подходу, взаимодействие между левым и правым полушариями [1];
- наиболее полно реализовать потенциал организма;
- скорее освоить новые навыки и умения;
- помочь школьнику с ОВЗ лучше осознать собственные образовательные потребности и возможности, получать удовольствие от участия в учебной, внеучебной и внешкольной работе [2];
- повысить стрессоустойчивость;
- задать соответствующим изменениям темп, комфортный и безопасный для самих учащихся.

Из вышеизложенного следует, что принятые в образовательной кинезиологии методы могут быть полезны, прежде всего, двум категориям участников педагогической деятельности. Во-первых это родители обучающихся с особыми образовательными потребностями, а во-вторых – специалисты помогающих профессий, принимающие участие в психологическом сопровождении таких обучающихся.

Таким образом, учёт положений образовательной кинезиологии необходим, например, при устройстве в пространстве школы ресурсной комнаты. Её функционал, в свою очередь, должен быть направлен на обеспечение проведения занятий с обучающимися, которые характеризуются особыми образовательными потребностями при обязательном учёте разницы в физическом, интеллектуальном и психологическом развитии школьников.

Кроме того, кинезиология позволяет эффективнее осуществлять деятельность, направленную на организацию индивидуальных рабочих мест с надлежащим уровнем наглядности и визуализации транслируемого ученикам материала [4]. Соответствующие методы также могут быть полезны при подготовке учебных пособий, ориентированных на учеников с ОВЗ, индивидуальных рабочих тетрадей для реализации коррекционно-развивающей работы [3]. Преимущества кинезиологических методик могут быть реализованы и при организации мест отдыха обучающихся.

Рациональной организацией образовательного пространства сфера применения кинезиологии при осуществлении сопровождения школьников с ОВЗ не ограничивается. Накопленные данной отраслью знания также могут быть использованы при составлении пособий, посвящённых организации внеурочных занятий и отдыха учащихся в перерывах между уроками. В них необходимо включить специальные упражнения, направленные на совершенствование качеств учащихся с особыми потребностями:

- мыслительной активности;
- концентрации внимания;
- восприятия учебной и иной информации;
- умения переключаться с одних форм и видов деятельности на другие [6].

Упражнения, направленные на развитие этих характеристик, могут быть условно разделены на семь типов (Таблица 1).

Таблица 1

Основные типы упражнений, соответствующих положениям образовательной кинезиологии

Тип	Влияние на проявление различных видов активности детьми с ОВЗ	Характеристики школьников, развитию которых способствует выполнение упражнений, относящихся к данному типу
Двигательные	Помогают наладить синхронную работу обоих полушарий головного мозга	Мыслительная активность
		Концентрация внимания
	Улучшают координацию движений и ориентации в пространстве [6]	Концентрация внимания
		Умение переключаться с одних форм и видов деятельности на другие
	Интенсифицируют формирование навыков чтения и письма	Мыслительная активность
		Концентрация внимания
Глазодвигательные	Упрощают действия с данными, получаемыми в процессе учебной и других форм деятельности	Умение переключаться с одних форм и видов деятельности на другие
		Восприятие учебной и иной информации
	Развивают межполушарного взаимодействия	Мыслительная активность
Артикуляционные	Способствуют сведению к минимуму задержек и иных проблем, связанных с речевым развитием ребёнка [2]	Концентрация внимания
		Мыслительная активность
		Восприятие учебной и иной информации
На растяжку	Обеспечивают снятие напряжения	Восприятие учебной и иной информации

	Помогают подготовить руку к письму	Умение переключаться с одних форм и видов деятельности на другие
		Мыслительная активность
		Концентрация внимания
		Умение переключаться с одних форм и видов деятельности на другие
Массаж и релаксация	Расслабляют нервную систему	Восприятие учебной и иной информации
		Умение переключаться с одних форм и видов деятельности на другие
Дыхательные	Обеспечивают снижение гиперактивности	Концентрация внимания
		Умение переключаться с одних форм и видов деятельности на другие
	Способствуют эффективному эмоциональному контролю [7]	Мыслительная деятельность
		Концентрация внимания
На развитие мелкой моторики	Стимулируют различные виды умственной активности	Мыслительная деятельность
		Восприятие учебной и иной информации

Все эти упражнения будут характеризоваться достаточной степенью эффективности только при условии систематического выполнения в комфортной для детей обстановке. Перспективными при этом представляются занятия такой гимнастикой в форме игры перед началом и в процессе коррекционно-развивающей деятельности [3].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности говорить о том, что корректно спланированное и реализованное психологическое сопровождение школьников с ОВЗ будет способствовать улучшению их образовательных результатов. Оно, кроме того, расширит возможности для улучшения хода профессиональной ориентации таких детей.

По-настоящему эффективной деятельность, имеющая своей целью психологическое сопровождение школьников, характеризующихся особыми образовательными потребностями, может быть достигнута при условии широкой реализации преимуществ нейродидактического подхода. Он позволит комплексно использовать новейшие достижения психологии, педагогики и медицины.

Кроме того, важным, является применение методов образовательной кинезиологии. Благодаря им возможно добиться более рациональной организации образовательного пространства и, следовательно, проявлений в нём различных видов активности учащимися с ОВЗ.

Литература:

1. Баряева, Л.Б. Анализ выраженности эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения, готовности к инклюзивной педагогической деятельности у студентов в зависимости от гендерных и социально-средовых факторов / Л.Б. Баряева, М.З. Газиева, Н.Э. Зейналова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 240-245
2. Ковалева, А.С. Психолого-педагогическое сопровождение социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной организации / А.С. Ковалева, Е.А. Шаталова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 144-147
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. Лезина, В.В. Развитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды / В.В. Лезина, З.А. Мамиева, Л.М. Султыгова // Реализация творческого потенциала личности: проблемы, теория, практика. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 194-207
5. Междисциплинарный нейрокогнитивный подход в анализе моторных, когнитивных, эмоциональных проблем детей, занимающихся музыкой: принципы нейрокоррекции / М.В. Белоусова, В.А. Меркулова, Н.В. Футина, Р.Ф. Шамсутдинова // Вестник современной клинической медицины. – 2021. – Т. 14. – № 2. – С. 7-11
6. Митясова, О.А. Практика психологического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / О.А. Митясова, О.А. Лужкова // Столыпинский вестник. – 2023. – № 2. – С. 738-747
7. Санькова, А.А. Особенности обучения литературе школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: чек-лист для учителя / А.А. Санькова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 140-143
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [от 29.12.2012] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m8lhee48k847164733 (дата обращения: 23.03.2025)

Педагогика

УДК 378.016

старший преподаватель Домбровский Ярослав Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

магистрант Махнева Маргарита Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. В статье рассматривается методология Tuning, основанная на компетентностном подходе к разработке образовательных программ. Эта методология акцентирует внимание на конечных результатах обучения, что позволяет сделать образовательный процесс более целенаправленным и эффективным. Важной особенностью является активное вовлечение всех заинтересованных сторон – студентов, преподавателей, работодателей и общества в целом. Это способствует созданию гибких и адаптивных учебных планов, соответствующих современным требованиям рынка труда.

Одним из ключевых аспектов Tuning является возможность международной сопоставимости стандартов образования, что важно для глобализации академической среды. Особое внимание уделяется внедрению данной методологии в российское высшее образование. Несмотря на потенциал Tuning для модернизации образовательной системы, выявлены трудности, такие как недостаточная вовлеченность работодателей, консерватизм среди преподавательского состава и отсутствие четких критериев оценки результатов обучения. Все эти факторы осложняют полноценную реализацию методики в российских вузах. Однако перспективы развития очевидны: применение Tuning может существенно повысить конкурентоспособность выпускников на международном уровне и улучшить качество подготовки специалистов. В заключение делается вывод о значении методологии Tuning для дальнейшего развития российского высшего образования. Использование этой модели поможет укрепить связь между академическим сообществом и рынком труда, повысить уровень квалификации выпускников и подготовить кадры, способные успешно конкурировать в условиях глобальной экономики.

Ключевые слова: методология Tuning, компетентностный подход, образовательные программы, результаты обучения, модернизация образования.

Annotation. The article examines the Tuning methodology, which is based on a competency-based approach to developing educational programs. This methodology focuses on learning outcomes, enabling the educational process to become more purposeful and effective. A key feature is the active involvement of all stakeholders-students, teachers, employers, and society as a whole. This fosters the creation of flexible and adaptive curricula that meet modern labor market requirements. One of the main aspects of Tuning is its potential for international comparability of education standards, crucial for academic globalization. Special attention is given to implementing this methodology in Russian higher education. Despite the potential of Tuning to modernize the educational system, challenges such as insufficient employer engagement, conservatism among teaching staff, and lack of clear criteria for assessing learning outcomes have been identified. These factors hinder the full implementation of the method in Russian universities. However, the prospects for development are evident: applying Tuning can significantly enhance graduates' competitiveness at an international level and improve the quality of specialist training. In conclusion, the significance of the Tuning methodology for further development of Russian higher education is highlighted. Using this model will help strengthen ties between academia and the job market, raise graduate qualifications, and prepare professionals capable of competing effectively in the global economy.

Key words: Tuning methodology, competence-based approach, educational programs, learning outcomes, education modernization.

Введение. Современная система высшего образования сталкивается с рядом вызовов, связанных с необходимостью обеспечения соответствия учебных программ требованиям рынка труда и ожиданиям общества. Одним из ключевых инструментов, позволяющих решить эту задачу, является методология Tuning, основанная на компетентностном подходе к определению содержания образовательных программ. Данная статья посвящена анализу основных принципов и особенностей применения методологии Tuning в контексте российского высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Благодаря стремительному развитию информационных технологий образовательное пространство претерпело значительные изменения, что привело к появлению двух уровней: национального и наднационального. На национальном уровне образование ориентировано на удовлетворение потребностей конкретного государства, сохранение культурных традиций и решение местных социально-экономических задач. Примером наднационального уровня образования служит Болонский процесс, который направлен на создание единого образовательного пространства с целью усиления конкурентных позиций Европы относительно США. Логичным следствием подписания Болонской декларации стали дискуссии о совместимости различных национальных систем образования [1].

Проект TUNING Educational Structures in Europe («Настройка образовательных структур в Европе»), известный как система Тюнинг, был создан европейскими университетами под эгидой университетов Деусто (Испания) и Гронингена (Нидерланды). Этот проект стал частью образовательной инициативы Европейского Союза – программы Сократ-Эразмус. Основной задачей системы Тюнинг является гармонизация национальных образовательных систем в рамках общеевропейского пространства высшего образования, обеспечение их сопоставимости, совместимости и прозрачности. Центральными элементами данного подхода являются результаты обучения и компетенции. Предполагается, что использование компетенций поможет сделать европейскую систему высшего образования более прозрачной, усилить её профессиональную направленность и повысить качество образовательного процесса. Важно отметить, что система Тюнинг не ставит своей целью полную унификацию образовательного процесса в Европе, ведь было бы нелепо предполагать необходимость полного единообразия учебных программ. Разнообразие и вариативность образовательных программ остаются важными аспектами, которые следует поддерживать и развивать [2].

По мнению многих исследователей, введение компетенций делает образовательную систему значительно более прозрачной. При формировании учебной программы они помогают осуществлять качественный отбор учебного материала и четко формулировать цели обучения, что крайне важно для эффективного функционирования системы высшего образования [3]. Проект Тюнинг акцентирует внимание на студентах, поскольку именно они развивают и совершенствуют свои способности и навыки. Он способствует увеличению гибкости образовательного процесса, позволяя изменять продолжительность курсов, их ритм, содержание, а также применять различные образовательные технологии. Компетенции позволяют лучше адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда, где трудоустройство непосредственно зависит от наличия соответствующих навыков. Обсуждение и гармонизация компетенций способствуют повышению академической мобильности студентов, улучшению прозрачности образовательных результатов и процессов, а также согласованию принципов и критериев аккредитации учебных программ и вузов. Кроме того, язык компетенций понятен и удобен для работодателей, которые заинтересованы в конкретных, прикладных результатах образования.

Концепция компетентностного подхода заключается в том, что основной целью образовательного процесса становится развитие у студентов комплекса компетенций, необходимых для эффективной работы в выбранной профессии. Эти компетенции охватывают не только знания, но и практические навыки, а также личные качества, способствующие успешному решению профессиональных задач. В отличие от традиционной модели, сосредоточенной преимущественно на передаче теоретического материала, компетентностный подход смещает акценты на практическое применение полученных знаний и развитие соответствующих умений.

Методология Tuning основывается на нескольких ключевых принципах:

Фокус на результатах обучения: вместо традиционных академических дисциплин акцент делается на результаты обучения, то есть на те компетенции, которыми должны обладать выпускники после завершения образовательной программы.

Участие всех заинтересованных сторон: разработка учебных программ осуществляется с участием представителей работодателей, профессиональных ассоциаций, студентов и преподавателей. Это позволяет учитывать реальные потребности рынка труда и обеспечивать соответствие образовательных программ актуальным запросам.

Гибкость и адаптивность: учебные программы должны быть гибкими и легко адаптируемыми под изменения в экономике и обществе. Это достигается за счет использования модульной структуры и возможности внесения изменений в содержание курсов без необходимости полной переработки всей программы.

Проект тюнинг разделяет компетенции на три типа: инструментальные, межличностные и системные (Таблица 1).

Таблица 1

Типы компетенций в проекте «Тюнинг»

Инструментальный тип	Межличностный тип	Системный тип
– способность к анализу и синтезу; – способность к организации и планированию; – базовые общие знания; – базовые знания по профессии; – коммуникативные навыки в родном языке; – коммуникативные навыки на иностранном языке; – элементарные компьютерные навыки; – навыки управления информацией (извлекать и анализировать); – способность решать проблемы; – способность принимать решения.	– способность к критике и самокритике; – способность работать в команде; – межличностные навыки; – способность работать в междисциплинарной команде; – способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях; – способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия; – способность работать в международном контексте; – приверженность этическим ценностям.	– способность применять знания на практике; – исследовательские способности; – способность к обучению; – способности к адаптации к новым ситуациям; – способность к генерации новых идей (творчеству); – способность к лидерству; – понимание культур и обычаев других стран; – способность работать автономно; – способность к разработке проектов и их управлению; – способность к инициативе и предпринимательству; – ответственность за качество; – воля к успеху.

Процесс обучения, согласно проекту «тюнинг», как взаимосвязанный комплекс должен быть организован следующим образом:

- разделяться на два цикла (бакалавриат 180-240 кредитов, магистратура 90-120 кредитов);
- организующим принципом учебной программы должен являться профиль;
- каждый курс (в традиционном смысле академический год обучения) включает в себя 60 кредитов, разделенных, в свою очередь, на две части;
- связующим принципом модулей и учебных программ являются компетенции (рекомендуется формировать не более 6-8 с обязательной оценкой их сформированности на «выходе»);
- образовательный процесс должен быть разделен на уровни обучения (общий уровень цикла и уровень внутри цикла);
- показателями прохождения процесса обучения являются дескрипторы (набор общих описаний для каждого цикла);
- для бакалавриата определены уровни прохождения программ: базовый, промежуточный и углубленный;
- для магистратуры определены уровни прохождения программ: углубленный и специализированный.

Учебный процесс, направленный на формирование определенных компетенций, строится на основе уровней, индикаторов и дескрипторов, помогающих студентам понять учебные цели и поэтапно двигаться к их достижению.

Такой подход упрощает обучение, делая его более конкретным и целенаправленным, а также обеспечивает прозрачность оценивания достигнутых результатов. Это устраняет неопределенности в оценке успеваемости и предоставляет студентам ясные ориентиры для улучшения своих достижений, показывая им, каким образом нужно действовать для получения наилучших результатов [5].

Международная сопоставимость: методология Tuning способствует созданию условий для международной мобильности студентов и признания дипломов, что особенно важно в условиях глобализации экономики и образования [4].

Российское высшее образование уже несколько лет активно внедряет элементы методологии Tuning. В частности, были разработаны новые образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе. Однако процесс внедрения методологии Tuning сталкивается с определенными трудностями, среди которых можно выделить следующие:

Недостаточная вовлеченность работодателей: несмотря на декларируемую важность участия работодателей в разработке учебных программ, их реальное участие часто остается формальным. Это приводит к тому, что образовательные программы не всегда соответствуют потребностям рынка труда.

Консерватизм учебного сообщества: многие преподаватели и администраторы вузов продолжают придерживаться традиционных подходов к образованию, что затрудняет внедрение новых методов и технологий.

Отсутствие четких критериев оценки результатов обучения: хотя компетентностный подход предполагает оценку уровня сформированности компетенций, в российской системе образования до сих пор отсутствуют единые критерии и методы такой оценки.

Нехватка ресурсов: внедрение методологии Tuning требует значительных финансовых и человеческих ресурсов, включая обучение преподавателей новым методикам и разработку современных учебных материалов.

Выводы. Проект TUNING демонстрирует, как важно создавать образовательные программы, исходя из ожидаемых итоговых результатов, то есть с учётом готовности выпускника к реальной жизни после завершения обучения, а также учитывая специфические требования профессионального, личного и гражданского характера. Данный проект позволяет использовать единую терминологию для описания программ в разных странах Европы и за её пределами, тем самым повышая их сопоставимость, прозрачность и привлекательность.

Основопологающим этапом в развитии проекта TUNING является разработка программ, направленных на достижение определённых результатов обучения в установленные сроки. Эти результаты формулируются через набор знаний и умений, которые студенты приобретают в ходе обучения, и выражаются в виде специализированных и универсальных компетенций, то есть чёткого описания того, чем именно овладеет выпускник по завершении конкретной образовательной программы.

Чтобы достичь намеченных целей в учебном процессе, университеты должны контролировать временные рамки реализации программ. Кредиты ECTS, учитывающие объемы учебной нагрузки, помогают эффективно планировать образовательную деятельность, так как они основаны на оценке времени, необходимого для выполнения учебных и оценочных заданий.

Разработка и реализация учебных программ должна подвергаться постоянному мониторингу и оценке для определения того, достигаются ли поставленные цели, а также того, продолжают ли цели оставаться актуальными с учетом изменений в соответствующих предметных областях. Инструменты и подходы проекта TUNING позволяют университетам осуществлять эффективный мониторинг, оценку и совершенствование учебных программ. Таким образом, проект TUNING предлагает путь к повышению качества на уровне учебных программ.

Литература:

1. Болонский процесс: опыт, проблемы, перспективы / под ред. А.В. Горохова. – Москва: Юрайт, 2017. – 256 с.
2. Высшее образование в немецкой и русской традициях: Коллективная монография / под общ. ред. М.В. Богуславского. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. – 284 с.
3. Коваленко, С.А. Компетентностный подход в высшем образовании / С.А. Коваленко, О.Н. Фролов // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 6. – С. 18-24
4. Методология Tuning: европейский опыт и российские реалии / под ред. Н.И. Иванова. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 320 с.
5. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: учебник для вузов / С.Д. Смирнов. – Москва: Академия, 2020. – 480 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат филологических наук, доцент Досковская Мария Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);

кандидат педагогических наук Ненашева Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);

кандидат исторических наук, доцент Шнейдман Елена Леоновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ВОЗМОЖНОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Настоящая статья отображает собственный практический опыт авторов по использованию ролевых игр на занятиях по иностранному языку в неязыковом университете в качестве инструмента развития у учащихся навыков диалогической речи. Авторы рассматривают алгоритм использования ролевых игр в учебном процессе для решения обозначенной задачи, а также приводят срез собственной опытно-экспериментальной работы по доказательству гипотезы об эффективности ролевой игры в качестве педагогического инструмента. Полученные результаты работы достаточно убедительно доказывают эффективность ролевых игр для развития навыков диалогической речи на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых специальностей. Авторы обращают внимание на необходимость грамотной и четкой методической организации занятий с использованием ролевых игр, поскольку только тщательное соблюдение очередности всех этапов работы позволит избежать излишней «развлекательности» на занятии и остаться в русле основной образовательной задачи. Авторы подчеркивают значимость ролевой игры как учебного инструмента для развития навыков диалогической речи, так как навыки организации и построения диалога являются не только самостоятельной целью обучения, но и сами по себе могут рассматриваться в качестве инструмента дальнейшего освоения других речевых умений и навыков.

Ключевые слова: ролевая игра, навыки диалогической речи, инструмент обучения, эффективная методика, экспериментальная работа, неязыковой вуз.

Annotation. This article reflects the authors' own practical experience in using role-playing games in foreign language classes at a non-linguistic university as a tool for developing students' dialogic speech skills. The authors consider an algorithm for using role-playing games in the educational process to solve this problem, and also provide a cross-section of their own experimental work to prove the hypothesis of the effectiveness of role-playing as a pedagogical tool. The obtained results of the work quite convincingly prove the effectiveness of role-playing games for the development of dialogical speech skills in foreign language classes for students of non-linguistic specialties. The authors draw attention to the need for a competent and clear methodological organization of classes using role-playing games, since only careful observance of the sequence of all stages of work will allow avoiding excessive «entertainment» in the classroom and remaining in line with the main educational task. The authors emphasize the importance of role-playing as an educational tool for developing dialogic speech skills, since the skills of organizing and building a dialogue are not only an independent learning goal, but can also be considered in themselves as a tool for further mastering other speech skills.

Key words: role-playing, dialogic speech skills, learning tool, effective methodology, experimental work, non-linguistic university.

Введение. Развитие навыков диалогической речи играет ключевую роль в обучении любому иностранному языку. Общеизвестно, что данные навыки не способствуют не только достижению конечной цели обучения (овладение иностранным языком как средством полноценной коммуникации), но и сама диалогическая речь в процессе изучения языка выступает эффективным инструментом, с помощью которого учащиеся осваивают другие виды речевой деятельности и языковые аспекты. Соответственно, живой интерес теоретиков и практиков педагогики к методам и способам формирования навыков диалогической речи абсолютно закономерен и обусловлен актуальными образовательными целями и задачами.

Ролевые игры и их методический потенциал в обучении иностранному языку на всех уровнях, в том числе и на уровне высшего нелингвистического образования, неоднократно становились и становятся предметом отдельных исследований. В том числе немало трудов посвящено и вопросу использования ролевой игры на занятиях по иностранному языку для развития навыков устной речи в целом и диалогической речи в частности. [2; 3; 6-10].

Мы исходим из достаточно распространённого в современной методике обучения иностранным языкам положения о том, что использование ролевых игр на занятиях являет собой характерный пример баланса между традиционными и инновационными методами обучения – баланса, позволяющего достичь реализации основной образовательной задачи,

внося при этом разнообразие в процесс обучения и делая его более живым и интересным как для обучающихся, так и для преподавателей [4].

В настоящей статье авторы знакомят читателей с собственным опытом использования ролевых игр на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Статья посвящена анализу возможностей применения ролевой игры для развития у студентов навыков диалогической речи. Нашей главной целью явилось рассмотрение схемы применения ролевых игр для решения вышеозначенной задачи и доказательство их эффективности в качестве педагогического инструмента через внедрение в учебный процесс разработанного комплекса ролевых игр.

Таким образом, объектом нашего исследования выступил процесс развития навыков диалогической речи на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, а предметом – ролевые игры как инструмент развития этих навыков.

В ходе исследования мы опирались на работы зарубежных и отечественных педагогов, посвященные проблеме развития навыков диалогической речи и вопросам применения ролевых игр в процессе обучения иностранному языку, а также на собственный профессиональный опыт, подвергнутый систематизации и обобщению.

Материал для исследования накоплен нами во время практических занятий по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в группе студентов I курса Самарского государственного технического университета, обучающихся по специальности «Промышленная теплоэнергетика в рамках направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника», всего в нашей опытно-экспериментальной работе приняло участие 12 человек.

Изложение основного материала статьи. Обучение иностранному языку студентов непрофильных – неязыковых – вузов зачастую предполагает определённые сложности с поддержанием на должном уровне учебной мотивации в группе и требует от педагога неустанного поиска таких инструментов преподавания, которые, с одной стороны, обеспечивали бы реализацию основной учебной задачи, а с другой – вносили разнообразие в процесс обучения, делали его привлекательным для учащихся через осознание (и ощущение) ими практической ценности получаемых знаний, умений и навыков [5].

Мы уже упоминали вскользь о том, что игровое обучение в широком смысле и методика ролевой игры в частности применимы на всех уровнях и этапах обучения иностранным языкам. Ролевая игра обычно вызывает самый живой отклик у студенческой аудитории и может быть использована на занятиях по иностранному языку для развития навыков диалогической речи как в парной (собственно диалог), так и групповой работе (полилог). Важный плюс ролевых игр заключается в том, что их можно отнести к технологиям стимуляции реального общения – имитируя разговорные ситуации «из жизни», они развивают не только собственно языковые и речевые навыки обучающихся, но коммуникативные навыки в целом, все частные компетенции, входящие в структуру иноязычной коммуникативной компетенции в целом [1].

Для того, чтобы ролевая игра не превратилась в пустое развлечение, а стала действительно эффективным учебным инструментом, необходима прежде всего правильная организация учебной деятельности с использованием игровой методики. На наш взгляд, ключевое значение приобретает *алгоритм использования ролевой игры* на занятии. Непосредственно самому игровому этапу (этапу проведения игры) обязательно должен предшествовать этап объяснения – студентам необходимо включиться в игру осознанно, то есть понимать, что и с какой целью они сейчас будут делать, чётко знать правила игры. Вслед за самой игрой должен следовать этап обобщения и подведения итогов. Только в этом случае может быть реализован методический потенциал ролевой игры как инструмента обучения.

Отдельно скажем о нюансах контроля за ошибками и неточностями. Действительно, во время самой игры кажется не слишком уместным перебивать студентов, исправляя их ошибки, так как это значительно влияет их сосредоточенность на игре и на результат. Ведение в ходе игры заметок преподавателем и другими студентами тоже не самая удачная идея по понятным причинам. Мы предпочитаем использовать в качестве альтернативы видеозапись с последующим коллективным пересмотром записанных игровых фрагментов – это позволяет учащимся получить полноценную обратную связь и при этом не нарушает атмосферу игры.

Все студенты Самарского Политеха изучают иностранный язык на протяжении первого и второго годов обучения, то есть четырех учебных семестров. Тематика занятий в первом семестре предполагает среди прочих такие общеобразовательные подтемы, как Ordinary Days, At work и My free time, объединенные в общую тему My lifestyle. После изучения темы мы предложили учащимся разработанный нами комплекс ролевых игр, ориентированный на развитие навыков диалогической речи. В комплексе игр нами были использованы активно изучаемые студентами лексические и фразеологические единицы, а также грамматические явления.

Перед тем, как предлагать ролевые игры учащимся на занятии, мы с помощью индивидуальных проверочных работ определили исходный уровень их владения навыками диалогической речи. Каждый из трёх вариантов работы включал в себя два блока заданий, которые мы оценили с учётом того, раскрыта ли тема, достаточное ли количество лексико-фразеологических единиц использовано учащимися и того, насколько корректным были их ответы с морфолого-синтаксической точки зрения. Задания проверочной работы выглядели следующим образом: Блок 1. «Make a dialogue of 10 lines» [коммуникативная ситуация по изучаемой теме (по вариантам)] + Блок 2. «Ask 10 questions» [коммуникативная ситуация по изучаемой теме (по вариантам)].

Далее мы приступили к собственно игровому этапу работы. Для этого мы раздали студентам предварительно распечатанный диалог с заданиями к нему. Диалог был прочитан и переведён нами на занятии, и студенты ответили на вопросы преподавателя: What phrases are used to begin this dialogue? What expressions can be used to end this topic or change the subject? Мы попросили учащихся записать в тетради свои ответы.

После мы предложили учащимся по мотивам предложенного диалога составить в парах свой собственный, заучить реплики и представить его аудитории вслух по ролям с нужной интонацией и выражением. Диалоги мы записывали на видео для того, чтобы все студенты могли посмотреть со стороны свое и чужие выступления и дать оценку со стороны. Обязательным этапом работы явилось именно выстраивание обратной связи: после каждого выступления мы задавали студентам вопросы What did you / didn't you like? What can we add? Также исправляли ошибки и неточности в выступлениях.

За собственно игровым этапом последовал контрольный – мы провели итоговую проверочную работу для того, чтобы определить степень сформированности у учащихся навыков диалогической речи после изучения данной темы. Итоговая работа по своей структуре была абсолютно идентична вводной и включала в себя 2 блока заданий: «Make a dialogue of 10 lines» + «Ask 10 questions». Мы оценивали содержание и лексико-грамматическое оформление высказываний, а также взаимодействие с собеседником и произношение.

Отразим динамику результатов учебной группы в развитии навыков диалогической речи в виде таблицы.

Динамика результатов учебной группы

Критерии	Начальный уровень (оценки – %/ количество студентов, принявших участие в работе)	Итоговый уровень (оценки – %/ количество студентов, принявших участие в работе)
Содержание	Отлично – 8,4 / 1 Хорошо – 50 / 6 Удовлетворительно – 25 / 3 Неудовлетворительно – 16,6 / 2	Отлично – 25 / 3 Хорошо – 50 / 6 Удовлетворительно – 25 / 3 Неудовлетворительно – 0 / 0
Лексическое оформление	Отлично – 16,6 / 2 Хорошо – 33,3 / 4 Удовлетворительно – 41,7 / 5 Неудовлетворительно – 8,4 / 1	Отлично – 33,2 / 4 Хорошо – 58,4 / 7 Удовлетворительно – 8,4 / 1 Неудовлетворительно – 0 / 0
Грамматическое оформление	Отлично – 8,4 / 1 Хорошо – 50 / 6 Удовлетворительно – 25 / 3 Неудовлетворительно – 16,6 / 2	Отлично – 33,2 / 4 Хорошо – 50 / 6 Удовлетворительно – 8,4 / 1 Неудовлетворительно – 8,4 / 1
Коммуникативное взаимодействие	–	Отлично – 25 / 3 Хорошо – 50 / 6 Удовлетворительно – 25 / 3 Неудовлетворительно – 0 / 0
Фонетическое оформление	–	Отлично – 25 / 3 Хорошо – 50 / 6 Удовлетворительно – 25 / 3 Неудовлетворительно – 0 / 0

Выводы. На наш взгляд, результаты нашей опытно-экспериментальной работы показывают вполне убедительно эффективность ролевых игр для развития навыков диалогической речи на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых специальностей. Для того, чтобы игра стала действительно полноценным учебным инструментом, необходима в первую очередь грамотная методическая организация занятий с ее применением – продуманность и тщательное соблюдение очередности всех этапов работы. Ролевая игра позволяет непринуждённо, но вместе с тем целенаправленно воздействовать на развитие навыков диалогической речи, которые не только являются самостоятельной целью обучения, но и целью промежуточной, так как диалогические навыки в принципе могут рассматриваться в качестве инструмента дальнейшего освоения других речевых умений и навыков.

В рамках настоящей статьи мы рассмотрели возможности использования ролевых игр для развития навыков диалогической речи, но определённый интерес для последующего изучения представляет вопрос применения этого метода для формирования и развития других навыков. Видим в этом прямые перспективы нашего исследования.

Литература:

1. Башмакова, И.С. Ролевая игра как модель межличностного общения в учебном процессе / И.С. Башмакова // Вестник ИрГТУ. – 2014. – № 9(92). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-kak-model-mezhlichnostnogo-obscheniya-v-uchebnom-protssesse> (дата обращения: 20.03.2025)
2. Верховод, А.С. Внедрение практики диалогической речи на занятиях иностранным языком со студентами технического вуза / А.С. Верховод // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(1). – С. 70-72
3. Галицкий, А.С. Ролевая игра как приём формирования диалогической речи / А.С. Галицкий, М.С. Капралова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 12-2(87). – С. 53-58
4. Дергунова, Л.Е. Метод ролевых игр как выражение инновационного подхода в обучении иностранным языкам / Л.Е. Дергунова // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. – 2021. – № 05(08). – URL: <https://scipress.ru/fam/articles/trudnosti-odnovremennogo-osvoeniya-dvukh-yazykov-detmi-bilingvami.html> (дата обращения: 13.03.2025)
5. Досковская, М.С. Эффективность технологий стимуляции реального общения для формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку студентов-будущих инженеров / М.С. Досковская, Е.Л. Шнейдман // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 5(122). – С. 39-42
6. Ильинова, Е.В. Использование коммуникативного метода (игр) при обучении иностранному языку / Е.В. Ильинова // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2015. – № 11. – С. 338-343
7. Ролевые игры как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций / В.В. Бедрина, Е.И. Петрова, Е.Ю. Тарасова, Н.А. Смирнова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ (электронный журнал). – 2015. – № 2(2). – С. 94-103
8. Шайхисламова, Л.Ф. Ролевые игры на основе информационно-коммуникационных технологий в обучении диалогической речи студентов неязыковых вузов / Л.Ф. Шайхисламова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 2-1(54). – С. 201-205
9. Christopher, E.M. Shaping the content of simulation/games / E.M. Christopher, L.E. Smith // Simulation, Gaming, and Language Learning. – Harper & Row, 1990. – P. 47-54
10. Cummings, M.G. Simulation/game design and adaptation / M.G. Cummings, R.B. Genzel // Simulation, Gaming, and Language Learning. – Harper & Row, 1990. – P. 67-72

УДК 378.18

доцент кафедры музыкального и хореографического образования Дустова Замира Самариidinовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье автор описывает структуру модели формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки, внедрённую в систему дополнительного профессионального образования высших учебных заведений. В статье раскрывается содержание основного феномена исследования, его структура и компоненты. Автором дается описание каждого блока разработанной модели, обоснование выбранным методологическим подходам к проблеме исследования, организационно-педагогическим условиям и принципам формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов средствами вокального искусства. На основе выявленных компонентов ценностно-смысловых ориентаций обоснованы соответствующие критерии оценки уровня сформированности исследуемого процесса. В статье также приведен результат реализации авторской модели формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки.

Ключевые слова: моделирование образовательного процесса, ценностно-смысловые ориентации, дополнительное профессиональное образование, воспитательный потенциал музыкального искусства, вокальная подготовка.

Annotation. In the article, the author describes the structure of the model of formation of students' value-semantic orientations in the process of vocal training, implemented in the system of additional professional education in higher educational institutions. The article reveals the content of the main research phenomenon, its structure and components. The author describes each block of the developed model, substantiates the chosen methodological approaches to the research problem, organizational and pedagogical conditions and principles of formation of students' value and semantic orientations by means of vocal art. Based on the identified components of value-semantic orientations, the corresponding criteria for assessing the level of formation of the process under study are substantiated. The article also presents the result of the implementation of the author's model of the formation of students' value-semantic orientations in the process of vocal training.

Key words: modeling of the educational process, value-semantic orientations, additional professional education, educational potential of musical art, vocal training.

Введение. Современное общество сталкивается с многочисленными социальными и политическими конфликтами, экономическими кризисами и экологическими проблемами. Данные проблемы оказывают глубокое воздействие на ценностно-смысловую сферу молодого поколения. Глобализация, миграция и быстро меняющиеся социальные нормы приводят к размыванию традиционных представлений о семье, религии, патриотизме и национальности, затрудняя процесс самоидентификации.

В связи с этим, исследование ценностно-смысловых ориентаций молодого поколения является актуальной и востребованной задачей. Понимание ценностей, целей и приоритетов молодежи имеет важное значение для прогнозирования и управления развитием общества, решения социальных проблем и обеспечения его устойчивого и гармоничного будущего.

Особую актуальность в контексте современной образовательной парадигмы, ориентированной на развитие целостной личности и подготовку компетентных профессионалов, приобретает система дополнительного профессионального образования студентов. В отличие от традиционного высшего образования, которое фокусируется в основном на передаче знаний и формировании профессиональных навыков, дополнительное профессиональное образование предлагает студентам более гибкие и специализированные программы, направленные на развитие личностных качеств, углубление профессиональной компетентности и формирование осознанных ценностно-смысловых ориентаций.

Значимую роль в процессе становления ценностно-смысловой сферы личности играет музыкальная культура. Музыка непосредственно связана с эмоциональной сферой человека. Ее постижение происходит на уровне передачи музыкальных образов, отражающих окружающую действительность.

Активным средством воздействия на развитие нравственного отношения молодых людей к миру, людям и к себе в системе музыкального образования занимает вокальное искусство. Именно в процессе вокальной подготовки происходит непринужденное воздействие на психоэмоциональную сферу личности через музыкальное сознание. В контексте современного образования, где важна не только передача знаний, но и воспитание гармоничной личности, музыкальное сознание становится ключевым фактором формирования устойчивых ценностно-смысловых ориентаций у студентов.

Вместе с тем, как показали специально проведенные нами наблюдения, возможности вокального обучения на практике реализуется недостаточно эффективно.

Процесс формирования ценностных ориентаций студентов средствами искусства, в том числе, музыкального, часто был в центре внимания ведущих ученых и педагогов. Для нашего исследования особый интерес представляют работы А.И. Щербаковой, И.Ф. Камаловой, Е.Г. Штенниковой, К.Н. Ковыляева, Н.Я. Рыбиной, И.Р. Тагариевой.

Изложение основного материала статьи. Результаты проведенного исследования позволяют рассматривать ценностно-смысловые ориентации как сложную и динамичную систему, определяющую направленность личности, ее мотивацию, цели и жизненные приоритеты, а также придающую смысл действиям. Это своего рода внутренняя «карта», которая позволяет человеку ориентироваться в окружающем мире, принимать решения, выстраивать отношения и, в конечном итоге, формировать собственную идентичность. В сущности, это не просто сумма убеждений, а активно формирующаяся картина мира [6].

В основе ценностно-смысловых ориентаций лежат две ключевые составляющие: ценности и смыслы.

Ценности – это устойчивые убеждения, принципы и идеалы, которые признаются человеком как важные, желаемые и достойные достижения. Они выступают критериями оценки явлений, событий и поведения. Ценности могут быть материальными (например, богатство, здоровье), социальными (например, семья, дружба, справедливость) и духовными (например, истина, красота, добро). Различные теории выделяют разные типы ценностей, например, терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). Важно отметить, что иерархия ценностей у каждого человека уникальна и формируется под влиянием множества факторов, включая культуру, воспитание, личный опыт и социальное окружение.

Смыслы придают жизни направленность, мотивируют к деятельности и помогают преодолевать трудности. Потеря смысла может приводить к апатии, депрессии и экзистенциальному кризису. Важно подчеркнуть, что смыслы не являются статичными и могут меняться в течение жизни под влиянием опыта и переосмысления.

Формирование ценностно-смысловых ориентаций – это сложный и длительный процесс, который начинается в раннем детстве и продолжается на протяжении всей жизни. Основным периодом становления и развития личности приходится на период студенчества, так как в молодом возрасте происходит активная самостоятельная жизнь. Важно отметить, что студент не является пассивным получателем ценностей и смыслов, а активно участвует в их формировании, переосмысливая, критически оценивая и выбирая то, что соответствует его внутренним потребностям и убеждениям.

Компоненты	Характеристика компонентов			Функции
Целевой	Цель: Формирование ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки			Целеполагающая
Методологический	Подходы к формированию ценностно-смысловых ориентаций студентов вузов		Принципы реализации подходов	Диагностическая
	аксиологический	направленность обучения на освоение культуры и ценностей общества		
	личностно-ориентированный	сочетание педагогического содействия с инициативой и самостоятельностью студентов		
	субъектно-деятельностный	воспитание в деятельности		
Содержательно-процессуальный	Компоненты и этапы			Методологическая
	Когнитивный	Эмоционально-мотивационный	Деятельностно-практический	
				
Технологический	Организационно-педагогические условия			Мотивационно-исполнительская
	1. Организация музыкально-образовательной среды в системе дополнительного образования	2. Использование аксиологического потенциала музыкального искусства	3. Вовлечение студентов в социально значимую музыкальную деятельность	
	Средства обучения			
	разработанный авторский учебно-методический комплекс, электронные средства обучения, посещение концертов живого исполнения вокальных произведений, нотные материалы			
	Формы и методы			
	занятие с элементами проблемного обучения; занятие-мастер-класс; занятие, проведённое в режиме активного диалога; занятие с элементами коллективного решения творческих задач; анализ конкретных ситуаций.			
Критериально-оценочный	Диагностика уровня сформированности ценностно-смысловых ориентаций			Контрольная
	Критерии: когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностно-практический			
	Высокий	Средний	Низкий	
	Результат: повышение уровня сформированности ценностно-смысловых ориентаций у студентов			
	Функциональный компонент: обеспечивает взаимосвязь компонентов авторской модели			

Рисунок 1. Авторская модель формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки

Ценностно-смысловые ориентации представлены нами в виде духовно-психологического образования, включающего три компонента: когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностно-практический.

Для организации процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи в процессе вокальной подготовки нами была разработана авторская модель. Блоки модели взаимосвязаны и имеют определенные функции. Модель представлена на Рисунок 1.

Раскроем содержание каждого из блоков данной модели.

Целевой блок. Целевой блок модели определяет главную цель и ожидаемый результат проведенного исследования, то есть, на что направлена вся исследовательская деятельность. Таким образом, целью является формирование ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки.

Следующим компонентом авторской модели является *методологический блок*, который отражает ведущие методологические подходы и соответствующие им принципы.

В контексте нашего исследования были выделены три основных подхода: аксиологический, личностно-ориентированный, системно-деятельностный [3]. Данные подходы реализуются с помощью следующих принципов: направленности обучения на освоение культуры и ценностей общества, сочетания педагогического содействия с инициативой и самостоятельностью студентов, воспитания в деятельности.

Согласно цели исследования в его основе лежит аксиологический подход. Данный подход, по мнению Л.Н. Попова, позволяет изучать педагогические явления с точки зрения общечеловеческих ценностей [7]. В отличие от традиционных подходов, фокусирующихся на передаче знаний и формировании умений, аксиологический подход ставит в центр внимания развитие ценностной сферы личности. Он признает, что образование должно не только вооружать знаниями, но и помогать обучающемуся осознать себя, свое место в мире, свои жизненные цели и приоритеты.

В контексте нашего исследования аксиологический подход позволяет направить содержание, методы и формы вокальной деятельности студентов в плоскость ценностных ориентаций.

Главная цель системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, А.Н., Леонтьев, Р.М. Асадуллин, Л.С. Выготский, Д.Б. Кабалевский, Л.В. Горюнова, Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева) – пробудить у студента интерес к предмету и процессу обучения, развить у него навыки самообразования.

По определению А.Г. Асмолова, системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, формирование гражданской идентичности, указывает на возможность формирования ценностных ориентиров [2].

Развитие творческого потенциала студента является необходимым условием его успешной адаптации к требованиям современного образования. Творческие качества наиболее эффективно формируются на занятиях эстетического цикла, где студенты учатся не просто воспринимать, а активно осмысливать красоту, окружающую их в мире, в искусстве, в музыке. В процессе этого осмысления происходит пробуждение и развитие чувства прекрасного, которое, в свою очередь, активизируется искусством, в особенности вокальным, предоставляющим уникальную возможность для самовыражения и творческой реализации личности. Это не просто заучивание правил, а активное созидание.

Обязательной составляющей данной авторской модели является *содержательный блок*. Он раскрывает сущность формируемых ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки.

В процессе исследования нами разработан алгоритм формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов, включающий ориентировочный, деятельностный, итоговый этапы. На каждый из этапов реализуется принцип, соответствующий определенному ведущему методологическому подходу.

Технологический блок представлен организационно-педагогическими условиями, в основе которых заложены средства, формы и методы формирования ценностно-смысловых ориентаций в процессе вокальной подготовки.

Мы выделили три организационно-педагогических условия формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки.

1. Организация творческой образовательной среды в системе дополнительного образования.

Дополнительное образование в условиях вузовского обучения рассматривается не просто как освоение основ будущей профессии, а как непрерывный процесс самосовершенствования, саморазвития, активного потребления интеллектуальных ресурсов, которые может предоставить вуз.

В атмосфере творческого обучения закономерно возрастает тяга к инициативе, исследованию и созиданию, что, в свою очередь, обуславливает необходимость развития креативного мышления и нетривиального, творческого подхода к решению задач.

Таким образом, в рамках нашего исследования, под творческой образовательной средой в системе дополнительного образования мы понимаем педагогически структурированное пространство, ориентированное на освоение вокального искусства и, одновременно, направленное на всестороннее становление вокалиста, формирование его личностных качеств, усвоение ценностных ориентиров как неотъемлемой части музыкальной культуры, поддержку его социализации и развитие музыкального восприятия. Это целостная система, нацеленная на формирование не только профессиональных навыков, но и духовно богатой личности.

2. Использование аксиологического потенциала музыкального искусства в обучении студентов.

Исторические свидетельства указывают на то, что с незапамятных времен человечество осознавало колоссальное воспитательное воздействие искусства, в частности музыки. Было замечено, что определенные музыкальные стили и жанры могут оказывать диаметрально противоположное влияние на моральные устои общества.

Педагогика рассматривает воспитательный потенциал музыки как результат ее способности передавать духовный опыт в эмоционально-звуковой форме. Это не просто набор нот, а мощный канал трансляции ценностей.

3. Вовлечение студентов в социально значимую музыкальную деятельность.

Н.Ю. Слепова определяет ее как «деятельность, направленную на личностно-ценностное восприятие, понимание и преобразование окружающей действительности с учётом социокультурных стратегий развития общества, способствующую социализации личности, развитию социальной активности, межличностному социальному взаимодействию и творческой самореализации» [8, С. 10].

Мы согласны с точкой зрения Н.И. Ануфриевой, что музыкальная культура, являясь автономным социальным институтом, не просто отражает существующие социальные различия, но и активно участвует в их конструировании и воспроизводстве [1].

Социально ориентированная деятельность предоставляет студентам практическую платформу для закрепления и осознания приоритетности моральных норм в взаимодействии с учащимися и членами вокальной группы. Ценностно-смысловые установки, формируемые в этом контексте, приобретают особую личностную глубину и становятся интегрированной частью индивидуального мировоззрения. Личностный смысл, в данном случае, выступает как проявление свободы воли и индивидуальной оценки, определяющей привязанности, симпатии и антипатии личности. Это не просто знание о ценностях, а их активное переживание и воплощение.

Для формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов вуза в процессе вокальной подготовки, кроме перечисленных условий, необходимо использовать современные педагогические технологии:

- технология проблемного обучения;
- здоровьесберегающие технологии;
- интерактивные технологии.

Формы проведения таких занятий могут быть следующими: занятие с элементами проблемного обучения; занятие-мастер-класс; занятие, проведённое в режиме активного диалога; занятие с элементами коллективного решения творческих задач; анализ конкретных ситуаций.

Средствами обучения при формировании ценностно-смысловых ориентаций являются разработанный авторский учебно-методический комплекс, электронные программные средства, посещение концертов живого исполнения вокальных произведений, нотные материалы.

Критериально-оценочный блок педагогической модели включает в себя критерии, показатели, уровни сформированности определённых качеств или компетенций, а также методику оценки их уровня.

Для выявления уровней сформированности ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи (высокого, среднего, низкого) в процессе вокальной подготовки мы провели комплексную характеристику каждого компонента структуры ценностно-смысловых ориентаций.

К показателям когнитивного компонента относятся осознание и понимание ценностей, иерархизация ценностей, знание о ценностях, принятых в обществе, рефлексия. Ключевыми показателями эмоционально-мотивационного компонента являются эмоциональная значимость ценностей; смысловожизненные переживания; мотивация к реализации ценностей; целеполагание. А основополагающим показателем деятельностно-практического компонента являлась активная позиция в процессе исполнения вокального произведения, демонстрирующая способность выражать собственное понимание его

нравственно-этического содержания. Это позволило увидеть взаимосвязь между осознанием ценностей и их проявлением в деятельности.

Результатом реализации разработанной авторской модели формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки является повышение уровня сформированности данного феномена.

Выводы. Таким образом, представленная модель формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в процессе вокальной подготовки позволяет более детально рассмотреть исследуемый процесс, выявить алгоритм формирования ценностно-смысловых ориентаций, предложить эффективные организационно-педагогические условия реализации авторской модели.

Разработанная авторская модель может использоваться педагогами в системе дополнительного профессионального образования высшей школы, а также при разработке программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации специалистов в области музыкального образования. Предполагается, что модель может быть адаптирована и применима в разных социально-образовательных системах.

Литература:

1. Ануфриева, Н.И. Музыкальная культура в структуре социального пространства / Н.И. Ануфриева // Наука и современность. – 2010. – № 1(3). – С. 12-16
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22
3. Дустова, З.С. Особенности и современные подходы к формированию ценностно-смысловых ориентаций у студентов вуза средствами вокального искусства / З.С. Дустова, Ф.И. Ардисламов // Традиции и инновации в национальных системах образования: Материалы Международной научно-практической конференции в рамках Национального педагогического форума, Уфа, 30 ноября – 02.2023 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 2023. – С. 96-99
4. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – Москва: Политиздат, 1986. – 223 с.
5. Карабущенко, Н.Б. Ценностно-смысловые ориентации молодежного социально-ориентированного лидерства / Н.Б. Карабущенко, А.В. Нерсисянц, М.М. Штырев // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2021. – № 1(41). – С. 59-71
6. Каримова, Л.Н. Исследование ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи в поликультурной среде / Л.Н. Каримова, З.С. Дустова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – № 2(100). – С. 12-24
7. Попов, Л.Н. Педагогическая технология речевой коммуникации: учебное пособие / Л.Н. Попов. – Екатеринбург: РГППУ, 2011. – 145 с.
8. Слепова, Н.Ю. Развитие социально значимой деятельности старшеклассников в современном социокультурном пространстве: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Казан. гос. ун-т имени В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2005. – 21 с.
9. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Ленинград: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1960. – 156 с.

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Духовная Анастасия Олеговна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Русая Татьяна Григорьевна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Организация групповой работы является важным элементом современного образовательного процесса, способствующим развитию критического мышления, коммуникативных навыков и способности к сотрудничеству. Инновационные подходы к организации групповой работы позволяют сделать этот процесс более эффективным и интересным для студентов. В процессе преподавания общеобразовательных дисциплин может быть использован ряд перспективных методов и технологий. Например, метод проектов, предполагающий выполнение студентами комплексного проекта, который требует применения знаний и навыков из различных областей. В рамках групповой работы студенты могут делиться на команды, каждая из которых работает над определенной частью проекта. Этот метод развивает аналитические способности, умение планировать работу и распределять обязанности внутри группы. Использование игровых элементов в образовательном процессе может существенно повысить мотивацию студентов. Групповые игры, квесты и соревнования стимулируют активное участие всех членов команды, развивая соревновательный дух и чувство ответственности перед группой. Ролевые игры приобретают в современной образовательной среде все большую популярность. Студентам предлагается разыграть различные сценарии, где каждый участник берет на себя определенную роль. Такой подход помогает развивать коммуникативные навыки, учит находить компромиссы и принимать решения в сложных ситуациях. Технология «перевернутого класса» – это инновационный подход подразумевает предварительное изучение теоретического материала дома, а занятие в классе посвящается обсуждению и решению практических задач. В ходе групповой работы студенты обсуждают изученный материал, задают вопросы и помогают друг другу разобраться в сложных моментах. Представление результатов групповой работы перед аудиторией развивает навыки публичных выступлений, уверенности в себе и умения аргументированно защищать свою точку зрения. Это важный элемент формирования профессиональных компетенций. Виртуальная реальность и дополненная реальность открывают новые горизонты для группового обучения. Студенты могут погружаться в виртуальные среды, решать задачи вместе, исследовать объекты и явления, недоступные в реальной жизни. Работа над международными проектами с участием студентов из разных стран способствует развитию межкультурной компетенции, улучшению языковых навыков и пониманию глобальных проблем. Инновационные подходы к организации групповой работы делают процесс обучения более интересным и продуктивным. Они способствуют развитию ключевых компетенций, необходимых для успешной карьеры в современном мире: критическое мышление, способность к сотрудничеству, лидерские качества и креативность. Важно помнить, что успешная реализация этих методов требует тщательной подготовки и поддержки со стороны преподавателя.

Ключевые слова: образовательный контент, групповая работа, геймификация, перевернутый класс, проектная деятельность, облачные технологии и сервисы, проблемное обучение.

Annotation. The organization of group work is an important element of the modern educational process, contributing to the development of critical thinking, communication skills and the ability to collaborate. Innovative approaches to organizing group work make this process more efficient and interesting for students. In the process of teaching general education subjects, a number of promising methods and technologies can be used. For example, the project method, which involves students completing a comprehensive project that requires the application of knowledge and skills from various fields. As part of group work, students can be divided into teams, each of which works on a specific part of the project. This method develops analytical skills, the ability to plan work and assign responsibilities within a group. The use of game elements in the educational process can significantly increase the motivation of students. Group games, quests and competitions stimulate the active participation of all team members, developing a competitive spirit and a sense of responsibility towards the group. Role-playing games are becoming increasingly popular in the modern educational environment. Students are invited to act out various scenarios where each participant assumes a specific role. This approach helps to develop communication skills, teaches you to find compromises and make decisions in difficult situations. The technology of the «inverted classroom» is an innovative approach that involves a preliminary study of theoretical material at home, and classroom instruction is devoted to discussing and solving practical problems. During group work, students discuss the material they have learned, ask questions, and help each other figure out difficult points. Presenting the results of group work in front of an audience develops public speaking skills, self-confidence, and the ability to defend one's point of view in a reasoned manner. This is an important element of the formation of professional competencies. Virtual reality and augmented reality open up new horizons for group learning. Students can immerse themselves in virtual environments, solve problems together, and explore objects and phenomena that are inaccessible in real life. Working on international projects with students from different countries contributes to the development of intercultural competence, improving language skills and understanding global issues. Innovative approaches to organizing group work make the learning process more interesting and productive. They contribute to the development of key competencies necessary for a successful career in the modern world: critical thinking, the ability to collaborate, leadership skills and creativity. It is important to remember that the successful implementation of these methods requires careful preparation and support from the teacher.

Key words: educational content, group work, gamification, inverted classroom, project activities, cloud technologies and services, problem-based learning.

Введение. Современные инновационные подходы к организации групповой работы направлены на решение ряда важных дидактических задач. Групповая работа способствует развитию умения анализировать информацию, выявлять противоречия, делать выводы и принимать обоснованные решения. Это особенно важно в условиях быстрого развития технологий и изменения объемов доступной информации. Совместная деятельность помогает развивать умение вести диалог, аргументированно отстаивать свою точку зрения, находить компромисс и эффективно взаимодействовать с разными людьми. Эти навыки необходимы для успешной карьеры практически в любой сфере деятельности, транслируя коммуникативные навыки у обучающихся.

Обучение самостоятельному поиску знаний также является одним из бесспорных плюсов использования разнообразных форматов командной работы. В процессе совместной работы участники группы учатся искать и обрабатывать информацию самостоятельно, используя различные источники и методы исследования. Это формирует привычку к самообучению и повышает уровень личной ответственности за результат.

Инновационные подходы предполагают использование формирующего оценивания, когда участники группы оценивают друг друга и сами себя. Это развивает способность объективно оценивать результаты своей работы и работы коллег, а также корректировать дальнейшие действия. При этом современный рынок труда требует от специалистов умения работать в коллективе, где каждый участник вносит вклад в общий успех. Групповые проекты помогают развить такие качества, как взаимопомощь, распределение ролей и ответственность перед командой.

Часто групповые задания требуют интеграции знаний из разных областей, что стимулирует развитие междисциплинарного мышления. Участники учатся видеть проблему с разных сторон и находить нестандартные решения. Коллективная работа часто становится более увлекательной и мотивирующей, чем индивидуальная. Учащиеся получают возможность проявить инициативу, творчески подойти к решению задачи и почувствовать себя частью общего дела, что повышает мотивацию к обучению.

Современные технологии позволяют организовать дистанционную групповую работу, использовать онлайн-платформы для взаимодействия и обмена материалами. Это расширяет возможности для сотрудничества между учащимися из разных городов и стран. Также групповая работа позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого участника, создавая условия для максимальной реализации их потенциала. Например, одни могут проявлять лидерские качества, другие – аналитические способности, третьи – креативность. Работа в группе учит эмпатии, умению понимать и уважать чувства и мнения других людей. Это важный аспект личностного роста, который необходим для успешного взаимодействия в обществе.

Таким образом, современные подходы к организации групповой работы способствуют всестороннему развитию личности, подготовке к жизни в быстро меняющемся мире и формированию компетенций, необходимых для достижения успеха в профессиональной и социальной сферах.

Изложение основного материала статьи. Инновационные подходы к организации групповой работы в настоящее время являются одним из ключевых элементов современного образования, который помогает развивать у учащихся важные навыки XXI века: умение работать в команде, критическое мышление, креативность и коммуникабельность. Именно эти детерминанты позволяют обучающимся формировать компетенции цифровой экономики, востребованные во всех типах профессиональных сред современного социума. Для повышения эффективности преподавания общеобразовательных дисциплин через групповую работу в современной образовательной среде используются самые разнообразные форматы работы [1].

Все большую популярность приобретает метод проектов. Проектная деятельность позволяет обучающимся решать реальные практические задачи, объединяя знания из самых разнообразных областей, что является весьма популярным в парадигме интегративности общеобразовательных дисциплин. В рамках проекта группы студентов работают над общей целью, распределяют роли и обязанности, обмениваются идеями и совместно принимают решения. Такой подход развивает ответственность, инициативу и межличностную коммуникацию. В качестве примера можно назвать такой тип задания, когда студенты разрабатывают проект экологической установки для фильтрации воды, применяя знания физики, химии и экологии.

Следующей интересной педагогической технологией является коллаборативное обучение. Этот метод предполагает совместную работу участников команды с акцентом на взаимное обучение. Каждый участник группы приносит свою

уникальную перспективу и опыт, что способствует более глубокому пониманию материала. Например, команды студентов создают мультимедийные презентации по истории, где каждый член команды рассказывает о конкретном историческом событии или личности и добавляет свой вариант лнгрида, подкаста или QR-кода для просмотра видео об историческом событии.

Так как современная целевая аудитория (поколение зумеров) считают весьма привлекательным формат самостоятельного просмотра разнообразной информации, то можно использовать технологии и приемы обратной педагогики (Flipped Classroom). Данный подход подразумевает предварительное изучение теоретического материала дома, чтобы на уроке сосредоточиться на практической работе в группах. Это стимулирует активное участие всех членов группы, поскольку каждая сторона должна внести вклад в общее дело.

Например, обучающиеся смотрят видеоуроки по общеобразовательным дисциплинам дома, а затем на занятиях решают вместе разноуровневые по степени сложности задачи, разбирая проблемные моменты. При этом можно добавить в данный формат работы прием кросс-рецензирования. Кросс-рецензирование является эффективным педагогическим приемом, направленным на развитие навыков анализа, критики и взаимопомощи среди обучающихся. Суть метода заключается в том, что студенты рецензируют работы друг друга, предлагая конструктивную обратную связь. Этот подход особенно полезен в таких дисциплинах, где повышающими мотивацию к процессу обучения будут задания творческой направленности [2].

В процессе использования кросс-рецензирования происходит развитие у обучающихся критического мышления, при этом они учатся анализировать и оценивать чужие работы, развивая способность к объективному восприятию; улучшается самооценка, что обусловлено получением обратной связи от сверстников, позволяющей увидеть собственные достижения и недостатки, а также скорректировать дальнейшую работу; формируются навыки письменной и устной коммуникации, потому что написание рецензий требует умения выражать мысли четко и аргументированно, а обсуждение предложений улучшает навыки публичных выступлений.

Также на повышение уровня внутренней мотивации огромное влияние оказывает формирование культуры сотрудничества, при этом студенты учатся уважительно относиться к мнению других людей, что важно для будущей профессиональной деятельности. Участие в процессе рецензирования делает учащихся активными участниками образовательного процесса, что повышает интерес к предмету. Кросс-рецензирование выступает как мощный инструмент для развития метакомпетенций, столь необходимых в современном мире.

Учебный процесс в современном вузе должен иллюстрировать системное и комплексное использование интерактивных технологий, т.к. практикой доказано, что использование цифровых инструментов и платформ для совместной работы значительно упрощает взаимодействие между членами группы. Онлайн-доски, платформы для совместного редактирования документов и видеоконференцсвязь позволяют студентам взаимодействовать даже вне аудитории. Через использование разнообразных платформ обучающиеся вместе пишут эссе или исследовательский отчет, одновременно добавляя комментарии и правки, что, безусловно, делает формат групповой работы более интересным и релевантным дидактической цели, поставленной преподавателем. Добавление игровых элементов в процесс обучения мотивирует студентов и делает групповую работу увлекательной. Например, участники команд соревнуются друг с другом, выполняя задания или решая головоломки. Ярким примером данной технологии является, например, образовательный квест, где для прохождения определенного уровня нужно решить ряд задач по общеобразовательным дисциплинам [3].

Также доказали свою педагогическую эффективность форматы проблемного обучения (Problem-Based Learning) и ротации ролей. Здесь студенты сталкиваются с реальной проблемой или задачей, которую они должны решить, используя имеющиеся знания и навыки. Работа в группе помогает найти наиболее эффективные пути решения проблемы. Каждый студент в группе получает определенную роль (например, лидер, исследователь, аналитик), что позволяет развить разные компетенции. Со временем эти роли меняются, чтобы каждый мог попробовать себя в различных аспектах коллективной деятельности.

Социальное проектирование представляет собой инновационный формат работы с постановкой проблемы. Студентам предлагается разработать проекты, направленные на решение социальных проблем. Они учатся видеть последствия своих действий, формулировать цели и стратегии, а также оценивать результаты. На каждом из этапов постановки учебной проблемы можно использовать облачные технологии. Например, при постановке проблемы преподаватель может использовать онлайн-доску, презентацию с совместным доступом, использовать видео, документы, загруженные на облачный диск. На этапе поиска решения проблемной ситуации учащиеся могут использовать совместные документы, таблицу, создавать интеллект-карту, форум, чат.

Для организации общения с учащимися преподаватель может также организовать форум или использовать сервис «блоггер». Когда работа закончена, учащиеся могут предоставить доступ по ссылке для преподавателя к созданной ими инфографике, интеллект-карте, совместному облаку слов, к презентации, к видео, к флеш-картам. Провести рефлексию можно с помощью тестов, анкет, опросов. опять же использовать онлайн-доску, лесенку успеха [4].

Основная цель создания электронной библиотеки – это создание единого информационного справочного ресурса для задач обучения. Основными задачами при создании электронной библиотеки является организация удобной каталогизации книг с возможностью представления распределенного доступа учащимся, а также быстрого и удобного поиска книг. Для этого необходимо создать электронную структуру хранения книг, загрузить в нее электронные книги, атрибутивно описать эти книги. Дополнительно можно загрузить обложки, предоставить пользователям доступ к библиотеке. Электронная библиотека дает возможность хранить не только файлы книг, а создать полноценную базу структурированного описания книг по неограниченному количеству атрибутивов.

Но если создание электронной библиотеки – это очень долгое и трудоемкое задание, то можно предложить учащимся более простое. Например, создать персональный PCC-агрегатор по дисциплине. PCC (англ. RSS – Rich Site Summary или Really Simple Syndication) – это технология, которая позволяет читать новостные ленты, блоги, издания в одном месте и не прыгать по разным сайтам.

Выводы. Инновационные подходы к организации групповой работы в настоящее время должны быть направлены на решение важнейших дидактических задач. Важно научить участников адаптироваться к изменениям, быть открытыми новым идеям и подходам, а также оперативно реагировать на возникающие вызовы, что позволит развить у обучающихся гибкость мышления, а также формировать навыки проектного и креативного мышления. Участие в групповых проектах помогает развивать навыки планирования, управления временем и ресурсами, что является основой для успешной реализации любых инициатив. Взаимодействие в группе стимулирует генерацию новых идей, позволяет взглянуть на проблему с разных точек зрения и найти оригинальные решения.

Совместная работа учит уважению к чужому труду, честной конкуренции и этичному поведению в коллективе. В процессе группового взаимодействия неизбежно возникают разногласия, и учащиеся учатся конструктивно разрешать конфликты, находя компромиссы и сохраняя уважение к мнению других. Использование современных цифровых инструментов для совместной работы развивает навыки работы с технологиями, что становится необходимым условием

успешной профессиональной деятельности. Групповая работа способствует социализации, помогая учащимся лучше понимать социальные нормы и правила поведения в коллективе.

Участники группы учатся анализировать свои действия и действия команды, что способствует самосовершенствованию и улучшению результатов в будущем. В многонациональных и мультикультурных группах развивается толерантность и понимание культурных различий, что делает общество более гармоничным. Работая в группе, участники развивают навыки самостоятельного планирования своего времени и выполнения задач, что важно для будущего профессионального роста.

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. Евдокимов, Д.Н. Теоретические основы организации групповой работы студентов в учебном процессе / Д.Н. Евдокимов // Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе: материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции. (Благовещенск, 09 апреля 2020 года). – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2020. – С. 29-32
3. Пожаркова, И.Н. Организация групповой формы обучения с использованием облачных технологий / И.Н. Пожаркова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 4(37). – С. 210-220
4. Сизганова, Е.Ю. Организация групповой работы студентов вуза в процессе дистанционного обучения / Е.Ю. Сизганова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции. (Челябинск, 20 апреля 2022 года). – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022. – С. 218-223

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Закирова Лейсан Мударисовна
Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны);
магистрант Сафиуллина Зульфия Нагимовна
Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОМАТИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Репродуктивное здоровье является неотъемлемой частью общего состояния здоровья женщины и играет ключевую роль в ее физическом, эмоциональном и социальном благополучии. Важным аспектом репродуктивного здоровья является наличие соматических заболеваний, которые могут нарушать функционирование репродуктивной системы. Современные исследования подтверждают, что значительную роль в возникновении и течении гинекологических заболеваний играет психосоматика. Важно различать психосоматические заболевания и соматические расстройства, поскольку они имеют разную природу возникновения, механизмы развития и подходы к лечению. Основной подход к лечению психосоматических заболеваний включает комплексную терапию, где наряду с медицинским лечением применяются психологические методы: когнитивно-поведенческая терапия, психоанализ, телесно-ориентированные практики, техники по управлению стрессом. Цель данного исследования: изучить психологические факторы, влияющие на соматические заболевания женщин репродуктивного возраста. Исследование вносит вклад в развитие психосоматической медицины и медицинской психологии, выявляя психологические механизмы, способствующие возникновению и течению соматических заболеваний у женщин репродуктивного возраста. Полученные данные могут быть использованы для разработки профилактических и коррекционных программ, направленных на снижение риска психосоматических расстройств и улучшению качества жизни женщин.

Ключевые слова: психологические факторы, соматические заболевания, женщины репродуктивного возраста, стресс, гормональный баланс, психосоматика, психологическая поддержка и профилактика.

Annotation. Reproductive health is an integral part of a woman's overall health and plays a key role in her physical, emotional and social well-being. An important aspect of reproductive health is the presence of somatic diseases that can disrupt the functioning of the reproductive system. Modern research confirms that psychosomatics plays a significant role in the occurrence and course of gynecological diseases. It is important to distinguish between psychosomatic diseases and somatic disorders, since they have different origins, development mechanisms and treatment approaches. The main approach to the treatment of psychosomatic diseases includes complex therapy, where psychological methods are used along with medical treatment: cognitive behavioral therapy, psychoanalysis, body-oriented practices, stress management techniques. The purpose of this study: to study the psychological factors influencing somatic diseases in women of reproductive age. The study contributes to the development of psychosomatic medicine and medical psychology, identifying the psychological mechanisms that contribute to the occurrence and course of somatic diseases in women of reproductive age. The obtained data can be used to develop preventive and corrective programs aimed at reducing the risk of psychosomatic disorders and improving the quality of life of women.

Key words: psychological factors, somatic diseases, women of reproductive age, stress, hormonal balance, psychosomatics, psychological support and prevention.

Введение. Репродуктивное здоровье является неотъемлемой частью общего состояния здоровья женщины и играет ключевую роль в ее физическом, эмоциональном и социальном благополучии. Репродуктивное здоровье включает в себя не только отсутствие заболеваний репродуктивной системы, но и способность женщины к гармоничным отношениям с партнером, принятие своей женственности и возможность рождения детей в соответствии с возрастом. По определению Всемирной организации здравоохранения, репродуктивное здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или нарушений здоровья. Это касается всех аспектов, связанных с репродуктивной системой, ее функциями и процессами [8].

У женщин нарушения репродуктивной функции могут проявляться в различных формах: снижение либидо, нарушения менструального цикла, гинекологические заболевания, бесплодие неясного происхождения, невынашивание беременности и другие [10].

Современные исследования подтверждают, что значительную роль в возникновении и течении гинекологических заболеваний играет психосоматика. Под психосоматическими расстройствами понимаются заболевания, возникающие под влиянием психологических факторов, такие как хронический стресс, эмоциональные травмы, подавленные чувства и негативные убеждения. В области гинекологии психосоматические механизмы особенно выражены: страхи, тревожность, внутренние конфликты и нерешенные эмоциональные переживания могут проявляться через телесные симптомы и нарушения в репродуктивной системе.

Проблемы с репродуктивным здоровьем оказывают серьезное влияние на жизнь женщины. Они могут приводить к снижению качества жизни, затруднению реализации материнства, ухудшению психологического состояния и сексуальной дисфункции. Кроме того, хронические гинекологические заболевания могут способствовать формированию тревожных и депрессивных состояний, снижению самооценки. Высокая частота бесплодия, осложненных беременностей и репродуктивных нарушений увеличивает нагрузку на систему здравоохранения и требует разработки эффективных профилактических и терапевтических мер.

Современный ритм жизни и высокий уровень стресса в обществе способствуют широкой распространенности психосоматических расстройств, которые со временем могут приводить к повреждению органов-мишеней [6].

В России традиционно уделяется больше внимания теоретическим аспектам изучения связи между психологическими факторами и возникновением нарушений репродуктивного здоровья, а также поиску путей оптимизации лечения [9].

Таким образом, изучение психосоматических аспектов гинекологических заболеваний и поиск эффективных психокоррекционных методов в терапии данной категории женщин является актуальной задачей психологии и медицины.

В последнее время все больше женщин стали обращать внимание на то, как взаимосвязаны заболевания репродуктивной системы с психологическими факторами.

Цель данного исследования: изучить психологические факторы, влияющие на соматические заболевания женщин репродуктивного возраста.

Гипотеза исследования: у женщин с патологиями репродуктивной системы уровень тревожности и стрессоустойчивости отличаются от женщин без подобных заболеваний.

Изложение основного материала статьи. Методики диагностики: методика Спилбергера-Ханина; тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина, Т.П. Романова, Г.П. Бутенко; методика диагностики самооценки психических состояний Г.Айзенка; методика «Стратегии совладания» Лазаруса и Фолкмана.

В исследовании приняли участие 30 женщин в возрасте от 18-45 лет, обратившихся за психологической консультацией по вопросам репродуктивного здоровья.

Для более детального изучения влияния тревожности на репродуктивное здоровье женщин нами была использована методика Спилбергера-Ханина, позволяющая измерить два типа тревожности: ситуативную и личностную.

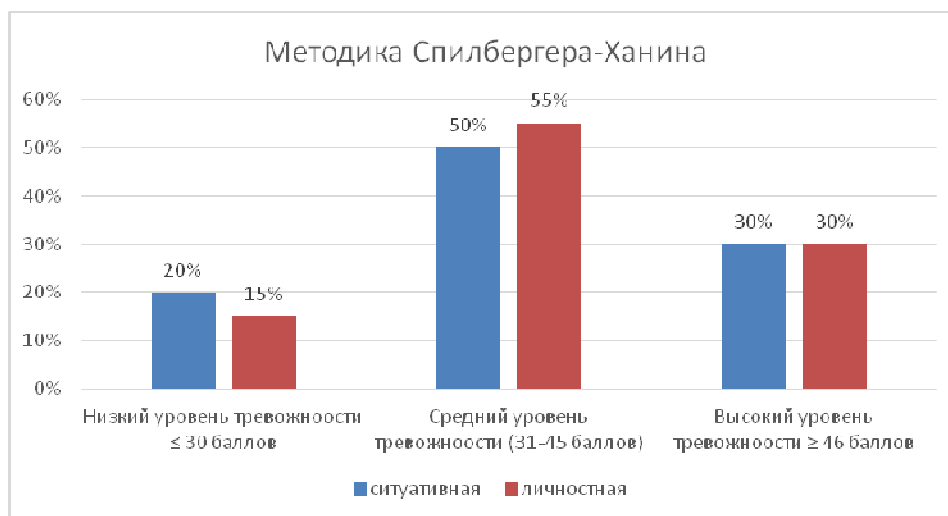


Рисунок 1. Методика Спилбергера-Ханина для измерения тревожности

Анализ результатов показывает, что высокий уровень тревожности выявлен у 30% женщин, что указывает на выраженный эмоциональный дискомфорт и внутреннее напряжение, которые могут негативно влиять на гормональный баланс и репродуктивные функции.

Средний уровень тревожности преобладает у большинства испытуемых, что свидетельствует о сложности и переживанием, особенно в стрессовых ситуациях. Однако при длительном воздействии стресс может перерасти в хроническое состояние, оказывая влияние на менструальный цикл и фертильность.

Низкий уровень тревожности встречается реже (15-20%), такие женщины, как правило, обладают устойчивой психикой, реже сталкиваются с психосоматическими проявлениями. Женщины устойчивы к стрессовым ситуациям и способны эффективно справляться с эмоциональными нагрузками.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость разработки профилактических программ, направленных на снижение тревожности и повышение психологической устойчивости среди женщин репродуктивного возраста.

Мы провели исследование, направленное на оценку удовлетворенности браком среди женщин репродуктивного возраста. В качестве инструмента был использован опросник удовлетворенности браком, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовым и Г.П. Бутенко (Рисунок 2).

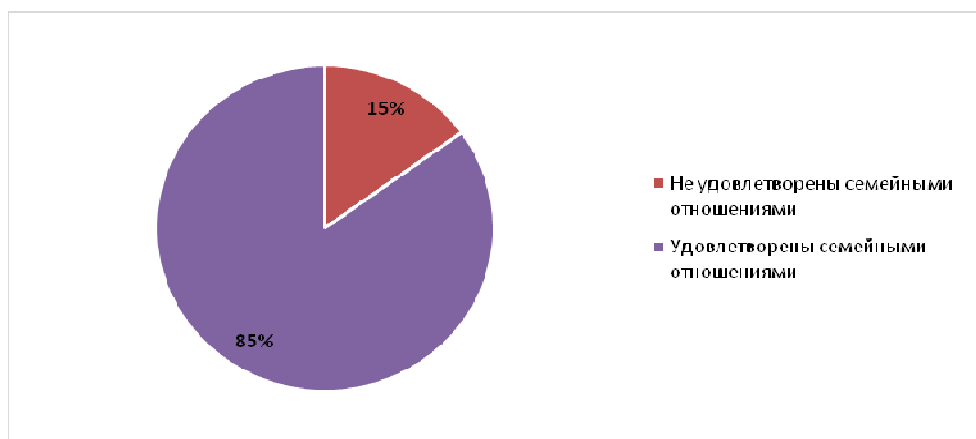


Рисунок 2. Удовлетворенность браком у женщин

Исследования показали, что 85% женщин выразили удовлетворенность семейными отношениями. Это свидетельствует о стабильности и положительном эмоциональном фоне в их браке, что может способствовать благоприятному психоэмоциональному состоянию. Такие женщины реже отмечают жалобы на психосоматические проявления и чаще характеризуют свое состояние как хорошее. 15% женщин не могут утверждать, что отношения приносят радость и в них они чувствуют поддержку и понимание и поэтому все чаще появляются мысли о разводе. Те женщины, которые не удовлетворены семейными отношениями, чаще испытывают недостаток поддержки со стороны супруга, что негативно сказывается на восприятии себя, как женщины. У женщин, которые не удовлетворены семейными отношениями, ярко выражены холодность в отношениях, избегание общения, чаще чувствуют себя одинокими в отношениях, в результате чего чаще задаются вопросом, что с ними как женщиной что-то не так. У респондентов отмечается повышенный уровень стресса, тревожности и психоэмоционального напряжения.

Полученные результаты подтверждают, что качество семейных отношений может оказывать влияние на психосоматическое здоровье женщин. Высокая удовлетворенность браком способствует эмоциональному благополучию, тогда как хронический стресс, вызванный конфликтами в семье, может приводить к различным соматическим нарушениям.

Результаты исследования подтверждают, что уровень удовлетворенности браком играет важную роль в формировании психоэмоционального состояния женщин. Женщины, довольные семейными отношениями, как правило, реже испытывают тревожность, тогда как неудовлетворенность браком может способствовать повышенному уровню стресса и эмоционального напряжения.

Таким образом, поддержание гармоничных отношений в семье может быть важным фактором профилактики эмоционального дискомфорта и связанных с ним состояний.

В ходе исследования была проведена диагностика уровня тревожности у женщин репродуктивного возраста с использованием методики Г. Айзенка (Рисунок 3).

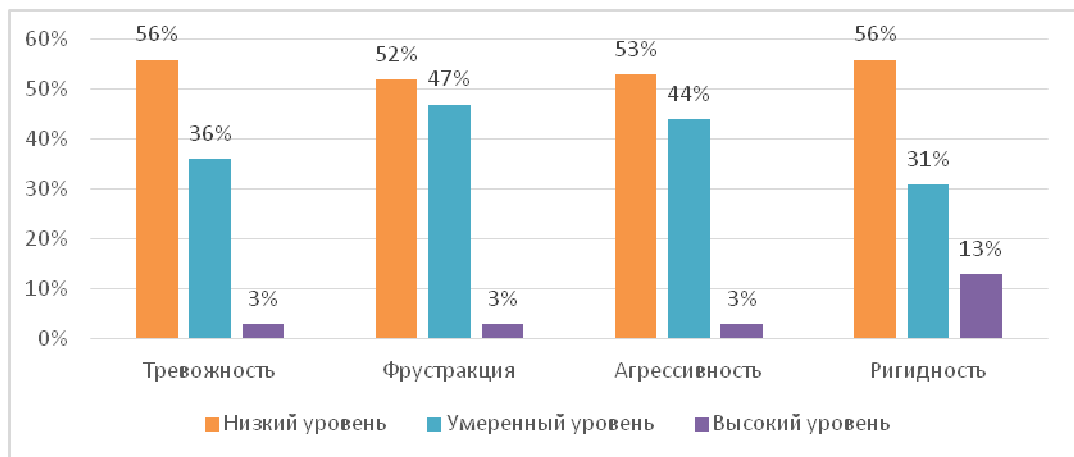


Рисунок 3. Самооценка психических состояний по Г.Айзенку

Анализ результатов по данной методике показал, что 36% женщин оценили свой уровень тревожности как низкий. Это свидетельствует о стабильном эмоциональном состоянии, хорошем самоконтроле и способности справляться со стрессовыми ситуациями без внутреннего напряжения. Такие женщины, как правило, демонстрируют высокий уровень адаптации к различным жизненным обстоятельствам. 58% женщин указали на средний уровень тревожности. Это означает, что в целом они способны управлять своими эмоциями, однако в определенных ситуациях могут испытывать повышенное напряжение. Для этих женщин тревожность не является постоянным состоянием, но может усиливаться при наличии стрессовых факторов. 6% женщин отметили высокий уровень тревожности. Это указывает на выраженное психоэмоциональное напряжение, склонность к переживаниям и трудности в преодолении стрессовых ситуаций. Такой уровень тревожности может негативно сказаться на общем самочувствии и повседневной активности, увеличивая риск развития психосоматических расстройств.

Большинство участников исследования (53%) продемонстрировали низкий уровень фрустрации, что свидетельствует о высокой самооценке и способности противостоять неудачам и трудностям. У 44% женщин наблюдается средний уровень

фрустрации, а у 6% – высокий, что говорит о наличии низкой самооценки. Эти люди избегают трудностей, боятся неудач и испытывают состояние психического напряжения, тревоги и отчаяния.

Низкие и средние показатели тревожности и фрустрации в нашем исследовании позволяют предположить, что женщины склонны преуменьшать тяжесть своего состояния и отрицать неблагополучие в своей жизни. Кроме того, 44% испытуемых продемонстрировали низкий уровень агрессивности, характеризуя себя как спокойных и выдержанных. У 53% наблюдается средний уровень агрессивности, и лишь 3% респондентов признали свою несдержанность и агрессивность. Таким образом, большинство участников стремятся избегать открытых конфликтов и сдерживают негативные эмоции, стремясь сохранить доброжелательные отношения с окружающими.

Большинство испытуемых (56%) обладают средним уровнем ригидности, в то время как для 31% характерна достаточная гибкость и легкость переключения. Лишь 13% продемонстрировали выраженную ригидность.

Коэффициент корреляции Пирсона свидетельствует о умеренно выраженной обратной связи между удовлетворенностью браком и уровнем тревожности. Это означает, что по мере увеличения удовлетворенности браком уровень тревожности снижается. Существует значимая обратная связь между удовлетворенностью браком и уровнем тревожности у женщин. Чем выше удовлетворенность семейными отношениями, тем ниже тревожность, что подтверждает гипотезу о влиянии семейных отношений на психоэмоциональное состояние.

Таким образом, большая часть женщин (58%) демонстрирует умеренный уровень тревожности, который можно считать адаптивным. Однако выявленный процент женщин с высоким уровнем тревожности (6%) требует особого внимания, поскольку хроническое беспокойство и стресс могут негативно сказываться на их психологическом и физическом здоровье.

В рамках исследования была проведена диагностика стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у женщин репродуктивного возраста с использованием методики Р. Лазаруса. В исследовании оценивались как конструктивные, так и менее адаптивные стратегии, включая: проблемно-ориентированное совладание (активное решение проблемы, планирование, поиск поддержки); эмоционально-ориентированное совладание (избегание, дистанцирование, самообвинение); поиск социальной поддержки; принятие ответственности и переоценка ситуации.

Для большинства респондентов (42%) характерны проблемно-ориентированные стратегии, такие как активное решение проблемы и планирование. Это свидетельствует о стремлении контролировать ситуацию, искать рациональные пути выхода из сложных обстоятельств и адаптироваться к изменениям. Данный стиль копинга чаще ассоциируется с низким уровнем тревожности и высокой удовлетворенностью семейными отношениями. Значительная часть женщин (28%) прибегала к поиску социальной поддержки, что указывает на важность общения и взаимодействия с окружающими в процессе совладания со стрессом. 18% женщин демонстрировали избегающее поведение. Предпочитая отстраниться от проблемы, что могло временно снижать уровень стресса, но не способствовало решению трудностей. Это может временно снижать тревожность, но не всегда ведет к решению ситуации.

Женщины, ориентированные на активные стратегии преодоления (12%), чаще характеризуются низким или средним уровнем тревожности и демонстрируют высокую удовлетворенность семейными отношениями. Те, кто выбирал эмоционально-ориентированные или избегающее поведение, чаще испытывают высокий уровень тревожности и сообщают о неудовлетворенности браком.

Исследование показало, что выбор копинг-стратегий напрямую связан с эмоциональным благополучием женщин. Проблемно-ориентированные стратегии и поиск поддержки способствует лучшей адаптации к стрессу и повышенной удовлетворенности жизнью. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку психологических рекомендаций по формированию более эффективных стратегий совладания со стрессом для улучшения психоэмоционального состояния у женщин.

Выводы. Результаты исследования позволили определить наиболее распространенные стратегии совладания среди женщин, а также выявить возможные взаимосвязи между их стилем преодоления стресса и удовлетворенностью жизни, уровнем тревожности и психоэмоциональным состоянием.

Ряд авторов [2; 3; 4; 5; 7] проводя исследования, стремятся понять факторы, которые наиболее тесно связаны с состоянием тревожности, депрессивности, стресса. Среди них выделяют показатели социальной поддержки, удовлетворенность браком, самооценку, общее качество жизни и пр. Следует отметить, что таких исследований недостаточно, хотя понимание этих аспектов жизни представляется крайне важным [1]. Работа с женщинами, страдающим гинекологическими заболеваниями психосоматического генеза, привела врачей, клинических психологов и психотерапевтов к пониманию необходимости создания интегративной модели оказания помощи таким пациенткам [3].

Таким образом, высокое распространение заболеваний репродуктивной системы у женщин является актуальной проблемой, требующей комплексного подхода. Обращение внимания психическому состоянию и физическому здоровью женщины является важным условием для улучшения ее общего состояния и качества жизни.

Литературы:

1. Аникина, В.О. Эмоциональное состояние женщин, использующих вспомогательные репродуктивные технологии: обзор современных зарубежных исследований / В.О. Аникина, М.Е. Блох, С.С. Савеныхшева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – 13 с.
2. Береза, Е.К. Психосоматика: как наш мозг обманывает тело. Путь к здоровому себе / Е.К. Береза. – Москва: Издательство АСТ. – 2022. – 97 с.
3. Ланцбург, М.Е. Исследования психосоматических аспектов гинекологических и андрологических заболеваний и бесплодия: обзор современных зарубежных исследований / М.Е. Ланцбург, Т.В. Крысанова, Е.В. Соловьева // Электронный журнал «Современная зарубежная психология», – 2016. – Т. 5 – № 2. – С. 67-77
4. Сапольски, Р.А. Психология стресса. 3-е изд. / Р.А. Сапольски. – СПб.: Питер. – 2023. – 480 с.
5. Старшенбаум, Г.В. Психосоматика и психотерапия. Исцеление души и тела. 8-е издание, переработанное и дополненное / Г.В. Старшенбаум. – Москва: Издательство АСТ. – 2021. – 272 с.
6. Толоконин, А.О. Модели патогенеза психосоматических расстройств и концепция психосоматического сценария / А.О. Толоконин // Медицинский вестник Юга России. – 2023. – № 14(2). – С. 61-66
7. Трауготт, Н.Н. Лекции о бессознательном / Н.Н. Трауготт. – Санкт-Петербург: Издательство «СМАРТ». – 1985. – 11 с.
8. Тювина, Н.А. Психоневрологические, морально-этические и социокультурные аспекты вспомогательных репродуктивных технологий / Н.А. Тювина, А.О. Николаевская // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2020. – Том 12. – № 5. – С. 104-110
9. Филиппова, Г.Г. Психологические аспекты вспомогательных репродуктивных технологий: обзор зарубежных и Российских исследований / Г.Г. Филиппова // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 26-38
10. Филиппова, Г.Г. Психология репродуктивной сферы человека: методология, теория, практика / Г.Г. Филиппова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6. – URL: <https://medpsy.ru> (дата обращения: 13.03.2025)

УДК 371

аспирант Замулина Виктория Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зацепина Оксана Валерьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Тырина Марина Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ МОЛОДЕЖИ 15-18 ЛЕТ

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики уровня развития субъектных качеств молодежи в возрасте 15-18 лет. Авторы анализируют значимость развития субъектности в аспекте формирования личности и социализации молодых людей. В работе представлены теоретические основы исследования, включая определение содержания понятия «субъектные качества». Описана роль субъектных качеств в развитии личности. Особое внимание уделяется основным критериям, с помощью которых можно изучать процесс становления молодежи как субъекта деятельности. В работе подробно описывается методика проведения исследования, включающая выборку, инструментарий и процедуры сбора данных. Приводятся результаты констатирующего этапа, которые позволяют оценить уровень развития субъектных качеств у молодежи 15-18 лет. Исследование выявляет ключевые тенденции и особенности в развитии субъектных качеств у молодежи, что способствует более глубокому пониманию этого процесса. Результаты могут быть полезны для разработки программ и мероприятий, направленных на поддержку и развитие субъектных качеств у молодых людей. Статья представляет интерес для педагогов, психологов, социальных работников и всех, кто занимается вопросами воспитания и развития молодежи.

Ключевые слова: субъектность, субъектные качества, молодежь, развитие личности.

Annotation. The article discusses the problem of diagnosing the level of development of the subjective qualities of youth aged 15-18 years. The authors analyze the importance of the development of subjectivity in the aspect of personality formation and socialization of young people. The paper presents the theoretical foundations of the study, including the definition of the content of the concept of «subjective qualities». The role of subjective qualities in personality development is described. Special attention is paid to the main criteria by which it is possible to study the process of formation of youth as a subject of activity. The paper describes in detail the research methodology, including sampling, instrumentation, and data collection procedures. The results of the ascertaining stage are presented, which make it possible to assess the level of development of subjective qualities among young people aged 15-18. The study identifies key trends and features in the development of subjective qualities among young people, which contributes to a deeper understanding of this process. The results can be useful for developing programs and activities aimed at supporting and developing the subjective qualities of young people. The article is of interest to educators, psychologists, social workers, and anyone involved in the education and development of youth.

Key words: subjectivity, subjective qualities, youth, personality development.

Введение. В современном обществе происходят значительные преобразования в социальной, экономической и политической сферах. Эти изменения повлияли на совместную жизнь взрослых, систему взаимоотношений между взрослыми и детьми, содержание социальных норм, ценностей и смысловых установок. Также они отразились на социальной ситуации развития современных детей, что определило особенности их психического и психологического развития, формирования их субъектности – способности ставить цели и рефлексировать в деятельности и общении. Кроме того, это повлияло на развитие у детей ответственности, активности и свободы выбора в их собственном сознании.

В связи с этими изменениями возникают новые социальные и психологические трудности в становлении субъектных показателей у молодежи. Среди них – снижение психологических ресурсов, неопределенность в системе связей и отношений к деятельности, взрослому и детскому сообществу, себе самому, а также утрата групповой принадлежности и коллективной ответственности.

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы школьник хорошо учился и успешно развивался как личность, необходимы определенные условия: он должен быть достаточно развитым умственно, жить в благоприятных семейных условиях и находиться под постоянным влиянием хорошо организованной школьной системы обучения и воспитания. Однако даже при наличии всех этих факторов успех не гарантирован, если у ученика не будет интереса к учебе и познанию нового. Необходима мотивация, которая будет стимулировать его к самосовершенствованию, саморазвитию и активному участию в различных сферах жизни и социально одобряемой деятельности [5, С. 147]. То есть у него должны сформироваться субъектные качества.

Под «субъектными качествами» авторы К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн понимают личностные качества, обеспечивающие продуктивную самостоятельность и позволяющие реализовать функции самоорганизации, саморазвития, управления разными видами деятельности и жизнедеятельностью в целом [1; 3; 4].

Изучение этой проблемы позволяет предположить, что интересующие нас факторы наиболее ярко проявляются на начальной стадии формирования субъектных качеств, то есть в подростковом возрасте. Кроме того, ключевую роль в развитии субъектных качеств молодежи играет общеобразовательная школа. Уровень, направленность и характеристики развития этих качеств во многом зависят от социально-психологических условий, сложившихся в школе, и в первую очередь от развивающей образовательной среды. Этот процесс происходит преимущественно в рамках учебной деятельности. Подростки продолжают активно участвовать в различных видах деятельности, характерных для их возраста: учебной, общественной, спортивной, художественной, трудовой, проектной. В процессе такой деятельности у них формируется осознанное желание принимать участие в общественно важных делах и становиться значимыми для общества. Они учатся выстраивать общение в разных коллективах, учитывая принятые в них нормы взаимоотношений, анализировать свое поведение и оценивать свои возможности [2, С. 213].

Мы выделили основные критерии для изучения процесса становления молодежи как субъекта деятельности:

- мотивацию молодежи к проектной деятельности;
- интерес к взаимодействию в проектной команде;
- степень развитости субъектных качеств у молодежи;

– эффективность процесса управления социально-проектной деятельностью молодежи.

Важно отметить, что в формировании субъектной позиции молодых людей особенно актуальным становится смысл и содержательная направленность социализирующего влияния школы через взаимодействия в системе «учитель-ученик». Дефицит таких возможностей в обучении как: осмысленная коммуникация между участниками образовательного пространства, минимум инвариантного значимого обязательного содержания образования, как условие возможности выбора и развития чувства ответственности у взрослеющего человека, влечет за собой серьезные затруднения, которые обнаруживаются в первую очередь на личностном уровне. Уже при переходе в 9 класс для взрослеющего ребенка возникает проблема пробы границ своих возможностей, своего нового «взрослого» образца, меры своих свобод. Потребность в самостоятельности, взрослости, навыках саморегуляции повышается, что находит отражение в общей активности детей, готовности их включаться в разные виды деятельности.

Развитие субъектных качеств способствует формированию у молодежи уверенности в себе, умения ставить цели и добиваться их, а также способности к саморегуляции и самоконтролю. Это, в свою очередь, положительно сказывается на их социальной адаптации, учебной и трудовой деятельности.

Кроме того, субъектные качества способствуют развитию эмпатии, умения понимать и уважать других людей, что является важным аспектом межличностных отношений. Молодые люди, обладающие развитыми субъектными качествами, более успешно справляются с конфликтами, находят компромиссы и строят гармоничные отношения с окружающими.

Однако развитие субъектности требует создания определенных условий. Важно, чтобы молодежь имела возможность проявлять инициативу, принимать решения и нести за них ответственность. Это может быть достигнуто через организацию проектной деятельности, волонтерских программ, дискуссионных клубов и других форм активности, где молодые люди могут проявить свои субъектные качества.

Таким образом, развитие субъектных качеств у молодежи 15-18 лет является важным условием для формирования зрелой, самостоятельной и ответственной личности, способной успешно адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и вносить позитивный вклад в общество.

На констатирующем этапе эксперимента мы определили исходный уровень развития субъектных качеств молодежи 15-18 лет. К субъектным качествам в рамках нашего исследования мы отнесли: коммуникативные качества, лидерские качества, организаторские качества и самооценку.

Основная опытно-экспериментальная работа проводилась в проекте Автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» «Кадры будущего для регионов: Алтайский край» в четырех командах проекта: «Школа гидов «Дети-детям», «Модная школьная форма», «Т.О.Ш.А.», «Умный город» (экспериментальная группа), в количестве 28 человек и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 103» г. Барнаула (контрольная группа) в количестве 28 человек. Всего в педагогическом эксперименте приняли участие 56 человек.

Основные методики, которые позволили определить уровень сформированности субъектных качеств молодежи:

– методика «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина, направленная на выявление коммуникативных и организаторских способностей через выявление и оценку соответствующих склонностей.

– методика «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого, направленная на оценку способности человека быть лидером.

– методика «Диагностика уровня самооценки личности» Г.Н. Казанцевой, направленная на диагностику уровня самооценки личности.

Результаты по методике «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (28 человек) были таковы:

– у 4 человек (14%) очень высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей. Такая молодежь способна быстро находить общий язык с новыми людьми и сохранять самообладание в непривычных обстоятельствах;

– у 4 человек (14%) высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей. Они легко поддерживают разговор, не боятся новых ситуаций, уверенно выступают на сцене и участвуют в массовых мероприятиях;

– у 9 человек (33%) средний уровень коммуникативных и организаторских способностей. В стрессовых ситуациях они могут потерять самообладание, им трудно адаптироваться в незнакомой обстановке или ситуации;

– у 5 человек (18%) уровень коммуникативных и организаторских способностей ниже среднего. Такой молодежи сложно адаптироваться в незнакомой обстановке и находить общий язык с новыми людьми;

– у 6 человек (21%) низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей. В незнакомой обстановке и в обществе новых людей они испытывают сильное эмоциональное напряжение.

Результаты контрольной группы из 28 человек показали следующее распределение уровней коммуникативных и организаторских способностей:

– у 3 человек (11%) очень высокий уровень;

– у 5 человек (18%) высокий уровень;

– у 10 человек (36%) средний уровень;

– у 6 человек (21%) уровень ниже среднего;

– у 4 человек (14%) низкий уровень.

Установлено, что уровни коммуникативных и организаторских склонностей в обеих группах примерно одинаковы. Ярче выражены в обеих группах средний и низкий уровни, высокие результаты показало малое количество молодежи.

Результаты диагностики лидерских способностей по методике Е. Жарикова, Е. Крушельницкого на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальную группу (28 человек) показали:

– у 2 человек (7%) был выявлен высший уровень, что свидетельствует о склонности таких людей к диктату в роли лидера;

– высокий уровень лидерских качеств не отмечается ни у одного человека (0%);

– у 15 человек (54%) выявлен средний уровень, что говорит о том, что молодые люди обладают силой воли, терпением и хорошо адаптируются к новым условиям;

– у 11 человек (39%) лидерские качества выражены слабо, что указывает на необходимость развития у молодежи лидерских качеств, повышения решительности и инициативности.

Результаты диагностики лидерских способностей по методике Е. Жарикова, Е. Крушельницкого на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе (28 человек) показали:

– у 1 человека (4%) присутствовал высший уровень лидерских качеств;

– у 1 человека (4%) выявлен высокий уровень лидерских качеств;

– у 14 человек (50%) выявлен средний уровень лидерских качеств;

– у 12 человек (42%) лидерские качества выражены слабо.

Можно сделать вывод, что у обеих групп лидерские качества ярко выражены на среднем и низком уровнях. Необходимо развивать лидерские качества у молодых людей, чтобы они стали психически устойчивыми, надежными, самокритичными, способными решать нетрадиционные задачи оригинальными методами.

Результаты диагностики уровня самооценки личности по методике Г.Н. Казанцевой на констатирующем этапе в экспериментальной группе (28 человек) показали:

- у 4 человек (14%) выявлен высокий уровень самооценки. Обычно они проявляют позитивный и оптимистичный настрой, берут на себя роль лидера, мало сомневаются в верности принятых решений и готовы отвечать за результаты своих действий. Уверенность в себе и вера в свои силы помогают им нацелиться на успех;

- у 14 человек (50%) выявлен средний уровень самооценки. Он характеризуется умением правильно оценивать свои возможности и способности. При этом такие люди достаточно критично относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи и стараются ставить перед собой достижимые цели;

- у 10 человек (36%) выявлен низкий уровень самооценки. Это приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию решимости, а также к неспособности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой амбициозных целей, ограничиваются решением повседневных задач и слишком критичны к себе. Низкая самооценка мешает процессу самоуправления и искажает самоконтроль.

Результаты диагностики уровня самооценки личности по методике Г.Н. Казанцевой на констатирующем этапе в контрольной группе (28 человек) показали:

- у 3 человек (11%) выявлен высокий уровень самооценки;

- у 11 человек (39%) выявлен средний уровень самооценки;

- у 14 человек (50%) выявлен низкий уровень самооценки.

Исходя из результатов, полученных в обеих группах по методике Г.Н. Казанцевой, можно сделать вывод о том, что в обеих группах, экспериментальной и контрольной, преобладают низкий и средний уровни самооценки. Это свидетельствует о том, что участники этих групп затрудняются адекватно оценивать свои способности и достижения.

Выводы. Проанализировав и обобщив данные констатирующего этапа эксперимента, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной и контрольной группах наблюдаются низкие уровни развития субъектных качеств (коммуникативные, организаторские, лидерские, самооценка).

Таким образом, чтобы развивать субъектные качества молодежи, необходимо использовать современные способы, которые востребованы обществом. Для этого нами планируется разработать модель управления социально-проектной деятельностью как фактором формирования субъектных качеств молодежи и программу по развитию субъектных качеств молодежи 15-18 лет.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: Академический проект, 2015. – 420 с.
3. Петровский, А.В. Психология: Учебник. 8-е изд., стер. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва: Академия, 2008. – 500 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Питер, 2012. – 705 с.
5. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: Учебник для вузов / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – Москва: Изд-во Юрайт, 2025. – 520 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Зибзеева Валентина Алексеевна

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

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВНЕШНЕГО ВИДА И ОПРЯТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Успешность социализации личности в обществе определяет уровень культуры поведения индивидуума. Поэтому проблема воспитания культуры поведения у подрастающего поколения является актуальной для современного образования. В статье рассматриваются основные положения исследования направленного на выявление эффективных методов, форм работы с детьми старшего дошкольного возраста по воспитанию культуры внешнего вида и опрятности. Раскрывается сущность понятий культура поведения, культура внешнего вида, опрятность. Содержание категорий рассматривается как совокупность представлений детей о культуре внешнего вида и опрятности, эмоционально положительного отношения к процедуре соблюдения культуры внешнего вида и опрятности, умений и навыков поддержания ухоженного и опрятного внешнего вида в повседневной жизни. Автор раскрывает этапы реализации комплекса мероприятий, обеспечивающего эффективность работы с дошкольниками: когнитивный, эмоциональный, деятельностный. На каждом этапе приводятся примеры форм организации работы с дошкольниками. На формирование представлений о культуре внешнего вида и опрятности направлены занятия, литературная гостиная. Формированию эмоционально-положительного отношения к процедуре поддержания культуры внешнего вида способствуют выставки, театр, инсценирование художественных произведений. В играх закрепляются умения и навыки поддержания ухоженного и опрятного внешнего вида в повседневной жизни. Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность разработанного комплекса мероприятий.

Ключевые слова: культура, культура поведения, внешний вид, воспитание, опрятность, этапы формирования, дошкольный возраст.

Annotation. The success of personal socialization in society determines the level of culture of an individual's behavior. Therefore, the problem of fostering a culture of behavior among the younger generation is relevant for modern education. The article discusses the main provisions of the research aimed at identifying effective methods and forms of work with older preschool children to foster a culture of appearance and neatness. The essence of the concepts of culture of behavior, culture of appearance, neatness is revealed. The content of the categories is considered as a set of children's ideas about the culture of appearance and neatness, an emotionally positive attitude to the procedure of observing the culture of appearance and neatness, skills and abilities of maintaining a well-groomed and neat appearance in everyday life. The author reveals the stages of the implementation of a set of measures that ensure the effectiveness of working with preschoolers: cognitive, emotional, activity. At each stage, examples of forms of

organization of work with preschoolers are given. Classes and a literary lounge are aimed at forming ideas about the culture of appearance and neatness. Exhibitions, theater, and the staging of works of art contribute to the formation of an emotionally positive attitude towards the procedure of maintaining the culture of appearance. Games reinforce the skills of maintaining a well-groomed and tidy appearance in everyday life. The results of the conducted research confirm the effectiveness of the developed set of measures.

Key words: culture, culture of behavior, appearance, upbringing, neatness, stages of formation, preschool age.

Введение. Успешность социализации личности в обществе определяет уровень культуры поведения индивидуума. Поэтому поиск эффективных форм, методов и приемов воспитания культуры поведения у подрастающего поколения является актуальным для современного образования. Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет в качестве одной из задач формирование культуры поведения привычек соблюдения этикета и правил поведения в общественных местах.

В литературе рассматриваются вопросы воспитания культуры поведения (С.В. Петерина, Р.М. Чумичева, В.Г. Нечаева, Л.Ф. Островская), формирования культуры поведения в общественных местах (Н.Д. Середкина, Н.А. Соловьева, Н.А. Шинкарева) [8, С. 314], культуры общения (Я. Аппаева, Е.А. Козенцева) [1, С. 10], культуры безопасности (Т.П. Жуйкова) [4, С. 81], коммуникативной культуры (Г.Р. Халимдарова) [9, С. 495]. Авторы рассматривают вопросы воспитания культуры поведения в разных видах деятельности: в игре, в проектной деятельности (Н.В. Голикова, О.А. Ражиева) [3, С. 184], в процессе ознакомления с детской литературой (И.В. Зеленкова, В.А. Айрапетян, М.М. Плиева) [6, С. 197], [7, С. 155], приводятся методы и приемы формирования представлений о правилах этикета у детей (С.Р. Зангиева) [5, С. 39].

В широком смысле слова «Культура» комплекс постоянно обновляющихся во всех сферах общественной жизни форм, принципов, способов и результатов активной творческой деятельности человека. В узком смысле слова культура – это процесс активной творческой деятельности, в результате которой усваиваются духовные ценности. Нормы поведения способствуют развитию саморегуляции детей старшего дошкольного возраста (Л.В. Вершинина, Т.С. Дурова) [2, С. 11].

В.А. Сластенин выделяет в содержании культуры поведения бытовую культуру, культуру речи, общения, деятельности, внешнего вида. Таким образом, культура поведения – широкое многогранное понятие, раскрывающее сущность моральных норм в системе наиболее значимых, жизненно важных отношений, отношений к людям, к труду, к предметам материальной и духовной культуры. В своей статье мы остановимся на изучении проблемы воспитания культуры внешнего вида и опрятности у детей наиболее актуальной для дошкольного возраста, как визитной карточки человека, по которой можно судить о нём, его увлечениях и уровне жизни.

Т.А. Куликова выделяет этапы формирования культуры поведения. На первом этапе, осуществляется накопление отдаленно взятых фактов за которые общество поощряет ребенка. После этого, осуществляется плавный переход к следующему этапу, в рамках которого ребенку уже объясняют, каким образом правильно вести себя, за что он и получает похвалу со стороны окружающих. Необходимо «предвосхищать» замечаниями то поведение, которое нежелательно со стороны ребенка. Это позволяет стимулировать положительное поведение ребенка. Третий этап позволяет сформировать необходимые условия, для функционирования культуры поведения. Уделяется внимание именно наиболее значимым правилам гигиены.

Нами было проведено исследование уровня воспитанности у дошкольников культуры внешнего вида и опрятности. В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет). Для определения уровня сформированности представлений у дошкольников о культуре поведения в поддержании ухоженного и опрятного внешнего вида мы использовали метод беседы. Детям задавались вопросы: Какого человека можно назвать опрятным? Считаете ли вы себя опрятными? Как Вы ухаживаете за собой? Почему важно ухаживать за своими телом, волосами, ногтями, одеждой? Почему нужно соблюдать личную гигиену?

Для определения уровня сформированности отношения к культуре внешнего вида мы использовали ситуацию, предложенную Т.И. Бабаевой, С.А. Козловой, для которой выбрали сюжетные картинки, на которых дети могли увидеть разную степень ухоженности внешнего вида ребенка. Мы предлагали детям рассмотреть картинку, рассказать, какие чувства испытывают дети, как нужно поступить в такой ситуации. Для определения уровня сформированности у дошкольников умений и навыков поддержания ухоженного и опрятного внешнего вида в повседневной жизни мы использовали наблюдение. Мы отмечали: обращают ли дети внимание на свои волосы, одежду, обувь, чистоту рук. Внимательны ли дети друг к другу, замечают ли, как выглядят другие.

Анализ результатов исследования показал, что высокий уровень воспитанности культуры внешнего вида и опрятности у детей старшего дошкольного возраста составил всего 23%; средний уровень – 27%; низкий – 50%. У детей недостаточно сформированы представления об опрятности и ухоженности во внешнем виде, знания о важности и особенностях соблюдения личной гигиены; об уходе за волосами, ногтями; об уходе за одеждой и обувью.

Некоторые дети не могли или отказывались объяснить, оценить свой поступок или поступки других людей. Дети до конца не осознавали важность поддержания ухоженного и опрятного внешнего вида. У детей проявлялась неустойчивость положительного отношения к культуре поддержания опрятной внешности, потребности в соблюдении принятых обществом норм ухода за своей внешностью. В ходе наблюдения у детей отмечалось желание поддерживать ухоженный и опрятный внешний вид. Однако наблюдался низкий уровень умения это делать, детям требовалась помощь воспитателя.

Получив такой результат диагностики, мы пришли к выводу о необходимости дальнейшей работы с детьми.

Целью исследования стало теоретическое обоснование и разработка комплекса мероприятий, направленных на воспитание у детей старшего дошкольного возраста культуры внешнего вида и опрятности.

Изложение основного материала статьи. Реализация комплекса мероприятий осуществлялась последовательно в три этапа. На первом этапе «Когнитивном», направленном на формирование представлений у дошкольников о культуре поведения, проявляемой во внешнем облике были проведены: занятие «Что значит быть опрятным»; литературная гостиная «Личная гигиена, ее значение и особенности»; игра «Кто опрятнее»; на втором этапе «Эмоциональном», направленном на формирование эмоционально положительного отношения к культуре поведения, поддержания опрятной внешности, потребности в соблюдении принятых обществом норм ухода за своей внешностью были проведены такие мероприятия: выставка в библиотеке «Будь красивым!»; инсценировка сказки К. Чуковского «Мойдодыр»; показ театра «Мой стиль»; на третьем этапе «Деятельностном», направленном на формирование умений и навыков поддержания ухоженного и опрятного внешнего вида в повседневной жизни были проведены такие мероприятия: игра «Быть опрятным»; квест «Моя личная гигиена в течение дня»; игротка «Что говорит о тебе твоя внешность?», включающая игры «уход за обувью», «уход за одеждой».

На занятии была проведена краткая беседа «Что такое опрятность?», которая позволила настроить дошкольников на предстоящую работу, активизировать, вызвать интерес к теме. Дети перечисляли, что опрятный – это тот, кто «красиво

выглядит», «всегда причесан и хорошо одет», «тот, кого точно нельзя назвать неряхой». После этого, мы задали детям вопрос о том, кто такой неряха, в ответ на который дети предлагали различные варианты: «тот, кто не моется», «тот, кто не следит за своей одеждой», «тот, кто всегда не причесан», «тот, кто грязный». Совместно с детьми были сделаны выводы, что «опрятность» и «неряшливость» это противоположные понятия. Была проведена игра «Первые признаки опрятности», в ходе которой детям предлагались картинки с изображением детей разного возраста, опрятных и неряшливых. Мы просили объяснить, по каким признакам дети определяли, опрятен или неряшлив внешний вид ребенка. Основными признаками опрятности дошкольниками чаще всего назывались убранные и причесанные волосы, чистые руки, ногти, одежда.

Мы организовали с детьми групповую дискуссию «Для чего нужен уход за внешним видом?», в ходе которой предлагали детям разбиться на небольшие микрогруппы (2-3 человека), совместно в группе найти ответ на этот вопрос и обосновать его. Среди предложенных детьми ответов фигурировали следующие: «чтобы быть красивым и здоровым»; «чтобы к тебе хорошо относились друзья и хвалили взрослые»; «чтобы с тобой хотели играть». Таким образом, в ходе занятия у дошкольников осуществлялось формирование представлений об опрятности и ухоженности во внешнем виде. Мы совместно с детьми подвели итоги, сделали следующие выводы: опрятность – это красота и ухоженность во внешнем виде; «опрятность» и «неряшливость» это противоположные понятия; основные признаки опрятности: убранные и причесанные волосы, чистые руки, ногти, одежда; соблюдение опрятности во внешнем виде – это культура поведения, имеющая свои принятые нормы, которых нужно придерживаться.

Была организована литературная гостиная на тему «Личная гигиена, ее значение и особенности». Были использованы стихотворения, рассказы на тему соблюдения чистоты и личной гигиены: В. Приходько «Вот когда я взрослым стану...»; И. Демьянов «Замарашка»; А. Кондратьев «Зеркало»; Р. Сеф «Мыло»; Э. Мошковская «Уши», «Нос умойся»; Ю. Тувим «Письмо ко всем детям по одному важному делу». Мы провели с детьми беседу «Что такое личная гигиена?». Дети указывали, что это – «умение всегда мыть руки перед едой и после улицы», «чистить зубы и умывать утром и перед сном»; «соблюдение чистоты и порядка в своих вещах и комнате». По итогам беседы мы выяснили, что у дошкольников уже имеются определенные представления о правилах личной гигиены. Совместно с детьми были сформулированы выводы о том, что все процедуры личной гигиены обязательны к выполнению ежедневно, в определенное время, это является обязательной частью культуры поведения в поддержании опрятного внешнего вида.

Игра «Кто опрятнее», была направлена на формирование представлений у детей об уходе за одеждой и обувью. Командам предъявлялись карточки парами, где на одной из карточек изображен опрятный ребенок, а на другой этот же ребенок с признаком неопрятности, например: пятно на одежде; грязная обувь; мятая одежда; развязанные шнурки. Игрокам необходимо было, как можно быстрее определить, кто на изображенных карточках выглядит опрятнее, а затем объяснить, почему.

Была организована выставка на тему «Будь красивым!». На выставке были представлены различные фото, иллюстрации из книг и журналов с изображением разных взрослых людей и детей. Детям предлагалось высказать свое мнение, назвать какие эмоции и впечатления вызывает человек на картинке. В первую очередь, дети обращали внимание на опрятность прически, одежды, уделяли внимание стилю и чистоте одежды, даже сочетанию цветов в образе. Размышляя о своих впечатлениях, дети обосновывали, что именно вызвало у них положительную или отрицательную реакцию и впечатления. Среди распространенных ответов детей можно было услышать: «волосы аккуратно собраны, одежда чистая»; «рубашка выглажена и чистая, волосы аккуратно причесаны»; «красиво лицо, чистая и выглаженная одежда». В результате у детей формировалось положительное эмоциональное отношение к опрятности во внешнем виде, что также закладывало основу для стремления к поддержанию опрятности собственного внешнего вида.

Мы инсценировали с детьми сказку К. Чуковского «Мойдодыр». После прочтения мы с детьми выделяли основных персонажей сказки, обсуждали их эмоциональное отношение к героям сказки. Далее детям предлагалось разыграть по ролям сказку К. Чуковского «Мойдодыр» в той форме, как они ее запомнили, с сохранением смысла и эмоционального посыла. Так, дети, выполняющие роль основных героев сказки (мальчик, Мойдодыр, крокодил), смогли «прожить» и прочувствовать основную тему произведения, а остальные дошкольники, являясь зрителями, смогли уяснить смысл произведения, наблюдая за постановкой своих сверстников. По итогам проведенной инсценировки также было проведено краткое групповое обсуждение с дошкольниками, в ходе которого поднимались вопросы эмоционального отношения дошкольников к процедурам личной гигиены и их роли в повседневной жизни. Таким образом, в рамках данного мероприятия у детей формировался положительный эмоциональный отклик и отношение к процедурам повседневной личной гигиены (мытьё рук, лица, чистка зубов).

Показ театра «Мой стиль», в рамках которого дошкольникам предлагалось разыграть показ мод на подиуме, где каждый мог выступить в роли модели, и в роли зрителя. Кто проигрывал роль «модели» должен был красиво пройти по «подиуму», представив свой индивидуальный стиль в одежде и внешнем облике, а все остальные должны оценить его по параметрам опрятности во внешнем виде, эмоциональному впечатлению, которое он произвел, по 5 балльной шкале, где 5 – наивысшая оценка. После показа мод подсчитывалось, кто набрал наивысшее количество баллов, и определились 3 призовых места с наибольшим количеством баллов. Мы делали выводы о том, что именно вызывает в образе данного участника приятное эмоциональное впечатление. Из наиболее распространенных признаков опрятности и положительного эмоционального впечатления дети назвали чистую, выглаженную, красивую одежду, красивую и чистую обувь.

На основании этих наблюдений и обсуждений совместно с детьми мы пришли к выводу о том, что особенно значимы и важны в культуре поддержания опрятности своего внешнего облика это состояние одежды и обуви, их ухоженность и чистота. Так, в ходе такой работы с детьми у старших дошкольников формировалось положительное эмоциональное отношение к уходу за своей одеждой и обувью.

Третий этап работы был направлен на формирование умений и навыков поддержания ухоженного и опрятного внешнего вида в повседневной жизни. Мы провели игру «Быть опрятным». Перед проведением игры мы спросили детей: на что мы обращаем внимание в первую очередь, когда встречаем человека? Анализируя ответы детей, мы в совместной работе с дошкольниками отметили, что в первую очередь всегда обращается внимание на волосы, одежду и чистоту рук. Детям были представлены различные предметы и средства для этого: расчески, резинки, бантики, доступ к крану с водой, мыло, апельсиновые палочки, щетки для чистки ногтей, мыло и пр. В ходе игры дети причесывались, девочки заплетали друг друга или самостоятельно; мыли свои руки, с помощью апельсиновых палочек и специальной щетки.

После проведенных процедур и приготовлений, каждый участник игры выходил на «сцену опрятности», а другие участники оценивали их опрятность и ухоженности внешнего вида. Так, в результате такой игры у детей формировались и закреплялись умения и навыки культуры ухода за своим внешним видом, а главным образом, за волосами и ногтями.

Квест «Моя личная гигиена в течение дня». Квест включал в несколько этапов-остановок: «гигиена утром»; «гигиена днем»; «гигиена вечером». В рамках квеста детям предлагалось множество различных предметов, среди которых им необходимо было подобрать именно те, которые являлись наиболее подходящими инструментами и средствами для выполнения гигиенических процедур в рамках прохождения каждого этапа (зубная щетка, щетка для чистки ногтей, мыло,

мочалка, шампунь, полотенце для рук, лица и тела). Для того чтобы пройти каждый этап квеста участникам необходимо было не только правильно подобрать предметы из предложенных, но и изобразить алгоритм действий, соответствующих названию этапа. На всех этапах квеста действия сначала обговаривались участниками, согласовывался и уточнялся алгоритм действий, а затем эти действия выполнялись самостоятельно.

Завершающим мероприятием в рамках проводимой работы с детьми являлось проведение игротеки «Что говорит о тебе твоя внешность?», которая включала игры «Уход за обувью», «Уход за одеждой»; «Опрятный внешний вид». Проведение игротеки было направлено на формирование и закрепление у детей умений и навыков ухода за своей одеждой и обувью.

В ходе игр «Уход за обувью» и «Уход за одеждой», которые проводились по очереди, каждому из участников предлагалось изобразить все виды ухода (за обувью или одеждой), которые они знают и умеют осуществлять. В рамках игры «Опрятный внешний вид» дошкольникам предлагалось разыграть различные варианты разрешения следующих проблемных ситуаций: «Оля вышла со столовой, и ты заметил на ее платье пятно от варенья, которое подавали на обеде. Что ты сделаешь в такой ситуации?»; «Осенним дождливым утром было очень грязно, и перед тем, как зайти в группу, ты видишь, что на твоих ботинках очень много грязи. Какие действия ты предпримешь?»; «Коля пришел в группу, а у него на черной кофте множество мелких светлых волосков шерсти кота. Что ты будешь делать в такой ситуации?». Победителем становился тот, кто смог представить и проиграть наиболее конструктивные и эффективные варианты решения проблемной ситуации.

Таким образом, реализация комплекса мероприятий позволила провести комплексную и планомерную работу со старшими дошкольниками, направленную на формирование у них культуры поведения, поддержания опрятного и ухоженного внешнего вида. В ходе работы дошкольники все больше проявляли интерес и увлеченность деятельностью в рамках проводимых мероприятий, что указывало на то, что подобранные формы мероприятий и их реализация в образовательном процессе были оптимальными и эффективными для детей данной возрастной категории.

Контрольный этап эксперимента показал, что высокий уровень сформированности культуры внешнего вида и опрятности повысился и составил – 40%, средний уровень достиг 50%, низкий уровень снизился до 10%.

Выводы. Таким образом, разработанный нами комплекс мероприятий, направленный на формирование у дошкольников представлений о культуре поведения в поддержании ухоженного и опрятного внешнего вида; эмоционально положительного отношения к культуре внешнего вида, потребности в соблюдении принятых обществом норм ухода за своей внешностью; умений и навыков поддержания ухоженного и опрятного внешнего вида в повседневной жизни эффективен, и может быть использован в практике работы дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Аппасва, Я.Б. Методы планирования учебно-воспитательной деятельности в подготовительной группе: аспекты формирования культуры общения у дошкольников / Я.Б. Аппасва, Е.А. Козенцева // Современное педагогическое образование. 2023. – № 11. – С. 8-13
2. Вершинина, Л.В. Развитие саморегуляции детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / Л.В. Вершинина, Т.С. Дурова // Научно-педагогическое обозрение. «Pedagogical Review». – 2018. – № 3(21). – С. 9-15
3. Голикова, Н.В. Нормативная проектная деятельность как средство формирования представлений о правилах поведения у детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Голикова, О.А. Ражиева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 14. – С. 181-186
4. Жуйкова, Т.П. Формирование культуры безопасности у детей старшего дошкольного возраста / Т.Н. Жуйкова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5(66). – С. 81-82
5. Зангиева, С.Р. Методы и приемы формирования представлений о правилах этикета у детей дошкольного возраста / С.Р. Зангиева // Педагогический вестник. – 2023. – № 30. – С. 38-40
6. Зеленкова, И.В. Педагогические условия формирования культуры поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с детской литературой / И.В. Зеленкова, В.А. Айрапетян // Проблемы современного образования. – 2024. – № 3. – С. 194-205
7. Плиева, М.М. Художественная литература как средство воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста / М.М. Плиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(4). – С. 154-155
8. Середкина, Н.Д. Особенности проявления культуры поведения в общественных местах детьми старшего дошкольного возраста / Н.Д. Середкина, Н.А. Соловьева, Н.А. Шинкарёва // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 4(17). – С. 312-315
9. Халимдарова, Г.Р. Коммуникативная культура старших дошкольников: компоненты, критерии, показатели / Г.Р. Халимдарова // Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – № 4(48). – С.491-499

УДК 377, 378

кандидат филологических наук, доцент Золотова Марина Вianоровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Шобонова Любовь Юрьевна

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

старший преподаватель Фролова Нина Владимировна

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

СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматривается суть позитивной педагогики, которая является ключом к успешному развитию личности. Показываются различия между рассматриваемой педагогикой и традиционной, делается вывод о пользе первой. Раскрывается, почему создание позитивной учебной среды актуально и положительно влияет на учебу, отчего же она так нужна. Разбираются принципы и методы позитивной педагогики. Позитивная педагогика очень важна и должна применяться в образовательной среде профессиональных образовательных организаций, так как она является одним из важнейших инструментов современного образования и развития личности. Позитивная педагогика занимается развитием счастливой личности с современными демократическими и толерантными взглядами на мир. В современных реалиях, такая педагогика, сможет успешно интегрироваться в процесс обучения. Она важна и значима как для учителей, так и для студентов. Создание позитивной образовательной среды является важной задачей каждого профессионально-образовательного учреждения, ведь там проходят самые лучшие подростковые годы. Получение удовольствия от процесса обучения – это так же залог успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: позитивная педагогика, образовательная среда, методы обучения, профессионально образовательные организации.

Annotation. This article examines the essence of positive pedagogy, which is the key to successful personal development. The differences between the pedagogy under consideration and traditional pedagogy are shown, and a conclusion is made about the benefits of the former. It is revealed why the creation of a positive learning environment is relevant and has a positive effect on learning, and why it is so necessary. The principles and methods of positive pedagogy are analyzed. Positive pedagogy is very important and should be used in the educational environment of professional educational organizations, as it is one of the most important tools of modern education and personal development. Positive pedagogy is engaged in the development of a happy personality with modern democratic and tolerant views of the world. In modern realities, such pedagogy can be successfully integrated into the learning process. It is important and significant for both teachers and students. Creating a positive educational environment is an important task for every professional and educational institution, because the best teenage years are spent there. Enjoying the learning process is also a guarantee of successful professional activity.

Key words: positive pedagogy, educational environment, teaching methods, professional educational organizations.

Введение. Позитивная образовательная среда играет важную составляющую в образовательном процессе. Обучающиеся, которые счастливы и удовлетворены учебным процессом, имеют большие успехи в учебе, спорте и других видах деятельности мотивированы на успех, всегда готовы усердно работать и трудиться, что несомненно повлияет на их дальнейшую профессиональную деятельность.

Позитивные подходы к взаимодействию с детьми и подростками привлекают все большее внимание в современном образовании. Педагогика, основанная на счастье, должна включать в себя специальные факторы и основы, такие как – гуманизм, развитие мотивации, уважение и доверие всех участников процесса обучения. В общем и целом, позитивная педагогика занимается развитием счастливой личности с современными демократическими и толерантными взглядами на мир [1; 3].

Изложение основного материала статьи. Основой традиционной, привычной нам педагогики, является использование негативных санкций и строгих правил для регулирования поведения обучающихся, акцентирую таким образом власть преподавателя. Благодаря такому тривиальному подходу у обучающихся могут появляться негативные эмоции, агрессия и страх, а эти качества будут только мешать развитию личности. Позитивная педагогика направлена на повышение мотивации, формирование самоуважения и мировоззрения обучающихся, в отличие от традиционного образования, которое концентрируется на устранении недостатков и наказании за плохие оценки и поведение [6; 11].

Далее рассмотрим цели позитивной педагогики, которые способствуют созданию доверительной, комфортной и эффективной образовательной среды.

Создание благоприятной учебной среды, помощь обучающимся в развитии позитивной самооценки и стремления к обучению, повышение уверенности в себе, раскрытие уникальности и потенциала каждой личности, а также акцентирование внимания на достижениях и талантах, обучающихся при их обработке и поддержке – все это цели позитивной педагогики. И именно такая постановка и формулировка целей будет способствовать развитию благоприятной, позитивной с среды [7; 10].

Далее рассмотрим, почему создание позитивной и счастливой образовательной среды актуально и положительно влияет на развитие личности.

Первостепенно позитивная педагогика способствует установлению здоровых отношений в образовательном коллективе. Она делает так, что между преподавателем и студентом не возникало проблем в общении, так как их взаимодействие основывается на дружбе и доверии. Студенты начинают понимать, как правильно строить положительную коммуникацию с людьми в дальнейшей профессиональной деятельности.

Также происходит формирование адекватной самооценки студентов, они становятся уверенными, не боятся проявлять себя, не боятся делать ошибки и стараются раскрыться с разных сторон.

Безусловно, позитивная педагогика развивает критическое мышление. В современную цифровую эпоху самостоятельное и четкое мышление – это важнейший навык, который необходимо формировать в профессиональной образовательной организации.

В современных реалиях, такая педагогика, сможет успешно интегрироваться в процесс обучения. Она важна и значима как для учителей, так и для детей, ведь что как не гуманность и добро так необходимо всем людям. Безусловно более необходимой она становится в средней школе, но и в профессиональных образовательных учреждениях элементы позитивной педагогики так же способствуют созданию доверительной образовательной среды, где помимо учебы, закладываются дружеские отношения, освоение будущей профессии и личностное развитие [2; 12].

Знакомство с позитивной педагогикой у студентов педагогических колледжей начинается на первых курсах и особое место занимает во время прохождения практики, где они выступают не как опытные учителя, а как наставники, помощники с которыми легче общаться на равных условиях, делиться своими переживаниями и результатами. По результатам педагогической практике так же определяется возможность реализации данной методики в разных возрастных категориях и попытки применения разных классических и инновационных методик взаимодействия между участниками образовательного процесса. Общение на равных студент – со студентом так же способствует созданию позитивной образовательной среды, где происходит обмен опытом, эмоциями у всех участников образовательного процесса.

Далее рассмотрим основные принципы позитивной педагогики:

- индивидуальный, персонализированный подход;
- сотрудничество и партнерство;
- формирование самооценки;
- развитие саморегуляции.

Индивидуальный подход. Он говорит о том, что преподаватель не должен сравнивать конкретного студента с другими обучающимися, ведь в первую очередь он личность, со своими индивидуальными чертами характера, определенным уровнем знаний и ума, от которых и стоит отталкиваться. Студент не должен быть объектом сравнения. У многих студентов некоторые предметы идут лучше, чем другие и это не повод их сравнивать с успешными студентами. Важно найти успешную область конкретного студента и дать все возможности добиться успеха, при этом не забывая про более успешные области.

Сотрудничество и партнерство или принцип гуманизма, основанный на взаимоуважении к личности друг друга, основанных на доверии между обучающимися и преподавателями. Мастер производственного обучения, преподаватель должен быть наставником, при этом оставаясь и авторитетом и товарищем студентов. Преподаватель должен уметь совмещать эти две сущности, и это сделать очень сложно особенно в подростковом коллективе [5; 8].

Формирование самооценки. Благодаря позитивной педагогики создаются такие условия, которые способствуют росту уверенности студента в себе, появлению позитивного мировоззрения и позитивному отношению к самому себе, что является очень важным фактором в личности обучающегося.

Развитие саморегуляции. Данный принцип помогает студентам стать более самостоятельными и научиться организовывать свою профессиональную деятельность, контролировать ее и получать конкретный результат.

И последний, но не менее важный принцип – поддержка и поощрение, он включает в себя активное признание достижений обучающихся, мотивация их к усердной работе и предложение помощи, когда это необходимо. Сейчас можно поощрять студентов повышенной стипендией, и многие работодатели, где проходит практика так же могут материально поощрять лучших студентов, которые могут в дальнейшем продолжить работать на данном предприятии.

У позитивной педагогики выделяются свои методы:

Во-первых, это позитивное мышление. Такой метод побуждает обучающихся к оптимистическому взгляду ко всему своему окружению, что позволяет использовать позитивный язык и оценку ситуации так, чтобы подчеркнуть возможности и потенциал студентов. Например, замена негативных терминов и слов, на позитивные: “проблема” может быть заменена на “возможность для дальнейшего роста”. Важно подчеркивать любой, даже самый маленький прогресс: вместо того, чтобы сказать “вы плохо справились с тестом”, лучше заявить “вы сделали попытку и продвинулись в понимании материала, в следующий раз вы сможете улучшить свой результат”.

Во-вторых, это закрытая система оценивания. Полученные баллы и оценки ни в коем случае не должно выноситься на всеобщее обозрение, подростки очень переживают за свои оценки, а если их называть в слух при всех, это может вызвать сильное беспокойство и стресс. Преподаватель обязан оглашать оценки индивидуально каждому, чтобы не озвучивать оценки на всю аудиторию. Если студент захочет, он сам расскажет другим о своих полученных баллах, это должен быть его выбор.

В-третьих, установление позитивных отношений внутри коллектива и между обучающимися и преподавателями. Могут быть организованы дополнительные мероприятия по сплочению коллектива (активные, настольные игры). Поощрение и поддержка преподавателя, создается такая среда, в которой студенты чувствуют, что их ценят и поддерживают. Это может быть похвала и подкрепления, активное поощрение за учебные успехи и старания. Так же позитивные отношения складываются в совместных экскурсиях, походах и других мероприятиях.

В-четвертых, метод постановки скромных, но достижимых целей перед обучающимися, который поможет им со временем приблизиться к успеху. Важно научить студента не ставить себе невыполнимых и сложных целей, необходимо научить его идти от малого к большому, от простого к сложному, от менее сложного к более сложному. Таким образом студент сможет достичь лучших результатов, ведь достигая малых целей он будет мотивирован идти и выполнять большие.

Так, позитивная педагогика направлена на создание благоприятной атмосферы, в которой студенты могут вырасти, процветать и преуспевать в своих академических и личных начинаниях. Такая поистине правильная, добрая и верная среда будет вдохновлять всех участников образовательного и воспитательного процесса.

Позитивная педагогика формирует позитивную, оптимистичную и жизнестойкую личность. Студенты не боятся выражать свое мнение, не волнуются насчет оценок, так как понимают, что это не самое важное. Их умение коммуницировать значительно повышается, а также развивается положительная и крепкую самооценка [4; 9].

Таким образом, опираясь на все вышесказанное можно сделать вывод, что самым важным ключом и верным подходом для развития образования является именно позитивная педагогика. Данная педагогическая концепция создает определенную позитивную атмосферу, где студенты могут полностью реализовать свой потенциал и добиться успеха как в учебе, так и в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Данный метод способствует гармоничному росту обучающихся, помогая им стать более мотивированными, уверенными в себе, а также помогает им полюбить учебу и выбранную профессию. Применение позитивной педагогики открывает совершенно новые теории и практики для обучения, которые ранее не применялись или почему-то были забыты. Знакомство студентов педагогических вузов, безусловно должно охватывать данную методику, сочетая с другими классическими и инновационными.

Создание позитивной образовательной среды является важной задачей каждого профессионально-образовательного учреждения, ведь там проходят самые лучшие подростковые годы. Получение удовольствия от процесса обучения - это так же залог успешной профессиональной деятельности.

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. – 192 с.
2. Булаева, М.Н. Анализ применения активных методов обучения в среднем профессиональном образовании / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, Е.Н. Мольков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86(3). – С. 53-55
3. Колесова, С.В. Формирование устойчивой профессиональной мотивации педагога посредством позитивной педагогики / С.В. Колесова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – С. 122-127
4. Носкова, К.С. Инновационные подходы в организации образовательного процесса / К.С. Носкова, Е.С. Меркушова, О.Н. Филатова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. – Н. Новгород, 2024. – С. 82-84
5. Панкратов, С.Б. Преимущества наставничества в воспитательной деятельности профессионального образования / С.Б. Панкратов, С.А. Зиновьева, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(4). – С. 96-99
6. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород. 2021. – 195 с.
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. Филатова, О.Н. Роль наставничества в деятельности преподавателя / О.Н. Филатова, М.И. Колдина, П.В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(1). – С. 356-358
9. Филатова, О.Н. Дуальное обучение как ведущий фактор развития профессионального образования / О.Н. Филатова, М.И. Колдина, Т.П. Бобро // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72(2). – С. 289-291
10. Фирсов, М.В. Содержание педагогической модели сопровождения профессионального самоопределения обучающейся молодежи в дистанционном формате / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, Д.П. Морозов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 4(54). – С. 22-27
11. 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. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – С. 00074.
12. 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 376.33

дефектолог Измайлова Зарета Гирихановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение

«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат-детский сад (г. Сунжа)

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматриваются основные составляющие формирования национально-языковой компетенции младших школьников с нарушением слуха. Эти дети обучаются в коррекционной школе Республики Ингушетия. Показана необходимость создания определенных условий изучения ингушского языка для русскоговорящих детей, проживающих в Республике Ингушетия. Раскрыты факторы формирования национально-языковой компетенции младших школьников с нарушением слуха. Показана роль формирования навыка слушания и слухового восприятия на уроках ингушского языка. Описаны условия, обеспечивающие активное слушание звучащей речи. Важным условием успешного обучения является учет возрастных и индивидуальных психофизических особенностей развития детей с нарушением слуха. Определены задачи разработки методического инструментария, обеспечивающего коммуникативную направленность обучения ингушскому языку. Знание основ формирования национально-языковой компетенции позволит более эффективно построить процесс обучения. Национально-языковая компетенция является важной составляющей общей коммуникативной культуры общества.

Ключевые слова: ингушский язык, национально-языковая компетенция, слушание, восприятие речи, говорение, младшие школьники с нарушением слуха.

Annotation. The article examines the main components of the formation of the national language competence of primary school children with hearing impairments. These children study at the correctional school in the Republic of Ingushetia. The author shows the need to create certain conditions for learning the Ingush language for Russian-speaking children living in the Republic of Ingushetia. The factors of formation of national language competence of younger schoolchildren with hearing impairments are revealed. The significant role of the formation of listening skills and auditory perception in Ingush language lessons is shown. The conditions that ensure active listening to spoken speech are described. An important prerequisite for successful learning is to take into account the age and individual psychophysical characteristics of the development of children with hearing impairments. The tasks of developing methodological tools that provide a communicative orientation for teaching the Ingush language have been determined. Knowledge of the fundamentals of national language competence formation will make it possible to build the learning process more effectively. National language competence is an important component of the general communicative culture of society.

Key words: the Ingush language, national language competence, listening, speech perception, speaking, primary school children with hearing impairments.

Введение. Благоприятный климат межнационального общения народов Российской Федерации и формирование национального самосознания во многом зависит от возрождения и сохранения социального, культурного и языкового наследия. Важнейшей составляющей языковой политики многонационального государства является принятие нормативно-правовых документов, которые регламентируют социальный и культурный статус государственного языка. В Республике Ингушетия, наряду с русским языком, ингушский язык является государственным языком, что отражено в Законе «О языках народов Российской Федерации» [8, С. 1], законе «Об образовании в Российской Федерации» [7, С. 5].

Государственная национальная политика Республики Ингушетия включает в себя вопросы сохранения, возрождения и приумножения этнокультурного достояния ингушского народа, который является носителем древних языковых традиций, уникальных исторических памятников, наследия духовной культуры и богатого фольклора.

Принятые нормативно-правовые документы предусматривают целый комплекс мер по обеспечению всестороннего развития и расширению сфер применения ингушского языка в общественной и культурной жизни, совершенствованию его научно-теоретического и научно-методического обоснования.

Языковая компетенция рассматривается важнейшей составляющей компетенцией носителя культуры. включает в себя ряд взаимосвязанных компетенций, состоящий из знаний, коммуникативного и речевого опыта, знаний о языке, чувство языка. Носитель языка является носителем культуры и традиций своего народа [1, С. 6]. Словарь лингвистических терминов предлагает трактовать определение языковой компетенции более широко, включая в определение систему развития коммуникативных навыков, понимание звучащей речи и текстов разной степени сложности.

Основные задачи формирования национально-языковой компетенции на начальном этапе обучения являются общими для изучения любого второго языка и заключаются в формировании у младших школьников с нарушением слуха навыков слушания, восприятия на слух звучащей речи, произношение звуков, звукосочетаний, слов. Формирование оптимального словарного запаса, работа над накоплением необходимого для реального межличностного общения объема активной и пассивной лексики, выработка у обучающихся навыков связи слов и построения разных типов предложений являются приоритетными. Успех обучения языку, речевое развитие и формирование навыков коммуникации обучающихся с нарушением слуха зависит от умения не только слышать, но и слушать. Ребёнка, имеющего нарушение слуха, необходимо учить слушать и слышать целенаправленно, чтобы в дальнейшем он мог целостно воспринимать информацию на слух и понимать смысл услышанного.

Разработка методической базы обучения ингушскому языку русскоязычных детей, проживающих в Ингушетии, выбор оптимального инструментария по формированию национально-языковой компетенции русскоязычных младших школьников с нарушением слуха в настоящее время находится на стадии становления. За последние несколько лет значительно вырос интерес к реализации задачи обучения ингушской речи русскоязычных младших школьников, в том числе и детей из семей ингушей, проживающих в Республике Ингушетия и не владеющих родным языком. Анализ имеющихся рабочих программ, учебников и методических материалов показывает, что сложившаяся практика обучения языку в большей мере ориентирована на изучение грамматического материала, а работа по развитию навыков активного слушания и развития практических коммуникативных навыков остается на втором плане.

Изучение ингушского языка в образовательных учреждениях осуществляется в двух основных направлениях. Первое направление: обучение ингушскому языку детей ингушской национальности, для которых ингушский язык является родным языком. Эти дети обучаются и воспитываются в семьях на родном ингушском языке. Второе направление: обучение ингушскому языку детей ингушской национальности, которые не владеют или слабо владеют ингушским языком. Эта группа обучающихся изучает ингушский язык как учебный предмет.

Выготский Л.С. неоднократно в своих трудах отмечал, что усвоение иностранного языка идёт другим путём, отличающимся от того пути, которым идет накопление активного словарного запаса родного языка. Родной язык ребенок усваивает с первых дней жизни, спонтанно и неосознанно, а усвоение иностранного языка требует осознанности и подключения волевого компонента [2, С. 416].

Котиева З.М., сравнивая и раскрывая структурные особенности русского и ингушского языков, утверждает, что концептуальную систему, как сложное образование, формируют концептуальные подсистемы. У каждого народа «свой путь в донаучном познании мира» и своя культура. Культура народа определяет то, что общество делает и думает, а язык – это то, как общество думает. [5, С. 193]. В процессе живого общения и включенности в коллективную, творческую деятельность, как отмечает Рахимов А.З., формируются важные личностные качества обучающихся. Творческий подход и создание ситуаций сотрудничества мотивирует обучающихся, поддерживает познавательный интерес, всесторонне развивает, формирует потребность узнавать новое. [6, С. 23].

Работа по формированию национально-языковой компетенции обучающихся ведётся на коррекционно-развивающем, фонетико-фонологическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях языка.

Изложение основного материала статьи. В основе формирования национально-языковой компетенции младших школьников с нарушением слуха лежит не только формирование потребности общаться на национальном языке, но и потребность в изучении ингушско-русской культуры, национальной истории и фольклора. Сопоставление речевого и поведенческого этикета национальных культур способствует повышению интереса к предмету, расширению кругозора, формированию мировоззрения обучающихся.

Целью нашего исследования являлась разработка научно-обоснованного и экспериментально проверенного методического инструментария для формирования национально-языковой компетенции русскоязычных младших школьников с нарушением слуха в условиях государственного коррекционного образовательного учреждения Республики Ингушетия.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы, основополагающих документов и законодательной базы по теме исследования; сравнительный анализ особенностей ингушского и русского языков в рамках исследования, позволяющий прогнозировать возникновение ошибок в ингушской речи русскоязычных детей с нарушением слуха; наблюдение за учебным процессом. Также нами использовались методы беседы и констатирующий эксперимент.

Экспериментальную базу исследования составили обучающиеся начальных классов специальной (коррекционной) школы-интерната для детей с нарушением слуха г. Сунжа Республики Ингушетия. В эксперименте приняло участие 27 русскоязычных младших школьников с нарушением слуха.

Нами рассматривались факторы, которые оказывают комплексное влияние на процесс формирования национально-языковой компетенции русскоязычных младших школьников с нарушением слуха, включающие показатели общей готовности к школьному обучению, объем произвольного слухового внимания и произвольной слуховой и слухозрительной памяти, обеспечивающих способность к активному слушанию и целостному восприятию звучащей речи.

Умение хорошо слушать является важным в обозначении основ языковой компетенции. Есть большая разница между тем, слышим мы нашего собеседника или внимательно его слушаем. Слушание без внимания к содержанию сказанного будет означать, что мы слышим, но не слушаем. Внимательное слушание, наблюдение за невербальными сигналами обеспечивает целостное восприятие речевого сообщения. Способность к внимательному слушанию, вслушиванию в смысл, концентрация внимания на сути услышанного эффективно отражаются на всех сферах жизни человека.

Обучение ингушскому языку, развитие умений и навыков устной речи русскоязычных младших школьников с нарушением слуха происходит на полисенсорной основе и включает в себя активное слушание, как форму восприятия устной речи учителя, воспроизведение, повторение услышанного и говорение. Говорение, как компонент устной речи,

предполагает слушание, а слушание невозможно без говорения. Обучение ингушскому языку ведется на всех уровнях языка: коррекционно-развивающем, фонетико-фонологическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом.

На качество процесса слушания, на эффективность целостного восприятия и понимания устной ингушской речи существенно влияют степень нарушения слуха, трудности с концентрацией внимания, недостаточный объем слухового внимания и памяти, обилие в учебной программе труднопонимаемых ингушских слови лексико-грамматических конструкций. Не менее важным является влияние на процесс обучения таких факторов, как эмоциональная окраска и темп речи учителя.

Слушание как вид деятельности, отмечает И.А. Зимняя, не имеет механизма внешнего оформления и не располагает «программирующим устройством», а определяется его внутренней стороной – смысловым восприятием. Смысловое восприятие также не планируется, так как его содержательная часть задается извне и произвольно не контролируется сознанием [3, С. 32].

Е.Д. Божович и О.А. Красильникова отмечают, что практическая коммуникативная направленность процесса обучения и эмоциональная включенность способствуют более эффективному развитию речи, формированию навыков волевой регуляции и культуры поведения, помогают преодолеть специфические эмоциональные реакции и трудности. Применение современных технических средств, коммуникативных и игровых технологий на занятиях будут способствовать повышению познавательного интереса, мотивировать, поддерживать позитивный эмоциональный настрой и потребность ребенка говорить [1, С. 7; 4, С. 90].

Наблюдения за преподаванием ингушского языка в школах с русским языком обучения, анализ рабочих программ и учебных пособий показывает, что сложившаяся практика в большей мере ориентирована на изучение грамматического материала и аудирование. Программы развития навыков говорения, программы практического применения ингушского языка в межличностной коммуникации реализуются в меньшем объеме.

Успешность в обучении младшего школьника с нарушением слуха во многом определяется познавательным интересом и отношением к учебной деятельности, способностью ребенка к запоминанию и воспроизведению услышанной информации, способностью к произвольной волевой регуляции и саморегуляции. Нами был выбран следующий диагностический инструментарий:

1. Методика «Определение объема слухового, зрительного и слухо-зрительного произвольного запоминания и воспроизведения» (запоминание и воспроизведение 10 слов и 10 картинок по А.Р. Лурия).

2. Авторская методика «Составь расписание на неделю».

3. Методика Рахимова А.З. «Исследование мотивов учения».

Обучающимся было предложено составить расписание уроков, сделать значимый выбор, который окажет влияние на их реальную школьную жизнь, определит участие в интересующих дополнительных занятиях. Методика «Составь расписание на неделю» позволяла выявить реальный интерес к урокам ингушского языка на фоне других учебных предметов. Обучающимся было предложено включить в свое расписание любое количество уроков по различным предметам, предусмотренным и непредусмотренным школьной программой, а также вычеркнуть из расписания уроки, которые менее интересны. Для сравнения и анализа полученных результатов, нами были выбраны три учебных предмета: «Ингушский язык», «Русский язык», «Математика». В результате получены следующие данные: три лидирующие позиции в расписании обучающихся заняли: ингушский язык – у 78% обучающихся, у 93% – математика, у 66% – русский язык. Высокий познавательный интерес и потребность к изучению ингушского языка у русскоязычных младших школьников с нарушением слуха – важнейшее условие успешного овладения ингушским языком. Исследование показателей готовности к школьному обучению, позволило выявить, что более 60% обучающихся отметили престижность изучения ингушского языка и положительное отношение к учебе, что подтверждает потребность и заинтересованность в образовании и самообразовании. Дети стремятся быть успешными и лучшими. Особенно значимыми для нас стали данные, что 96% учеников отметили, что знание ингушского языка нужно им, чтобы общаться и дружить, что дополнительно подтверждает важность реализации коммуникативной направленности в организации процесса формирования национально-языковой компетенции русскоязычных младших школьников с нарушением слуха.

Преобладающее большинство младших школьников с нарушением слуха имеют высокий и средний уровень познавательного интереса и направленности на обучение – 93,7% обучающихся, но недостаточный объем произвольного слухового внимания, недостаточный или низкий объем произвольной слуховой и слухо-зрительной памяти практически у 100% первоклассников с нарушением слуха, усложняет процесс активного слушания и целостного восприятия звучащей речи. Недостаточная сформированность навыка слухо-зрительного восприятия обращенной речи и ограниченный словарный запас младших школьников с нарушением слуха также не позволяют в полном объеме понимать обращенную ингушскую речь и осуществлять активное слушание и говорение.

Перечисленные выше трудности нередко вызывают у обучающихся, да и учителей тоже, недоверие к аудированию, толкают к замене аудирования чтением, что приводит к диспропорции видов речевой деятельности в учебном процессе, ведет к беспомощности обучающихся с нарушением слуха в процессе восприятия устного сообщения на слух.

Недостаточный словарный запас по мере усложнения учебного материала также может вызывать «охлаждение» обучающихся к учебному процессу. Процесс обучения ингушскому языку в период предварительного устного курса проводится в виде тематических бесед учителя с учащимися или учащихся между собой. Во время этих занятий дети учатся общаться, применяют на практике полученные языковые знания, на полисенсорной основе знакомятся со строем ингушской речи, учатся составлять простые диалоги и предложения из знакомых слов.

Наличие в терминологии, связанной с понятием «слушание», таких понятий как эффективное и неэффективное слушание, подтверждает важность целенаправленной тренировки у любого ребенка способности слушать. Именно нарушение процессов слушания является важнейшей причиной неэффективного обучения языку. Важно отметить, что для младшего школьника с нарушением слуха процесс слушания является сложным, энергозатратным и требует проявления значительных волевых усилий. Навык рефлексивного и нерефлексивного слушания, умение задавать уточняющие вопросы – это все важные составляющие процесса слушания и эффективности образовательного процесса в целом.

Иногда ребенок может имитировать слушание, которое маскируется за пассивным неречевым поведением, чтобы соответствовать ожиданиям взрослого. За таким пассивным неречевым поведением ребенка с нарушением слуха могут скрываться неуверенность ребенка в себе, страх неудачи, заторможенность, застенчивость, признаки дезадаптации и другие психологические трудности. Поэтому «искусству слушать» ребенка надо активно обучать и эмоционально поддерживать с помощью различных форм обратной связи. Эффективное моделирование занятий, эмоционально окрашенная речь педагога, подбор интересных ролевых игр и упражнений будут способствовать постепенному включению ребенка в мир новой языковой культуры. «Искусство слушать» многоаспектно, оно включает в себя восприятие и анализ услышанной информации, способность ребенка произвольно сосредоточиться, разделить и эмоционально поддержать услышанное мимикой и жестами, что особенно актуально для обучающихся с нарушением слуха.

Исходя из многолетнего опыта обучения школьников ингушскому языку, можно констатировать, что проведение всех занятий только в устной форме в течение первого учебного полугодия вызывает у детей с нарушением слуха серьезные затруднения. Слушание требует от ребенка высокой концентрации внимания, усидчивости, достаточного объема произвольного слухового внимания и произвольной слуховой и слухо-зрительной памяти, обеспечивающих целостное восприятие звучащей речи.

Выводы.

1. Обнаружился высокий интерес к изучению ингушского языка у младших школьников с нарушением слуха, а также интерес к обучению в целом.

2. Основами формирования национально-языковой компетенции младших школьников с нарушением слуха является: включение всех видов речевой деятельности в процесс обучения ингушскому языку и использование всех сенсорных каналов восприятия; опора на слушание как важную составляющую формирования национально-языковой компетенции русскоговорящих младших школьников с нарушением слуха; учет возрастных и индивидуальных психофизических особенностей развития младших школьников с нарушением слуха; создание оптимальных условий обучения, позволяющих обеспечить активное слушание и целостное восприятие звучащей речи.

3. Разработка методической базы обучения ингушскому языку русскоязычных детей и инструментария по формированию национально-языковой компетенции младших школьников с нарушением слуха позволит решить проблему овладения родным языком детьми, проживающими в Республике Ингушетия.

Изучение ингушского языка способствует всестороннему развитию младших школьников с нарушением слуха, расширяет кругозор и знания об окружающем мире, формирует навыки эффективного межличностного и межнационального общения.

Литература:

1. Божович, Е.Д. Диагностика языковой компетенции школьников: учебник для вузов / Е.Д. Божович. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 188 с.

2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Смысл. Издательство Эксмо, 2005. – 512 с.

3. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Московский психолого-социальный институт. – Москва: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 428 с.

4. Красильникова, О.А. Использование информационных и коммуникативных технологий в обучении детей с нарушением слуха: Учебно-методическое пособие / О.А. Красильникова; Росс. гос. педуниверситет имени А.И. Герцена. – СПб: Изд. РГПУ имени А.И. Герцена, 2015. – 215 с.

5. Котиева, З.М. Структурные особенности устойчивых сравнений русского и ингушского языков / З.М. Котиева // Молодой ученый. – 2017. – № 51(185). – С. 206-207. – URL: <https://moluch.ru/archive/185/47476/> (дата обращения 13.03.2025)

6. Рахимов, А.З. Теоретические подходы к педагогическим технологиям / А.З. Рахимов // Научно-методическое сопровождение одаренности обучающихся и талантливой молодежи в условиях интеграции общего и дополнительного образования: материалы междунар. науч.-практич. конф. (г. Уфа, 15 сентября – 15 декабря 2014 г.). – Министерство образования республики Башкортостан, Ин-т развития образования республики Башкортостан: редкол.: Р.Г. Мазитов, А.М. Рудаков, Ф.Р. Фахретдинова [и др.]. – Уфа, 2015. – С. 23-28

7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022): [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва: Эксмо, 2022. – 192 с.

8. Российская Федерация. Законы. О языках народов Российской Федерации. Федеральный закон № 1807-1 [от 25.10.1991 (ред. от 13.06.2023)]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15524/. (дата обращения 13.03.2025)

Педагогика

УДК 5.8.2

доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

магистрант Высоцкая Ольга Андреевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

РОЛЬ МЕХАНИЗМОВ ПРОЦЕССА МЫШЛЕНИЯ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье дается краткий исторический обзор взаимного влияния различных областей науки и искусства. Анализируется взаимодействие искусства и прикладных наук в срезе исследований Нобелевского лауреата по физиологии и медицине Роджера Уолкотта Сперри о разделении полушарий головного мозга. Уделяется внимание работам психологов Ульрика Найссера и Дж. Гибсона в области когнитивной психологии. Приводятся факты, указывающие на актуальность взаимодействия искусства и прикладных наук. Говорится о том, что когнитивная схема представляет собой психическую структуру, которая управляет познавательной активностью, поскольку предвосхищает принятие перцептивной системой поступающей информации. Также было рассмотрено применение теории фракталов не только в экономических исследованиях. В настоящее время, фрактальная методология успешно применяется к анализу визуально-графических коммуникаций модных брендов. Отмечено и успешное применение по использованию фрактальной методики в произведениях живописи, архитектуры и дизайна. Раскрывается роль таких механизмов процесса мышления как сравнение, интеграция, аналогия, дедукция, индукция, фрейминг (достраивание) и элиминация. В статье рассматривается значение для педагогики вообще, и в области преподавания изобразительного искусства, такого вида мышления, как инференция.

Ключевые слова: полушария головного мозга, абстрактное мышление, аналитическое мышление, прикладные науки, фракталы, само-подобие, инференция.

Annotation. The article considers the brief historical review of the impact of various science fields and the Fine Art. Cooperation of the Fine Art and Applied Sciences according to Nobel Prize laureate in Physiology and Medicine Roger Wolcott Sperry's work with brain's hemispheres is analyzed. Attention is paid to cognitive psychologists' Ulric Gustav Neisser and James Jerome Gibson works. Facts are given that indicate the relevance of the cooperation of the Fine Art and Applied Sciences. It is said that the cognitive schema is a mental structure that controls cognitive activity, since it anticipates the perceptual system's acceptance of incoming

information. The application of fractal theory was also considered not only in economic research. Nowadays, the fractal methodology is successfully applied to the analysis of visual and graphic communications of fashion brands. The successful application of the fractal technique in paintings, architecture and design was also noted. The role of such mechanisms of the thinking process as comparison, integration, analogy, deduction, induction, framing and elimination is revealed. The article examines the importance for pedagogy in general, and in the field of teaching Fine Art, of such a type of thinking as inference.

Key words: brain's hemispheres, abstract thinking, analytical thinking, Applied Sciences, Fine Art, fractals, self-similarity, inference.

Введение. В данной работе были рассмотрены исследования в области когнитивной психологии, физиологии, математики, изобразительного искусства с целью изучения механизмов процесса мышления и их роли в ходе обучения студентов творческих вузов. Рассматривая взаимосвязь и обоюдное влияние точных наук и изобразительного искусства в процессе обучения студентов творческих вузов, необходимо уделить внимание способности человека переключать работу мозга с одного полушария на другое, что подразумевает смену влияния абстрактного мышления на логическое и аналитическое и «vice versa» (лат. наоборот). К точным наукам относят те отрасли науки, которые изучают количественно точные закономерности и используют точные методы проверки гипотез, основанные на воспроизводимых экспериментах и строгих логических рассуждениях. Как правило, это математика, физика, химия и информатика, но при этом некоторые разделы и направления гуманитарных наук методологически соответствует подходам точных наук. С другой стороны, существует мнение, что математика является видом искусства. Как работа мозга не ограничивается одним полушарием, так и многие выдающиеся художники применяли точные науки в своих работах, так и многие выдающиеся ученые использовали достижения в области искусства в своих работах.

Изложение основного материала статьи. Продолжая вслед за Монтенем традицию скептицизма Талейб утверждает, что наш предшествующий опыт не позволяет нам предсказывать будущее и все теории могут быть использованы лишь условно, поскольку не могут быть доказаны. Изучая философию случайностей и роль неопределенности в нашей жизни, Талейб предлагает математическую теорию фракталов Бенуа Мандельброта в качестве максимального отражения картины мира. Также, Талейб дал случайностям, то есть негативным событиям или катастрофам, а иногда и случайным удачам поэтический термин «черные лебеди». Данный термин имеет свою достаточно долгую историю, довольно длительный период времени считалось, что лебеди имеют только белое оперение. Интересно, что первым кто использовал эту метафору, был Децим Юний Ювенал, древнеримский поэт-сатирик, употребивший определение «черный лебедь» в своей Шестой сатире, и что примечательно по отношению к женщинам: «*tara avis in terries nigroque simillima cuspis*», что означает «редкая птица, как черный лебедь», имея в виду невозможность существования подобного [8]. Термин «черный лебедь» на тот момент представлял собой классический пример оксюморона. Новое звучание термин приобрел после выхода книги «Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости» в 2007 году американского эссеиста и статистика Нассима Николаса Талеба, где автор рассматривает влияние случайных и непредсказуемых событий на человечество. Сразу стоит оговориться, что автор делает акцент на влияние, которое оказывают «черные лебеди» на мировую экономику. У него все значимые исторические и политические события, значимые научные открытия, достижения искусства и культуры – «черные лебеди» [12].

В своей Седьмой сатире Децим Юний Ювенал применил термин «белая ворона», чтобы показать различие одной персоны от других, противопоставить индивида обществу. Очевидно, что в основу автором было взято то, что в природе крайне редко у ворон встречается альбинизм и в этом случае белая птица уникальна и беззащитна одновременно. Седьмая сатира посвящена людям искусства и науки и не всегда принятию их обществом по причине инакомыслия. В целом же описывается бедственное положение писателей, учителей, то есть людей, которые занимаются умственным трудом [8]. В классической мировой литературе «белая ворона» как правило, являет собой пример исключительности. У Оноре де Бальзака в «Человеческой комедии»: «Там, где все горбаты, стройность становится уродством». Необходимо отметить, что фразеологизм работает как со знаком «плюс», так и «минус». Таким образом, термин «белая ворона» могут употребить для описания выдающейся индивидуальности и в то же время для выражения недовольства, что человек не такой как все и тогда это об изгое в обществе, которое его не понимает и не принимает.

Возвращаясь к Монтеню, французскому писателю и философу эпохи Возрождения, известному, прежде всего авторством книги «Опыты», которая оказала огромное влияние на людей науки и искусства, рассмотрим его скептицизм. В основе скептицизма Монтеня лежит убеждение в недостоверности человеческого познания, которое в свою очередь проистекает из неуспешного житейского опыта, разочарования в человечестве. Монтень также говорит о том, что человек не может познать абсолютной истины по причине человеческой гордости и более того, все признанные человечеством абсолютные истины таковыми не являются, они не более чем относительные [5]. Более чем 10 веков прошло до момента создания Талейбом концепции «черные лебеди», которая разделяет и в какой-то мере подтверждает убеждения Монтеня. Также, Талейб обращается к работам Мандельброта в области математики. Создатель фрактальной геометрии, французский и американский математик Бенуа Мандельброт еще в 1960 году говорил о том, что все статистические инструменты устарели или бессмысленны. В 1975 году Мандельброт выпустил книгу «Фрактальная геометрия природы», где представил свой метод описания природных объектов на основе фракталов. Фрактал - это фигура, свойство которой само - подобие, то есть если одна или более частей объекта похожа на целое объекта и количество повторяющихся частей у фрактала стремится к бесконечности [3]. Примерами фракталов в живой и неживой природе являются деревья, растения, горы, реки, системы живых организмов и структуры Вселенной. Теория фракталов находит свое применение в различных областях, например, успешным является применение теории фракталов в экономических исследованиях для анализа финансовых рынков и изучение развития фракталов предпринимательской культуры - индивид, группа, организация. На современном этапе многие исследователи обратили свое внимание на вопросы применения фрактальной методологии к анализу визуально-графических коммуникаций модных брендов и по использованию фрактальной методики в произведениях живописи, архитектуры и дизайна [3].

Решая проблемы обучения студентов творческих вузов изобразительному искусству, стоит обратить внимание на то, что научное наследие американского психолога и нейрофизиолога Роджера Уолкотта Сперри в области специализации полушарий головного мозга продолжает оказывать влияние на современные философские и нейробиологические исследования. Исследования Сперри в области нейрофизиологии зрения и функциональной специализации полушарий головного мозга касаются различий в работе полушарий мозга. Именно Роджер Сперри выдвинул гипотезу о том, что полушария мозга могут быть сознательными одновременно, испытывая различные, а иногда и противоречивые друг другу ментальные переживания. Каждое полушарие мозга способно функционировать в качестве отдельной когнитивной системы. При этом, было определено, что каждое полушарие отвечает за разные области человеческого восприятия и деятельности: правое – это пространственное восприятие, интуиция и обработка невербальной информации, а левое – языковые и аналитические функции. Но, данные утверждения не являются абсолютными, поскольку известны случаи, когда люди, получившие какую-либо травму (инсульт, опухоль, кровоизлияние) в левом полушарии теряли способность говорить, но

при этом художники и творческие личности, повредившие правое полушарие не теряли способность к творчеству. Очевидно, что оба полушария задействованы в процессе организации любой психической функции и каждое полушарие оказывает свое специфическое влияние: за образное мышление «отвечает» правое полушарие, за логико-знаковое – левое. Явление функциональной асимметрии мозга – это одна из закономерностей организации человеческого мозга, которая проявляется в том, что левое полушарие обеспечивает способность к речи, анализу, детализированию и абстрактному мышлению и отвечает за логику, построение алгоритмов, цепочек согласно деталям, фактам, символам и знакам. Также, левое полушарие ответственно за словесное кодирование цветов, а правое ответственно за формирование связей между цветом и предметом. Правое полушарие обеспечивает восприятие реальности в целом, во всем ее многообразии, способно охватывать информацию по многим источникам и при недостатке информации способно восстанавливать целое по частям. С правым полушарием как правило соотносят интуицию, способность к адаптации и к творчеству. У каждого полушария свои принципы организации речи: грамматика, теория и характеристика свойств предметов – это левое полушарие, эмпирическое, метафорическое и ассоциативное мышление – это правое. Раздел психологии, исследующий такие психические явления, которые обеспечивают познание, а именно восприятие, обработку, хранение и использование информации является когнитивной психологией. Восприятие, ощущения, представление, внимание и память, воображение и мышление – это познавательные процессы [9].

Как отмечал в своей книге «Познание и реальность», изданной в 1976 году и во многом написанной под влиянием работ когнитивного психолога Дж. Гибсона американский психолог Ульрик Найссер, восприятие – это отнюдь не цепь блоков преобразования информации, не примитивная схема перцепции, это взаимодействие схемы и имеющейся информации, и результат такого взаимодействия. Это циклический процесс анализа и синтеза информации, которые происходят одновременно и являются работой нескольких, вложенных друг в друга схем, параллельных друг другу. Из чего следует, что при поступлении информации к органам чувств подключаются схемы разного уровня и это происходит параллельно поступлению информации, следовательно, полученный нами перцептивный образ в результате детальной и эмоционально окрашенной [6]. Когнитивная схема представляет собой психическую структуру, которая управляет познавательной активностью, поскольку предвосхищает принятие перцептивной системой поступающей информации. У Дж. Гибсона восприятие – это активный процесс осознания, обоняния, осматривания, осязания, т.е. это не умственный и не телесный процесс, а психосоматический процесс в результате живого наблюдения. Зрительное восприятие – это активный процесс постоянного изменения потока оптической информации согласно движению самого наблюдателя, движения его глаз и перемещения окружающих объектов в пространстве [1]. Ричард Л. Грегори полагает, что «глаза – окна нашего мозга, через которые мы воспринимаем внешний мир. И через эти же окна мы можем постигнуть многие функции мозга.» В своей работе «Глаза и мозг. Психология зрительного восприятия» автор анализирует мозговые механизмы зрительного восприятия, исследуя значимость периферического аппарата глаза в организации зрительного восприятия и синтеза полученной зрительной информации. В своей работе Р.Л. Грегори приходит к закономерному выводу, что исследование зрения, а именно способов перекодировки постоянно меняющихся изображений в устойчивые картины внешнего мира приводит нас к изучению мышления, процесса возникновения гипотез и явлений памяти. Восприятие не определяется просто совокупностью символов, а скорее это динамический поиск наилучшей интерпретации имеющихся данных [10]. Таким образом, чтобы достичь наилучшую интерпретацию, необходимо иметь определенные ресурсы: знания, полученные эмпирически и практически, фактически опыт, культура, воспитание, влияние окружающей среды, персональные интеллектуальные способности, доминантное полушарие, что может быть определяющим в процессе интерпретации. Кроме того, психические процессы тесно взаимосвязаны и невозможны друг без друга – внимание невозможно без мышления, запоминание невозможно без восприятия, а восприятие невозможно без памяти.

На современном этапе определяющим в педагогике считают такой вид мышления, в основе которого заложены механизмы, присущие самому процессу мышления, такие как сравнение, интеграция, аналогия, дедукция, индукция, фрейминг (достраивание) и элиминация. Это инференция. Рассмотрение механизмов процесса мышления приводит нас к следующему заключению о том, что процесс инференции релевантен не только в области лингвистики, но и в области преподавания изобразительному искусству в целом.

Сравнение – мыслительная операция, которая раскрывает тождество и различие явлений и их свойств, дающая возможность классификации явлений. Интеграция – процесс ментального соединения концептов или ментальных пространств через проекции типа концептуальных метафор, метонимий и схематических конструкций. Дедукция – отражение общей связанности явлений, категориальный охват конкретного явления его общими связями, анализ конкретного в системе обобщенных знаний. Индукция – вероятностное умозаключение, согласно которому делается суждение обо всех предметах по отдельным их признакам. Фрейминг (достраивание) – когнитивная мыслительная операция, при которой восполняются отсутствующие компоненты, детали ситуации. Элиминация – когнитивная операция, при которой происходит опускание нерелевантной информации в ходе восприятия, переработки и семантического вывода [7].

Проводятся исследования в поиске доказательств того, что инференция может быть искажена или улучшена посредством введения визуальных элементов в учебные материалы. Это могут быть поликодовые тексты, то есть сочетание изображения и текста (инфографика, диаграммы, графики, схемы) и мультимодальные тексты, представляющие собой сочетание текста, звука и изображения.

Выводы. Итак, в настоящее время, согласно представленному краткому историческому обзору взаимного влияния различных областей науки и искусства и анализу взаимодействия искусства и прикладных наук прослеживается тенденция к трансформации различных направлений в различных сферах деятельности человека, что в свою очередь, оказывает влияние на различные аспекты этих направлений и это меняет подход к решению определенных задач в области педагогики. В соответствии с этим, необходимо не ограничивать и не сужать, а напротив расширять области преподаваемых дисциплин: применять законы точных наук в сфере изящных искусств и творческий подход, креативное мышление в процессе преподавания точных наук. Очевидно, что ни одна из областей деятельности человека, ни одна из дисциплин не имеет границ и более того активно взаимодействует с другими, абсолютно как и деятельность полушарий мозга, где именно при взаимодействии полушарий достигается оптимальный результат. Возможно, самые неординарные открытия были получены при расширении границ изучаемой дисциплины.

Литература:

1. Гибсон, Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 463 с.
2. Мандельброт, Б. Фракталы, случай и финансы / Б. Мандельброт. – М.: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2009. – 256 с.
3. Мандельброт, Б. Фрактальная геометрия природы / Б. Мандельброт. – М.: Институт компьютерных исследований, 2002. – 656 с.
4. Мандельброт, Б. Арт-фрактал. Сборник статей / Б. Мандельброт. – М.: Страта, 2015. – 156 с.

5. Монтень, М. Опыты. А.С. Бобович, перевод, наследники / М. Монтень. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2020. – 1050 с.
6. Найссер, У. Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
7. Суворова, Е.В. Виды инференций в дискурсе / Е.В. Суворова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Изд-во Грамота. – 2018. – № 4(82) – Ч. 1. – С. 176-181. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-inferentsiy-v-diskurse> (дата обращения 14.02.2025)
8. Ювенал (комм.). Римская сатира / Ювенал. – М.: Художественная литература, 1989. – 544 с.
9. Colwyn, B.T. Brain circuits and functions of the mind: Essays in honor of Roger Wolkott Sperry, Paperback / B.T. Colwyn. – Cambridge University Press, 1990. – 410 p.
10. Gregory, R.L. Eye and Brain: the psychology of seeing / R.L. Gregory. – Oxford University Press, 1966. – 277 p.
11. Sperry, R.W. Science and moral priority: Merging mind, brain, and human values / R.W. Sperry. – Hardcover-Import, 1983 – 135 p.
12. Taleb, N.N. The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable / N.N. Taleb. – New York: Random House, 2007. – 672 p.

Педагогика

УДК 378.12

**кандидат социологических наук,
доцент Исмагилова Лилия Ренатовна**
Казанский федеральный университет (г. Казань);
преподаватель Колл Ирина Георгиевна
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);
старший преподаватель Хафизова Лилия Витальевна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА, ЕГО КОМПЕТЕНЦИИ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения, акцентируя внимание на необходимых компетенциях и методах оценки эффективности работы. Авторы подчеркивают, что современный преподаватель должен обладать не только глубокими знаниями в своей предметной области, но и навыками, необходимыми для успешного взаимодействия с учащимися и организации образовательного процесса. Анализируются основные компетенции, которые должны быть присущи преподавателю вуза. К ним относятся педагогические, научные, методические и коммуникативные навыки. Авторы акцентируют внимание на важности интеграции этих компетенций для создания эффективной образовательной среды. Рассматриваются методы оценки эффективности педагогической деятельности. Авторы выделяют как количественные, так и качественные подходы к оценке. К числу количественных методов относятся анализ успеваемости студентов, результаты экзаменов и анкетирование. К качественным методам относятся наблюдение за учебным процессом, обратная связь от студентов и коллег, а также самооценка преподавателя. Подчеркивается, что комбинированный подход к оценке позволяет более точно определить уровень эффективности работы преподавателя и выявить области для дальнейшего развития.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель ВУЗ, компетенции, оценка эффективности, образовательные стандарты, методики преподавания, качество образования.

Annotation. The article examines the key aspects of the professional and pedagogical activity of a teacher of a higher educational institution, focusing on the necessary competencies and methods for evaluating work effectiveness. The authors emphasize that a modern teacher should have not only deep knowledge in his subject area, but also the skills necessary for successful interaction with students and the organization of the educational process. The main competencies that should be inherent in a university teacher are analyzed. These include pedagogical, scientific, methodological, and communication skills. The authors emphasize the importance of integrating these competencies to create an effective educational environment. Modern requirements to educational standards are mentioned, which require teachers to constantly develop professionally and adapt to changes in the educational sphere. The methods of evaluating the effectiveness of pedagogical activity are considered. The authors identify both quantitative and qualitative approaches to assessment. Quantitative methods include student performance analysis, exam results, and questionnaires. Qualitative methods include monitoring the learning process, feedback from students and colleagues, and teacher self-assessment. It is emphasized that the combined assessment approach makes it possible to more accurately determine the level of effectiveness of the teacher's work and identify areas for further development.

Key words: professional and pedagogical activity, university teacher, competencies, effectiveness assessment, educational standards, teaching methods, quality of education.

Введение. В системе высшего образования профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза занимает центральное место и определяет качество обучения и успешность студентов. Роль преподавателя трансформируется в условиях изменения образовательной среды, которые вызваны внедрением новых технологий, изменением требований к профессиональным компетенциям и глобализацией образовательных стандартов. Современный педагог передает знания, является наставником и консультантом исследователем, способствуя формированию у студентов критического мышления, самостоятельности и готовности к профессиональной деятельности.

Компетенции преподавателя вуза являются многогранными и включают в себя не только глубокие знания в своей области, но и умения эффективно организовывать учебный процесс, применять современные образовательные технологии, а также навыки межличностного общения и взаимодействия с обучающимися. Важным аспектом профессиональной деятельности является способность преподавателя к саморазвитию и постоянному обучению, что позволяет ему адаптироваться к изменениям в образовательной среде и поддерживать высокий уровень своей квалификации.

Оценка эффективности педагогической деятельности становится неотъемлемой частью системы управления качеством образования. Она включает в себя анализ различных аспектов работы преподавателя: достижения студентов, качество учебного процесса, профессиональное развитие и взаимодействие с обучающимися. Эффективная оценка требует применения как количественных, так и качественных методов, таких как статистика успеваемости, опросы студентов, наблюдение за занятиями и самооценка преподавателя. Эти методы позволяют не только выявить сильные и слабые стороны в работе преподавателя, но и определить направления для его профессионального роста.

Анализ профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, а также его компетенций проводился такими авторами как Н.А. Степановой [6], Е.В. Лопановой [5], Н.Е. Копытовой [4], Э.Р. Ашраповой [1] и другими.

Изложение основного материала статьи. Профессионально-педагогическая деятельность включает в себя разнообразные аспекты: подготовка и проведение лекций, семинаров, практических занятий; разработка учебных материалов; участие в научной работе; взаимодействие со студентами и коллегами. Преподаватель должен быть не только экспертом в своей области, но и обладать навыками коммуникации, управления группой и мотивации студентов.

Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя ВУЗа является сложным и многогранным процессом, требующим от него высоких компетенций и постоянного самосовершенствования. Оценка эффективности этой деятельности обеспечивает качество образования. В условиях динамично меняющегося мира необходимо искать новые подходы к обучению и взаимодействию со студентами, что требует от преподавателей гибкости, креативности и открытости к изменениям. Таким образом, успешная педагогическая деятельность зависит не только от знаний и навыков преподавателя, но и от его компетенций.

Компетенции преподавателя вуза составляют основу его профессиональной деятельности и оказывают значительное влияние на качество образования. Развитие этих компетенций требует постоянного обучения, саморазвития и адаптации к изменениям в образовательной среде. Преподаватель, обладающий широким спектром компетенций, способен не только передавать знания, но и формировать у студентов навыки критического мышления, самостоятельности и ответственности, что является ключевым для их будущей профессиональной деятельности.

Компетенции преподавателя разделяют на несколько категорий:

- дисциплинарные компетенции: глубокие знания в своей области, умение применять теоретические знания на практике;
- методические компетенции: владение современными методами и технологиями обучения, умение разрабатывать учебные программы и материалы;
- коммуникативные компетенции: способность эффективно взаимодействовать со студентами, коллегами и администрацией, умение слушать и поддерживать диалог;
- личностные компетенции: профессиональная этика, готовность к саморазвитию, критическое мышление и креативность.

Для эффективного применения педагогических компетенций необходимо выявить критерии оценки эффективности преподавателя вуза. В такие критерии входят достижения студентов в виде успеваемости. Оценка успеваемости студентов по итогам экзаменов, контрольных работ и других форм оценки знаний. Высокий уровень успеваемости может свидетельствовать о качестве преподавания.

Следующий критерий для рассмотрения – это качество процесса обучения. К ним можно отнести оценку качества учебных пособий, методических рекомендаций и других материалов, используемых в процессе обучения. Эффективность использования различных педагогических технологий (лекции, семинары, проектная работа, дистанционное обучение) для достижения образовательных целей. Способность преподавателя адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности и способности студентов.

Одним из главных критериев преподавателя является его профессиональное развитие, которое включает в себя участие преподавателя на курсах повышения квалификации, семинарах и конференциях, свидетельствующие о стремлении к саморазвитию и обновлению знаний. Публикация статей и исследований в научных журналах может служить показателем профессиональной активности и вклада в развитие своей области. Эффективность взаимодействия с обучающимися, включающие умение слушать, давать обратную связь и поддерживать диалог. Создание комфортной образовательной среды – оценка того, насколько преподаватель способствует созданию атмосферы доверия и открытости на занятии [2].

Важным аспектом управления качеством образования является оценка эффективности работы преподавателя. Существуют различные методы оценки: оценка студентами с помощью анкет и опросов, позволяющих получить обратную связь о качестве преподавания; аттестации в виде регулярных проверок квалификации и профессиональных навыков; анализ результатов обучения через мониторинг успеваемости студентов и их успехов на экзаменах; профессионального развития с помощью участие в семинарах, конференциях и курсах повышения квалификации. Однако с развитием технологий всё большее распространение получают интерактивные методы, такие как: проектное обучение, где студенты работают над реальными проектами, что помогает им применять теоретические знания на практике. Групповая работа, когда студенты учатся работать в команде, обсуждать идеи и принимать коллективные решения. Электронное обучение с использованием онлайн-платформ и ресурсов позволяет преподавателям проводить занятия в гибком формате и обеспечивать доступ к материалам для студентов. Эти методы помогают не только оценить текущую эффективность работы преподавателя, но и выявить области для улучшения и дальнейшего развития [3].

Профессионально-педагогическая деятельность требует постоянного развития и совершенствования. Преподаватели должны быть в курсе новейших научных исследований, образовательных технологий и методик. Они включают участие в семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации и самообразование. Важно обмениваться опытом с коллегами и участвовать в профессиональных сообществах.

Преподаватель несет большую ответственность за обучение и воспитание студентов. Этические нормы в педагогической деятельности включают уважение к личности обучающегося, честность, справедливость и соблюдение профессиональных стандартов. Преподаватель должен быть примером для своих студентов, демонстрируя высокие моральные качества и профессионализм.

Преподаватель Вуза выполняет несколько ключевых функций:

1. Образовательная функция. Прежде всего, преподаватель отвечает за передачу знаний и формирование у студентов необходимых навыков. Она включает в себя разработку учебных программ, проведение лекций и семинаров, а также организацию практических занятий.

2. Развивающая функция. Преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности студентов и помогать им развивать их способности, например, использование различных методов и технологий обучения, адаптацию учебного материала под нужды разных групп студентов.

Преподаватель должен периодически проводить самоанализ своей деятельности, оценивая свои достижения и выявляя области для улучшения. Это может включать ведение профессионального журнала, где фиксируются успехи и трудности. Оценка эффективности педагогической деятельности не только помогает выявить сильные и слабые стороны работы преподавателя, но и служит основой для дальнейшего развития образовательного процесса.

Выводы. Ключевыми компетенциями современного преподавателя являются методические навыки, способность к межличностному взаимодействию, готовность к инновациям и постоянному обучению. Они позволяют преподавателю эффективно организовывать процесс обучения, внедрять современные образовательные технологии и обеспечивать высокий

уровень вовлеченности студентов в обучение. Компетенции не являются статичными; они требуют постоянного обновления и развития, что подчеркивает необходимость непрерывного профессионального роста преподавателя.

Оценка эффективности педагогической деятельности становится важным инструментом для повышения качества образования. Она включает как количественные, так и качественные методы, позволяющие получить полное представление о результатах работы преподавателя. Статистические данные о успеваемости студентов, результаты опросов и анкетирования, наблюдения за учебным процессом и самооценка преподавателя – эти методы помогают выявить преимущества и недостатки учебного процесса. Эффективная система оценки способствует повышению качества преподавания и стимулирует профессиональное развитие самих преподавателей, позволяя им осознанно подходить к методам работы и искать новые пути для достижения образовательных целей.

Литература:

1. Ашрапова, Э.Р. Научные исследования и современное образование / Э.Р. Ашрапова, И.А. Расходова // Наука XXI века: технологии, управление, безопасность: Материалы III Национальной научной конференции, Курган, 13 мая 2024 года. – Курган: Курганский государственный университет, 2024. – С. 196-199
2. Газгиреева, Л.Х. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза как ключевой фактор повышения качества образования / Л.Х. Газгиреева, Л.А. Буряшева // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza-kak-klyuchevoy-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 31.01.2025)
3. Горб, В.Г. Профессиональная эффективность и качество деятельности преподавателя высшей школы / В.Г. Горб // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 53-68. – DOI: 10.26170/po20-06-06
4. Копытова, Н.Е. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя вуза: от функций к компетенциям / Н.Е. Копылова // Вестник ТГУ. – 2012. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogomernaya-professionalnaya-deyatelnost-prepodavatelya-vuza-ot-funktsiy-k-kompetentsiyam> (дата обращения: 30.01.2025)
5. Лопанова, Е.В. профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза: структура, содержание, оценка сформированности / Е.В. Лопанова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16400> (дата обращения: 30.01.2025)
6. Степанова, Н.А. Характеристики профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза / Н.А. Степанова // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2018. – С. 120-123. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/13974/> (дата обращения: 05.02.2025)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Капиева Кнарик Робертовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

кандидат филологических наук, доцент Белоконов Татьяна Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В настоящей работе авторы обратились к рассмотрению потенциальных возможностей студентов и их оптимизации в аспекте готовности к профессиональной деятельности. В исследовании раскрываются теоретические обоснования подготовки к профессиональной деятельности и феномен готовности к ней. Актуализируется проблема развития потенциальных возможностей обучающихся в подготовке к будущей профессии. На этой основе доказывается необходимость оптимизации педагогического процесса по развёртыванию потенциальных способностей студентов как условие готовности к профессиональной деятельности. Рассматриваются основные направления образовательного процесса вуза по обозначенной проблеме. Эмпирическим путём подтверждается, что оптимизация педагогического процесса по подготовке студентов к профессиональной деятельности на основе активизации потенциальных возможностей может быть реализована с соблюдением определённых образовательных условий.

Ключевые слова: высшее образование, педагогический процесс, студент, готовность к профессиональной деятельности, потенциал, образовательный ресурс, оптимизация, акмеологический подход, метапрофессионализм, саморегуляция, настойчивость, целеполагание.

Annotation. In this paper, the authors addressed the consideration of students' potential opportunities and their optimization in terms of readiness for professional activity. The study reveals the theoretical foundations of preparation for professional activity and the phenomenon of readiness for it. The problem of developing the potential of students in preparation for their future profession is being actualized. On this basis, the necessity of optimizing the pedagogical process for the deployment of students' potential abilities as a condition of readiness for professional activity is proved. The main directions of the educational process of the university on the designated problem are considered. It is empirically confirmed that the optimization of the pedagogical process for preparing students for professional activity based on the activation of potential opportunities can be implemented in compliance with certain educational conditions.

Key words: higher education, pedagogical process, student, readiness for professional activity, potential, educational resource, optimization, acmeological approach, metaprofessionalism, self-regulation, perseverance, goal setting.

Введение. Педагогическая идея развития в личности ее потенциалов, обращенность к проблеме человеческих ресурсов, актуально провозглашенная в условиях современности, активно обсуждается учеными и общественностью.

Современные проблемы профессионального образования обозначены в актуализации личностной компоненты в нем, обращенности к ценностям и ресурсам личности. Как свидетельствуют многочисленные научные публикации образовательный процесс не затрагивает глубинного, личностного в обучающемся и построен на стандартизации, унификации, подведение под общее, схему, модель или закон (О.Ю. Маркова).

По мнению ученых, современное образование не всегда приближает человека к пониманию себя как индивида и личности. Такая сложившаяся тенденция усиливает наше внимание к проблеме актуализации потенциальных возможностей студентов в контексте подготовки их к будущей жизни в профессиональном сообществе.

В быстро меняющихся условиях цифровой эпохи подготовка специалистов с разносторонним уровнем личностного развития, способных к непрерывному самосовершенствованию, устремленных на раскрытие своих потенциальных возможностей, является одной из актуальных и центральных задач высшего образования.

Методологической основой, которая характеризует эту тенденцию, является взаимосвязь теории и практики научного познания, объективные законы педагогического знания и принципы личностного развития.

В теоретическую основу нашего исследования положена теория гуманизации и личностной ориентации в образовании (А.С. Асмолов, В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская), теории субъектного подхода к изучению личности (А.В. Брушлинский, З.И. Рябкина), потенциал-ориентированный подход в исследованиях (Е.Е. Адакин, И.Э. Ярмакиев).

Целью настоящей работы является теоретическое осмысление исследований по актуализации проблемы потенциальных возможностей обучающихся в подготовке к будущей профессии.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных исследований и педагогической вузовской практики позволяет констатировать те задачи профессионального образования, которые обозначили область нашего научного исследования по изучению проблемы актуализации потенциальных возможностей студентов в подготовке к будущей деятельности. Поскольку изучаемая нами проблема имеет многофакторную природу, то она построена на теоретических позициях нескольких наук. Следовательно, наш педагогический подход интегрирует в себе методологические принципы, сложившиеся в области современного гуманитарного знания (психологии, акмеологии, философии образования, педагогики). Исходя из этого, используем различные научные подходы (метаподходы): педагогический, психологический, акмеологический. К ним относится системноструктурный подход, гуманистический, субъектно-личностный, акмеологический, деятельностный и объединяет в себе методы: теоретический анализ, обобщение, наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, педагогический эксперимент и специально организованную опытную работу.

Авторы А.В. Мингалеева, Л.Ю. Субботина подтверждают идею о том, что к обстоятельствам по обеспечению готовности к будущей профессиональной деятельности относят психолого-педагогические условия и учитываются современные тенденции в образовании [7; 8]. Координатором педагогических и психологических условий является педагогический коллектив вуза, его высокий уровень профессионализма и научно-практической подготовленности. Педагогические условия, активизирующие потенциальные возможности студента как условие готовности к будущей профессиональной деятельности, по мнению учёных Е.В. Суворовой, Л.С. Поляковой, Ю.В. Южаковой предполагают продуктивную и технологическую обеспеченность учебно-профессиональной деятельности студентов. Такие условия являются частью образовательного процесса и детерминируют личностное и профессиональное развитие студента [9]. В работе о формировании психологической готовности к профессиональной деятельности студентов авторы Т.В. Калинина, А.В. Першина пишут, что особое место в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности занимает характер направленности личности студента: его потребности и мотивация, познавательный интерес и способность к оценке своего потенциала [4, С. 4]. Исследования А. Леонтьева, А. Марковой, С. Рубинштейна, Г. Щукиной подтверждают связь и зависимость успеха в учебной работе от познавательных интересов и мотивации. Авторы теоретических работ полагают, что если учебные дисциплины приобретают личностный смысл, определяющий перспективу будущего профессионального развития, то включаются потенциальные личностные возможности студента [6].

Учитывая мнение В.К. Кочисова, О.У. Гогицаевой, И.М. Ходиковой в аспекте потенциально-ориентированного подхода к профессиональному становлению, будем рассматривать профессиональную готовность студента как психологическую устремленность на процессы саморазвития своих возможностей, способность, что соответствует возрастным особенностям юношеского возраста [4]. Мы считаем, что профессиональную готовность студента можно понимать как интегративное свойство человека, которое образуется на этапе профессионального становления в процессе его развития, исходя из имеющегося уровня личностных качеств. По мнению К.Р. Капиевой, они определяют способность и умения к обучению и самообразовательной деятельности – от начального до более высокого овладения способами саморазвития, саморазвития, усиления мотивации, исходя из имеющегося уровня личностных качеств [2, С. 6]. Это движение от «точки роста» и «до ...», после того, что выявлено, с переходом в другое состояние, можно назвать как «метапрофессионализм студента», который является основой для компетентности специалиста в условиях профессиональной деятельности.

Эта идея основана на акмеологическом подходе: акмеология рассматривает профессиональную зрелость личности, которая задана потенциалом субъекта труда, его способностями и задатками, темпераментом и характером, интеллектом, профессионально-важными качествами. В акмеологических исследованиях рассматривается профессиональная компетентность, которая характеризуется спецификой профессиональной деятельности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.В. Кириченко, И.Н. Семенов).

Оптимизация проблемы готовности студента к профессиональной деятельности проявляется при включении студентов в такие виды учебно-профессиональной деятельности, в которых реализуется идея развивающего профессионального развития (Э.Ф. Зеер). По мнению Л.Ю. Субботиной готовность должна быть обеспечена педагогическими инновационными методиками, направленными на процесс рефлексивного переосмысления студентом своих возможностей, потенциалов, которые способствуют приобретению нового учебно-профессионального опыта, формирующего компетентность будущего специалиста [8]. Одним из условий оптимизации этого процесса является стимулирование педагогического коллектива введением современных технологий через систему приемов и методов, рефлексии, аутодиагностику, направленных на «возбуждение» интереса студента к распрямлению личностного потенциала.

При решении проблем актуализации готовности студента к будущей профессиональной деятельности обращаемся к рассмотрению роли личностного потенциала. При этом считаем важным рассмотреть эмпирические данные, полученные учеными, что позволяет определить взаимосвязь этих явлений: готовность к профессиональной деятельности и личностный потенциал обучающегося. Предполагается, что гармоничное влияние осознанности студентом роли своего потенциала на формирование профессионально значимых качеств произойдет при культивировании определенных педагогических условий.

Эмпирические исследования многих учёных подтверждают мысль о том, что педагогами вуза профессиональная готовность студента к будущей деятельности чаще всего понимается как высокий уровень знания компонента профессиональной подготовки («если отличник, значит будет отличным профессионалом»). Наше предположение строится на педагогической идее о влиянии именно потенциально значимых возможностей личности на успешность и готовность к профессиональной деятельности. Следовательно, необходимо создавать образовательные ситуации, которые способствуют раскрытию потенциально важных для профессии качеств.

Для успешной реализации поставленной педагогической задачи была спроектирована система педагогических шагов, включающая в себя необходимые условия, средства и методы. Учебно-воспитательная среда вуза обеспечивает дидактический, методический и организационный фон обучения, используя ресурсы содержания образования, технологии, педагогического персонала. Однако, считаем, что методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов не

адресовано к личности обучающихся, что не способствует раскрытию потенциалов, не создаёт «зоны перспективного развития». Представим краткую программу эмпирической части исследования по обеспечению готовности обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа по изучению роли потенциальных возможностей в формировании готовности студентов к будущей профессиональной деятельности проходила поэтапно. Первый этап – диагностико-аналитический. Его цель – анализ ситуации педагогического процесса по сформированности представлений у студентов о своих потенциальных возможностях, знаниями о себе, умением самоанализа, самооценки, знаниями о своих личностных качествах. Второй этап – теоретико-просветительский. Цель – формирование психолого-педагогической установки в развитии у студентов заинтересованности и потребности в изучении своего потенциала и самоизменении, уточнение и расширение знаний для субъектов учебно-воспитательного процесса по изучаемой проблеме интеллектуальных, операционных, коммуникативных качеств (Е.А. Климов). Третий этап – практический. Его цель – апробация и внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогических методик по формированию готовности студента к профессиональной деятельности. Формы: лекции, семинарско-практические занятия, конкурс «Лучший студент», научно-творческие конференции, методический семинар, заседание кафедры, круглый стол. Четвертый этап – оценочно-результативный. Цель – рефлексивное обсуждение сформированности мотивов, умений в решении студентами профессиональных задач, заданий и ситуаций, оценка педагогической деятельности коллегами и студентами. Форма реализации: открытые занятия, методический практикум, педагогическая научная конференция, совместный семинар педагогов и студентов «Методы и средства самообразования как условие формирования основ профессионализма».

Представляем изложенные этапы работы в Таблице 1.

Таблица 1

Программные этапы опытно-экспериментальной работы

Первый этап <i>Вводно-диагностический</i>	Второй этап <i>Теоретико-просветительский</i>	Третий этап <i>формирующий</i>	Четвёртый этап <i>оценочно-результативный</i>
Цель: формирование мотивационных предпочтений на распредмечивание потенциальных возможностей студентов; программа диагностических процедур на определение личностных качеств, способностей и интересов	Цель: стимулирование у обучающихся знаний, познавательного интереса к развитию «Я-Концепции» Рефлексивно-аналитическое погружение в тексты и видеосюжеты по проблеме развития потенциалов личности	Цель: погружение в учебно-воспитательную деятельность, способствующую раскрытию личностных потенциалов. Психологопедагогическое консультирование. Дискуссии «познай себя», «Я и будущая профессия», спецсеминар «Развитие личностных ресурсов»	Цель: рефлексивное обсуждение диагностических контрольных процедур Научно-практическая студенческая конференция, конкурс студенческих достижений

На основе созданной программы было осуществлено эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО (факультет гуманитарного образования – 30 чел.) и ФГБОУ ВО КубГУ (факультет управления и психологии – 30 чел.) Возраст 18-20 лет. В программу формирующей части опытной работы входили мероприятия, стимулирующие раскрытие потенциальных возможностей студентов. Был реализован спецкурс «Развитие личностных ресурсов» (32 часа), конкурс творческих достижений, научно-практическая конференция.

Готовность к профессиональной деятельности рассматривается нами с учётом реализации потенциальных возможностей личности. Ссылаясь на исследования А.И. Алонцевой нами принято предположение о том, что актуализация таких личностных свойств как волевое регулирование деятельности, способность к преодолению трудностей (настойчивость), эмоциональная устойчивость и самообладание являются важными предпосылками в формировании готовности к профессиональной деятельности студентов [1]. Уровень волевой регуляции в актуализации потенциальных возможностей проявляется в умении понимать и осознавать свое поведение, свои действия в различных ситуациях, а также осознанно управлять этими действиями и эмоциональными состояниями.

Обязательно стоит упомянуть эмоциональный компонент личностного потенциала, который, как показывает ряд исследований, имеет огромную связь с регулятивными процессами, особенно в юношеском возрасте. Эмоциональное состояние может варьироваться от подавленно-раздражающего до бодрого, является важной составляющей эмоциональной зрелости, что тесно связано с реализацией волевых процессов.

Обозначив компоненты и параметры, которые нуждаются в исследовании потенциальных возможностей, мы определили, что для изучения способности к развитию своего потенциала подходит методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения». Представляем результаты диагностики на констатирующем этапе исследования в Таблице 2.

Таблица 2

Выраженность общего уровня способности к саморегуляции на начальном этапе исследования по методике «Стиль саморегуляции поведения»

Шкалы	Низкий уровень (кол-во чел / %)	Средний уровень (кол-во чел / %)	Высокий уровень (кол-во чел / %)
Общий уровень способности к регуляции поведением	20 (32%)	31 (52%)	9 (16%)

Общие результаты выявили, что 52% испытуемых имеют средний уровень способности к саморегуляции. У этих студентов сформированы основы осознанной системы произвольной регуляции процессов деятельности. У 32% общий уровень регуляции – низкий, т.е. у них не сформирована система саморегуляции, они зависимы от различных внешних условий и окружения, от чужого мнения. Потому и овладеть новыми формами и видами деятельности им сложно. Лишь у

16% общий уровень саморегуляции высокий. Эти испытуемые научены самостоятельности, они гибки и адекватны в принятии решения, осознанно подходят к вопросу постановки и достижения цели.

После участия испытуемых в спецсеминаре по развитию способности к распознаванию своих потенциальных возможностей, постановке целеполагания, личностных качеств, способствующих профессионализации, провели повторное исследование, результаты даны в Таблице 3.

Таблица 3

**Сравнительные результаты исследования волевой саморегуляции до и после реализации спецкурса
«Развитие личностных ресурсов»**

Шкалы	Первичная диагностика			Повторная диагностика		
	Низкий уровень (кол-во чел / %)	Средний уровень (кол-во чел / %)	Высокий уровень (кол-во чел / %)	Низкий уровень (кол-во чел / %)	Средний уровень (кол-во чел / %)	Высокий уровень (кол-во чел / %)
Индекс волевой саморегуляции	22 (37%)	30 (50%)	8 (13%)	15 (25%)	31 (52%)	14 (23%)
Индекс настойчивости	22 (37%)	28 (47%)	10 (16%)	13 (22%)	30 (50%)	17 (28%)
Индекс самообладания	22 (37%)	31 (51%)	7 (12%)	13 (22%)	33 (55%)	14 (23%)

Из Таблицы 3 очевидно, что Индекс регуляцией волевыми процессами развит у 50% испытуемых на среднем уровне, что говорит об их умении владеть своим поведением в различных ситуациях. У 37% волевая саморегуляция развита на низком уровне. Этим испытуемым характеризует эмоциональная лабильность, неустойчивость, слабый самоконтроль. У 13% испытуемых волевая саморегуляция развита на высоком уровне, т.е. для них характерна эмоциональная зрелость, независимость, активность, самостоятельность; они склонны к рефлексии личных мотивов, равномерно распределяют усилия, контролируют свои поступки.

Стремление к достижению поставленной цели проявляется в настойчивости и развита на среднем уровне у 47% испытуемых, т.е. они имеют средний уровень выраженности стремления завершить начатое дело. У 37% настойчивость развита на низком уровне. У этих испытуемых снижена работоспособность и довольно низкая активность, не уверены в себе, импульсивны. Еще у 16% настойчивость развита на высоком уровне. Эти студенты стремятся выполнить намеченное, а преграды на пути только активизируют их, мобилизуя их ресурсы. Способность к регуляции эмоциями выявлена у 51% испытуемых на среднем уровне. Низкий уровень развития самообладания показали 37% испытуемых; для них характерна эмоциональная незрелость, лабильность. У 12% испытуемых уровень самообладания высокий. Эти испытуемые эмоционально устойчивы, умеют владеть собой в различных ситуациях, сдержаны, уверены в себе, всегда готовы к новому, неожиданному, воспринимают перемены спокойно.

Таким образом выявлено, что испытуемых с высоким уровнем индекса волевой саморегуляции после прохождения программы стало больше: было 13%, стало 23%, со средним уровнем также заметно увеличение – с 50% до 52%, а испытуемых с низким уровнем волевой саморегуляции стало меньше на 12%. Увеличилось число испытуемых с высоким уровнем настойчивости – при первичной диагностике было 16%, при повторной – 28%. Испытуемых со средним уровнем развития настойчивости тоже увеличилось с 47% до 50%, а с низким уровнем уменьшилось и стало 22% вместо 37%. Высокий уровень самообладания после проведения программы тоже вырос – 23% вместо 12%. Испытуемых со средним уровнем самообладания стало больше на 4% – увеличение с 51% до 55%. Результаты повторной диагностики волевой саморегуляции у испытуемых выявили положительные изменения по всем шкалам – «Индекс волевой саморегуляции», «Индекс настойчивости», «Индекс самообладания».

Выводы. Завершая анализ полученных результатов экспериментальной части исследования отметим, что создание специальных образовательных ситуаций стимулируют развитие потенциальных возможностей обучающихся. К таким методикам по оптимизации процесса готовности к будущей профессии можем отнести метод проектирования профессионального будущего; интеграция ролевых практик в образовательный процесс; метод рефлексивно-аналитических практик, когда обучающиеся обращаются к своим потенциальным качествам, стимулирующим процесс профессиональной идентичности. Представленным фрагментом опытной работы мы подтвердили предположение о ресурсной возможности образовательной среды по актуализации потенциальных возможностей обучающихся.

Литература:

1. Алонцева, А.И. Личностный потенциал студенческой молодежи, обучающейся в вузе / А.И. Алонцева // Символ науки. – 2015 – № 8. – С. 289-291
2. Капиева, К.Р. Научно-методические предпосылки проблемы создания студенческой семьи в образовательную среду вуза / К.Р. Капиева // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – № 84(4). – С. 69-73
4. Кочисов, В.К. Формирование профессиональных представлений на разных этапах обучения в вузе: психологический аспект / В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, И.М. Хадикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 2. – С. 236-245
6. Леонтьев, Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2(16). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.02.2025)
7. Мингалеева, А.В. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-личностному саморазвитию у будущих экономистов: Диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Мингалеева Анна Владимировна. – Ульяновский государственный университет. – Ульяновск, 2011. – 198 с.
8. Субботина, Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности / Л.Ю. Субботина // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, – 2011. – № 4 – Т. 2. – С. 295-298
9. Суворова, Е.В. Модель развития профессионально-личностного потенциала студентов вуза / Е.В. Суворова, Л.С. Полякова, Ю.В. Южакова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/91PDMN119.pdf>

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных социальных и общих дисциплин Каргина Наталья Вячеславовна

Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Института клинической психологии и социальной работы, доцент кафедры педагогики и психологии Полянская Екатерина Николаевна

Российский национальный исследовательский медицинский университета имени Н.И. Пирогова (г. Москва);

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ПОЛУЧАЕМОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье определено, что от того, насколько сформированы показатели, составляющие высокие академические достижения, зависит компетентность и востребованность выпускника на рынке труда. Рассмотрены имеющиеся в научном поле позиции на характеристику психологических факторов, влияющих на качество образования, успеваемость студентов и их удовлетворенность процессом обучения. Изучена необходимость поддержания психологического здоровья обучающихся, важность адаптации в первый год обучения, роль физических упражнений в обеспечении психологического комфорта студентов. Представлены результаты исследования, проведенного с целью выяснения мнения студентов о том, какие они выделяют главные факторы психологического характера, влияющие на эффективность обучающихся высших учебных заведений и высокий уровень их успеваемости. Установлено, что в основном студенты связывают свою эффективность, и как следствие, качество образования и академические достижения, с позитивным эмоциональным настроением, отсутствием стресса и проблем в повседневной жизни, наличием интереса к выбранной специальности, мотивацией к получению профессии, благоприятной атмосферой в группе, особенностями характера, в котором преобладают черты, побуждающие к получению высоких баллов.

Ключевые слова: успеваемость, высшее учебное заведение, студент, обучающийся, педагог, психологические факторы, мотивация.

Annotation. The article determines that the degree to which the indicators that make up high academic achievements are formed depends on the competence and relevance of the graduate in the labor market. The positions available in the scientific field on the characterization of psychological factors affecting the quality of education, students' academic performance and their satisfaction with the learning process are considered. The necessity of maintaining students' psychological health, the importance of adaptation in the first year of study, and the role of physical exercise in ensuring students' psychological comfort are studied. The article presents the results of a study conducted to find out the opinion of students about which they identify the main psychological factors that affect the effectiveness of students in higher education institutions and their high level of academic achievement. It has been established that students mostly associate their effectiveness, and as a result, the quality of education and academic achievements, with a positive emotional mood, the absence of stress and problems in everyday life, the presence of interest in their chosen specialty, motivation to pursue a profession, a favorable atmosphere in the group, and character traits that predominate, encouraging them to pursue a career. high scores.

Key words: academic performance, higher education institution, student, student, teacher, psychological factors, motivation.

Введение. В процессе обучения в вузе студенты сталкиваются с необходимостью действовать в многозадачном режиме, когда их повседневная деятельность наполнена изучением сразу нескольких учебных дисциплин, каждая из которых предполагает выполнение различных заданий и осуществление качественной подготовки к занятиям. К сожалению, обучающимся не всегда удается сохранить свою мотивацию, поддерживающую их на пути к успешному завершению обучения, знаменующемуся получением документа о высшем образовании. Это может быть связано, в том числе, с неправильным распределением времени, а также с физическими и умственными перегрузками, которые могут привести к упадку сил, эмоциональному выгоранию и утере желания заниматься чем-либо.

Безусловно, важно, чтобы процесс обучения строился на идее получения качественного образования и достижения высоких академических результатов, однако нельзя забывать об удовлетворенности студентов собой и своими достижениями. В этой связи психологический компонент является основополагающим, и актуальным становится рассмотрение психологических факторов, определяющих эффективность и успешность деятельности обучающихся в высших учебных заведениях.

Изложение основного материала статьи. А.С. Ашырбекова считает, что высокие академические достижения являются отражением совокупности показателей, развиваемых в процессе обучения, связанных как с содержанием учебного материала, так и с личностью студента [1]. От того, насколько они сформированы, зависит компетентность и востребованность выпускника на рынке труда, так как в настоящее время работодатели обращают внимание не только на имеющиеся теоретические знания, они оценивают мобильность, гибкость, коммуникативные качества потенциального работника и другие его черты.

Н.Ю. Мещерякова выделяет в качестве факторов, влияющих на продуктивность и мотивацию студентов, врожденные склонности и задатки, а также привлекательность выбранного направления и профиля подготовки. При этом необходимым остается обеспечение комфортной и благоприятной атмосферы на занятиях, в учебной группе и в образовательном учреждении в целом для недопущения ситуаций, вынуждающих студентов пропускать занятия или вовсе отчисляться из вуза. Поддержание уровня удовлетворенности обучающихся имеет существенное значение не только масштабах личности, но и в масштабах всего общества, которое нуждается в компетентных специалистах [4]. Чувство безопасности и эмоционального комфорта дает студентам возможность в полной мере посвятить себя учебе, не переживая за закрытие некоторых базовых потребностей.

А.С. Ашырбекова проводит прямую связь между высокими академическими результатами и получением студентом удовольствия от процесса обучения и выбранной специальности. Исходя из такого предположения, качество образования во многом определяется отношением обучающихся к будущей профессии. Кроме того, автор подчеркивает силу ожиданий абитуриентов, которые они построили относительно образовательной программы и содержания учебных дисциплин. Будучи не оправданными, такие ожидания могут снизить мотивацию студентов и впоследствии – их успеваемость [1].

М.А. Селякова, А.М. Ковалева, М.А. Чугин обращают внимание на следующие психологические факторы, оказывающие воздействие на образовательную деятельность студентов, в том числе, на те факторы, что связаны со взаимодействием с окружающими:

– личностные характеристики обучающихся;

- стимулы и мотивы обучающихся, побуждающие их к деятельности;
- уровень обучаемости;
- специфика взаимоотношений с преподавательским составом, другими обучающимися, семьей;
- нацеленность на результаты интерес к процессу его получения;
- адекватная оценка себя, на которой базируется стремление к высоким показателям деятельности [5].

Анализ исследования Б.Д. Телицина, А.Г. Волковой позволяет выделить такой психологический фактор, как потребность в самоорганизации. Образовательный процесс должен иметь четкую структуру, особенно при проведении дистанционных занятий, так как отсутствие привычного порядка действий, большая нагрузка и возможные технические проблемы негативно сказываются на комфорте студентов и их настроенности на выполнение учебной работы [6]. Электронное обучение и обучение с применением дистанционных образовательных технологий являются особым предметом исследования, и кроме того, их отличия от очных занятий требуют специальных компетенций как от преподавателей, так и от студентов. Стоит отметить, что ввиду имеющихся различий в индивидуальных характеристиках субъектов процесса обучения некоторым из них такая форма организации занятий подходит больше, что находит свое выражение в демонстрации ими более высоких академических результатов и повышении уровня знаний, выявляемого при помощи текущего, промежуточного или итогового контроля.

Т.В. Иванова, Д.С. Орлов отмечают, что необходимо поддерживать психологическое здоровье обучающихся для предупреждения конфликтов в образовательной среде. Такие конфликты могут иметь неблагоприятные последствия, например, потеря желания посещать образовательную организацию, взаимодействовать с одногруппниками, проявлять себя на учебных занятиях и участвовать в студенческих мероприятиях. По этой причине важно уделять особое внимание развитию коммуникативных навыков и устранению психологических причин, определяющих отрицательные черты характера (такие, как агрессия, ворчливость, бескомпромиссность, излишняя принципиальность и другие) [3]. Позитивный настрой и нахождение в хороших отношениях с окружающими людьми способствует поддержанию состояния душевного благополучия, которое, в свою очередь, повышает инициативность, вовлеченность в учебный процесс и продуктивность.

Е.Г. Турбина, А.В. Маркин считают, что основа успешной образовательной деятельности студентов закладывается на первом курсе, когда они сталкиваются с задачей освоиться в новых для себя условиях. Необходимо прохождение психологической адаптации, значительную роль в процессе которой авторы отводят физическим упражнениям. К их достоинствам относятся:

- налаживание связи с одногруппниками благодаря участию в командных играх и спортивных событиях;
- формирование моральной стойкости и навыков общения;
- накопление жизненных сил, повышение энергичности и эффективности [7]. Кроме того, при выполнении физических упражнений происходит высвобождение негативной энергии, которая мешает сосредоточиться на важном.

По мнению Л.А. Бутовой, Д.Р. Дюкарева, психологические особенности студентов, сосуществуя с внешними факторами, влияющими на деятельность обучающихся, имеют преобладающее значение. Это проявляется в том, что при обеспечении единого образовательного пространства и равных условий, студенты показывают неодинаковые результаты, и даже появляющиеся сложности по-разному влияют на мотивационную сферу личности. Авторы относят к таким факторам умственные и творческие способности, мотивацию к активному осуществлению учебной и внеучебной деятельности, сопоставление своего потенциала с возникающими замыслами и ориентирами [2].

Кроме того, качество получаемого образования и восприимчивость к воспитательному воздействию во многом определяются готовностью студентов налаживать контакты с другими субъектами образовательного процесса независимо от их расовой принадлежности, культурных и иных особенностей [8]. В современном мире стереотипы, предубеждения и негативные установки затормаживают процесс личностного и профессионального совершенствования.

С целью выяснения мнения студентов о том, какие они выделяют главные факторы психологического характера, влияющие на эффективность обучающихся учебных заведений и высокий уровень их успеваемости в первом семестре 2024-2025 учебного года был проведен опрос среди студентов Всероссийского государственного университета юстиции, Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова; Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы на платформе YandexForms. Его участниками стали 85 обучающихся 2 – 4 курсов.

Вначале студентам было предложено ответить на вопрос, заметили ли они снижение заинтересованности в получении высоких баллов по сравнению с первым годом обучения. Больше половины студентов согласились с наличием такой проблемы (52%), остальная доля опрошенных такого снижения не отметила или указала, что оно выражено в слабой степени (48%). Особое внимание было уделено обучающимся из первой группы для выяснения причин угасания интереса в достижении наилучших результатов. Были даны следующие ответы: осознание того, что оценки не всегда отражают истинные знания (45%), нежелание быть в постоянной «гонке» за положительными оценками (30%), преобладание в учебном плане профильных дисциплин, требующих приложения больших усилий для их изучения, по сравнению с первым курсом (25%). Результаты показывают, что снижение интереса к высоким оценкам не всегда связано с утерей мотивации к учебе, многие студенты выбирают получение знаний, но без приложения дополнительных усилий, например, таких, как часто отвечать на занятиях или должным образом оформлять задания.

Далее респондентам необходимо было ответить на вопрос «Какие психологические факторы определяют вашу эффективность в учебной деятельности?». Были получены следующие ответы: наличие благоприятного эмоционального настроя, отсутствие тревожных и волнующих мыслей, касающихся всех сфер жизнедеятельности (100%), интерес к выбранному направлению подготовки (100%), хорошие отношения с одногруппниками и преподавателями, отсутствие острых конфликтов (80%), преобладание в характере таких черт, как уверенность в себе, целеустремленность, настойчивость, достигаторство, амбициозность (40%), желание получить одобрение со стороны преподавателей и признание одногруппников, перфекционизм (27%), желание получить красный диплом (22%), развитость критического и творческого мышления, что определяет наличие особенного подхода к изучению курсов (17%), особенности интеллекта и высокие познавательные способности (15%).

Следующим был задан вопрос о том, существуют ли у студентов периоды спада и подъема эффективности. Утвердительный ответ дали 80% респондентов, отрицательный – 20%. Большинство из согласных с наличием скачкообразной динамики эффективности связало ее с периодом сессий, когда необходима активизация знаний и сил, а также нужно решать большое количество задач за короткий период времени (44%). Кроме того, были названы такие причины спада, как: стресс из-за проблем в личной жизни (30%), появление новых интересов и желание посвящать им все свободное время (16%). Оставшиеся 10% отметили, что их эффективность повышается, когда они применяют навыки самоорганизации и структурируют все процессы в учебной деятельности, что облегчает решение имеющихся задач.

Выводы. Для получения качественных образовательных и высоких академических результатов недостаточно грамотной организации образовательного процесса, наличия достойных и компетентных педагогов и развитой сети

социального партнерства. Главным компонентом являются психологические факторы, которые определяют то, чего достигнет тот или иной студент. Кроме того, важно, чтобы студенты умели не только получать знания от педагога, но и могли самостоятельно организовывать деятельность по их поиску, обработке и усвоению. При этом особенности образовательной организации и устройство учебного процесса также играют немаловажную роль, так как они могут оказать позитивное или негативное влияние на факторы психологического характера и успеваемость студентов. К ним относятся особенности нервной системы, врожденные склонности, приобретенные интересы, уверенность в себе и своих силах, коммуникативные навыки и множество других качеств, присущих обучающимся.

Результаты проведенного исследования показывают, что в основном студенты связывают свою эффективность, и как следствие, качество образования и академические достижения с позитивным эмоциональным настроем, отсутствием стресса и проблем в повседневной жизни, наличием интереса к выбранной специальности, мотивацией к получению профессии, благоприятной атмосферой в группе, особенностями характера, в котором преобладают черты, побуждающие к получению высоких баллов.

Литература:

1. Ашырбекова, А.С. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости и неуспеваемости студентов в процессе становления специалистами / А.С. Ашырбекова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 7-17
2. Бутова, Л.А. Личностные факторы успешности студентов в учебной и внеучебной деятельности / Л.А. Бутова, Д.Р. Дюкарев // Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 22 мая 2023 года. – Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 96-98
3. Иванова, Т.В. Коммуникативные особенности личности как фактор, влияющий на поддержание психологического здоровья студента / Т.В. Иванова, Д.С. Орлов // Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе: Сборник научных статей IV-й Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 10 октября 2022 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 96-99
4. Мещерякова, Н.Ю. Психологические факторы, влияющие на удовлетворенную деятельность студентов в университете / Н.Ю. Мещерякова // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 26 октября 2023 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 19-22
5. Селякова, М.А. Социально-психологические факторы, влияющие на эффективность усвоения студентами САФУ имени М.В. Ломоносова учебной программы / М.А. Селякова, А.М. Ковалева, М.А. Чугин // Психология и современный мир. Субъект жизнедеятельности в современном обществе: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, Архангельск, 25 апреля 2024 года. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2024. – С. 244-248
6. Телицин, Б.Д. Факторы, влияющие на психологическое состояние студента в условиях дистанционного обучения / Б.Д. Телицин, А.Г. Волкова // Педагогические науки: вопросы теории и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 октября 2020 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 167-169
7. Турбина, Е.Г. Физические упражнения как средство адаптации студентов первого курса высших учебных заведений / Е.Г. Турбина, А.В. Маркин // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2023. – Т. 4. – № 1. – С. 28-32
8. Шильцова, Ю.В. Социально-психологическая компетентность студентов в образовательном пространстве вуза, как условие становления внутренней зрелости личности / Ю.В. Шильцова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 92-96

Педагогика

УДК 373.3

старший преподаватель Карнаухова Яна Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

кандидат психологических наук, доцент Филиппчук Лариса Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

старший преподаватель Соколовская Татьяна Александровна

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

КОРРЕКЦИЯ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ «МУЛЬСТУДИЯ»

Аннотация. В статье приводятся данные исследования атрибутивного словаря старших дошкольников с задержкой психического развития. Отмечаются особенности атрибутивного словаря, характерные для дошкольников с задержкой психического развития: малое количество прилагательных в речи; расхождение объема активного и пассивного словаря прилагательных; трудности в группировке семантически близких слов; сложности при назывании прилагательных по представлению, а также в словообразовании относительных, качественных, притяжательных прилагательных. Рассматриваются вопросы организации системы коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование атрибутивного словаря дошкольников и преодоление недостатков развития. Описывается построение коррекционной работы с использованием STEAM-подхода и технологии «Мультстудия». Указанный подход предполагает объединение интеллектуальных и творческих способов развития ребенка, технология «Мультстудия» создает мультисенсорную образовательную среду, которая развивает мотивацию, творческие способности, формирует познавательную активность. Характеризуется специфика, реализованных этапов коррекционной работы. Сочетание практических, творческих средств и методов коррекции, их вариативное применение с учетом структуры дефекта и возрастных особенностей детей способствует эффективному развитию как познавательной сферы, так и речевой деятельности, создает предпосылки для успешной социализации дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: старшие дошкольники с задержкой психического развития, коррекционно-педагогическая деятельность, коррекция атрибутивного словаря прилагательных, психокоррекционные средства, STEAM-подход, технологии «Мультистудия», блоки коррекционной программы.

Annotation. The article presents data from a study of the attributive vocabulary of older preschoolers with mental retardation. The features of the attributive vocabulary characteristic of preschoolers with mental retardation are noted: a small number of adjectives in speech; the discrepancy between the volume of active and passive vocabulary of adjectives; difficulties in grouping semantically similar words; difficulties in naming adjectives according to representation, as well as in the word formation of relative, qualitative, possessive adjectives. The issues of organizing a system of correctional and pedagogical work aimed at forming an attributive vocabulary of preschoolers and overcoming developmental disabilities are considered. The construction of correctional work using the STEAM approach and the «Multistudio» technology is described. This approach involves combining intellectual and creative ways of developing a child, the «Multistudio» technology creates a multisensory educational environment that develops motivation, creativity, and forms cognitive activity. The specifics of the implemented stages of correctional work are characterized. The combination of practical, creative 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 development of both cognitive and speech activity, creates prerequisites for the successful socialization of preschoolers with mental retardation.

Key words: senior preschoolers with mental retardation, correctional and pedagogical activities, correction of the attributive vocabulary of adjectives, psychocorrective tools, STEAM approach, "Multistudio" technologies, blocks of the correctional program.

Введение. Коррекция нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) на сегодняшний день является актуальной, практически значимой проблемой. Речь – одна из сложноорганизованных психических функций. У детей с задержкой психического развития отмечается замедленный темп ее развития, большая распространенность различных нарушений. Это связано с ограниченным словарным запасом, недостаточной сформированностью восприятия, внимания, приемов запоминания и замедленным темпом мыслительных операций. Низкий, по сравнению с возрастной нормой, объем словаря детей с ЗПР обусловлен и ограниченными представлениями о предметах и явлениях окружающего мира. Достаточно быстро дети овладевают и начинают использовать имена существительные и глаголы, что позволяет обозначать предметы и производимые действия. Более редко дошкольники с ЗПР употребляют прилагательные. Для детей с ЗПР характерно недостаточное развитие атрибутивного словаря: малое количество прилагательных в речи; расхождение объема активного и пассивного словаря прилагательных; трудности в назывании некоторых прилагательных (узкий, широкий, овальный и т.д.); трудности в группировке семантически близких слов; неумение подбирать антонимы к прилагательным; наибольшие сложности проявляются у детей при назывании прилагательных по представлению; а также в словообразовании относительных, качественных, притяжательных прилагательных [2; 3]. При этом, использование имен прилагательных обеспечивает возможность построения полноценных речевых конструкций, позволяет сделать речь красивой, насыщенно-эмоциональной.

Проблема недостаточного словарного запаса у детей с ЗПР требует серьезного внимания специалистов и поиска эффективных методов коррекционной работы.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях развиваются интегративные подходы в коррекционно-педагогической практике, что особенно актуально в работе с детьми с задержкой психического развития. Дошкольники с ЗПР нуждаются в инновационных методах, способствующих их речевому и когнитивному развитию. Одним из таких методов является STEAM- подход и мультистудия [1].

STEM-технологии в дошкольном образовании – модульное направление образования, где происходит объединение интеллектуальных и творческих способов развития ребёнка. Мультистудия – интересная, продуктивная форма работы с детьми, в процессе которой дети занимаются познавательной, творческой, художественной и речевой деятельностью, конечным продуктом которой является мультфильм [1; 3].

Технология «Мультистудия» создает мультисенсорную образовательную среду, которая повышает мотивацию к обучению и развивает творческие способности, формирует познавательную активность. Занятия, включающие элементы искусства и практических заданий, формируют интерес к новым знаниям и навыкам, что является важным для успешной коррекции речевых и когнитивных нарушений и актуально в свете необходимости обогащения словаря детей с ЗПР. Использование инновационных STEAM-подходов соответствует современным требованиям к качественному обучению.

Целью данного исследования, проведенного на базе кафедры СПиП АлтГПУ, через реализацию научно-исследовательских проектов студентов, стало изучение возможностей применения STEAM-подхода и технологии «Мультистудии» в работе со старшими дошкольниками с задержкой психического развития. Наиболее успешным и результативным оказался опыт применения указанных подходов в развитии словаря детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, который и раскрывается в данной статье. Проводилось исследование особенностей атрибутивного словаря детей с ЗПР, разрабатывалась и реализовывалась система коррекционных занятий с применением STEAM-подхода и технологии «Мультистудии», а также осуществлялась оценка эффективности практической работы.

Педагогическая значимость мультипликации заключается, в возможности осуществления комплексного развивающего и коррекционного подхода в обучении детей. С ее помощью процесс коррекции и обучения можно сделать удовольствием для дошкольников.

Среди главных преимуществ использования мультистудии в образовательном процессе можно выделить несколько ключевых аспектов:

- Мультипликация предоставляет возможность проявить творческий потенциал.
- Дети получают удовольствие от участия в деятельности создания собственной анимации, что способствует мотивации и внутреннему стремлению к творческому самовыражению.
- Процесс работы над мультфильмом способствует сближению детей и педагогов, развивая навыки сотрудничества.
- Мультипликация решает задачи интеллектуального, эмоционального и творческого развития.

В процессе создания мультфильма дети выполняют различные роли: режиссёр, декоратор, художник-оформитель, что способствует развитию их творческих и организационных навыков. Весь процесс создания собственного мультфильма происходит через активное участие детей, которые изготавливают элементы для мультфильма: лепят, рисуют, конструируют и мастерят объекты и декорации.

В ходе этого творческого процесса происходит развитие навыков общения и диалогической речи, а также совершенствование грамматической структуры речи детей. Работая с новыми сюжетами и персонажами, создавая декорации, дети значительно пополняют свой словарный запас. Создание мультфильма способствует расширению социального опыта ребенка, улучшению эмоционально-волевой сферы, активизации речевой деятельности и творческих способностей. Дети получают новые положительные переживания, а также осваивают новые навыки работы с различными инструментами и материалами, что оказывает значительное влияние на их личностный и интеллектуальный рост.

Процесс создания мультфильма осуществляется в несколько последовательных этапов, каждый из которых способствует развитию различных навыков и компетенций у детей:

1. Выбор исходного материала для мультфильма (сказка, рассказ, стихотворение или создание оригинальной истории). Этот этап включает разработку идеи, которая будет служить основой сценария.

2. Подготовка к съемочному процессу, в том числе создание персонажей мультфильма.

3. Подготовка декораций и фона, что включает в себя создание пространственного оформления, поддерживающего сюжет и атмосферу.

4. Процесс съемки, или анимация, при которой один из детей исполняет роль оператора, а остальные занимаются движением героев и перестановкой объектов в кадре в соответствии с задумкой.

5. Монтаж, который включает перенос отснятого материала на компьютер, просмотр, удаление ненужных кадров и создание конечного видеоряда.

6. Частота кадров играет ключевую роль: чем больше кадров в секунду, тем более плавными будут движения персонажей. Вместо того чтобы снимать каждое движение героя, можно скомбинировать несколько кадров, что позволяет создать более плавный и естественный эффект движения.

7. Запись голосового сопровождения и реплик, с последующей синхронизацией с кадрами. Запись осуществляется по частям, с соблюдением тишины и четкости.

8. Добавление звуковых эффектов и музыкального сопровождения, что усиливает атмосферу мультфильма и помогает лучше передать его эмоциональную составляющую.

Мультфильмы могут быть выполнены в различных анимационных техниках, включая:

- Перекладку, при которой рисуются персонажи на бумаге и вырезаются для дальнейшего движения в кадре.

- Пластилиновую анимацию, в которой персонажи и объекты лепятся из пластилина и могут быть как плоскими, так и объемными.

- Предметную анимацию с использованием игрушек или конструктора (например, LEGO), что позволяет оживить предметы и сделать процесс создания более доступным для детей.

- Сыпучую анимацию, основанную на использовании различных сыпучих материалов, таких как крупы или манка, для создания уникальных визуальных эффектов.

Создание мультфильма является эффективной коррекционной технологией, способствующей решению множества задач, таких как: коррекция речевых нарушений у детей: расширение лексического запаса, формирование грамматической структуры речи; развитие мелкой моторики, координация движений и пространственного восприятия, стимуляция творческой активности детей, повышение их самооценки и формирование чувства значимости в процессе создания совместного творческого продукта, развитие коммуникативных и социальных навыков, формирование умения работать в команде, сотрудничать. Работа по обогащению атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста посредством STEAM технологии «Мультстудия» предполагала реализацию системы принципов:

- общедидактических (доступности, научности, наглядности, индивидуального подхода, прочности и т.п.);

- специальных (коррекционной направленности процесса обучения, деятельностный принцип коррекции, единства диагностики и коррекции, комплексная реализация коррекционных, развивающих, профилактических задач). Содержание коррекционной работы по обогащению атрибутивного словаря посредством STEAM технологии «Мультстудия» проходила в индивидуальной и подгрупповой формах, с использованием дидактического материала, направленного на создание мотивации, развитие интереса к занятиям по разделу «Формирование целостной картины мира, расширение кругозора».

Структура коррекционной работы включала несколько последовательно выстроенных модулей работы (с последовательной структурой занятий) по созданию мультфильма.

В рамках данного исследования было снято несколько видеороликов, демонстрирующих работу детей с разными техниками анимации. Например:

- «Овощи. Огород», созданный с помощью техники объемной анимации. Этот ролик познакомил детей с признаками овощей, развивал навыки лепки и закладывал основы понимания композиции.

- «Домашние животные».

- Видеоролик «Осенние краски» созданного в технике перекладной анимации. В нем дети исследовали приметы осени, такие как золотая листва, увядание природы, что способствовало развитию мелкой моторики и обогащению словарного запаса.

Создание мультфильма проходило в несколько этапов.

Вводный – выбор темы, погружение в сюжет; выбор техники мультфильма и распределение обязанностей среди воспитанников; изготовление героев и декораций для сцен мультфильма с обязательным привлечением всех детей, допускалась помощь взрослого.

Съемка- покадровые съемки фотоаппаратом. Группа операторов делала фотографии кадров с героями сказки, а другие дети помогали в размещении и перемещении героев. Герои оживали благодаря покадровой съемке. Соединение кадров в фильм осуществлялось при помощи компьютерной программы педагогом. Далее проходила звукозапись текста с использованием микрофона и компьютерной программы.

Презентация готовой работы – самый яркий и интересный для детей. Рефлексия, завершающий этап. После премьеры мультфильма на групповых сборах обсуждались итоги: что получилось, что можно сделать еще лучше. Дети высказывали впечатления от совместной работы, выражали собственное мнение, рассуждали, оценивали.

Целью работы по созданию мультфильма, проходящей на занятиях, было обогащение атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Коррекционная работа по развитию атрибутивного словаря у старших дошкольников с задержкой психического развития проводилась поэтапно с использованием STEAM-подхода и технологии «Мультстудия» в рамках определенных лексико-тематических циклов. В процессе работы происходило обогащение речевого опыта детей, развитие их психических процессов и формирование навыков активного использования атрибутивной лексики в речи. Использовались игры и упражнения, которые реализовывались через STEAM-подход «Мультстудия».

Работа включала следующие модули. «Установочный» модуль: создание основы для изучения прилагательных.

Цель: успешное освоение детьми прилагательных и формирование умения выделять признаки предметов, через активизацию и развитие психических процессов (память, внимание, мышление) и речевых навыков. Необходимо было сформировать у детей универсальные навыки, которые впоследствии позволят уверенно использовать прилагательные в речи.

Задачи: создание образовательной среды, в которой дети учились классифицировать предметы, выделять их признаки и описывать их с помощью прилагательных. На первых занятиях детям предлагалась корзина с разнообразными предметами: мяч, книга, ложка, кусочек ткани, игрушки и другие. Изучение начиналось с простых вопросов:

- Какой предмет самый тяжелый/легкий?
- Какой предмет блестящий?

В ходе обсуждения классифицировали предметы по признакам, например, группируя мягкие или тяжелые вещи. Это помогло детям научиться выделять признаки предметов и правильно использовать их для описания. Использовались: игры для развития внимания и памяти, на анализ и сравнение предметов, специальные вопросы для осознания признаков, установления сходства и различия. Применяемые вопросы развивали у детей способность не только выделять признаки, но и строить полные, развернутые описания. Это был важный шаг в их обучении, так как помогал перейти от простого названия признаков к более сложным, осознанным рассуждениям.

Второй модуль коррекции «креативно-действенный», закреплял новые знания в речи. Целью этапа стало обогащение словаря детей прилагательными, используя STEAM-подход через создание мультфильмов. Этот этап стал настоящим приключением для детей, так как сочетал в себе творчество, искусство и научные элементы, а также способствовал развитию и языковых навыков, и креативного мышления, навыков работы в команде, понимания процесса создания мультфильмов. Основной этап работы в рамках технологии «Мультстудия» включал изучение лексических тем, которые служили основой для создания мультфильмов, способствуя расширению знаний прилагательных и освоению навыков мультимедийного творчества. Занятия были структурированы и объединены общей темой, что обеспечивало системный подход и эффективное достижение целей.

На этом этапе чередовались теоретические и практические занятия. Теоретическое занятие: Погружение в тему. Детей вводили в выбранную лексическую тему недели. Начинали с теоретического обсуждения, где подробно рассматривали различные характеристики и признаки объектов, относящихся к теме. Например, если тема была «Животные», изучали их внешние особенности: шерсть, цвет, форма тела, размер, и обсуждали, какие прилагательные можно использовать для их описания. Для наглядности были использованы разнообразные иллюстрации, чтобы дети могли визуально представить характеристики объектов. В ходе обсуждения определяли, какие прилагательные подходят для описания этих объектов, обучая детей использовать разнообразный и точный словарь.

Практическое занятие (подготовка к съемке). На занятии приступали к подготовке к съемке мультфильма. В зависимости от темы недели дети работали в группах, создавая элементы декораций, персонажей из пластилина, бумаги или других материалов. Для темы «Животные» лепили животных, подбирали для них подходящие аксессуары, делали декорации. В ходе работы обсуждали, какие прилагательные можно использовать для описания героев, их характерных черт. В этот день дети активно взаимодействовали, распределяя роли: кто будет лепить, кто – создавать фон, а кто – будет оператором или художником.

Практическое занятие: Съемка кадров. На третьем занятии наступала самая интересная часть – съемка кадров, дети размещали героев и декорации, а затем постепенно двигали их, снимая каждый кадр. Со стороны педагога детям предоставлялась помощь с техникой съемки, как добиться плавного движения персонажей с помощью покадрового метода. В процессе съемки дети активно использовали прилагательные для описания, происходящего на экране: какие персонажи, какие у них особенности. Создавая мультфильм «Как живут овощи в огороде», дети лепили овощи из пластилина (ребенок выбирал своего героя). Каждый овощ имел свои характерные особенности, и при описании активно использовали прилагательные: «красный помидор», «большой огурец», «сладкая морковь». Этот мультфильм позволил детям углубить представления о признаках овощей, а процесс работы способствовал развитию мелкой моторики. Анимационный проект «Осенние краски» был выполнен в технике перекадровой анимации. Дети погружались в изучение характерных признаков осеннего периода: багряной и золотой листвы, увядания растительности, смены погоды. Этот процесс способствовал совершенствованию мелкой моторики, развитию сенсорного восприятия и активному обогащению лексического запаса.

Основной этап работы с детьми в рамках проекта «Мультстудия» оказался очень успешным и увлекательным. Ребята значительно расширили свой словарный запас прилагательных, научились применять их при описании героев и декораций мультфильмов. Этот опыт помог детям не только усовершенствовать их речевые навыки, но и развить навыки креативного мышления, способность работать в команде и взаимодействовать с окружающими. К тому же, в ходе работы дети научились строить осмысленные, яркие и детализированные описания объектов и действий, что является важным показателем развития языка.

«Обобщающий» модуль: закрепление знаний. Цель этапа: закрепить атрибутивный словарь через практическую речь, презентацию мультфильмов и рефлексию. В конце цикла коррекционных занятий проводились групповые собрания, на которых дети просматривали свои работы, с удовольствием делились своими впечатлениями о процессе работы, обсуждали успехи и то, что можно было бы улучшить. Для закрепления знаний, использовали игровые задания, такие как составление загадок («Круглый, красный, сладкий. Что это?») или создание сравнений («Мягкий, как вата», «Зеленый, как трава»); выполнялись упражнения на словообразование. В результате: дети уверенно начали применять прилагательные в речи, расширили свои представления о предметах и их признаках, научились строить связные и яркие описания. Коррекционная работа завершилась положительными результатами, дошкольники продемонстрировали значительный прогресс в речевом развитии и творческих навыках, повышении показателей развития атрибутивного словаря, познавательной активности, навыков социального сотрудничества. Обогащение атрибутивного словаря с использованием STEAM-подхода и технологии «Мультстудии», способствовало не только расширению лексического запаса детей, но и значительному прогрессу в развитии речевых и коммуникативных навыков. Технология «Мультстудия» стала не только инструментом коррекционной работы, но и особой развивающей и мотивирующей средой. Она помогала детям проявлять свою фантазию и использовать новые знания в разных практических ситуациях. Это сделало коррекционный процесс более увлекательным и доступным для детей с задержкой психического развития.

Выводы. Современное образование направлено на развитие познавательной, речевой и творческой активности личности, реализацию потребности ребенка в самовыражении. Решение данных задач успешно осуществляет STEAM-подход и технология «Мультстудия».

Результаты исследования и практические рекомендации по использованию технологии «Мультстудия» для обогащения словаря старших дошкольников с задержкой психического развития могут дополнить коррекционно-педагогическую практику, способствовать развитию индивидуального подхода в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде.

Литература:

1. Билялова, Н.А. Мультстудия как способ формирования функциональной грамотности у детей дошкольного возраста / Н.А. Билялова // Образование и воспитание. – 2022. – № 5. – С. 7-9
2. Гусева, О.В. Специальные методы и приемы в работе с детьми с ЗПР: коррекция речи / О.В. Гусева. – Санкт-Петербург: Речь, 2015. – 210 с.
3. Шевченко, С.Г. Организация системы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 16-20

УДК 373.5:371.72

кандидат медицинских наук, доцент Корнева Ирина Николаевна

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

доктор биологических наук, доцент Сафонова Виктория Юрьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Аннотация. В современных условиях возникает чрезвычайно важная задача по формированию готовности к прохождению военной службы и требует поиска новых форм и методов ее реализации. В статье представлена модель подготовки старшеклассников к прохождению военной службы. Модель содержит организационно-педагогические условия повышения эффективности процесса подготовки старшеклассников к военной службе. Нормативно-целевой блок включает в себя обязательные требования к педагогу, который осуществляет подготовку юношей и девушек к прохождению военной службы. Содержательно-процессуальный блок содержит педагогические условия. Педагогические условия направлены на формирование готовности старшеклассников к прохождению военной службы, это непосредственные занятия в рамках предмета ОБЗР. Организационно-методический блок включает компетентностные подходы подготовки старшеклассников к прохождению военной службы. Принципы: фундаментальности, научности, гуманизации, интерактивности и самостоятельности. Определены инновационные методы, направленные на военно-патриотическую, огневую, тактическую, медицинскую и психологическую подготовку. В ходе опытно-экспериментальной работы в общеобразовательной организации доказана эффективность интерактивных технологий, представленных симуляционными компьютерными программами и играми.

Ключевые слова: военная служба, старшеклассники, педагогические условия, формы и методы.

Annotation. In modern conditions, an extremely important task arises to form readiness for military service and requires the search for new forms and methods of its implementation. The article presents a model for preparing high school students for military service, the model contains organizational and pedagogical conditions for improving the effectiveness of the process of preparing high school students for military service. The regulatory and target block includes mandatory requirements for a teacher who trains boys and girls for military service. The substantive and procedural block contains pedagogical conditions aimed at forming the readiness of high school students to undergo military service, these are direct classes within the framework of the REVIEW subject. The organizational and methodological block includes competence-based approaches to preparing high school students for military service, which are based on the following principles: fundamental, scientific, humanization, interactivity and independence. Innovative methods aimed at military-patriotic, fire, tactical, medical and psychological training have been identified. In the course of experimental work in a general education organization, the effectiveness of interactive technologies presented by simulation computer programs and games has been proven.

Key words: military service, high school students, pedagogical conditions, forms and methods.

Введение. Актуальность исследования заключается в том, что политическая ситуация в современном мировом сообществе остается нестабильной и неустойчивой. Современная ситуация диктует новые требования и ставит задачу перед призывниками подготовки к прохождению военной службы. Призывниками становятся юноши, достигшие возраста 18 лет и имеющие хорошее физическое и психологическое здоровье.

Подготовка в общеобразовательных организациях к прохождению военной службы осуществляется на уроках школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее ОБЖ). С 1 сентября 2024 года во всех средних общеобразовательных школах введен предмет «Основы безопасности и защиты Родины», который стал комплексной версией дисциплины ОБЖ.

Учитывая необходимость военно-патриотического воспитания подрастающего поколения, подготовку к военной службе и желание служить Отечеству и стать на ее защиту возникает чрезвычайно важная задача по формированию готовности старшеклассников к прохождению военной службы и требует поиска новых форм и методов ее реализации. Назрели вопросы улучшения качества подготовки к службе в Вооруженных Силах в условиях общеобразовательной организации, которые заключаются: в профессионализме преподавателей-организаторов ОБЗР: в сохранении и укреплении физического и психического здоровья обучающихся; в приобретении не только теоретических знаний об истории, символах, традициях, видах и родах, уставах Вооруженных Сил РФ, но и формирование практических навыков владения современными доступными средствами оружия, приемами тактической огневой и медицинской подготовки [1; 2].

Проведенный анализ методических рекомендаций и разработок, источников психолого-педагогической литературы, а также ознакомление и изучение передового опыта по формированию готовности старшеклассников к прохождению военной службы выявил противоречия между потребностью государства в подготовке выпускника школы к военной службе в рядах Вооруженных Сил РФ и недостаточной разработанностью программ и методик, учитывающих современные проблемы и запросы общеобразовательных организаций, направленных на формирование готовности обучающихся старших классов к прохождению военной службы.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, которая заключается в определении педагогических условий, способствующих эффективному формированию готовности старшеклассников к прохождению военной службы.

Изложение основного материала статьи. Модель подготовки старшеклассников к военной службе содержит следующие блоки:

1. Нормативно-целевой блок включает в себя обязательные требования к педагогу ОБЗР. Необходимо иметь подготовку по самообороне и приемам рукопашного боя, приемам обезоруживания, освобождение от захватов противником, знать вопросы тактической медицины, уметь продемонстрировать такие навыки. Немаловажное значение имеют вопросы психологической готовности молодежи к службе в Армии.

2. Организационно-методический блок включает компетентностные подходы подготовки старшеклассников к прохождению военной службы, какие строятся на следующих принципах: фундаментальности, научности, гуманизации, интерактивности и самостоятельности. Компонентами данного блока являются:

– Мотивационный компонент, способствующий заинтересованности старшеклассников в повышении качества своей военной подготовки, как в физическом, так и теоретическом и моральном смысле.

- Когнитивный компонент, приводящий к стремлению получить как можно больше теоретических и практических знаний и навыков в вопросах готовности к армии.
- Деятельностный компонент, способствующий практическим навыкам строевой и огневой подготовки.
- Рефлексивный компонент содействует развитию таких качеств, как самостоятельность и возможность принимать решения.

3. Содержательно-процессуальный блок содержит педагогические условия, направленные на формирование готовности старшеклассников к прохождению военной службы, это непосредственные занятия в рамках предмета ОБЗР, которые будут проходить с использованием практико-ориентированных занятий, воссозданных сборов, военно-патриотического воспитания, занятий физической культурой и спортом, использование современных интерактивных технологий, таких как презентации, компьютерные игры, электронные программы «DJL», «Autel», «AlpineQutst», «Freerider», «Мобильный справочник по оказанию помощи на поле боя, разработанный Центром тактической медицины Военно-медицинской академии имени С.М. Кирова». Формы и методы таких занятий представлены на Рисунке 1.

4. Оценочный блок включает в себя диагностический материал по оцениванию знаний, умений и навыков, полученных старшеклассниками в ходе осуществления военной подготовки в рамках не только предмета ОБЗР и но физической культуры и работы с психологом.

В Таблице 1 даны уровни, критерии, диагностический инструментарий, показатели.

Диагностический инструментарий представлен анкетами и опросниками, позволяющими определить уровень теоретических знаний, уровень учебной мотивации, практической подготовки к прохождению военной службы, тест на выявление физической подготовленности старшеклассников.

Таблица 1

Критерии и диагностический инструментарий

Средства	Уровни	Диагностические методы	Критерии	Показатели
наглядные пособия, макеты, аудиовизуальные, осуществления практической деятельности, тренажеры-симуляторы	адаптивный репродуктивный творческий	1. Выявление уровня знаний по основам прохождения военной службы. 2. Выявление уровня мотивации к военной службе с помощью опросника. 3. Определение уровня практической подготовки к прохождению военной службы. 4. Выявление физической подготовки в процессе педагогического наблюдения. 5. Определение психологической подготовки старшеклассников к прохождению военной службы с помощью опросника М.В. Чумакова.	мотивационный знаниевый деятельностный рефлексивно-оценочный	знания, умения, навыки

Чтобы осуществлять военную подготовку успешно, необходимо раскрыть более подробно уровни готовности подростков к службе в Вооруженных Силах РФ.

Для этого нами была разработана следующая схемы, элементы которой, мы включили в модель. Компоненты готовности к прохождению военной службы, которые базируются на приобретенных теоретических знаниях при изучении предмета ОБЗР, практических навыков и умений, физической и психологической готовности старшеклассников.

Теоретические знания школьники получают в ходе изучения предмета ОБЗР, согласно учебно-тематическому планированию. В ходе уроков школьники получают знания об истории создания Вооруженных сил России, становления боевых традиций, традиций взаимопомощи, структуру Вооруженных сил РФ, основные понятия организации войск, воинские знания, тактические знания и понятия общевойскового боя и многие подобные вопросы [3].

Практическая подготовка старшеклассников осуществляется в форме практических занятий и сборов, где юноши и девушки осваивают навыки маневрирования, обороны, стрельбы, правила безопасного обращения с оружием, виды и тактико-технические характеристики и устройства беспилотных летательных аппаратов БПЛА. Осваивают навыки тактической медицины, которые помогут оказать первую помощь в «красной», «желтой» и зеленой зоне, приемы само- и взаимопомощи, которые принципиально будут отличаться в различных зонах, но тем не менее такие навыки помогут эффективно и быстро справиться с задачей оказания помощи пострадавшему, помогут предотвратить возникновение тяжелых осложнений и спасти его жизнь.

Физическая подготовка старшеклассников к прохождению службы в Армии предполагает развитие и тренировку общего физического здоровья, а также таких физических качеств, как общая и мышечная сила, выносливость, владение бегом, прыжками и умением сконцентрироваться в нужный момент, ловкостью и способностью к длительному нахождению устойчивого положения тела, как в полный рост, так и сидя и ползком. Поэтому физическая подготовка неразрывна связана с уроками физической культуры и спорта, что несомненно подчеркивает интегративное взаимодействие учителей ОБЗР и физической культуры. Важное значение имеют такие тренировки, как растяжка, фитнес-кардиотренировки, силовые упражнения.

Психологическая подготовка очень важна в плане формирования готовности старшеклассников к прохождению военной службы. Так как в условиях проведения военных действий не всегда получается сохранить выдержку и эмоциональное спокойствие. Это предполагает тренировку своих действий в экстремальных ситуациях и психологической готовности к таким действиям. В такой ситуации необходимо действовать четко и хладнокровно, понять, что потери неизбежны и искать выход, который сможет их минимизировать.

Уровень практической подготовки после формирующего этапа представлен в Таблице 2.

Сводные результаты практической подготовки на контрольном этапе

Показатели	Контрольный класс			Экспериментальный класс		
	Высокий п/ %	Средний п/ %	Низкий п/ %	Высокий п/ %	Средний п/ %	Низкий п/ %
Тактическая подготовка (самооборона и рукопашный бой)	3 / 11,5	5 / 19,2	18 / 69,2	7 / 26,9	8 / 30,8	11 / 42,3
Тактическая подготовка (автономное выживание (топография))	8 / 30,8	12 / 46,1	6 / 23,1	11 / 42,3	11 / 42,3	4 / 15,3
Огневая подготовка	6 / 23,1	6 / 23,1	14 / 53,8	10 / 38,5	11 / 42,3	5 / 19,2
Управление беспилотными летательными аппаратами	3 / 11,5	8 / 30,7	15 / 57,6	8 / 30,8	13 / 50	5 / 19,2
Тактическая медицина	6 / 23,1	13 / 50	7 / 26,9	12 / 46,1	8 / 30,8	6 / 23,1
Средний итоговый показатель	20	33,8	46,1	36,9	39,2	23,8

Высокий уровень практической подготовки у старшеклассников экспериментального класса значительно превысил данные, продемонстрированные обучающимися контрольного класса. Высокий уровень практической подготовки в экспериментальном классе увеличился на 17,7%. Средний уровень поднялся на 6,9%. Низкий показатель значительно уменьшился на 24,6%.

Практическая подготовка напрямую зависит от физической подготовки обучающихся. Результаты итоговой диагностики физических показателей представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Практическая подготовка старшеклассников на контрольном этапе

Показатели	Контрольный класс			Экспериментальный класс		
	Высокий п / %	Средний п / %	Низкий п / %	Высокий п / %	Средний п / %	Низкий п / %
быстрота (бег на 100 м)	9 / 34,6	9 / 34,6	8 / 30,7	11 / 42,3	12 / 46,2	3 / 11,5
сила подтягивание на перекладине)	7 / 26,9	10 / 38,5	9 / 34,6	10 / 38,5	9 / 34,6	7 / 26,9
сила (сгибание и разгибание рук в упоре лежа)	11 / 42,3	10 / 38,5	5 / 19,2	12 / 46,2	10 / 38,5	4 / 15,3
ловкость (челночный бег)	10 / 38,5	10 / 38,5	6 / 23,1	13 / 50	8 / 30,7	5 / 19,2
гибкость (наклоны туловища вперед)	11 / 42,3	10 / 38,5	5 / 19,2	13 / 50	9 / 34,6	4 / 15,3
Средний показатель	36,9	37,7	25,4	45,4	36,9	17,6

Полученные данные говорят об эффективности педагогических условий, реализуемых на внеклассных занятиях и мероприятиях военно-спортивной направленности. Показатель высокого уровня физической подготовленности в экспериментальном классе на 8,5% результата контрольного класса.

Низкий уровень на 7,8% меньше результатов, полученными у респондентов экспериментального класса.

Средний уровень физической подготовки оказался на 0,8% выше полученных результатов у обучающихся контрольного класса.

Следует также отметить, что итоговые результаты у старшеклассников экспериментального класса значительно увеличились по отношению к их исходным показателям.

Выводы. Готовность старшеклассников к прохождению военной службы представляет значимую психолого-педагогическую проблему и служит одним из главных разделов военной безопасности, которая может быть осуществлена в ходе обучения и воспитания молодежи в общеобразовательных учреждениях, в частности при изучении предмета Основы безопасности жизнедеятельности, этот предмет с 2024 года преобразован в дисциплину Основы безопасности и защита Родины.

Готовность старшеклассников к прохождению военной службы может осуществляться на основе структурно-содержательной модели. Ее структура: нормативно-целевой; методологический; содержательно-процессуальный; оценочно-результативный блоки. Конечная цель данной модели – формирование личности молодого человека, способной к реализации всех компонентов, а именно теоретического, практического, физического и психологического при прохождении военной службы.

Реализация внеурочной деятельности, направленной на повышение уровня знаний о военной службе, мотивацию к подготовке и готовности выполнять воинский долг, приобретение и совершенствование практических навыков и умений, необходимых для обеспечения безопасности несения военной службы.

Литература:

1. Буянов, Ю.В. Возможности внеурочной деятельности в военно-патриотическом воспитании старшеклассников / Ю.В. Буянов // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2022. – № 1-2. – С. 142-146
2. Валеев, Р.А. Военно-патриотическая работа с подростками в молодежных организациях России / Р.А. Валеев, А.А. Зайцев, В.Ф. Зайцева // Проблемы воспитания патриотизма. – Волгоград. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО, 2014. – С. 56-62
3. Даниленко, О.В. Формирование личности безопасного типа на уроках основ безопасности жизнедеятельности / О.В. Даниленко, И.Н. Корнева, В.Ю. Сафонова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 4(227). – С. 18-25
4. Сафонова, В.Ю. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в условиях информационного общества / В.Ю. Сафонова // Образование и личность: методологические и прикладные основания: Электронный сборник статей к Международной научно-практической конференции, Оренбург, 21 ноября 2017 года. – ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Актыбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2017. – С. 292-294

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Коробейникова Наталья Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ФГИС «МОЯ ШКОЛА» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья освещает одну из значимых проблем цифровой трансформации образовательного процесса, связанной с подготовкой педагогических кадров для работы в цифровой среде. Основная цель статьи заключается в анализе роли Федеральной государственной информационной системы «Моя школа» в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов. Исследование основывается на изучении нормативных правовых актов, научной и методической литературы, а также практического опыта формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. В статье анализируются различные элементы и сервисы ФГИС «Моя школа», такие как электронный журнал, облачные хранилища, системы тестирования, тренажеры. Рассматриваются возможности коммуникационной платформы «Сферум» которые способствуют улучшению качества подготовки будущих педагогов к решению текущих задач. Также обсуждается значение информационной системы в педагогической практике и научных исследованиях. Приводится пример интеграции ФГИС «Моя школа» в обучение бакалавров по направлению «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование». Автор делает вывод о том, что применение современных информационных систем играет ключевую роль в цифровой трансформации образования и содействует подготовке специалистов нового поколения, способных успешно справляться с вызовами будущего.

Ключевые слова: педагогическое образование, начальное образование, цифровизация, ФГИС «Моя школа», библиотека цифрового образовательного контента.

Annotation. The article highlights the significance of the Federal State Information System «My School» in the development of professional competencies among future teachers. It emphasizes how this system facilitates the implementation of modern educational technologies and methodologies, enabling students to acquire necessary skills for successful work in a digital school environment. The study discusses various components and services of «My School», such as electronic journals, cloud storage, testing systems, and communication platforms, which contribute to improving the quality of education and preparing future educators for current challenges. Additionally, the system's role in pedagogical practice and scientific research is examined, demonstrating its comprehensive impact on the formation of well-rounded professionals ready for the digital age. In the process of the study, the author concludes that the use of modern information systems is an important step towards the digital transformation of education and contributes to the training of a new generation of specialists who are prepared to meet the challenges of the future.

Key words: pedagogical education, primary education, digitalization, FSIS «My School» library of digital educational content.

Введение. Сегодняшний мир характеризуется стремительным развитием технологий, оказывающим значительное воздействие на все аспекты общественной жизни, включая сферу образования. Цифровая трансформация стала важнейшим фактором изменения в традиционном образовательном процессе. Современная цифровая образовательная среда предоставляет уникальные возможности для повышения доступности, гибкости и индивидуализации обучения.

Цифровые технологии существенно преобразуют характер взаимодействия между преподавателем и обучающимися, предлагая инновационные решения для улучшения качества образования. Появляются новые формы обучения, активно используются интерактивные методы, внедряется искусственный интеллект и большие данные, что направлено на повышение эффективности, привлекательности и соответствия образования вызовам XXI века.

Тем не менее, наряду с явными преимуществами, переход к цифровой образовательной среде порождает серьёзные вызовы. Необходимо обеспечить равноправный доступ к цифровым ресурсам для всех участников образовательного процесса, гарантировать безопасность и защиту данных, а также разработать действенные механизмы контроля и оценки знаний в новых условиях.

Одним из ключевых инструментов цифровой трансформации образовательной среды является Федеральная государственная информационная система (ФГИС) «Моя школа», которая представляет собой комплекс программных решений, предназначенных для поддержки и оптимизации образовательного процесса. ФГИС «Моя школа» предназначена главным образом для улучшения качества образования благодаря использованию современных цифровых технологий и их функциональных возможностей, внедрению и эффективному применению информационных сервисов и электронных образовательных ресурсов в учебной деятельности, ускорению и повышению качества управленческих решений в образовательных учреждениях, увеличению открытости и прозрачности образования путем активного привлечения родителей к управлению образовательной организацией, а также обеспечению равноправного доступа всех участников учебного процесса к образовательному контенту независимо от их финансового положения, социального статуса, географического расположения и состояния здоровья.

В условиях перехода к новым стандартам образования и требованиям к профессиональным качествам учителя возрастает необходимость внедрения современных цифровых инструментов в систему высшего педагогического образования. Целью данного исследования является выявление роли Федеральной государственной информационной системы «Моя школа» в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить несколько подходов, существующих сегодня в литературе, к понятию цифровой образовательной среды.

Информационно-коммуникационный подход: Цифровая образовательная среда рассматривается как единое пространство коммуникации всех участников педагогического процесса [2]. Этот подход акцентирует внимание на использовании цифровых технологий для улучшения взаимодействия между учителями, учащимися и родителями.

Технологический подход: Цифровая образовательная среда воспринимается как новый технологический уровень в развитии информационно-образовательной среды [3]. Она позволяет создать индивидуальную образовательную траекторию для каждого учащегося и анализировать его потребности с целью предложения различных сценариев развития.

Предметно-ориентированный подход: Этот подход подчеркивает необходимость создания предметной цифровой образовательной среды, которая учитывает специфику преподавания конкретных предметов [5]. Он ориентирован на создание уникального образовательного контента, адаптированного к особенностям и потребностям учащихся.

Федеральная государственная информационная система «Моя школа» (ФГИС «Моя школа») представляет собой комплексный инструмент, который воплощает в себе элементы нескольких подходов к понятию цифровой образовательной среды.

Информационно-коммуникационный подход: ФГИС «Моя школа» поддерживает активное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса – учителями, учениками и родителями. Через встроенные коммуникационные платформы, такие как «Сферум», система позволяет организовывать групповые и индивидуальные видеоконференции, чаты и другие варианты общения. Это способствует улучшению коммуникации и сотрудничества, что соответствует информационно-коммуникационному подходу.

Технологический подход: Система предоставляет пользователям доступ к разнообразным цифровым инструментам и ресурсам, таким как верифицированный образовательный контент, цифровые учебные материалы и тесты. Это позволяет учителям создавать персонализированные образовательные траектории для учащихся, что отвечает требованиям технологического подхода. Кроме того, ФГИС «Моя школа» помогает автоматизировать контроль знаний учащихся и управление образовательным процессом, что также соответствует этому подходу.

Предметно-ориентированный подход: Хотя ФГИС «Моя школа» предоставляет общий набор инструментов и ресурсов, она также поддерживает создание предметных цифровых образовательных сред. Учителя могут использовать систему для разработки и внедрения уникального образовательного контента, адаптированного к конкретным предметам и нуждам учащихся [1]. Это соответствует предметно-ориентированному подходу, который подчеркивает важность учета специфики отдельных предметов.

Таким образом, для студентов педагогических специальностей ФГИС «Моя школа» может стать мощным инструментом для приобретения практических навыков и развития ключевых профессиональных компетенций, поскольку она охватывает широкий спектр задач, связанных с планированием уроков, оценкой результатов учебной деятельности, взаимодействием с родителями и коллегами, а также управлением образовательным процессом в целом.

Основными методами исследования являются изучение, анализ нормативно-правовых документов, научной и методической литературы, теоретико-методологический анализ и обобщение педагогического опыта формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, включая применение информационно-коммуникационных технологий в образовательной практике.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим более подробно структуру и функциональные возможности платформы. ФГИС «Моя школа» является цифровой платформой, объединяющей различные образовательные ресурсы, учебные планы, методические пособия и инструменты для управления учебным процессом. Платформа состоит из нескольких компонентов:

- Облачное хранилище документов, которое поддерживает создание, редактирование и совместную работу над документами в формате doc, xls, ppt и других, используя отечественное программное обеспечение.
- Электронный журнал и дневник, где фиксируются результаты обучения школьников. К электронному журналу имеют доступ все участники образовательного процесса, тогда как электронный дневник доступен только ученикам и их родителям, что помогает оперативно реагировать на возникающие проблемы и поддерживать детей.
- Библиотека цифрового образовательного контента, содержащая свободный доступ к верифицированным образовательным ресурсам, разработанным по заказу государства в соответствии с обновленными федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).
- Тестовая подсистема в личном кабинете учащегося, предназначенная для проверки знаний учеников и тренировки пройденных материалов с помощью тренажеров.
- Платформа «Сферум», предоставляющая возможности для общения пользователей в безопасной среде через учебные чаты, видеоконференции и прямые трансляции.
- Специальное приложение для работы с системой через устройства Smart TV.

Помимо этого, платформа предлагает ряд дополнительных сервисов, таких как проведение ранней профориентационной работы в рамках проекта «Билет в будущее», организация дополнительного образования, включая участие в конкурсах, турнирах, научных исследованиях и проектной деятельности.

Таким образом, использование ФГИС «Моя школа» в образовательном процессе школы обусловлена несколькими важными факторами: цифровизация образования, доступность образовательных ресурсов, индивидуализация обучения, контроль и мониторинг успеваемости, интерактивность учебных материалов, что способствует повышению мотивации к обучению.

Рассмотрим несколько аспектов, в которых данная платформа может оказать положительное влияние на подготовку будущих педагогов.

Развитие цифровых компетенций. Современному учителю необходимо владеть современными технологиями и уметь использовать их в учебном процессе. ФГИС «Моя школа» предоставляет студентам возможность освоить работу с электронными ресурсами, научиться создавать интерактивные учебные материалы, проводить онлайн-занятия и оценивать знания учащихся с помощью электронных тестов.

Использование системы позволяет будущим педагогам развивать навыки работы с различными программными продуктами, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда и готовыми к работе в условиях цифровой школы.

Формирование навыков управления учебным процессом. Управление классом – одна из важнейших задач учителя. ФГИС «Моя школа» помогает студентам овладеть навыками планирования уроков, организации учебного процесса и контроля за успеваемостью учащихся. Они учатся работать с электронным журналом, вести учет посещаемости и успеваемости, а также анализировать результаты учебной деятельности.

Индивидуальный подход к каждому учащемуся. Одной из главных целей современного образования является создание условий для индивидуального развития каждого ребенка. ФГИС «Моя школа» предлагает инструменты для разработки индивидуальных образовательных маршрутов, учета особенностей и потребностей отдельных учеников.

Коллаборация и обмен опытом. Платформа «Моя школа» создает условия для коллаборации между студентами и опытными педагогами. Будущие специалисты могут участвовать в совместных проектах, обсуждать актуальные вопросы образования, делиться своими идеями и получать обратную связь от профессионалов.

Такой формат взаимодействия способствует формированию профессионального сообщества, где студенты могут учиться друг у друга и перенимать лучшие практики. Это особенно ценно для тех, кто только начинает свой путь в профессии.

Описанные сервисы и их функции делают ФГИС «Моя школа» универсальным инструментом для организации учебного процесса и поддержки профессионального роста будущих педагогов. Использование ФГИС «Моя школа» в учебном процессе педагогического вуза создает условия для комплексного развития профессиональных компетенций будущих педагогов. Эта система позволяет студентам освоить современные технологии, улучшить свои организационные и коммуникативные навыки, а также подготовиться к эффективному управлению образовательным процессом в школе.

Рассмотрим возможность внедрения ФГИС «Моя школа» в образовательный процесс бакалавров направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

Для того чтобы подготовить будущих учителей к успешной работе в условиях цифровой среды, в рамках курса «Технологии цифрового образования» студенты знакомятся с работой с федеральной государственной информационной системой «Моя школа». В ходе изучения данной дисциплины особое внимание уделяется структуре этой системы, а также нормативной базе, регламентирующей использование цифровых технологий в образовательном процессе. Кроме того, рассматриваются вопросы защиты персональных данных, обеспечения безопасности и конфиденциальности информации в системе «Моя школа». Студенты подробно изучают этапы внедрения данной системы в образовательную практику, что позволяет им овладеть навыками применения современных цифровых инструментов в своей будущей профессиональной деятельности. Это способствует формированию у них способности действовать в строгом соответствии с законодательными требованиями и нормами профессиональной этики в сфере образования.

На семинарских и практических занятиях студенты детально знакомятся с особенностями и возможностями информационной системы. В рамках дисциплин предметно-методического модуля студенты моделируют деятельность учителя и учащихся в условиях дистанционного взаимодействия с помощью платформы «Сферум». Студенты обсуждают принципы цифрового этикета для общения в учебных чатах Сферума и создают инфографику, иллюстрирующую эти правила.

С целью формирования способности проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной деятельности обучающихся, студенты рассматривают возможности интеграции учебных материалов библиотеки цифрового образовательного контента в разные виды уроков, выделяют разновидности аудио и видео контента, изображений, характерных для каждой предметной области начального образования. Студенты не только знакомятся со структурой представленных в библиотеке уроков, но и составляют собственные технологические карты уроков с использованием электронных материалов платформы на различных этапах урока. Данная деятельность способствует овладению студентами навыками поиска и использования учебных материалов из библиотеки ФГИС «Моя школа».

В процессе прохождения педагогической практики в образовательных учреждениях студентам предлагается провести исследование, направленное на изучение реального опыта использования ФГИС «Моя школа» учителями начальной школы. В процессе выполнения исследования, студенты проводят опрос среди учителей начальной школы, использующих ФГИС «Моя школа» в своей работе. В процессе опроса выявляют мнение учителей начальной школы о цифровой среде, какие элементы ФГИС «Моя школа» используются учителями чаще, а какие пока не используются в работе педагога. В процессе анализа полученных данных студенты глубже разбираются в возможностях системы и эффективности применения ее отдельных компонентов на практике.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов, реализованная в форме самостоятельной научной работы (курсовая работа или выпускная квалификационная работа) позволяет формировать у студентов способность осуществлять проектирование научно-методических и учебно-методических материалов. Процесс исследования студента направлен на создание методических рекомендаций по использованию ФГИС «Моя школа» в начальной школе, что способствует формированию умений систематизации опыта и разработки методических рекомендаций.

Участие в студенческих и межвузовских научных конференциях позволяет студентам представить результаты своих исследований широкой аудитории, получить обратную связь от коллег и экспертов, а также развить навыки публичных выступлений. Публикация результатов исследования в научных изданиях способствует закреплению статуса студента как молодого ученого. Это требует высокого уровня владения материалом, соблюдения требований к оформлению текста и строгих критериев рецензирования. Научные статьи могут публиковаться в университетских сборниках, специализированных педагогических журналах или даже в международных изданиях.

Выводы. Таким образом, ФГИС «Моя школа» является мощным инструментом для развития профессиональных компетенций будущих педагогов. Она предоставляет студентам доступ к современным образовательным ресурсам, помогает осваивать новые технологии и методики обучения, а также формирует навыки эффективного взаимодействия с учащимися и родителями. Использование данной информационной системы в учебном процессе педагогических университетов способствует подготовке квалифицированных специалистов, готовых к успешной работе в современной школе.

Литература:

1. Дербуш, М.В. Особенности использования ФГИС «Моя школа» при реализации моделей смешанного обучения математике / М.В. Дербуш // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2023. – № 15(23). – С. 163-166
2. Мироненко, Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура / Е.С. Мироненко // Социальное пространство. – 2019. – № 4(21). – 6 с.
3. Природова, О.Ф. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты / О.Ф. Природова, А.В. Данилова, А.Н. Моргун // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 9-30
4. Устименко, Т.А. Повышение методической компетенции педагога в области применения инструментов цифрового образования как фактор эффективного использования ресурса ФГИС «Моя Школа» / Т.А. Устименко, С.Н. Ляпах, А.И. Кондрашова // Kant. – 2023. – № 3(48). – С. 255-259
5. Юсупова, О.В. Предметная цифровая образовательная среда педагога в условиях реализации ФГИС «Моя школа» / О.В. Юсупова, Э.З. Галимуллина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 111-132

Педагогика

УДК 378.126

преподаватель Косенко Олег Владимирович

ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище
летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны результаты опытно-экспериментального исследования по развитию инновационной активности у преподавателей военного вуза, что связано с реализацией соответствующих педагогических условий. Показана позитивная динамика по трём компонентам инновационной активности – мотивационному, креативному и рефлексивному. В результате формирующего воздействия в экспериментальной группе в сравнении с контрольной обнаружена выраженная профессиональная направленность на реализацию инновационной активности, обусловленная внутренней мотивацией, направленностью на познание, саморазвитие, трансляцию позиции педагога-новатора и владением

технологиями инновационной деятельности. Выявлены трансформации от необходимости развитой способности к творчеству в профессионально-педагогической деятельности к реализации этой способности как обязательного её элемента и самостоятельной ценности. Обнаружены значимые изменения при переходе от формирования у преподавателя навыков профессионального сознания себя как педагога-инноватора к формированию рефлексивного отношения к управлению педагогом своей инновационной активности.

Ключевые слова: педагогические условия, преподаватель военного вуза, инновационная активность, мотивационный компонент, креативный компонент, рефлексивный компонент.

Annotation. The article describes the results of an experimental study on the development of innovative activity among military university teachers, which is associated with the implementation of appropriate pedagogical conditions. Positive dynamics are shown for three components of innovative activity – motivational, creative and reflexive. As a result of the formative influence in the experimental group, in comparison with the control group, a pronounced professional focus on the implementation of innovative activity was found, due to internal motivation, focus on knowledge, self-development, transmission of the position of an innovative teacher and mastery of innovative activity technologies. The transformations from the need for a developed ability for creativity in professional and pedagogical activity to the implementation of this ability as an obligatory element and an independent value were revealed. Significant changes were found in the transition from the formation of the teacher's skills of professional awareness of himself as an innovative teacher to the formation of a reflexive attitude towards the teacher's management of his innovative activity.

Key words: pedagogical conditions, military university teacher, innovative activity, motivational component, creative component, reflective component.

Введение. Ключевой фигурой в подготовке офицеров в военных образовательных учреждениях является преподаватель, который должен быть разносторонне развитой личностью, разумно сочетать в себе общекультурные качества преподавателя, военного специалиста-предметника, учёного-специалиста, пропагандиста, организатора, воспитателя.

Известно, что развитие профессионализма преподавателя военного вуза осуществляется в основном в рамках установленных регламентов, связанных со спецификой профессиональной деятельности военнослужащих (С.В. Бунчук [1], Э.Ж. Мухамедина [5], А.Н. Померлян, А.Л. Снигирев, О.В. Григорьев [7], Э.Г. Скибицкий, Э.Ж. Ахмедова [10] и др.). Однако некоторые образовательные задачи сформировали необходимость применения преподавателем инновационной активности для достижения потенциально важных образовательных задач (Л.А. Золотовская, А. Н. Чистяков [2], А.В. Кокорев, М.А. Волков [3], Л.А. Прудников, В.В. Волкова [8] и др.). Ведь понятно, что в настоящее время преподавателю уже недостаточно просто дать определённые учебной программой знания, привить необходимые навыки и развить соответствующие умения, необходима подготовка офицеров – специалистов, способных креативно мыслить, проявлять разумную инициативу, творчески подходить к решению учебно- и служебно-боевых задач и задач повседневной деятельности. Для проектирования и достижения образовательных результатов на основе такого подхода военным вузам нужны преподаватели с нестандартным, инициативно-творческим мышлением, владеющие новыми формами, методами и средствами активного обучения (А.В. Подуремья, А.Т. Заварзин, М.Т. Батыргов [6], С.Н. Сирик, Ю.Л. Евтушенко, В.А. Петьков [9] и др.). Поэтому для качественного военного образования необходима прежде всего реализация преподавателем военного вуза своей инновационной активности как элемента профессионально-педагогической деятельности и, как следствие, необходимо создание педагогических условий развития этой активности у педагога.

Обоснование этих педагогических условий нами дано в своей ранней работе [4], где показано, что они содержательно включают организационно-педагогические и психолого-педагогические репрезентанты и организационно предполагают соответствующее научно-методическое обеспечение (программу и научно-методические семинары). Целью же данной работы является описание и анализ результатов реализации этих условий развития инновационной активности у преподавателя военного вуза.

Изложение основного материала статьи. Организация и методы исследования. Конкретизированной гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что после реализации педагогических условий развития инновационной активности у преподавателей военного вуза показатели мотивационного, креативного и рефлексивного компонентов инновационной активности в экспериментальной и контрольной группах будут различаться, причём в экспериментальной группе они будут выше.

Исследование проводилось в 2023-2025 годах. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени А.К. Серова при Министерстве обороны Российской Федерации. В эксперименте на разных его этапах участвовало 73 человека, из них: 62 преподавателя из числа профессорско-преподавательского состава; 11 человек (в качестве экспертов) из числа сотрудников вуза (администрация, специалисты, руководители подразделений).

Для диагностики мотивационного компонента инновационной активности использованы методика Т. Элерса на мотивацию достижения, индивидуальные опросные процедуры (анкетирование, индивидуальные беседы), для креативного – методика Е.Е. Туник «Диагностика личностной креативности», Методика «Толерантность к неопределённости» (С. Баднер, адаптация Г.У. Солдатовой), для рефлексивного – методика «Диагностика направленности рефлексии» М. Тутушкиной, методика «Самооценка волевых качеств личности» (модифицированный вариант, автор – Н.Е. Стамбулова), индивидуальные и групповые опросные методы (беседы, круглые столы). Для обработки результатов использован дисперсионный анализ (программа IBM SPSS Statistics версии 23.0).

Результаты формирующего эксперимента. Реализация педагогических условий развития инновационной активности у преподавателя военного вуза позволяет нам описать динамику показателей инновационной активности по её трём компонентам.

Мотивационный компонент инновационной активности.

По первой методике (на мотивацию достижения) результаты следующие:

– В экспериментальной группе количество респондентов с низким уровнем снизилось с 29,9% до 13,3%, со средним – с 46,7% до 40,0%, а с высоким выросло с 23,4% до 46,7%.

– В контрольной группе количество респондентов с низким уровнем снизилось с 31,3% до 28,1%, со средним осталось неизменным в 46,9%, а с высоким увеличилось с 21,8% до 25,0%.

Видно, что динамика выявлена для обеих групп, но очевидными представляется рост показателя мотивации достижения в экспериментальной группе.

По второй методике (экспертный опрос) результаты следующие:

– В экспериментальной группе произошли видимые значимые изменения по сравнению с контрольной группой. При этом наибольшая динамика в экспериментальной группе – по шкале «новатор-технолог» (+2,5 ед.), предполагающей, что педагог предпочитает инновационные способы работы в рамках своей профессиональной деятельности по сравнению с

традиционными, и по шкале «внутренний мотив» (+2,1 ед.), предполагающей, что у педагога в профессиональной деятельности выражена внутренне-обусловленная мотивация инновационной активности. Наименее явные, но значимые изменения представлены по шкале «развитие» (+0,8 ед.), предполагающей, что педагог занят саморазвитием и самосовершенствованием в профессии.

– В контрольной группе обнаружена позитивная динамика по всем шкалам, однако её интенсивность (глубина изменений) выражена меньше, нежели в экспериментальной группе: диапазон от 0,2 ед. до 0,9 ед. Можно говорить, что имеющие значение для инновационной активности показатели мотивационной направленности остались на прежнем – среднем – уровне.

Обобщая две методики, можно говорить о том, что удельный вес высокого, среднего и низкого уровней в экспериментальной группе по сравнению с контрольной поменялся за счёт уменьшения низкого уровня и переходом части респондентов из среднего и низкого – на высокий уровень; такая позитивная динамика обусловлена погружением преподавателей в предлагаемый материал, касающийся предметной специфики инновационной активности, их участием в практикумах и выполнении самостоятельных заданий, что играет роль в повышении собственно интереса к профессиональной деятельности, развивает познавательную мотивацию и направляет на постановку задач на поиск эффективных способов осуществления деятельности, что в нашем случае видно в увеличении показателя мотивации достижения.

Креативный компонент инновационной активности.

Результаты по методике на толерантность к неопределённости следующие:

– В экспериментальной группе респондентов с низким уровнем стало меньше – уменьшение с 26,7% педагогов до 16,7%, со средним уровнем также уменьшился удельный вес в группе – с 53,3% до 26,6%, с высоким уровнем увеличилось число респондентов с 20,0% до 56,7%.

– В контрольной группе количество педагогов с низким уровнем сократилось с 28,1% до 18,8%, со средним – увеличилось с 53,1% до 59,3% и с высоким – несколько выросло с 18,8% до 21,9%.

Видно, что интенсивнее динамика в группе респондентов, подвергшихся педагогическому экспериментальному воздействию, нежели респондентов контрольной группы. По отдельным параметрам общегрупповые значения в двух выборках обнаруживают следующую динамику (в методике – обратная шкала):

– В экспериментальной группе – по отношению к новизне снижение показателя с 7,1 ед. до 3,5 ед. (максимально возможное – 16 ед.), по сложности – также снижение с 20,3 ед. и 12,1 ед. (максимально возможное – 30 ед.), по неразрешимости – снижение с 6,8 ед. до 4,5 ед. (максимально возможное – 12 ед.).

– В контрольной группе произошло также снижение величин показателей по шкалам, но менее значительные, нежели в экспериментальной группе; так, по отношению к новизне выявлено снижение показателя с 7,9 ед. до 7,2 ед., по сложности – с 20,7 ед. до 18,4 ед. и по неразрешимости – с 6,4 ед. до 5,1 ед.

Таким образом, как видно, в обеих группах максимальный вклад в общий показатель толерантности у шкалы отношения к новизне, а минимальный (интолерантность) – у шкалы сложности.

Результаты по второй методике (личностная креативность) следующие:

– В экспериментальной группе произошло уменьшение респондентов с низким уровнем креативности с 26,7% до 13,3%, со средним также уменьшение – с 50,0% до 46,7% и с высоким, наоборот, рост числа педагогов – с 23,3% до 40,0%.

– В контрольной группе число педагогов с низким уровнем личностной креативности также уменьшилось – с 25,0% до 18,8%, со средним уровнем выросло – с 53,1% до 56,2% и с высоким также выросло, но незначительно – с 21,9% до 25,0%.

Таким образом, видна значимая позитивная динамика общего показателя личностной креативности в экспериментальной группе и незначительные изменения в удельном весе уровней креативности в контрольной группе.

Отдельно по параметрам креативности по группам следующая динамика:

– В экспериментальной группе педагогов – по склонности к риску произошёл рост показателя от 14,3 ед. до 20,6 ед., по любознательности – также рост от 17,1 ед. до 24,5 ед., по сложности – рост от 13,4 ед. до 19,3 ед. и по воображению – рост от 15,3 ед. до 21,8 ед.

– В контрольной группе педагогов произошёл рост по всем показателям, однако в сравнении с экспериментальной группой он не такой существенный; так, по склонности к риску произошёл рост показателя от 15,2 ед. до 16,1 ед., по любознательности – от 17,6 ед. до 22,1 ед., по сложности – от 13,0 ед. до 14,2 ед. и по воображению – от 14,8 ед. до 15,1 ед.

Заметим, что наибольший вклад в общий показатель личностной креативности – у любознательности для обеих групп преподавателей, наименьший – у сложности. Однако если в экспериментальной группе педагогов личностная креативность значимо детерминирована ещё и склонностью к риску и воображением (представлен высокий уровень выраженности), то в контрольной группе эти параметры не имеют принципиального значения (представлен средний и заниженный уровни выраженности).

Обобщая полученные результаты по двум методикам для креативного компонента инновационной активности преподавателей военного вуза, отметим, что толерантность к неопределённости на выборке преподавателей в обеих группах детерминирована отношением к новизне, а интолерантность – сложностью возникшей и необходимой для разрешения проблемы; однако в экспериментальной группе эта детерминация исходит из так называемой «сильной позиции», когда толерантность обусловлена высокими значениями показателя отношения к новизне, а интолерантность, если и проявит себя, то явно в связи со сложностью воспринимаемой проблемной ситуации, но высокие значения по этой шкале говорят о том, что вероятность такого поведения в прогнозе снижена; в контрольной же группе детерминация толерантности/интолерантности исходит из «слабой позиции», когда показатели отношения к новизне и сложности находятся в районе среднего и ниже среднего уровней, что в прогнозе повышает вероятность интолерантного к неопределённости поведения.

Рефлексивный компонент инновационной активности.

Динамика показателя предметно-ориентированной рефлексивности:

– В экспериментальной группе респондентов с низким уровнем стало явно меньше – с 26,7% до 10,0%, респондентов со средним уровнем незначительно убавилось – с 46,6% до 43,3%, респондентов с высоким уровнем стало больше – с 26,7% до 46,7%.

– В контрольной группе также респондентов с низким уровне уменьшилось, но незначительно – с 25,0% до 21,9%, респондентов со средним уровнем осталось неизменное количество – 53,1%, а респондентов с высоким уровнем несколько прибавилось – с 21,9% до 25,0%.

Динамика показателя социально-ориентированной рефлексивности:

– В экспериментальной группе респондентов с низким уровнем стало явно меньше – с 29,9% до 16,7%, респондентов со средним уровнем незначительно прибавилось – с 36,7% до 40,0%, респондентов с высоким уровнем стало больше – с 33,4% до 43,3%.

– В контрольной группе также респондентов с низким уровне уменьшилось – с 25,0% до 18,8%, респондентов со средним уровнем стало несколько больше – с 40,6% до 43,8%, а респондентов с высоким уровнем немного прибавилось – с 33,4% до 37,4%.

Динамика общего показателя рефлексивности в группах следующая:

– В экспериментальной группе респондентов с низким уровнем стало меньше – с 28,3% до 13,4%, респондентов со средним уровнем осталось неизменное количество – 41,6% (41,7%), респондентов с высоким уровнем стало больше – с 30,1% до 44,9%.

– В контрольной группе респондентов с низким уровне также стало меньше, но незначительно – с 25,0% до 20,4%, респондентов со средним уровнем стало несколько больше – с 46,9% до 48,5%, а респондентов с высоким уровнем немного прибавилось – с 28,1% до 31,1%.

Содержательно отметим, что интересующая нас как показатель рефлексивного компонента предметная рефлексивность в экспериментальной группе качественно приобрела в удельном весе, в том время как социальная рефлексивность, пусть и изменилась в динамике, но в сравнении с предметной – менее значимо. Это свидетельствует о том, что для развития инновационной активности у педагога военного вуза опытно-экспериментальная работа была проведена точно, локализовано по отношению к предметной рефлексивности.

По второй методике на волевые качества результаты следующие:

– В экспериментальной группе по параметру «настойчивость» среднее значение выросло с 23,3 ед. до 32,4 ед., по параметру «целеустремленность» – выросло с 22,1 ед. до 30,2 ед., по параметру «инициативность» – отмечаем рост с 21,1 ед. до 37,5 ед.

– В контрольной группе отмечается рост по всем показателям, но очевидно, что динамика не такая интенсивная, как в экспериментальной группе; по параметру «настойчивость» среднее значение выросло с 24,1 ед. до 29,5 ед., по параметру «целеустремленность» – с 21,8 ед. до 22,7 ед., по параметру «инициативность» – с 20,6 ед. до 22,1 ед.

Обобщая результаты, полученные по обим методикам оценки рефлексивного компонента инновационной активности, отметим, что позитивная динамика параметра предметно-ориентированной рефлексии напрямую обусловлена погружением педагогов в содержание инновационной составляющей профессиональной деятельности, важнее становится теперь реализация личностного потенциала для трансляции предметно-специфичного содержания, а не обеспечение условий эффективной коммуникации за счёт организации взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Таким образом, проведённая диагностика позволяет говорить о том, что в результате опытно-экспериментального исследования выявлена позитивная динамика показателей инновационной активности у преподавателей военного вуза.

Доказательство достоверности этой значимой динамики проводится с использованием процедур дисперсионного анализа (с повторными измерениями) (IBM SPSS Statistics, v. 23.0). В результате применения многомерного дисперсионного анализа показаны различия между экспериментальной и контрольной группами по параметрам инновационной активности (Таблица 1).

Таблица 1

**Результаты сравнения инновационной активности между группами преподавателей
военного вуза экспериментальной выборки**

Параметры	F (значение)	v (степени свободы)	p (уровень значимости)
Мотивация достижения	28,317	1.000	0.000**
Шкала «новатор как личность»	15,219	1.000	0,019*
Шкала «новатор-технолог»	21,014	1.000	0,011*
Шкала «развитие»	7,219	1.000	0,217
Шкала «познание»	19,109	1.000	0,039*
Шкала «внутренний мотив»	31,244	1.000	0,000**
Толерантность к неопределённости	20,019	1.000	0,007**
Новизна	22,961	1.000	0,009**
Сложность ситуации	5,178	1.000	0,311
Неразрешимость	26,312	1.000	0,000**
Склонность к риску	18,217	1.000	0,047*
Любознательность	4,414	1.000	0,297
Сложность конструкта	6,779	1.000	0,239
Воображение	16,718	1.000	0,012*
Предметная рефлексивность	15,601	1.000	0,019*
Социальная рефлексивность	10,117	1.000	0,161
Общая рефлексивность	13,432	1.000	0,024*
Настойчивость	27,869	1.000	0,000**
Целеустремленность	10,245	1.000	0,149
Инициативность	34,890	1.000	0,000**

Примечания:

* – уровень значимости меньше 0,05;

** – уровень значимости меньше 0,01.

Как видно в Таблице 1, значимые различия обнаружены по таким параметрам для компонентов инновационной активности, как:

– мотивация достижения, шкалы «новатор как личность», «новатор-технолог», «познание» и «внутренний мотив» (мотивационный компонент; p-уровень меньше 0,05);

– толерантность к неопределённости, новизна, неразрешимость, склонность к риску, воображение (креативный компонент; p-уровень меньше 0,05);

– предметная рефлексивность, инициативность, настойчивость (рефлексивный компонент; p-уровень меньше 0,05).

По некоторым шкалам статистически достоверных различий не обнаружено. Это справедливо для мотивационного компонента по шкале «развитие», креативного компонента – для параметров «любопытность», «сложность ситуации» и «сложность конструкта», и для рефлексивного компонента по целеустремленности и социальной рефлексивности.

Таким образом, проведенная диагностика позволяет говорить о том, что в результате опытно-экспериментального исследования выявлена позитивная динамика показателей инновационной активности у преподавателей военного вуза.

Выводы. Изучение динамики инновационной активности преподавателей военных вузов в результате формирующего воздействия показала следующее:

– По мотивационному компоненту – в процессе реализации программы были пройдены выделенные нами этапы «хочу» (1-й уровень, базовый) и «буду» (2-й уровень, продвинутый), которые отражают переход представления преподавателя военного вуза от эмоциональной привлекательности инновационной активности до устойчивости этого интереса к ней во времени, т.е. перехода от формирующегося осознанного желания её осуществлять, наличия первичного представления о специфике этой активности, предполагающих начавшийся и продолжающийся процесс «познавания» указанной специфики, к готовности к её осуществлению, пониманию сути инновационной активности, сопровождающихся процессом «сознания» сути, т.е. её личностного принятия.

– По креативному компоненту – в процессе реализации программы были актуализированы этапы «могу» (1-й уровень, базовый) и «надо» (2-й уровень, продвинутый), отражающие переход представления педагога об особенностях реализации способности к творчеству в рамках инновационной деятельности, что означает понимание ценности инновационной составляющей в профессионально-педагогической деятельности и предполагает процесс «адаптации» к новым изменившимся условиям реализации профессиональной деятельности с учётом инновационной её составляющей, – к необходимости реализации этой способности в профессионально-педагогической деятельности как обязательного её элемента и самостоятельной ценности, когда происходит принятие преподавателем инновационной активности как ценности и сущностной характеристики профессионально-педагогической деятельности, что означает актуализацию способности к творчеству для реализации инновационной активности и сопровождается процессом «интеграции», т.е. встраиванием этой активности в содержание и структуру основной деятельности педагога.

– По рефлексивному компоненту – в процессе реализации программы экспериментального воздействия были актуализированы этапы «делаю» (1-й уровень, базовый) и «понимаю» (2-й уровень, продвинутый), которые отражают переход от формирования у преподавателя навыков профессионального сознания себя как педагога-инноватора, когда у него проявлена осознанная трансляция инновационной активности, что означает актуальность умений и навыков инновационной активности и сопровождается процессом «принятия» необходимости и обязательности её реализации и ответственности за эту реализацию в рамках профессионально-педагогической деятельности, – к формированию рефлексивного отношения к навыкам профессионального сознания себя как педагога-инноватора, что обуславливает управление организацией и реализацией педагогом своей инновационной активности и сопровождается процессом «самодетерминации» как непрекращающегося самопорождения этой инновационной активности в ходе профессионально-педагогической деятельности, связанного с самой её внутренней сутью, а не с внешне обусловленными стимулами.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что в целом проведенная опытно-экспериментальная работа по развитию инновационной активности у преподавателей военного вуза, связанная с внедрением педагогических условий этого развития, показала свою эффективность. Это, в свою очередь, говорит о справедливости гипотезы и достижении цели исследования.

Литература:

1. Бунчук, С.В. Педагогическое сопровождение формирования профессионального имиджа офицера-преподавателя военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Бунчук Сергей Викторович. – Краснодар, 2022. – 30 с.
2. Золотовская, Л.А. Инноватика как элемент содержательного наполнения программ подготовки специалистов в военном вузе / Л.А. Золотовская, А.Н. Чистяков // Инновационные процессы в гуманитарных и общественных науках. – 2021. – № 4. – С. 66-68
3. Кокорев, А.В. Инновационная деятельность кафедр как фактор формирования профессиональных компетенций курсантов военного вуза / А.В. Кокорев, М.А. Волков // Kant. – 2021 – № 1(38). – С. 258-263
4. Косенко, О.В. Модель организационно-педагогического сопровождения развития инновационной активности преподавателей военного вуза / О.В. Косенко, Т.В. Поштарева // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 6. – 2024. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=33833> (дата обращения: 16.03.2025)
5. Мухамедина, Э.Ж. Организационно-педагогические условия подготовки преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности / Э.Ж. Мухамедина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 11(186). – С. 216-222
6. Подуремья, А.В. Инновации в педагогической деятельности преподавателя военного вуза / А.В. Подуремья, А.Т. Заварзин, М.Т. Батыргов // Человеческий капитал как фактор инновационного развития общества. – 2021. – № 8. – С. 101-103
7. Померлян, А.Н. Военный преподаватель: личность, педагог, учёный / А.Н. Померлян, А.Л. Снигирев, О.В. Григорьев // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6(61). – С. 29-32
8. Прудников, Л.А. Возможности педагогического сопровождения становления офицеров-преподавателей в Военной академии Генерального штаба вооруженных сил Российской Федерации / Л.А. Прудников, В.В. Волкова // Военная мысль. – 2020. – С. 150-156. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-stanovleniya-ofitserov-prepodavateley-v-voennoy-akademii-generalnogo-shtaba> (дата обращения: 16.03.2025)
9. Сирик, С.Н. Технология педагогической диагностики развития военно-профессиональной позиции преподавателей военного вуза / С.Н. Сирик, Ю.Л. Евтушенко, В.А. Петьков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 5(195). – С. 349-353
10. Скибицкий, Э.Г. Теория и практика педагогической подготовки преподавателей высших военных учебных заведений / Э.Г. Скибицкий, Э.Ж. Ахмедова. – Новосибирск: САФБД, 2019. – 227 с.

УДК 371.3

аспирант кафедры педагогики Коткина Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В данной статье раскрыта методика изучения уровня сформированности универсальных учебных регулятивных действий младшего школьного возраста. В работе дана уровневая характеристика составляющих универсальных учебных регулятивных действий младшего школьного возраста («самоорганизация» и «самоконтроль»): высокий, средний, низкий. Представленные критерии и показатели позволили определить уровень сформированности каждого компонента, а в совокупности уровень сформированности изучаемых действий. С помощью, разработанной нами методики была проведена опытно-экспериментальная работа (контрольный эксперимент), результаты которой представлены в статье на примере одного из компонентов универсальных учебных регулятивных действий – «самоорганизация». В заключении автор дает данные о результативности проведенного исследования.

Ключевые слова: универсальные учебные регулятивные действия, самоорганизация, самоконтроль, диагностика, критерии, показатели, уровни.

Annotation. This article reveals a methodology for studying the level of formation of universal educational regulatory actions of primary school age. The paper provides a level description of the components of universal educational regulatory actions of primary school age («self-organization» and «self-control»): high, medium, low. The presented criteria and indicators made it possible to determine the level of formation of each component, and collectively, the level of formation of the studied actions. Using the methodology developed by us, experimental work (control experiment) was carried out, the results of which are presented in the article. The article describes in detail the results of a study of one of the components of universal educational regulatory actions – «self-organization». In conclusion, the author provides data on the effectiveness of the conducted research.

Key words: universal educational regulatory actions, self-organization, self-control, diagnostics, criteria, indicators, levels.

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Научно-методические основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности»

Введение. Современная образовательная практика предъявляет высокие требования к подготовке младших школьников, в частности, в формировании универсальных учебных действий (УУРД). Одним из ключевых направлений начального общего образования является формирование УУРД, которые включают в себя действия «самоорганизации» и «самоконтроль». Сформированность вышеуказанных действий особенно важно для успешного обучения в дальнейшем, так как они способствуют более глубокой осознанности обучающихся в учебной деятельности и позволяют им адаптироваться к изменяющимся условиям образования. Диагностика УУРД становится значимой, поскольку она позволяет выявить уровень их сформированности и дает педагогам возможность своевременно выполнять корректирующие мероприятия относительно указанных выше действий. Таким образом, диагностика УУРД имеет большое значение для совершенствования образовательного процесса и создания условий для более успешного освоения учебного материала.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось выявление уровня сформированности УУРД младших школьников. Для реализации поставленной цели нами была проведена опытно-экспериментальная работа (формирующий и контрольный этап). Формирующий этап эксперимента был представлен в реализации педагогических условий: проектирование содержательных основ формирования УУРД младших школьников в проектной деятельности; активное включение младших школьников во внеурочные занятия, путём внедрения в учебно-воспитательный процесс авторской программы внеурочной деятельности «Академия проектов» [1].

В данном исследовании остановимся на подробном описании контрольного этапа эксперимента, который предполагал диагностику изучаемых действий.

Для проведения эксперимента привлечено 68 обучающихся в возрасте 8-9 лет на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Саранск.

В качестве диагностического инструментария нами использовались адаптированные методики: компонент «самоорганизация» («Островитянское письмо» (Д.Б. Эльконин, А.Б. Воронцов), «Выкладывание узора из кубиков» (П.Я. Гальперин); компонент «самоконтроль» («Проба на внимание» (П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая), «Самооценка учебной деятельности» (И.А. Володарская, О.А. Карабанова, А.Г. Асмолов).

Методика исследования каждой составляющей компонентов УУРД включала по две серии заданий, которые выполнялись обучающимися индивидуально, время не регламентировалось, результаты занесены в протокол.

Исследование УУРД младших школьников осуществлялось с учетом критериев и показателей, а также уровней их сформированности. Критерий рассматривается в данном исследовании как некий признак, с помощью которого проводится необходимая оценка чего-либо. Опишем критерии сформированности представленных компонентов: компонент «самоорганизация» (наличие четкого плана действий, адекватности поставленных целей и задач; умение вовремя выявить причины успеха/неудач при выполнении задания и предпринять шаги для их исправления, самостоятельность в регулировании своих действий) и компонент «самоконтроль» (умение оценивать результаты своей работы, осознавать свои достижения и ошибки; умение гибко изменять свои действия в случае возникновения затруднений, готовность адаптировать методы работы) [2].

Показатель – это мера проявления критерия, его количественная или качественная характеристика, по которой судят о различных состояниях объекта. Следовательно, выделенные показатели, свидетельствуют о полном проявлении того или иного критерия, если выделен один показатель, то принято говорить об отсутствии данного критерия [3]. Показатели сформированности компонента «самоорганизация»: способность обучающихся самостоятельно ставить учебные цели, определять последовательность шагов для их достижения, учитывать временные рамки выполнения задания способность ученика отслеживать выполнение своей деятельности, выявлять ошибки и отклонения от запланированного хода деятельности. Показатели сформированности компонента «самоконтроль»: способность к рефлексии, умение критически анализировать свою деятельность, способность корректировать план действий в зависимости от обстоятельств, оценка эффективности выбранных решений. Критерии и показатели представлены в Таблице 1.

Критерии и показатели сформированности УУРД младшего школьного возраста

Компонент	Критерии	Показатели
«Самоорганизация»	– умение определять четкий план действий, адекватность поставленных целей и задач; – умение вовремя выявить причины успеха/неудач при выполнении задания и предпринять шаги для их исправления.	Способность обучающихся самостоятельно ставить учебные цели, определять последовательность шагов для их достижения, учитывать временные рамки выполнения задания способность ученика отслеживать выполнение своей деятельности, выявлять ошибки и отклонения от запланированного хода деятельности.
«Самоконтроль»	– умение оценивать результаты своей работы, осознавать свои достижения и ошибки; – умение гибко изменять свои действия в случае возникновения затруднений, готовность адаптировать методы работы.	Способность к рефлексии, умение критически анализировать свою деятельность, способность корректировать план действий в зависимости от обстоятельств, оценка эффективности выбранных решений.

Далее рассмотрим уровневую характеристику сформированности компонентов исследуемых действий. Так, *высокий уровень* сформированности компонента «самоорганизация» свидетельствует о том, что присутствует наличие четкого плана действий (обучающиеся всегда составляют подробный, логически структурированный план работы, самостоятельно ставят учебные цели и четко определяют последовательность шагов для их достижения, учитывая временные рамки и ресурсы), адекватность поставленных целей и задач (обучающиеся оценивают свои возможности и задачи, цели для выполнения задания соответствуют реальным условиям и ограничениям), самостоятельность в регулировании действий (обучающиеся самостоятельно отслеживают ход выполнения задания, выявляют отклонения от первоначального плана и корректируют их без внешней помощи, всегда готовы внести изменения в свои действия для улучшения результата), умение выявлять причины успеха и неудач (обучающиеся точно понимают, почему задание выполнено успешно или неудачно, и своевременно принимают меры для исправления ошибок, улучшая план действий). *Средний уровень* сформированности компонента «самоорганизация» свидетельствует о том, что присутствует наличие плана действий (обучающиеся могут составить план, но иногда нуждается в помощи для структурирования своих действий и постановки целей), адекватность определения целей и задач (задачи поставлены верно, но иногда они могут быть недостаточно реалистичными или неопределенными), самостоятельность в регулировании действий (обучающиеся отслеживают выполнение задания и выявляют ошибки, но для коррекции иногда требуется помощь педагога, могут отклоняться от плана, но затем самостоятельно возвращаются к нужному этапу), выявление причин успеха/неудач (обучающиеся могут частично осознать причины успеха или неудачи, но иногда им нужно больше времени или внешняя помощь для корректной оценки своих действий). *Низкий уровень* сформированности компонента «самоорганизация» свидетельствует о том, что отсутствует четкий план действий (обучающиеся не всегда могут составить ясный и логичный план, действия выполняются хаотично), неадекватность целей и задач (цели часто бывают расплывчатыми или неправильно поставленными, не соответствуют реальным возможностям), отсутствие самостоятельности в регулировании действий (обучающиеся не отслеживают выполнение задания, не осознают отклонений от намеченного плана, часто не понимают, что нужно изменить в своей деятельности), неумение выявлять причины успеха/неудач (обучающиеся не осознают причины своих успехов и неудач, не принимают меры для корректировки ошибок).

Высокий уровень сформированности компонента «самоконтроль» свидетельствует о том, что присутствует умение оценивать результаты своей работы (обучающиеся умеют анализировать свою деятельность, точно осознают свои достижения и ошибки, систематически проводят рефлексию своей работы), критическое мышление (обучающиеся способны глубоко анализировать свои действия и выявлять недостатки, что позволяет улучшать результаты в будущем), гибкость в изменении действий (обучающиеся уверенно и своевременно корректируют свой план и действия, если возникают затруднения, готовы адаптировать методы работы в зависимости от ситуации), оценка эффективности решений (обучающиеся способны оценить эффективность выбранных решений и самостоятельно принимают меры для улучшения результата, анализируя, что работает, а что нет). *Средний уровень* сформированности компонента «самоконтроль» свидетельствует о том, что присутствует оценка результатов своей работы (обучающиеся осознают свои достижения, но оценка результатов может быть частичной или поверхностной, иногда нуждаются в подсказках для правильной самооценки), критический анализ деятельности (обучающиеся могут критически оценить свою работу, но это происходит не всегда или не в полной мере, иногда они не осознают все ошибки или недостатки в своем подходе), изменение действий в случае затруднений (обучающиеся могут вносить коррективы в план, но иногда нужно больше времени или помощь, чтобы правильно скорректировать свою деятельность), эффективности решений (обучающиеся понимают, что решения не всегда работают, но часто нуждаются в помощи взрослого для корректировки своих решений и анализа их эффективности). *Низкий уровень* сформированности компонента «самоконтроль» свидетельствует о том, что отсутствует оценка результатов своей работы (обучающиеся не способны адекватно оценить свои достижения и ошибки, не понимают, что именно в их работе не получилось), неумение анализировать свою деятельность (обучающиеся не проявляют критического отношения к своей деятельности и не осознают ошибок), неспособность изменять действия (обучающиеся не умеют адаптировать свою деятельность при возникновении затруднений, продолжают действовать по старому плану, даже если возникают проблемы), неэффективность решений (обучающиеся не оценивают эффективность своих решений, не ищут новых методов работы и часто не понимают, что необходимо изменить для улучшения результата).

Далее рассмотрим качественную и количественную характеристику результатов. В данной статье представим результаты исследования компонента «самоорганизация».

Результаты исследования данного компонента показали, что 58% респондентов ЭГ и 19% респондентов КГ наиболее успешно справились с заданиями, связанными с самостоятельной постановкой учебных целей, детализацией задачи и шагов для их достижения, учитывая все возможные ограничения и ресурсы (время, материал и т.д.), при этом эффективно распределяли время, устраняли риски и минимизировали ошибки, что позволяло им эффективно и качественно выполнять задания. В процессе выполнения работы, обучающиеся самостоятельно регулировали свои действия, отслеживали, насколько точно выполнены запланированные шаги, и при необходимости вносили коррективы, если возникали трудности, они быстро находили альтернативные пути для решения проблемы. Обучающиеся легко выявляли причины успехов и неудач, анализировали свою деятельность и принимали решение, как улучшить процесс работы в будущем, открыто

воспринимали обратную связь и использовали ее для дальнейшего совершенствования своих навыков. Важным моментом является то, что младшие школьники не только планировали и контролировали свою деятельность, но и демонстрировали способность адаптировать свои действия в изменяющихся условиях, корректируя стратегии на основе рефлексии и полученных результатов. 30% респондентов ЭГ и 53% обучающихся КГ справились с постановкой цели и планировании своей деятельности, однако для этого иногда нужна помощь взрослого или подсказки. Оценивали свой прогресс и выявляли отклонения от плана, но не всегда успевали оперативно вносить корректировки. Часто нужно больше времени, чтобы понять, какие шаги требуются для достижения цели. Обучающиеся демонстрировали способность регулировать свою деятельность, однако без внешней помощи его корректировка действий не всегда была своевременной. Были затруднения в изменении стратегии, особенно в случае возникновения сложных ситуаций. Осознание причин неудач и успехов, но оценка может быть поверхностной. Это указывает на частичную рефлекссию, но не всегда достаточную для полной самооценки своей работы. У 22% испытуемых ЭГ и 28% обучающихся КГ, наибольшие трудности в правильной поставке учебных целей. Планирование деятельности часто бывало неполным, неточным или хаотичным. Выполнение заданий без ясного представления о том, какие шаги и в каком порядке нужно предпринять. Обучающиеся не всегда отслеживали выполнение своей работы и часто не замечали отклонений от изначального плана. В результате, действия были неэффективными или трудными для коррекции, отсутствовал анализ причины успехов и неудач, что привело к повторению тех же ошибок. Не было понимания, что необходимо изменить в своих действиях для улучшения результата, и в случае возникновения затруднений нуждались в постоянной помощи взрослого. Данные представлены на Рисунке 1.

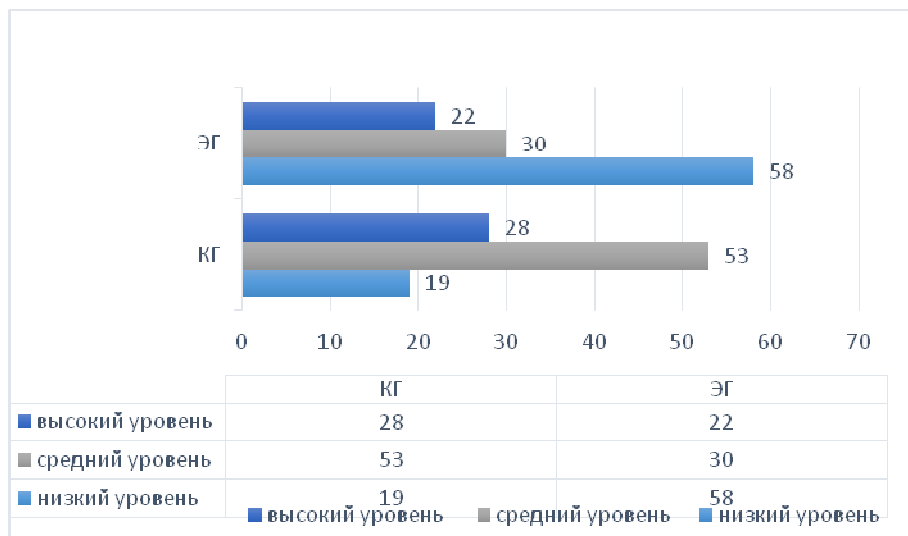


Рисунок 1. Уровни сформированности УУД (компонент «самоорганизация»)

Выводы. Сравнительно-сопоставительный анализ полученных данных позволяет сделать вывод об изменениях на всех уровнях сформированности УУРД респондентов ЭГ. Значительная разница между показателями указанных выше групп после контрольного этапа эксперимента свидетельствует об эффективности апробированных нами педагогических условий. У испытуемых экспериментальной группы отмечаются: во-первых, повышенный интерес к проектной деятельности, а также к познанию выполняемых действий, которые приведут к желаемому результату; во-вторых, четкость, объемность, логичность, систематизированность знаний о действиях «самоорганизация» и «самоконтроль» в проектной деятельности; в-третьих, способность детей анализировать необходимые действия, выстраивать их в нужной последовательности, а также оценивать и корректировать их. Систематизация и обобщенный анализ данных эксперимента свидетельствует об эффективности проведенного формирующего этапа эксперимента.

Литература:

1. Диагностика универсальных учебных регулятивных действий обучающихся / Е.А. Котыкина, В.С. Еремкина, М.О. Ульянова, К.П. Петайкина // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 3(107). – С. 7-14
2. Котыкина, Е.А. Модель формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности / Е.А. Котыкина // Гуманитарные науки и образование. – 2024. – Т. 15. – № 2(58). – С. 19-26
3. Шамаева, С.Г. Диагностические методы мониторинга универсальных учебных действий учащихся 1-9 классов при реализации ФГОС / С.Г. Шамаева. – Черногоorsk: ГМК, 2024. – 56 с.

Педагогика

УДК 378.14:378.046.4

доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой Красина Ирина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);
кандидат технических наук, доцент Парсанов Александр Сергеевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Аннотация. Обоснована актуальность развития цифровых компетенций преподавателей вузов в условиях цифровой трансформации образования. Подчеркнута важность развития рассматриваемых компетенций сообразно направлению реализуемой преподавателем образовательной программы. Выявлена целесообразность развития цифровых компетенций через организацию внутривузовских курсов повышения квалификации преподавателей. Представлены методологические аспекты построения обучающего курса в виде набора объединенных в единую систему процедур. Процедура 1 направлена

на освоение преподавателями нормативных основ формирования цифровых компетенций и служит активизации их мотивации к использованию цифровых ресурсов. Процедура 2 нацелена на развитие у педагогов представлений о цифровой среде вуза. Показана необходимость применения системно-деятельностного подхода при реализации процедуры 3 – формировании навыков применения электронных ресурсов преподавателями. Выявлены ограничения реализации процедуры 4 (работы в цифровой среде), связанные с материально-техническим обеспечением вуза. Обоснована целесообразность процедуры 5, служащей соблюдению преподавателями цифровой безопасности.

Ключевые слова: вуз, методология, преподаватель, цифровые компетенции, цифровая среда, электронный ресурс.

Annotation. The article substantiates the relevance of developing digital competencies of university teachers in the context of digital transformation of education. The importance of developing the competencies in question in accordance with the direction of the educational program implemented by the teacher is emphasized. The expediency of developing digital competencies through the organization of in-house courses for advanced training of teachers is revealed. The methodological aspects of constructing a training course as a set of procedures combined into a single system are presented. Procedure 1 is aimed at mastering the regulatory framework for the formation of digital competencies by teachers and serves to activate their motivation to use digital resources. Procedure 2 is aimed at developing teachers' understanding of the digital environment of the university. The need to use a system-activity approach in the implementation of procedure 3 - the formation of skills in using electronic resources by teachers is shown. The limitations of the implementation of procedure 4 (work in the digital environment) associated with the material and technical support of the university are identified. The expediency of procedure 5, which serves to ensure compliance with digital security by teachers, is substantiated.

Key words: university, methodology, teacher, digital competencies, digital environment, electronic resource.

Введение. Согласно программе «Цифровая экономика Российской Федерации» до 2030 г. (утв. в 2019 г.) предполагается достижение не только экономических показателей, но и создание знаний и улучшение качества жизни общества через развитие информированности и цифровой грамотности граждан [8]. Кроме того, при подготовке инженерных кадров в условиях трансформации промышленности к Индустрии 4.0 [11] через информатизацию и автоматизацию производственных процессов в отраслях согласно профилю подготовки [3] и вследствие развития сетевой практико-ориентированной интеграции вузов с предприятиями [5] требуется поэтапная цифровая трансформация вузовского образования [12].

Интенсификация применения цифровых, дистанционных, мобильных технологий в вузах способствовал период пандемии (2020 г.) [13], одновременно обостривший проблему недостаточной готовности преподавателей к системному и планомерному построению цифровой образовательной среды, включающей использование программных продуктов, в том числе с удаленным доступом, средств аудио-, видео-, виртуальной демонстрации учебного материала [2], пакетов моделирования технологических процессов с упором на отраслевую специфику [7].

Соответственно, актуальной задачей в эпоху цифровизации является развитие у преподавателей навыков функционирования в цифровой среде, что, в свою очередь, требует превентивного развития цифровых компетенций педагога. Целью работы является представление методологии развития цифровых компетенций преподавателей вузов.

Изложение основного материала статьи. При разработке методологии как совокупности процедур (порядка действий), реализованных в виде единой программы, опирались на рекомендации DigCompEdu 2018 по составу цифровых педагогических компетенций включающих создание, использование, в том числе распределенное, цифровых технологий в ходе планирования обучения, его осуществления и оценивания результатов [1]. Предлагаемая методология базируется на методических рекомендациях по повышению цифровой грамотности педагогов через использование ими электронных образовательных ресурсов (ЭОР) [9], вследствие отсутствия единых рекомендаций в части формирования цифровых компетенций у преподавателей вузов.

Рекомендуемая методология предполагает ее реализацию в ходе проведения обучающего курса по развитию цифровой компетенции преподавателя в рамках внутривузовского повышения квалификации, и включает следующие процедуры:

1. Освоение преподавателями нормативных оснований развития цифровых компетенций.

Важно отметить, что формирование представлений о нормативном обеспечении, понимании соответствующих постановлений правительства, национального проекта «Образование» распоряжений Минобрнауки, федеральных проектов, касающихся цифровой трансформации образования, а также методических рекомендаций по формированию цифровой образовательной среды (ЦОС) позитивно влияет на мотивацию педагогов к дальнейшему развитию цифровых компетенций [4]. В курс по повышению цифровой компетентности преподавателей целесообразно включать изучение этапов цифрового обновления образования, так, чтобы педагог полностью понимал историю процесса цифровизации. Это необходимо для вовлечения преподавателей в полноценное использование цифровых ресурсов и реализацию учебного процесса в цифровой среде.

2. Развитие у обучающихся представлений о ЦОС вуза. Для формирования ретроспективных представлений об использовании педагогами ЭОР в конкретном вузе необходимым представляется включение в обучающий курс характеристику эволюции ЦОС учебной организации. Важным является донесение до преподавателя наличия в организации или необходимости дальнейшего развития такого набора цифровых инструментов, которые соответствуют как требованиям к компетенциям выпускника по ФГОС, так и запросам работодателя к цифровой компетентности выпускников согласно профилю подготовки. Предполагается, что для наработки опыта педагогов по использованию ЭОР необходимым является понимание ими возможностей технического обеспечения, программного инструментария, направлений реализации учебного процесса в информационной среде, возможностей использования ЭОР для информационной поддержки образования, планирования и мониторинга учебного процесса, в том числе дистанционного.

Данное предложение согласуется с позицией Лебедевой М.Б., подчеркивающей задачу наращивания опыта применения ЭОР и развития цифровой компетенции педагогов через знания о модернизации цифровой среды в части:

- инфраструктуры в виде каналов связи и передачи данных, оборудования и внутренних сетей;
- кадров, в частности системы передачи педагогического опыта работы в ЦОС и с ЭОР от тех сотрудников, которые обладают высоким уровнем цифровой грамотности к педагогам с недостаточным ее развитием;
- ресурсов, а именно использования электронных, дистанционных, программных ресурсов;
- методик обучения, в рамках которых необходимым считается внедрение цифровизации в проектную и практико-ориентированную деятельность, в систему мотивирующего оценивания обучающихся, в построение инновационных вариантов учебной деятельности [6].

3. Формирование навыков реализации обучения с применением ЭОР. Данная процедура в рамках методологии организации обучающего курса по развитию цифровых компетенций преподавателей вузов декларирует важность наработки педагогами личного опыта использования ЭОР при реализации образовательного процесса в цифровой среде.

Такой этап повышения квалификации преподавателей следует увязывать с содержанием ФГОС по профилю подготовки студента и набором формируемых у него компетенций, связанных с цифровизацией производства.

Рекомендуется реализация данной процедуры на основе системно-деятельностного подхода, когда выстраиваются определенные задачи достижения цифровых компетенций преподавателей, из которых следуют возможные предметные и метапредметные результаты студентов и их последующая деятельность в области цифрового потребления и созидания на производственных предприятиях. Следует подчеркнуть, что практические занятия в этой части курса необходимо выстроить от формирования обще-пользовательской цифровой компетенции преподавателя (развитие навыков использования компьютерных средств, прикладных программ и приложений, в том числе мобильных) к профессиональной цифровой компетенции, связанной с использованием компьютеров, программ, приложений по профилю подготовки выпускника.

Предлагается предварить данный этап развития цифровых компетенций преподавателей оценкой исходной сформированности рассматриваемых компетенций. Это согласуется с рекомендациями К.В. Шапиро о последующем выделении подгрупп с близкими компетенциями внутри обучающегося коллектива, с дальнейшим формированием потоков преподавателей и наставников, которые реализуют внутривузовское обучение педагогов, в зависимости от уровня цифровых компетенций, и с итоговой оценкой уровня их сформированности после повышения квалификации [10].

Системно-деятельностный подход в таком случае позволит не только обучить преподавателей пользованию цифровыми ресурсами, но будет способствовать формированию готовности к дальнейшему изучению ЭОР и наращиванию опыта внедрения этих ресурсов в образовательный процесс. Реализация трех процедур методологии в рамках обучающего курса уже по итогам данного этапа позволяет развить цифровую компетенцию не только через обучение педагогов практическому использованию ресурсов в своей деятельности, но и через осознание ими важности цифровизации в образовании, готовности к самостоятельной модернизации содержания подготовки студентов с внедрением ЭОР в образовательный процесс.

4. Формирование навыков организации образования в ЦОС. При разработке методологии построения и реализации курсов по развитию цифровых компетенций преподавателей вузов следует отталкиваться не только от перспектив, но и от ограничений в части реализации образования в цифровой среде. Понимание конкретной ЦОС вуза, ее возможностей и слабых сторон позволит при создании курса опираться на систему элементов существующей ЦОС вуза и возможности ее развития. В этой связи рекомендуется предварительная оценка соответствия имеющейся материально-технической и ресурсной базы формируемой цифровой среды требованиям ФГОС, а также перспектив ее обновления, для донесения соответствующих знаний до преподавателей в обучающем курсе. На этом этапе обучения преподаватели должны иметь навык работы не только в отдельных вариантах ЭОР, возможных для использования в учебном процессе, а представлять траекторию подготовки выпускника в единой цифровой среде, скорректированной с учетом требований к цифровизации отрасли промышленности по профилю подготовки.

Е.Н. Смирнова и Е.В. Артемова справедливо подчеркивают, что вырабатывание навыков использования педагогами ЦОС и развитие цифровых компетенций будет результативнее, если разработаны внутривузовские нормативные акты в рассматриваемой области, а также модель развития ЦОС, что требует специализированной службы, техники, методологического обеспечения цифровизации как для аудиторного, так и удаленного обучения. В качестве элементов ЦОС авторами рекомендуется внедрение площадок для создания сообществ обучающихся, представителей вуза и работодателей, сервисов для формирования электронных портфолио, цифровых обучающихся платформ, аналогичных Moodle, ресурсов для проектирования учебных планов, площадок виртуальных встреч, библиотечных сервисов и т.д. [9].

5. Формирование навыков соблюдения цифровой безопасности. Данная процедура в рамках методологии развития цифровых компетенций педагога через применение ЭОР и работу в ЦОС сопряжена с освоением и применением знаний по вопросам информационной безопасности. Действительно, федеральный проект «Образование» в части создания цифровой среды предполагает не только развитие структуры и содержания ЦОС, но и безопасное её использование. Следовательно, преподавателям важно понимать и руководствоваться нормативным обеспечением в области защиты информации и информационной безопасности. Вузу целесообразно вести реестр безопасных элементов ЦОП и ЭОР и знакомить педагогов с правилами цифровой безопасности, мероприятиями по предохранению компьютерной техники от различных вредоносных воздействий, защите серверов, корпоративных сайтов и электронных почт, использованию лицензионных программ и санкциями за нарушение установленных правил безопасности.

Выводы. Показано, что цифровая трансформация образования требует развития цифровых компетенций преподавателей вузов, в частности готовящих кадры для высокотехнологичных предприятий в условиях перехода к Индустрии 4.0. Обосновано, что развитие цифровых компетенций целесообразно через реализацию внутривузовских курсов повышения квалификации преподавателей. Предложена методология построения обучающего курса, включающая набор объединенных в единую систему процедур, таких как:

- освоение преподавателями нормативных оснований развития цифровых компетенций;
- развитие у обучающихся представлений о ЦОС вуза;
- формирование навыков реализации обучения с применением ЭОР;
- формирование навыков организации образования в ЦОС;
- формирование навыков соблюдения цифровой безопасности.

Отмечено, что при построении обучающего курса необходимо учитывать исходный уровень развития этих компетенций у преподавателей вузов, а также недостаточную обеспеченность доступа к цифровой инфраструктуре, слабую изученность возможностей применения ЭОР к конкретным прикладным задачам обучения. Подчеркнута необходимость корректировки содержания курса в зависимости от наполнения и перспективного развития ЦОС, доступности ЭОР и текущего уровня сформированности цифровых компетенций преподавателя.

Предложено использование системно-деятельностного подхода в рамках процедур методологии развития цифровых компетенций, направленного не только на получение знаний, но и на приобретение навыков работы с конкретными ЭОР и в ЦОС. Выявлено, что внедрение предлагаемой методологии развития цифровых компетенций преподавателей вузов требует гармонизации используемых в образовании цифровых ресурсов и развиваемых цифровых компетенций педагога с требованиями ФГОС и с набором формируемых компетенций выпускника по профилю подготовки. Подчеркнута перспективность внутривузовского нормативного закрепления порядка использования и набора применяемых преподавателями программных продуктов, платформ и электронных ресурсов в зависимости от профиля реализуемой ими образовательной программы.

Литература:

1. Бурганова, Л.А. Цифровая компетентность университетских преподавателей: теоретико-методологические подходы к исследованию / Л.А. Бурганова, О.В. Юрьева // Вестник экономики, права и социологии. – 2022. – № 1. – С. 124-127. – EDN TNWZQH

2. Витольник, Г.А. Цифровая грамотность и формирование цифровых компетенций / Г.А. Витольник, В.Н. Витольник // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(2). – С. 65-67. – EDN PPIAUN
3. Ибатуллина, А.Р. Аспекты применения инструментов цифровизации в текстильной и легкой промышленности / А.Р. Ибатуллина, И.В. Красина, В.В. Бронская // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. – 2022. – № 2(398). – С. 261-266. – DOI 10.47367/0021-3497_2022_2_261. – EDN LYWTCN
4. Кашкарова, Ю.И. Нормативные основания реализации целевой модели ЦОС / Ю.И. Кашкарова // Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – С. 6-8
5. Красина, И.В. Модель формирования компетенций при сетевой подготовке кадров для текстильной промышленности / И.В. Красина, А.С. Парсанов // Глобальный научный потенциал. – 2024. – Т. 1. – № 12(165). – С. 160-163. – EDN LMUFQK
6. Лебедева, М.Б. Модернизация цифровой образовательной среды образовательной организации / М.Б. Лебедева // Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – С. 19-27
7. Методика повышения результативности моделирования в профессиональной подготовке материаловедов / Е.А. Сергеева, Н.В. Тихонова, К.Д. Даловский, А.Ф. Загидуллин // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 6(159). – С. 188-190. – EDN LPPONH
8. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: <https://digital.gov.ru/target/nacionalnaya-programma-cifrovaya-ekonomika-rossijskoj-federaczi/> (дата обращения 20.03.2025)
9. Смирнова, Е.Н. Методические рекомендации по организации образовательных мероприятий в цифровой образовательной среде / Е.Н. Смирнова, Е.В. Артемова. Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – С. 48-53
10. Шапиро, К.В. Модели организации образовательного процесса в цифровой образовательной среде / К.В. Шапиро // Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – С. 28-37
11. Эволюция текстильной промышленности Евросоюза в условиях индустрии 4.0 / И.В. Красина, А.Р. Ибатуллина, В.В. Бронская [и др.] // Новые технологии и материалы легкой промышленности: XVII Всеросс. науч.-практ. конф. – Казань: КНИТУ, 2021. – С. 79-81. – EDN SGKMSI
12. Этапы цифровой трансформации университета / Э.В. Гарифуллина, И.В. Красина, В.В. Бронская [и др.] // Управление устойчивым развитием. – 2022. – № 1(38). – С. 67-72. – DOI 10.55421/2499992X_2022_1_67. – EDN QELTUK
13. Digital Transformation in Education: Teacher Candidate Views on Mobile Learning / Y. Qarkaxhja, N.I. Kryukova, Y.A. Cherezova [et al.] // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2021. – Vol. 16. – № 19. – P. 81-93. – DOI 10.3991/ijet.v16i19.26033. – EDN ZZTAOM

Педагогика

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 Круподёрова Климентина Руслановна

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

магистрантка Амосова Наталья Сергеевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ УРОЧНУЮ И ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. В последние годы актуальность патриотического воспитания значительно возросла. Усиление патриотического воспитания поможет повысить уровень уважения к национальной истории и укрепить моральные ориентиры среди молодежи. Важность развития и углубления патриотического воспитания как средства сохранения национальной идентичности, социальной стабильности и защиты страны от внутренних и внешних угроз сегодня определена на уровне федеральных государственных стандартов. В статье проанализирована возможность решения задач патриотического воспитания школьников через предмет «Информатика». Анализ опыта учителей информатики показывает возможность организации патриотического воспитания в рамках каждого из разделов дисциплины «Информатика». Патриотическое воспитание наиболее эффективно может быть организовано в рамках урочной и внеурочной проектной деятельности. При этом могут использоваться различные сетевые инструменты. Приведены примеры проектов и информационных продуктов из проектов патриотической направленности. Представлены другие сетевые активности. Например, в областной олимпиаде по сетевым сервисам, проведенном Мининским университетом, все задания были посвящены 80-летию Великой Победы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, информатика, проектная деятельность, сетевые сервисы, вики.

Annotation. In recent years, the relevance of patriotic education has increased significantly. Strengthening patriotic education will help to increase the level of respect for national history and strengthen moral guidelines among young people. The importance of developing and deepening patriotic education as a means of preserving national identity, social stability and protecting the country from internal and external threats is today defined at the level of federal state standards. The article analyzes the possibility of solving the problems of patriotic education of schoolchildren through the subject «Computer Science». An analysis of the experience of computer science teachers shows the possibility of organizing patriotic education within each section of the discipline «Computer Science». Patriotic education can be most effectively organized within the framework of classroom and extracurricular project activities. Various network tools can be used. Examples of projects and information products from patriotic projects are given. Other network activities are presented. For example, in the regional Olympiad on network services, held by Minin University, all tasks were dedicated to the 80th anniversary of the Great Victory.

Key words: patriotic education, computer science, project activities, network services, wiki.

Введение. Сегодня усиливается роль воспитательной работы в школе. Вопросы патриотического воспитания школьников рассматриваются в учебно-методическом пособии [2], статьях [7; 11; 12].

Авторы статей [8; 9; 13] подробно анализируют особенности современного поколения обучающихся, которых можно считать «цифровым поколением». И эти особенности необходимо учитывать в воспитательной работе. Применение различных цифровых ресурсов и сервисов в воспитательной работе является сегодня вполне обоснованным.

В условиях постоянно развивающейся глобальной цифровой среды школьный предмет «Информатика» играет ключевую роль в процессе социализации обучающихся и их адаптации к требованиям цифрового общества. Согласно исследованию [1] на уроках информатики цели обучения, воспитания и развития тесно переплетаются, формируя мультимодальную образовательную среду. Проблематике воспитания личности средствами урока информатики посвящены публикации [10; 15].

Для патриотического воспитания хорошие возможности у проектной и исследовательской деятельности. Патриотическому воспитанию молодежи через сетевую проектную деятельность посвящены статьи [5; 6; 7]. Для участия в сетевых проектах следует использовать возможности внеурочной деятельности по информатике. Проекты патриотической направленности, где активно применяются цифровые инструменты проводятся на вики-сайте проекта Летописи.ру и на вики-сайте Мининского университета. Примеры таких проектов: «Мы помним» (<http://url.li/bnxsmb>), «День российской информатики» (<https://clck.ru/ND8qC>), «В Нижний Новгород – это значит домой!» (<https://clck.ru/Th75>), «Вызов десятилетия» (<https://clck.ru/36JF3j>).

Цель статьи состоит в обосновании возможностей патриотического воспитания обучающихся в урочной и внеурочной деятельности по информатике, в анализе используемых форм и средств обучения.

Изложение основного материала статьи. В Федеральной рабочей программе основного общего образования «Информатика» [14] указаны личностные результаты обучающихся в части патриотического воспитания: ценностное отношение к отечественному культурному, историческому и научному наследию, понимание значения информатики как науки в жизни общества, владение достоверной информацией о передовых мировых и отечественных достижениях в области информатики.

Анализ опыта учителей информатики, представленный в публикациях [1; 10; 15] и на сайтах сетевых педагогических сообществ <https://infourok.ru>, <https://multiurok.ru>, <https://nsportal.ru>, <https://znanio.ru> показывает возможность организации патриотического воспитания в рамках каждого из разделов дисциплины «Информатика».

Например, в разделе «Информационные технологии» при изучении возможностей графического редактора можно предложить задания на создание социальной рекламы, праздничных открыток, посвященных праздничным датам РФ. В теме «Обработка мультимедийной информации» можно создавать презентации о стране, своей малой родине, известных земляках, достижениях российских ученых. В теме «Обработка текстовой информации» обучающимся можно предложить тексты патриотического содержания. В разделе «Теоретические основы информатики» в теме «Системы счисления» обучающимся можно предложить задания на переводы важных для страны дат из одной системы счисления в другую, в теме «Информация» подготовить публикации об отечественных ученых, внесших вклад в развитие теории информации, таких как А.Н. Колмогоров, В.А. Котельников, Б.Я. Рыбко и др. В разделе «Цифровая грамотность» хорошим заданием может быть построение лент времени по истории отечественной вычислительной техники, российского Интернета, программного обеспечения; создание инфографики, посвященной известным российским компаниям, таким как Яндекс, лаборатория Касперского, 1 С.

1. Патриотическое воспитание наиболее эффективно может быть организовано в рамках урочной и внеурочной проектной деятельности. При этом могут использоваться различные сетевые инструменты. Концепция развития Интернета в начале 21 века обусловлена появлением группы цифровых инструментов, разработанных на основе технологии Веб 2.0, предполагающей активное участие пользователей в формировании контента. Исследования ученых, направленные на изучение возможностей использования данной технологии в образовании, выявили их высокий потенциал в организации совместной сетевой проектной деятельности. В отличие от Интернета конца 20 столетия, когда сетевой контент создавался отдельными профессионалами, а обычные пользователи только пассивно его потребляли, сегодня ситуация другая – современные пользователи сети сами являются сетевыми авторами и могут добавлять в сеть свои статьи, фотографии, аудио- и видеозаписи, оставлять свои комментарии, коллективно прокладывать маршруты на картах, совместно строить различные онлайн-схемы и ленты времени и многое др. Все эти инструменты могут применяться на уроках информатики. При этом могут решаться и воспитательные задачи.

2. В качестве примера рассмотрим проект, который проводится в 11 классе в рамках темы «Основы социальной информатики». Для рассказа об отечественных ученых, внесших вклад в развитие концепции информационного общества; анализа результатов национального проекта «Цифровая экономика» и доктрины информационной безопасности РФ; представления достижений российских ИТ-компаний; подбора отечественных сетевых инструментов; демонстрации функций портала госуслуг можно использовать различные цифровые инструменты: вики, Яндекс-документы, Яндекс-презентации, различные инструменты онлайн-анкетирования, инфографику, облака слов, ленты времени, карты памяти и т.п.

3. Еще больше возможностей для патриотического воспитания создается в рамках внеурочной проектной деятельности. В качестве примера внеурочного проекта патриотической направленности можно назвать проект «День российской информатики» (<https://clck.ru/ND8qC>), который проводился на вики-сайте Летописи.ру. В ходе проекта обучающиеся построили ленту времени по истории Рунета; с помощью инфографики провели обзор российского программного обеспечения; создали карту памяти, посвященную А.П. Ершову, замечательному ученому, благодаря которому вот уже 40 лет в школе изучается информатика.

4. Приведем примеры некоторых информационных продуктов из проектов патриотической направленности:

5. Вики-страница команды «Научный Нижний» школы № 85 г. Н. Новгорода (<https://clck.ru/3J2hrA>), совместная Яндекс-презентация «Изобретения отечественных ученых» (<https://sul.su/AgRh>) и совместная Google-карта «Памятники выдающимся ученым» (<https://clck.ru/36wL3>) из проекта «Вызов десятилетия» (<https://clck.ru/36JF3j>), посвященного отечественным научным достижениям;

- коллективная Яндекс-таблица «Российские Интернет-сервисы» (<https://clck.ru/33BCXb>);
- лента времени «История отечественной вычислительной техники» (<https://time.graphics/line/ca81eb77f984e8204f4e894bc4446c7f>);
- инфографика «Лаборатория Касперского» (<https://clck.ru/3J2jgx>);
- онлайн-интерактивная доска «Памятники российским ученым» (<https://clck.ru/36sGWc>);
- онлайн-газета «Нижегородский завод 70-летия Победы» (<https://clck.ru/eonBW>).

Интересным примером проектной деятельности являются образовательные веб-квесты. Образовательные возможности технологии веб-квестов рассматриваются в статье [3]. Примеры веб-квестов патриотической направленности по информатике, разработанных студентами Мининского университета для школьников: «Отечественная информатика: Вчера-

Сегодня» (<https://clck.ru/hUwrc>); «Сквозные цифровые технологии» (<https://sites.google.com/view/skvoz-technology>), посвященный искусственному интеллекту и другим сквозным цифровым технологиям.

Назовем другие сетевые активности патриотической направленности, которые могут проводиться в цифровой образовательной среде обучения информатике: олимпиады, дистанционные круглые столы, хакатоны и т.п.

Например, в областной олимпиаде по сетевым сервисам, проведенном Мининским университетом, все задания были посвящены 80-летию Великой Победы. В первом задании «Хроника Победы» нужно было выполнить поиск информации в Интернете. Тест содержал вопросы по ключевым сражениям Великой Отечественной войны. Примеры вопросов теста: «Кто был самым знаменитым снайпером Сталинградской битвы? Сколько врагов он уничтожил? Какого суперстрелка выписали из Германии специально против него?»; «Какой советский летчик участвовал в боях на Курской дуге будучи инвалидом? Какое у него было воинское звание на тот момент? Какая повесть и кем была написана об этом человеке?»; «Какой самый известный памятник советским воинам находится в Берлине? Кто его автор? Кто явился прототипом?». Второе задание олимпиады называлось «Мы этой памяти верны». Участникам олимпиады были предложены ссылки на фотографии памятников из городов-героев и городов воинской славы. Нужно было узнать местонахождение памятника и создать инфографику о нем. Этап «Вспомним всех поименно» был посвящен героям, чьи имена носят улицы Нижнего Новгорода. В задании предлагалось выбрать координаты одной из улиц и создать ментальную карту о герое, в честь которого названа улица. На этапе «Все для фронта, все для Победы» предлагалось в Яндекс-таблице выполнить обработку данных по количеству техники, произведенной тружениками тыла.

Выводы. В последние годы актуальность патриотического воспитания в России значительно возросла. Усиление патриотического воспитания поможет повысить уровень уважения к национальной истории и укрепить моральные ориентиры среди молодежи. Важность развития и углубления патриотического воспитания как средства сохранения национальной идентичности, социальной стабильности и защиты страны от внутренних и внешних угроз сегодня определена на уровне федеральных государственных стандартов.

В статье проанализирована возможность решения задач патриотического воспитания школьников через предмет «Информатика». Анализ опыта учителей информатики показывает возможность организации патриотического воспитания в рамках каждого из разделов дисциплины «Информатика».

Значительным воспитательным потенциалом обладает проектная деятельность, в ходе которой создаются условия для формирования у обучающихся ответственности, критического и творческого мышления, толерантности, коммуникативности и др. При этом эффективно могут решаться и задачи патриотического воспитания школьников. В статье приведены конкретные примеры.

Литература:

1. Бороненко, Т.А. Воспитательный потенциал урока информатики в формировании цифровой грамотности школьников / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова, Е.В. Федоркевич, Е.С. Федотова // Воспитание как стратегический национальный приоритет. Международный научно-образовательный форум (Екатеринбург, 15-16 апреля 2021 года). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2021. – С. 50-56
2. Гергилев, Д.Н. Гражданско-патриотическое воспитание: учебно-методическое пособие / Д.Н. Гергилев, М.Г. Тарасов. – Красноярск: СФУ, 2022. – 84 с.
3. Круподерова, Е.П. Образовательный веб-квест как способ формирования информационной культуры обучающихся / Е.П. Круподерова, Н.С. Барсук, А.П. Тихонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66(3). – С. 125-128
4. 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
5. Круподерова, К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность / К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 1(5). – 19 с.
6. Круподерова, К.Р. Воспитательный потенциал сетевой проектной деятельности / К.Р. Круподерова, К.М. Сулык, О.А. Умрилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(4). – С. 207-210
7. Кузнецов, А.С. Патриотическое воспитание: теоретико-методологические проблемы педагогического исследования / А.С. Кузнецов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1(30). – С. 118-122
8. Кулакова, А.Б. Поколение Z: теоретический аспект / А.Б. Кулакова // Вопросы территориального развития. – 2018. – № 2(42). – С. 1-9
9. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – 11 с.
10. Омельченко, А.П. Патриотическое воспитание на занятиях информатики / А.П. Омельченко // Проблемы Науки. – 2017. – № 8(90). – С. 91-94
11. Орлова, А.В. Проблемы патриотического воспитания в современной школе и пути его оптимизации / А.В. Орлова, Х.С. Шагбанова // Образование и право. – 2022. – № 8. – С.255-260
12. Припузова, К.И. Патриотическое воспитание школьников: история вопроса / К.И. Припузова // Инновационная наука. – 2022. – № 7(1). – С.78-80
13. Тарханова, И.Ю. Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций / И.Ю. Тарханова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 169-171
14. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Информатика (базовый уровень)». – URL: <https://clck.ru/3NeuQm>
15. Федосов, А.Ю. Вопросы воспитания в школьном курсе информатики базового уровня / А.Ю. Федосов // Информатика в школе. – 2022. – № 4. – С. 15-22

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук, доцент Кубекова Бэла Сапаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии Боташева Замира Хусейевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье изложены некоторые методы и приемы организации самостоятельной работы школьников и ее оценки при обучении математике. Это, в частности, самостоятельная работа с учебниками. Она предлагается в виде составления плана изучаемого материала. На примерах показано, как организовать и провести на уроке работу с учебником над новым материалом. Приведены примеры вопросов, доступных для самостоятельного изучения по учебнику на уроке. Отмечена польза работы с учебником не только по отдельным вопросам, но также и по материалу, требующему некоторого обобщения. Также обращается внимание на то, что изучение нового вопроса можно считать законченным лишь в случае, когда пройдены все три стадии, из которых оно состоит. Далее авторы останавливаются на самостоятельных работах. Рассматриваются самостоятельные работы по текущему материалу, работы с заданиями повышенной трудности, завершающие самостоятельные работы после изучения той или иной темы. Также приводятся формы контроля для проверки данного вида работ.

Ключевые слова: самостоятельная работа учащихся, работа с учебником, самостоятельность мышления, три стадии в процессе изучения материала.

Annotation. The article presents some methods and techniques for organizing independent work of schoolchildren and its assessment in teaching mathematics. This includes, in particular, independent work with textbooks. It is proposed in the form of drawing up a plan of the material being studied. Examples are given to show how to organize and conduct work with a textbook on new material in class. Examples of questions available for independent study using a textbook in class are given. The benefits of working with a textbook not only on individual questions, but also on material requiring some generalization are noted. It is also noted that the study of a new question can be considered complete only when all three stages of which it consists have been completed. The authors then dwell on independent work. Independent work on current material, work with tasks of increased difficulty, and completing independent work after studying a particular topic are considered. Control forms for checking this type of work are also provided.

Key words: independent work of students, work with a textbook, independence of thinking, three stages in the process of studying new material.

Введение. В процессе преподавания математики мы прежде всего стремимся развить у учащихся математическое мышление, что достигается многими приемами обучения. Одним из основных методов развития математического мышления является самостоятельная работа учеников, которая способствует развитию сообразительности и сознательному усвоению учебного материала. Самостоятельной работе надо обучать учеников на уроке.

Вопросы организации самостоятельной работы учащихся обширны и интересны разнообразием форм, методов и приемов. Действительно, по-разному организуется работа с учащимися перед сообщением нового материала, во время его изучения и при закреплении. К видам самостоятельной работы относятся такие различные приемы, как работа с учебниками и выполнение упражнений по какой-либо теме, моделирование и выполнение графических работ, контрольные и иные письменные (которые так и называют: самостоятельные) работы учащихся и т.д. Развитию у учащихся самостоятельности мышления содействуют и участие их в занятиях кружков, рецензирование и комментирование ими ответов своих товарищей и т.д.

В нашей работе со студентами много фактов говорят о том, что школа не дает еще своим воспитанникам нужных навыков самостоятельной работы, в частности, самостоятельной работе с учебником. Хотя современное общество требует от выпускников средней школы не только овладения определенным кругом теоретических знаний, но главное, умения самостоятельно добывать новые знания, в частности, и из книг и применять их в своей дальнейшей практической деятельности. Поэтому мы посчитали нужным еще раз обратить внимание на эту тему.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего надо научить учащихся работать с учебником, так как наблюдения за слабыми учениками вскрывают одну из основных причин их плохой успеваемости – неумение читать математический учебник, неумение осмыслить прочитанное, выделить в нем наиболее существенные факты, заучить их. В V классе это чаще всего сводится к чтению учебника, но по ходу чтения нужно обращать внимание школьников на то, что здесь каждая отдельная мысль заключена в предельно сжатое и точно сформулированное предложение. Непонимание смысла хотя бы одного предложения, а подчас и одного слова иногда влечет за собой непонимание всего вопроса в целом. Понимание текста учебника математики требует большого напряжения внимания и мышления. Поэтому при изложении материала в классе необходимо подготавливать учеников к сознательному пониманию текста учебника: разъяснять смысл каждого нового термина, приучать вникать в смысл отдельных предложений текста, практиковать чтение вслух изучаемого параграфа учебника или его части. По ходу такого чтения обращать внимание учащихся на трудные места, помогать усвоить их. Например, в V классе на уроке после изложения материала о вычитании дробных чисел [3] предлагаем учащимся открыть учебник и прочитать про себя соответствующий параграф. По окончании чтения начинаем беседу.

- Из скольких частей состоит весь параграф?
- Параграф состоит из трех частей и двух замечаний.
- О чем говорится в первой части?
- В первой части говорится о том, что называется вычитанием.
- Правильно. В первой части дается определение вычитания. О чем говорится во второй части?
- Во второй части говорится о том, как вычитаются дробные числа с одинаковыми знаменателями.

Таким образом, разбирается весь параграф, т. е. составляется план, который учитель записывает на доске, а ученики – у себя в тетрадях.

1. Определение действия вычитания.
2. Пример вычитания дробей с одинаковыми знаменателями.
3. Пример вычитания дробей с разными знаменателями.
4. Правило вычитания дробных чисел.

5. Вычитание смешанных чисел, вычитание дроби из целого числа.

6. Замечание о вычитании нуля.

Учащиеся по заданию учителя определяют, что главными являются пункты четвертый и пятый. Затем по данному плану производится пересказ материала сначала по отдельным пунктам, а потом и целиком в форме связного изложения. После этого ученики самостоятельно подбирают примеры ко второму, третьему и пятому пунктам, решают их, заучивают правило.

Подобные упражнения можно проводить не только в пятых классах, где эта работа совершенно необходима, но и в VI, VII и даже в старших классах в меру необходимости. Лучше всего это достигается на уроках геометрии.

В VII-XI классах работу с учебником математики следует вести как по материалу, объясненному учителем, так и по новому, не объясненному. Количество работ того и другого вида устанавливается самим учителем в зависимости от навыков учащихся.

Работу с учебником по материалу, объясненному учителем, в старших классах целесообразно проводить после объяснения наиболее сложных вопросов темы или вопросов, изложенных в учебнике недостаточно четко. Работая над таким материалом на уроке, ученики выясняют наиболее трудные места, которые при выполнении домашних заданий по учебнику могут остаться непонятными. Например, после объяснения понятия иррационального числа, на одном из следующих уроков, учащимся предлагается прочитать по учебнику соответствующий параграф, а затем ответить на вопросы: как понимать запись: «Отрезок $MN = 4,5$ см или $4,6$ см?». Какие случаи могут представиться при измерении отрезков при помощи единицы длины? Какими числами в каждом из этих случаев записывается результат измерения? Как записывается иррациональное число? В чем состоит различие между бесконечной периодической десятичной дробью и иррациональным числом? Напишите приближенное значение числа $\pi = 3,14159...$ с точностью до 0,001, с недостатком и с избытком.

При повторении материала в конце учебного года в старших классах полезно проводить работу с учебником не только по отдельным небольшим вопросам, но также и по материалу, требующему некоторого обобщения. Такая работа создает навыки конспектирования и подготовки докладов. Приведем примеры заданий для таких работ: выписать теоремы, при доказательстве которых прямо или косвенно применяется теорема Пифагора; начертить различные возможные случаи расположения прямой относительно прямоугольной системы координат на плоскости, написать для каждого случая уравнение прямой с буквенными коэффициентами; выписать определения, теоремы и другие положения, на основании которых доказывается теорема о трех перпендикулярах; выписать формулы, для доказательства которых применяются формулы синуса и косинуса суммы; составить краткий конспект; используя учебник геометрии на тему «Поверхности многогранников»; дать краткие выводы тригонометрических формул, применяемых при решении треугольников.

Более трудным видом самостоятельной работы с учебником является изучение нового материала, не объясненного учителем. Приступая к работе, учитель указывает вопрос, который предстоит изучить самостоятельно, соответствующий параграф и время, отведенное на его изучение (10-15 мин.). Никаких особых разъяснений о порядке и правилах не делается. По окончании назначенного времени предлагается учебники убрать, а достать тетради и кратко изложить в них изученный вопрос. На изложение также отводится 10-15 мин., после чего тетради собираются для проверки. Необходимо, чтобы учитель во время самостоятельной работы с книгой внимательно следил за каждым учеником, чтобы установить, кто как работает. Желательно при этом делать для себя нужные пометки. Проведенные наблюдения дают возможность сделать более правильное заключение об имеющихся навыках самостоятельной работы с книгой. Если будет обнаружено, что значительная часть учащихся не умеет правильно работать с книгой над новым материалом, то на занятиях следует снова дать соответствующее объяснение и одновременно заставить учеников работать над каким-либо конкретным материалом. Для этой цели можно взять, например, вопрос, запланированный для самоизучения дома.

При опросах мы можем слышать от своих учеников такого рода ответы: «Я понимаю, но не могу рассказать» или «Когда я дома учил, то все понимал, а сейчас забыл» и т. п. В лучшем случае при такой подготовке ученик отвечает лишь по наводящим вопросам. Причина здесь состоит в том, что понимание прочитанного – это лишь первая стадия в процессе изучения нового материала, за которой должна следовать вторая стадия – установление основных узловых моментов данного вопроса в их логической последовательности. При этом представление схемы или плана данного вопроса должно быть в сознании учащегося и при отсутствии перед его глазами учебника. Наконец, третья стадия в изучении нового материала состоит в воспроизведении изученного вопроса полностью, со всеми подробностями в письменном или устном виде. Изучение нового вопроса можно считать законченным лишь в том случае, когда пройдены все три стадии. Что касается продолжительности каждой из отмеченных стадий, то она зависит от индивидуальных особенностей ученика, от степени его развития, от трудности изучаемого вопроса, места изучения, времени [4].

В связи с такой последовательностью в изучении нового материала можно указать и определенные наиболее целесообразные приемы и правила работы с математической книгой. При изучении нового вопроса по учебнику (теорема, вывод формулы, задача) необходимо всегда иметь под рукой тетрадь и ручку. При разборе теоремы или задачи надо прочитать формулировку и при помощи имеющегося в учебнике чертежа понять смысл данной теоремы или задачи. Для лучшего понимания воспроизвести чертеж предварительно без проведения вспомогательных линий, если они имеются, выделить в формулировке теоремы (задачи) ее условие и заключение и, усвоив это, записать в тетради, что дано и что требуется доказать или определить. Затем приступить к чтению доказательства или разбору решения задачи. При этом последовательно воспроизводить в тетради построение всех вспомогательных линий. При первом чтении по учебнику обращать внимание в основном лишь на главные моменты рассуждений, отметив их на бумаге. Неясные моменты пропустить. При вторичном чтении обратить внимание на более мелкие детали, а также на теоремы, аксиомы и другие положения, на основании которых ведутся рассуждения. Если точные формулировки этих предложений забыты, надо найти их в том же или другом учебнике, прочитать или даже выписать. Затем надо прочитать еще раз все доказательство или решение задачи от начала и до конца, при этом следует обратить внимание на все мелкие детали. После того как будет понят весь прочитанный материал, надо воспроизвести его, глядя на свои записи, не пользуясь книгой. При этом если некоторые подробности рассуждений забылись, надо постараться воспроизвести их, не прибегая к учебнику. Если же вспомнить не удастся, то, поставив в этом месте своих записей знак вопроса, надо продолжить доказательство (рассуждение) до конца, а по окончании вернуться к неясному месту и еще раз по учебнику посмотреть его, разобраться и выписать в тетрадь. Когда все трудные места рассуждений выяснены, полезно еще раз провести доказательство или решение задачи с новыми обозначениями на чертеже или даже с измененным чертежом. Наконец, выучить наизусть точную формулировку теоремы и еще раз устно провести все рассуждения, глядя только на чертеж. Если это удастся сделать без затруднений, то вопрос можно считать полностью изученным. По окончании всей работы полезно подумать над тем, как провести доказательство теоремы (решение задачи, вывод формулы) другим способом. Если это окажется возможным, то следует записать его отдельно в тетрадь с тем, чтобы можно было показать учителю. В более простых случаях указанный порядок работы можно значительно сократить.

При подготовке студентов к педагогической практике мы на конкретных примерах рассматриваем, как организовать и провести на уроке показ работы с учебником над новым материалом и приводим примеры вопросов, доступных для самостоятельного изучения по учебнику на уроке: признаки подобия прямоугольных треугольников; один из способов построения подобных многоугольников при заданном коэффициенте пропорциональности и центре подобия; задача о построении четвертого пропорционального; теорема Пифагора (аналитическое доказательство); площадь ромба; вычисление сторон правильных многоугольников через радиус описанного круга; отношение площадей двух кругов; теорема об отрезках параллельных прямых, заключенных между параллельными плоскостями; теорема о плоскости, перпендикулярной к одной из параллельных прямых; свойство плоских углов выпуклого многогранного угла; теорема об отношении площадей параллельных сечений двух пирамид с равными высотами; боковая поверхность правильной усеченной пирамиды; объем многоугольной призмы; поверхности пирамиды, цилиндра, конуса и усеченного конуса; поверхность и объем шара; значения тригонометрических функций некоторых углов; формулы дополнительных дуг [2]; теорема сложения для тангенса; теорема косинусов.

Работа учащихся с учебником на уроке по материалу, указанному нами выше, планируется на 10-15 мин. с последующим закреплением пройденного путем опроса и упражнений. Предварительное закрепление пройденного должно быть проведено обязательно, так как учитель должен знать, как усвоен новый материал, в чем возникли затруднения. Исходя из этих соображений, работу с учебником над новым материалом удобнее планировать на первую часть урока. Например, при изучении темы: «Поверхность цилиндра, конуса и усеченного конуса» на предшествующем этой теме уроке предлагается дома повторить понятие о пределе и вывод формулы площади круга. В начале урока дается определение боковой поверхности цилиндра, конуса, усеченного конуса. Затем предлагается ученикам самостоятельно (с помощью параграфа учебника) разобраться в выводе формул для вычисления боковой поверхности тел вращения, при этом обращаем внимание учеников на необходимость продумать ответы на следующие вопросы: как понимать, что призма вписана в цилиндр? пирамида в конус? Почему существует предел боковой поверхности правильной вписанной в цилиндр (конус) призмы (пирамиды) при неограниченном удвоении числа боковых граней? Почему пределом апофемы правильной вписанной в конус пирамиды (в усеченный конус усеченной пирамиды) при неограниченном удвоении числа сторон основания является образующая? Можно ли рассматривать боковую поверхность тел вращения как предел, к которому стремится боковая поверхность соответствующих описанных многогранников при неограниченном удвоении числа сторон основания? [2]. В таком случае мысль учеников направляется на основные вопросы темы и их рассказ потом является более осознанным и четким.

Знания учащихся могут быть прочными и глубокими лишь при условии, что они приобретены путем активного участия в изучении нового материала. В этом отношении существенное значение имеют вопросы «на понимание». Так, например, после разбора признаков равенства треугольников [1] можно задать вопрос: «На доске даны два треугольника. Определить, равны ли они, как это сделать?» Обычно ученики отвечают: «наложением». При изучении площадей фигур предлагаем определить площадь треугольника, трапеции, ромба, параллелограмма, вырезанных из картона. Некоторые ученики встают в тупик, говоря: «нет данных». При изучении радикалов задаем вопросы: всегда ли справедливы равенства: $\sqrt{a^2 + 6a + 9} = a + 3$? Что больше $\sqrt{5}$ или $\sqrt{3}$? и т.д.

Таковы в основном виды самостоятельной работы учащихся, рассчитанные на закрепление знаний при помощи учебника. Основной формой проверки результатов данного вида работ является устный опрос учащихся, а также просмотр и проверка выполнения письменного задания, сопровождающего самостоятельную работу.

Теперь остановимся на самостоятельных работах. Прежде всего – на самостоятельных по текущему материалу. Их цель – закрепить правило, формулу или теорему, изложенные учителем на уроке. Такие работы можно проводить во всех классах и по всем математическим дисциплинам. Урок обычно строится так: изложение учителем нового материала, предварительная подготовка учащихся к работе, самостоятельное выполнение упражнений, предложенных учителем. Характер предварительной подготовки в каждом отдельном случае определяется уровнем математического развития учащихся, а также содержанием учебного материала. В одном случае бывает необходимо самому учителю решить с объяснением несколько задач, кроме того, выполнить ряд упражнений коллективно с разбором у доски, поупражняться устно, а потом уже переходить к самостоятельной работе. В иных случаях достаточно того образца, который выполнен самим учителем, или тех упражнений, которые выполнялись коллективно с разбором у доски. Иногда бывает возможно ограничиться лишь словесным указанием на способ решения задачи без *приведения* соответствующих образцов. Все зависит от конкретных условий, в которых *организуется* самостоятельная работа.

Что касается самого задания для самостоятельной работы по *текущему материалу*, то оно подбирается в зависимости от цели работы. Это в основном *простые* задачи, рассчитанные на закрепление изученного правила, *формулы* или теоремы. Излишнее усложнение задания на данном этапе не кажется нам целесообразным.

Самостоятельные работы по текущему материалу весьма оперативны – просты по методам организации (что очень важно на уроке), небольшие по объему, они не отнимают много времени, а между тем имеют важное значение для закрепления знаний и выработки навыков. Этой особенностью, очевидно, и объясняется столь широкое их распространение в педагогической практике.

Самостоятельные работы по текущему материалу можно проводить и без предварительного разбора образцов упражнений на данном уроке; подготовкой здесь служит проработка материала на предыдущих занятиях. Названные работы полезны тогда, когда учебный материал учащимися понят, основными навыками они уже овладели и нужно лишь хорошо закрепить их. Они практикуются и в случае, когда требуется особенно усиленная тренировка в каком-либо навыке; задания подбираются из упражнений, расположенных в такой последовательности, что каждое следующее, включая элементы предыдущих, содержит и что-то новое. Выполнив определенный комплекс таких упражнений, заранее подобранных или разработанных учителем, учащиеся окончательно закрепляют тот или иной навык.

После изучения той или иной части темы в отдельных случаях практикуются самостоятельные работы с заданием повышенной трудности. Они не носят контрольного характера; их назначение – побуждать школьников к глубокому осмысливанию изучаемого материала, к выработке умения вскрывать связи между изученными математическими фактами, объяснять эти факты, систематизировать и обобщать их. В соответствии с этим в задания включаются вопросы и задачи, которые способствуют развитию творческого воображения учащихся, сообразительности и навыков отыскания наиболее рациональных приемов и способов решения задач. Это имеет и образовательное и воспитательное значение.

Также после изучения той или иной темы проводятся так называемые завершающие самостоятельные работы, включающие комбинированные примеры и задачи, так что работа в целом охватывает все основные вопросы темы с целью систематизации и обобщения изученного материала. Вследствие этого задания, как правило, получаются большими, для их выполнения приходится отводить много времени. Здесь важно обеспечить полную самостоятельность учащихся в выполнении работы, с этой целью можно дать на класс не менее 4-6 вариантов, записанных на отдельных листочках.

Результаты анализа таких работ учащихся могут быть сведены в таблицу, отметив ошибки по каждому заданию в соответствующей графе которой и подведя по каждой графе итоги, можно получить довольно верное представление о качестве усвоения темы учащимися. После необходимой доработки материала проводится контрольная работа.

Для проверки данного вида работ применяются следующие формы контроля.

1. Проверка тетрадей. Здесь выясняется полнота и правильность выполнения задания, затруднения, которые встретил ученик, культура оформления.

2. Просмотр тетрадей путем обхода парт во время урока (проводится тогда, когда урок складывается так, что просмотр тетрадей можно провести, не затрачивая на это специального времени).

3. Просмотр тетради при вызове учащегося к доске.

4. Повторное выполнение упражнения (применяется преимущественно тогда, когда есть сомнение в самостоятельности выполнения работы учеником).

5. Оставление ученика после уроков для беседы с ним о выполненной самостоятельной работе (применяется по отношению к ученикам, которые считаются отстающими и нуждаются в помощи).

Выводы. В деле привития практических навыков и умений решающее значение имеет именно самостоятельная работа школьников; учитель может ознакомить ученика с тем или иным приемом решения задачи, окончательное же закрепление этого приема достигается лишь в процессе самостоятельной тренировки. Школьников надо привлекать к активному участию в отыскании наиболее естественных и рациональных путей решения математических вопросов. Поэтому важно, чтобы на уроках математики систематически проводилось самостоятельное выполнение заданий учащимися, чтобы эти задания были продуманы и хорошо организованы. Самостоятельность учащихся воспитывается постепенно в течение всего периода обучения в школе. Успех в этом деле зависит от учителя, от системы его работы, от методики преподавания. Здесь, конечно, следует учитывать возраст учащихся, умение самостоятельно работать по книге, степень математического развития, уровень подготовки. В зависимости от этого надо определять характер предварительных объяснений, намечать объем и содержание материала, предназначенного для самостоятельного изучения.

Литература:

1. Математика. Геометрия: 7-9 классы: учебник. 14-е изд., перераб. / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – М.: Просвещение, 2023. – 416 с.

2. Математика. Геометрия: 10-11 классы: учебник. 12-е изд., стер. / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – М.: Просвещение, 2024. – 287 с.

3. Математика: 5 класс: учебник. 3-е изд., перераб. / Н.Я. Виленкин, А.С. Чесноков, В.И. Жохов [и др.]. – М.: Просвещение, 2023. – 280 с.

4. Жукова, Е.Д. Организация самостоятельной работы: учебное пособие. 3-е изд., стер. / Е.Д. Жукова. – Москва: Флинта, 2021. – 183 с.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Кузеванова Анастасия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
студентка Дацковская Ангелина Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ОСОБЕННОСТИ ОБЪЯСНЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. На основе анализа различной литературы и источников авторами сделан вывод о том, что роль фразеологических оборотов очень является ключевой. Понимание и использование в речи фразеологических конструкций детьми отражает уровень их владения родным языком. Под фразеологизмом понимается устойчивое неделимое словосочетание или выражение, обладающее определенным обособленным значением. В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать переносное значение устойчивых выражений. В младшем школьном возрасте обучающиеся способны не только передавать смысл фразеологизма, но и используют их в общении. Особенности речевого развития будут оказывать влияние не только на формирование навыка понимания, но и употребления фразеологических оборотов. Чем специфичнее речевой онтогенез, тем более специфичными будут особенности данных процессов. В этой связи, у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня отмечается ряд трудностей понимания и использования в речи фразеологических оборотов: понимание их буквально, осуществление синонимичной замены, пропуск какого-либо компонента фразеологизма, во фразеологизмах присутствуют словесные замены по ассоциации и пр. В статье описываются результаты диагностического исследования, направленного на выявление особенностей использования в речи фразеологических оборотов детьми изучаемой категории. Выявленный уровень сформированности указывает на необходимость в проведении коррекционно-логопедической работы, направленной на исправление выявленных особенностей.

Ключевые слова: фразеологические обороты, младшие школьники с общим недоразвитием речи.

Annotation. Based on the analysis of various literature and sources, the authors concluded that the role of phraseological units is very key. Understanding and using phraseological constructions in speech by children reflects the level of proficiency in their native language. A phraseological unit is a stable indivisible phrase or expression that has a certain isolated meaning. In senior preschool age, children begin to understand the figurative meaning of stable expressions. In primary school age, students are able not only to convey the meaning of phraseological units, but also use them in communication. Features of speech development will influence not only the formation of the skill of understanding, but also the use of phraseological units. The more specific the speech ontogenesis, the more features of these processes are found in children. In this regard, primary school children with general speech underdevelopment of level III have a number of difficulties in understanding and using phraseological units in speech: they understand them literally, children often make a synonymous replacement, omit some component of a phraseological unit, phraseological units contain verbal substitutions by association, etc. The article describes the results of a diagnostic study aimed at identifying the features of using phraseological units in speech by children of the studied category. The revealed level of development indicates the need for correctional speech therapy work aimed at correcting the identified features.

Key words: phraseological units, younger schoolchildren with speech underdevelopment.

Введение. В содержании федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с тяжелыми нарушениями речи) обозначается, что в образовательном процессе должно быть реализовано направление, обеспечивающее понимание детьми образных выражений, к которым относятся фразеологические обороты [5].

Под термином «фразеологизм» понимается устойчивое неделимое словосочетание или выражение, обладающее определенным обособленным значением. По мнению М.А. Макаровой фразеологизмы представляют собой устойчивые, воспроизводимые, раздельночленные единицы языка, в которых значение целого не совпадает со значением входящих в него компонентов [2].

Существование в языке фразеологизмов – словесных сочетаний, обладающих целостным значением, значительно усложняет усвоение языка ребенком. Понятийная сторона фразеологических единиц усваивается ребенком не сразу. Фразеологизм по форме представляет собой свободное сочетание отдельных слов, и поэтому существует вероятность его буквального понимания.

В старшем дошкольном возрасте достаточно сформированы многие психические процессы, являющиеся базой для успешного усвоения языковых средств, имеющих переносное значение [1]. У детей, как отмечает И.В. Мысан, впервые происходит осмысление переносного значения фразеологических конструкций в старшем дошкольном возрасте. Дошкольники овладевают как процессом восприятия измененных смыслов, так и их пониманием [4]. И.Н. Митькиной установлено, что дети в возрасте 6-7 лет не только понимают, но и употребляют понятные для них фразеологические обороты [3].

При этом анализ нормативной документации позволил сделать вывод о том, что для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи будет характерен недостаточный уровень сформированности лексических средств языка, в том числе в области понимания и употребления фраз с переносным значением [5].

Ю.А. Шулекина в этом ключе пишет о том, что при определении значения фразеологизмов обучающиеся с общим недоразвитием опираются в большинстве случаев не на смысл данной конструкции, а осуществляют его объяснение путем нахождения обозначений по сходству (акустическому или ассоциативному). Исследователь подчеркивает, что самые часто используемые в речи людей фразеологические обороты не всегда доступны для понимания детям данной группы, что обусловлено тем, что младшие школьники, не догадываясь о целостном значении фразеологизма, передают содержание отдельных слов, входящих в состав выражения [6].

В этой связи, с целью выявления особенностей объяснения значения фразеологических оборотов младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня, нами было организовано исследование.

Выборку составили 10 младших школьников 7-8 лет, посещающих КГБОУ «Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 4» и имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

Изложение основного материала статьи. Для диагностического исследования нами была выбрана методика Ю.А. Шулекиной [6]. Опишем задания, которые предлагались испытуемым.

Целью первого задания выступила оценка верификационных возможностей младшего школьника. Учитель-логопед предоставлял им картинный материал, отражающий ситуации из жизни и ситуации, которых в жизни быть не может, наблюдая за реакцией респондента. Затем испытуемым самостоятельно предлагалось придумать ситуации, которые не могут возникнуть в жизненных ситуациях. Во втором задании исследовались интерпретационные возможности младших школьников. Специалист предлагал обучающимся фразеологические обороты и просил объяснить значение данных конструкций. Дополнительно детям задавались вопросы, направленные на выяснение того, какие фразеологизмы им известны. Третье задание позволило выявить возможности осмысления испытуемыми ситуации, обозначенной фразеологизмом. Учителем-логопедом предлагались фразеологизмы, а дети передавали их значение с помощью рисунка. В четвертом задании выявлялась широта и устойчивость межпонятийных связей, сформировавшихся в сознании обучающихся с ОНР III уровня к моменту диагностики, умение обобщать смысл одним словом, учитывая номинативный характер фразеологизма. Специалист называл младшим школьникам фразеологический оборот, а обучающиеся называли слово, передающее смысл конструкции. Целью пятого задания явилось изучение интерпретационных операций и смыслового прогнозирования в контекстной речи. Логопедом был прочитан текст, раскрывающий значение фразеологического оборота, и задавались вопросы по тексту. Шестое задание предполагало изучение умения целостного построения фразеологической конструкции младшими школьниками изучаемой категории. Учитель-логопед зачитывал испытуемым стихотворение, в котором пропущен фразеологический оборот, а школьникам необходимо было верно подобрать пропущенный фразеологизм.

Представим полученные результаты. Реализация первого диагностического задания позволяет прийти к выводу о том, что 90% обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеют средний уровень верификационных возможностей. Обучающиеся демонстрировали недостаточно точное понимание подтекста, заложенного во фразеологической конструкции, при этом комментировали предложенные на иллюстрациях ситуации. Личных примеров дети не приводили. Один младший школьник (10%) отказался от выполнения задания.

Изучая уровень сформированности интерпретационных возможностей детей с общим недоразвитием речи III уровня, мы определили, что для большинства характерен низкий уровень (60%). У респондентов обнаруживалось непонимание фразеологизмов и, как следствие невозможность разъяснения их значения. Высокого уровня интерпретационных возможностей у обучающихся выявлено не было. Средний уровень был характерен для 30% обследуемых: они недостаточно точно понимали значение конструкции, но демонстрировали попытки ее объяснения. Примеры из личного опыта у детей с общим недоразвитием речи III уровня отсутствовали. 10% младших школьников отказались от выполнения задания.

У 60% детей рассматриваемой категории был выявлен низкий уровень возможностей осмысления ситуации, обозначенной фразеологическим оборотом. Обследуемые не смогли передать значение данной лингвистической категории с помощью рисунка. 10% испытуемых не включились в диагностический процесс, что обусловлено нежеланием вступать в контакт. Средний уровень обнаружен у 30% обучающихся младшего школьного возраста, проявляющийся в недостаточно точном понимании ситуации, которую отражает фразеологическая конструкция. Как и в предыдущих заданиях, респонденты, имеющие высокий уровень, отсутствовали.

Результаты следующего задания, направленного на изучение способности младших школьников обобщать смысл фразеологизма одним словом, показывают, что для большей части (60%) детей с общим недоразвитием речи III уровня характерен низкий уровень. Обследуемые ввиду непонимания значения фразеологического оборота, не смогли выполнить предъявляемое задание. 10% испытуемых отказались от выполнения задания. Для 30% детей был характерен средний уровень, на который указывало то, что обучающиеся недостаточно точно понимают и, как следствие, передают одним словом смысл фразеологической конструкции. Высокий уровень сформированности данной способности у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня выявлен не был.

Исследуя уровень сформированности интерпретационных операций и смыслового прогнозирования в контекстной речи у детей рассматриваемой категории, мы обнаружили, что для большинства (60%) характерен низкий уровень, что проявлялось в непонимании значения фразеологизма и невозможности его интерпретации. У 30% был обнаружен средний уровень: обследуемые недостаточно точно понимали смысл, но пытались объяснить фразеологический оборот, описанный в тексте, прокомментировать предложенную ситуацию, вместе с тем своих примеров не обозначали. Младшие школьники с высоким уровнем отсутствовали.

Изучение умения целостного построения фразеологической конструкции у детей позволило обнаружить, что 60% детей с общим недоразвитием речи III уровня имеют низкий уровень сформированности. Обучающиеся испытывали затруднения в процессе определения пропущенного в тексте фразеологизма. Детей с высоким уровнем исследуемого умения не выявлено. Средний характерен для 30% обследуемых. На это указывало следующее: респонденты верно вставляли пропущенную конструкцию, но неточно понимали ее значение. 10% испытуемых отказались вступать в процесс обследования.

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что для младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня характерна недостаточность понимания фразеологических единиц языка.

Выводы. Характеризуя вышеобозначенную недостаточность, отметим, что:

- у изучаемой категории детей отмечаются нарушения в понимании фразеологических оборотов, обследуемые воспринимают их конкретно, объясняя в прямом значении;

- в большинстве случаев обучающиеся понимают фразеологическую конструкцию буквально (например, «золотые руки = руки из золота»);

- характерным для младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня выступает объяснение смысла фразеологизма с опорой на ассоциацию (например, «золотые руки = золото и монетки»);

- при передаче значения фразеологических оборотов с помощью рисунка подавляющее большинство обследуемых ввиду буквального понимания фразеологических единиц речи изображают соответствующие варианты (например, иллюстрациями к обороту «золотые руки» выступали рисунки рук желтого цвета). Подчеркнем, что у части респондентов при изображении данной конструкции на листе бумаги отражалось верное понимание (например, золотые руки бабушки);

- у младших школьников имеется недостаточная сформированность способности обобщения смысла фразеологизма одним словом, даже, несмотря на верное понимание значения оборота (например, «как за каменной стеной = значит быть защищенным»);

- имеются затруднения при определении значения фразеологической конструкции, описанной в тексте, и ответе на поставленные вопросы (например, при ответе на вопрос «Почему мама сказала, что девочка «считала ворон»? И что это значит? дети давали такие трактовки: «мама так сказала, потому что любит птиц»; «потому что девочка не умеет считать» и пр.;

- при выборе фразеологических оборотов, пропущенных в стихотворном тексте, обучающиеся подбирали конструкции, опираясь на ритмическую структуру. Дети, имеющие низкий уровень целостного построения фразеологической конструкции, давали такие варианты (фразеологический оборот «понимает с полуслова»):

«Вова учится «на пять»

Во всём знает толк он

И задания объяснять

Ему не надо долго,

Потому что всё наш Вова...

(ответ ребенка – «любит делать только дома»).

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, отметим, что при объяснении значения фразеологических конструкций языка младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня обнаруживаются:

- сложности в процессе определения скрытого смысла в устойчивых выражениях;

- трудности понимания и нахождения смысла фразеологизма, представленного в ситуации;

- принятие образного выражения за обычное словосочетание и понимание его значения буквально;

- совершение словесных замен по ассоциации во фразеологической конструкции;

- затруднения в процессе интерпретации оборотов, предложенных в тексте;

- трудности передачи общего значения фразеологизма одним словом и пр.

Литература:

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – Москва: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

2. Макарова, М.А. Упражнения с фразеологизмами – один из путей развития аналитико-синтетического мышления школьников / М.А. Макарова // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 47-49

3. Митькина, И.Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми 7-го года жизни.: диссертация ...канд. пед.наук: 13.00.07 / Митькина Ирина Николаевна. – Москва, 2001. – 173 с.

4. Мысан, И.В. Методика обогащения речи детей дошкольного возраста фразеологизмами / И.В. Мысан // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – С. 70-73

5. 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: 03.03.2025)

6. Шулекина, Ю.А. Приемы логопедической работы по диагностике и коррекции понимания образных средств языка у младших школьников с ОНР / Ю.А. Шулекина / Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 38-51

ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В представленном исследовании раскрываются сущность, структура и основные характеристики социальной компетентности как педагогического феномена. Автором выделяются основные направления анализа социальной компетентности в педагогике и психологии. Рассматриваются современные концепции и модели социальной компетентности, ее ведущие характеристики (динамичность, компенсаторный потенциал, адаптивный потенциал). Особое внимание уделяется структуре социальной компетентности, характеристике ее базовых компонентов (эмоционально-ценностный, когнитивный, операциональный, аксиологический, гносеологический, субъектный, праксиологический).

Ключевые слова: социальная компетентность, характеристики социальной компетентности, структура социальной компетентности, профессиональный субъект, сформированность.

Annotation. The presented study reveals the essence, structure and main characteristics of social competence as a pedagogical phenomenon. The author highlights the main directions of the analysis of social competence in pedagogy and psychology. Modern concepts and models of social competence, its leading characteristics (dynamism, compensatory potential, adaptive potential) are considered. Special attention is paid to the structure of social competence, the characteristics of its basic components (emotional-value, cognitive, operational, axiological, epistemological, subjective, praxiological).

Key words: social competence, characteristics of social competence, structure of social competence, professional subject, education.

Введение. Нестабильность социальной ситуации, характерная для современного этапа развития российского общества оказывает сильное влияние на условия жизнедеятельности большей части населения. Повышенная сложность жизнедеятельности, непредсказуемость и высокая динамика происходящих трансформаций, необходимость постоянной адаптации к изменяющимся общественным требованиям и обстоятельствам актуализируют необходимость развития таких личностных характеристик, которые могут повысить шансы на успешность социального функционирования. Одной из таких характеристик является социальная компетентность, высокий уровень развития которой расширяет возможности субъектов в достижении социальной и профессиональной успешности.

Однако развитие социальной компетентности происходит по большей части стихийно, в процессе социализации и социальной адаптации. А ввиду того, что традиционные социальные институты не в состоянии в полной мере обеспечить необходимый уровень социальной компетентности возникает потребность в реализации системы целенаправленных мер по ее развитию, что в свою очередь повышает востребованность всестороннего изучения проблематики социальной компетентности в педагогическом контексте.

Изложение основного материала статьи. К настоящему времени накопилось уже достаточно большое количество исследований, посвященных социальной компетентности, и даже сформировались отдельные направления в данной области:

- социальная компетентность личности, акцент в этом направлении сделан на раскрытие личностных свойств – элементов социальной компетентности, при этом отсутствует привязка к возрастным, социальным или профессиональным характеристикам субъекта;
- социальная компетентность конкретной возрастной группы, с учетом возрастной специфики и характера ведущей деятельности, свойственной определенному возрастному периоду;
- социальная компетентность специалиста/будущего специалиста (предпочтения отдаются профессиям, связанным с необходимостью активного общения с людьми), в рамках данного направления в основном раскрываются элементы социальной компетентности, оказывающие наибольшее влияние на успешность искомой профессиональной деятельности.

Однако несмотря на относительно большое количество исследований по данной проблематике отмечается отсутствие общепринятых подходов к пониманию социальной компетентности, что затрудняет обоснование ее структуры, выделение критериев и инструментария диагностики, педагогических условий развития.

Одними из основоположников разработки проблем социальной компетентности в отечественной науке принято считать С.З. Гончарова и А.П. Ветошкина, которые связывали ее в первую очередь с социальной зрелостью личности как устойчивым состоянием, отличающимся целостностью мировоззрения и мироотношения, управляемостью и социально одобряемым характером поведения, просоциальной направленностью личности, способностью к адекватному восприятию и объективной оценке себя и окружающих [2].

Согласно мнению Е.В. Коблянской под социальной компетентностью следует понимать способность индивида ставить жизненные цели и реализовывать их, грамотно выбирать социальные ориентиры, адаптироваться в соответствии с изменяющимися условиями жизнедеятельности, устанавливать и поддерживать социальные контакты. С этой точки зрения социальная компетентность предполагает сформированность видения социальной действительности, понимание и принятие своих социальных ролей, наличие системы оценки социальной ситуации, себя как субъекта социального взаимодействия, ориентацию на конструктивные стратегии социального поведения [2].

Прямикова Е.В. рассматривает социальную компетентность как интегративное личностное качество, позволяющее успешно функционировать в социуме. При этом по мнению автора социальная компетентность не может сводиться только к совокупности знаний, умений и навыков, это комплексная способность, отвечающая за их использование для конструктивного взаимодействия с социальной средой во всем ее многообразии. Таким образом социальная компетентность включает в себя понимание социального контекста жизнедеятельности в целом и конкретной ситуации в частности, грамотное и оперативное целеполагание, владение различными способами выстраивания отношений с окружающими, прогнозирование реакций на предпринимаемые действия и их последствий в том числе и в долговременной перспективе [5].

В психологических исследованиях социальную компетентность часто соотносят с уверенностью в себе, социальной и личной успешностью. Так И.М. Кононенко подчеркивает, что в основе социальной компетентности лежит уверенное поведение, т.е. доведенные до автоматизма навыки социального взаимодействия и готовность быстро перестраивать свое поведение в зависимости от контекста конкретной ситуации [3].

Для более глубокого понимания сущности и содержания социальной компетентности мы проанализировали ее интерпретацию в диссертационных исследованиях по педагогике. В качестве наиболее значимых в рамках рассматриваемой проблематики нами были выделены следующие определения:

1. Социальная компетентность как способность достигать равновесия между актуальными социальными требованиями и возможностями и потребностями индивида, между социальными ожиданиями и предпочитаемыми им социальными ролями, моделями социального поведения (И.В. Леднева, 2009).

2. Социальная компетентность как динамическая система социальных качеств личности, обеспечивающих эффективность адаптационных процессов и стабильность проявления социальной активности (А.Е. Авдюкова, 2006).

3. Социальная компетентность как интегрированная способность, позволяющая грамотно применять накопленные социальные знания, умения и навыки для выстраивания устойчивой системы социальных взаимоотношений, обеспечивающих оптимальный характер процессов адаптации и самореализации в современном социуме (Д.А. Почебут, 2007).

Проведенный анализ позволил выявить наиболее часто встречающиеся элементы в определениях понятия «социальная компетентность»:

- интегративность, сложность и динамичность социальной компетентности, представление ее в качестве совокупности (комплекса, системы) определенных характеристик субъекта (способностей, качеств, знаний, умений и т.п.);

- предопределяющее влияние на эффективность различных аспектов функционирования системы «личность – социальная среда»: интеграция в общество, социально-психологическая адаптация, достижение гармонии во взаимодействии с социумом, выстраивание социальных отношений, принятие и воплощение социальных ролей, проявление социальной активности, социальная самореализация и т.д.;

- преимущественное включение в структуру социальной компетентности таких составляющих как: социальные знания (в первую очередь понимание социальной действительности), социальные умения, личностное отношение к социальной действительности и видение себя в ней, способность к анализу и оценке социального контекста; ориентация на конструктивность социального поведения и т.п.

С учетом рассмотренных представлений нами были выделены следующие характеристики социальной компетентности:

1. Аксиономичность, которая заключается в том, что социальная компетентность с одной стороны выступает показателем просоциальной направленности субъекта и уровня его потенциала в социальном функционировании, а с другой стороны ее можно отнести к социально значимым ценностям, образу поведения. В этом ключе социальной компетентности свойственны: необходимость ее наличия у всех членов общества, поскольку именно социальная компетентность позволяет субъекту самореализоваться, применить свой опыт и знания для улучшения собственной жизнедеятельности и функционирования всего социума в целом; востребованность высокого уровня социальной компетентности на протяжении всей жизнедеятельности индивида, а не только в ее определенные периоды (профессиональное обучение, трудовая деятельность, вхождение в новую социальную среду и т.п.); актуальность перманентного приращения уровня социальной компетентности для обеспечения соответствия возможностей индивида и изменяющихся требований социальной среды.

2. Динамичность социальной компетентности, проявляющаяся в изменении ее структурных элементов и их приоритетов под влиянием объективных и субъективных факторов. Данная характеристика раскрывается через: направленность усилий субъекта не только на решение текущих проблем своего социального функционирования, но и прогнозирование возможности их появления в перспективе, построение планов по минимизации вероятности ухудшения или осложнения жизнедеятельности; обеспечение постоянной взаимосвязи с условиями жизнедеятельности субъекта, тенденциями трансформации социальной среды; учет всех возможных факторов (социальных, экономических, политических, культурных), способных повлиять на социальную среду и условия жизни конкретного индивида.

3. Компенсаторный потенциал социальной компетентности, раскрывающийся через восполняемость дефицитов выраженности одних элементов социальной компетентности другими элементами, т.е. при недостаточном уровне сформированности одних элементов социальной компетентности, высокий уровень сформированности других может полностью или частично нивелировать дефициты в суммарном вкладе их совместного воздействия.

4. Адаптивный потенциал социальной компетентности, который проявляется в соответствующих изменениях отвечающим как индивидуальным особенностям самого субъекта, так и актуальным особенностям социальной среды. Адаптивность социальной компетентности проявляется в изменчивости ее содержания и структуры под новые потребности субъекта и социальные требования, в соответствии особенностям индивида на различных этапах его жизненного пути (возрастным, психологическим, психофизиологическим и т.п.), в возможностях учета территориальной специфики жизнедеятельности субъекта (географические и климатические особенности, языковая и социокультурная среда, развитость местной социальной инфраструктуры, состояние регионального рынка труда и т.п.).

В завершении анализа вариантов интерпретации понятия «Социальная компетентность» в педагогической науке и практике обратимся к структуре данного феномена.

А.А. Новикова раскрывая структуру социальной компетентности делает упор на личностных характеристиках, обеспечивающих социальную успешность индивида, к которым относит: ценностные ориентации и установки (система ценностей, комплекс мотивационных установок, общая мировоззренческая позиция); когнитивные способности (социальная направленность мышления, социальные знания и умения); эмоциональные черты и волевые качества (способность к саморегуляции поведения, эмоциональная стабильность, сила эмоциональных реакций и характер их выраженности, целеустремленности, уверенность в себе, умение концентрироваться) [4].

Т.Б. Беляева предлагает структуру социальной компетентности, представленную такими компонентами как:

- эмоционально-ценностный компонент – система установок и позиций в отношении себя, своей жизнедеятельности, окружающим, социуму в целом, социальным ценностям и нормам, формату социально одобряемого поведения;

- когнитивный компонент – понимание социальной действительности во всем ее многообразии и сложности взаимосвязей, способность оценивать происходящие события, их влияние на собственное социальное функционирование;

- операциональный компонент – совокупность социально значимых умений и навыков индивида (сохранение контроля в непредвиденных и сложных ситуациях, грамотная подача себя, позиционирование своих интересов, способность вести диалог и достигать компромисса, способность выражать свое отношение к партнеру по коммуникации, понимать и принимать его отношение к себе и т.п.) [1].

Достаточно развернутый вариант структуры социальной компетентности разработал С.З. Гончаров, выделив следующие структурные компоненты:

- аксиологический компонент – система ведущих жизненных ценностей, умение обосновывать и выражать их, формировать личностное отношение к происходящим событиям с позиции своих ценностных ориентаций, осуществлять с учетом избранных ценностей определение жизненных целей и приоритетов, отбор стратегий социального поведения;

- гносеологический компонент – совокупность социальных знаний, необходимых для эффективного функционирования в социальной среде, продуктивной самореализации и саморазвития, выстраивания системы социальных взаимоотношений, конструктивного и оперативного решения задач, имеющих социальную значимость, а также определенную направленность мышления, сочетающего в себе элементы дивергентного, рефлексивного и проективного

мышления, что позволяет вырабатывать общие когнитивные стратегии и адаптировать их под специфику конкретной ситуации/задачи;

- субъектный компонент – готовность и способность субъекта к самоопределению и самоуправлению, умение самостоятельно сделать выбор и принять ответственность за его последствия, способность проявлять активность в поиске новых возможностей и вариантов позитивного преобразования социальной действительности, своей жизнедеятельности и себя как субъекта социальных взаимоотношений;

- прагматический компонент – владение технологиями организации жизнедеятельности во всех ее значимых сферах (личной, социальной, профессиональной), технологическая конструктивность предпринимаемых действий, общая управляемость и организованность жизни [2].

Выводы. Социальная компетентность как отдельный предмет изучения в отечественной педагогике и психологии закрепились к концу XX века. Тем не менее к настоящему времени накопилось уже достаточно большое количество исследований, посвященных раскрытию ее сущности и структуры. На основе их анализа можно сделать заключение, что социальная компетентность личности (без привязки к конкретной возрастной или профессиональной группе) отличается следующими характеристиками:

- интегративностью, т.е. представлением ее в качестве совокупности определенных свойств субъекта, влияющих на эффективность его взаимодействия с социальной средой;

- динамичностью, которая проявляется в непрерывном изменении социальной компетентности под влиянием как субъективных, так и объективных факторов;

- компенсаторным и адаптивным потенциалом, первый из которых связан с возможностью компенсировать недостаточный уровень сформированности одних элементов социальной компетентности высоким уровнем сформированности других, а второй проявляется в достижении соответствия социальной компетентности особенностям субъекта и социальной среды;

- включением в структуру социальной компетентности широкого спектра составляющих, среди которых чаще всего упоминаются: социальные знания, социальные умения, личностное отношение к социальной действительности и видение себя в ней, способность к анализу и оценке социального контекста; ориентация на конструктивность социального поведения.

Литература:

1. Беляева, Т.Б. Модель социальной компетентности / Т.Б. Беляева // Вестник НовГУ. – 2005. – № 31. – С. 8-12
2. Гончаров, С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – № 2(26). – С. 3-18
3. Кононенко, И.М. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза / И.М. Кононенко // Вестник АГТУ. – 2005. – № 5. – С. 171-179
4. Новикова, А.А. Социальная компетентность: критерии и методики определения / А.А. Новикова – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17693> (дата обращения 03.07.2024)
5. Прямыкова, Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е.В. Прямыкова // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 126-132

Педагогика

УДК 371.315

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

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

КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. Одним из требований современного образования является всестороннее развитие личности в процессе обучения. Одним из составляющих такого развития является формирование целостного и междисциплинарного мировоззрения школьника. В процессе обучения педагог должен предоставить обучающимся возможность видеть взаимосвязи между различными предметными областями знаний. Также школьники должны уметь решать задачи, носящие междисциплинарный характер. В статье рассматриваются особенности применения кросс-дисциплинарного подхода в процессе обучения математике в школе. Рассмотрены основные преимущества применения кросс-дисциплинарного подхода при обучении математике в школе. К ним относятся следующие: углубление понимания сути математических категорий; развитие критического мышления; повышение мотивации; формирование soft skills; создание среды для развития творчества и креативности; формирование целостного представления о мире и тесной взаимосвязи различных областей знаний. Расписаны возможные примеры применения кросс-дисциплинарного подхода при обучении математике с рядом предметных областей. Описаны такие предметные области как: физика, искусство, экономика, биология. Описаны основные методические особенности использования кросс-дисциплинарного подхода при обучении математике.

Ключевые слова: кросс-дисциплинарный подход, преимущества, методы, математика, школьники.

Annotation. One of the requirements of modern education is the comprehensive development of the individual in the learning process. One of the components of such development is the formation of a holistic and interdisciplinary worldview of the student. In the learning process, the teacher must provide students with the opportunity to see the relationships between different subject areas of knowledge. Also, schoolchildren should be able to solve problems of an interdisciplinary nature. The article discusses the features of using a cross-disciplinary approach in the process of teaching mathematics at school. The main advantages of using a cross-disciplinary approach in teaching mathematics at school are considered. These include the following: deepening the understanding of the essence of mathematical categories; development of critical thinking; increasing motivation; formation of soft skills; creation of an environment for the development of creativity; formation of a holistic view of the world and the close relationship between various fields of knowledge. Possible examples of the application of a cross-disciplinary approach in teaching mathematics with a number of subject areas are described. The following subject areas are described: physics, art, economics, biology. The main methodological features of using a cross-disciplinary approach in teaching mathematics are described.

Key words: cross-disciplinary approach, advantages, methods, mathematics, schoolchildren.

Введение. Организация современного образовательного процесса, должна соответствовать реалиям сегодняшнего дня, а именно, обучение – это не просто передача определённого набора знаний, выработка умений и навыков, это процесс направленный на формирование у обучающихся целостного видения картины мира, способность не только видеть

возможное применение полученных знаний в различных контекстах, но и применять их при решении разнообразных задач из различных областей знаний.

Одним из мощных инструментов позволяющих достичь такого результата является применение кросс-дисциплинарного подхода в образовательном процессе. Данный подход позволяет интегрировать знания и умения из разнообразных предметных областей.

Можно выделить еще одно немаловажное преимущество использования кросс-дисциплинарного подхода – разрушение стереотипов относительно абстрактности и разрыва с реальной жизнью какого-либо предмета, в частности, математики.

Одним из наиболее часто задаваемых школьниками вопросов, при обучении математике, является вопрос «Зачем мне это изучать, где эти знания пригодятся в жизни?». Применение кросс-дисциплинарного подхода при обучении математике позволяет обучающимся не только продемонстрировать, но и самостоятельно убедиться в важности и значимости математических категорий, концепций, подходов в таких областях знаний как: история, технология, искусство, медицина, физика, химия, экология, экономики, биология, география и т.д.

Как следствие, использование кросс-дисциплинарного подхода способствует повышению мотивации и интереса к изучению такого важного, фундаментального школьного предмета, как математика.

Изложение основного материала статьи. Кросс-дисциплинарный подход вобрал в себя идеи кросс-культурной дидактики и междисциплинарного подхода. Кросс-культурная дидактика изучает вопрос выстраивания учебного процесса в поликультурной образовательной среде, изучает методы, приемы и формы организации такого образовательного процесса. Междисциплинарный подход заключается в том, чтобы помимо предметных знаний, педагог делал акцент на связи изучаемого предмета с другими школьными предметами [1].

Кросс-дисциплинарное образование позволяет обучающимся расширить горизонты представления о традиционной предметной области «Математика», объединить знаний, подходы, приемы, методы из различных областей для решения сложных задач.

Рассмотрим основные преимущества применения кросс-дисциплинарного подхода при обучении математике в школе.

1. Углубление понимания сути математических категорий. Применение такого подхода позволяет обучающимся увидеть один и тот же концепт с различных предметных сторон. Также, интеграция математики с другими предметами позволяет учащимся видеть практическое применение математических концепций в разнообразных предметных областях, что способствует лучшему не только глубокому, но и прочному усвоению материала. Например, изучение геометрии через искусство помогает студентам понять пропорции и симметрию.

2. Развитие критического мышления. Использование кросс-дисциплинарного подхода в процессе обучения математики, побуждают школьников проводить тщательный анализ имеющейся информации с разных точек зрения, осуществлять сравнение и сопоставление этой информации с имеющимся набором теоретических математических знаний, и в дальнейшем их применять при решении комплексных предметных или межпредметных задач, что способствует развитию критического мышления и выработки навыков решения подобных задач.

3. Повышение мотивации. В процессе применения кросс-дисциплинарного подхода на занятиях математики, обучающийся видит перед собой не просто набор цифр и символов, а инструментарий для познания самых разнообразных предметных областей (от физики и до музыки). Также он осознает существование связи математики с реальными задачами из этих областей, что существенно стимулирует повышение интерес школьников к изучению этого предмета.

4. Формирование soft skills. Кросс-дисциплинарные подходы способствуют развитию так называемых мягких навыков: гибкий ум; коммуникабельность; эмпатия; личная эффективность; работа в коллективе; творческий подход; креативность и т.д., которые являются неотъемлемой частью современного успешного человека.

5. Создание среды для развития творчества и креативности. Объединение различных точек зрения и подходов, при внедрении кросс-дисциплинарного обучения, позволяет обучающимся генерировать идеи, которые могут не возникнуть в рамках какого-либо одного предмета. Это создает среду, способствующую развитию творчества, креативности и инноватики.

6. Формирование целостного представления о мире и тесной взаимосвязи различных областей знаний. Кросс-дисциплинарный подход позволяет школьникам понять, что нам мир не делится строго по предметным областям, что он существует в постоянной взаимосвязи, взаимозависимости между самыми разнообразными предметными областями [2]. А умение применять знаний из одной или нескольких предметных областях для решения проблемной, сложной задачи из другой области, является ключевым навыком современного специалиста, в какой-бы области знаний он не трудился.

Остановимся на рассмотрении конкретных примеров кросс-дисциплинарного подхода при обучении математике.

1. Математика и физика. Изучение механики через использование математических моделей позволяет школьникам видеть, как математические уравнения описывают реальные физические явления. Например, задачи о движении тел могут быть проиллюстрированы с помощью графиков и функций, которые в дальнейшем позволяют проанализировать их характеристики; выведение уравнения равноускоренного движения; применение сложения и разности векторов при построении и отыскания суммы всех сил, действующих на тело; использование статистических методов для анализа распределения частиц или вероятностных характеристик и т.д. Ну и конечно же, не возможно решить ни одну из физических задач без знаний математических методов (преобразование единиц измерения, решения уравнения и т.п.).

2. Математика и искусство. Проекты, связанные с фракталами, симметрией и геометрическими фигурами в искусстве, могут помочь учащимся понять сложные математические концепции через творчество. Изучение работ таких художников, как М. К. Эшер, может вдохновить студентов на создание собственных произведений искусства. Работы таких мастеров, как Пит Мондриан и Казимир Малевич, основаны на строгих геометрических принципах, демонстрируют обучающимся что и художники в своих работах активно используют геометрические формы и пропорции. Такие художники как Бенуа Мандельброт, использовали фракталы для создания визуально захватывающих изображений. Создание на полотнах иллюзии глубины и пространства на плоских поверхностях невозможно без геометрических знаний. Ритм, метр и гармония в музыке, могут быть описаны математическими соотношениями. Композиторы, такие как Игорь Стравинский, использовали математические структуры в своих произведениях.

3. Математика и экономика. Математика играет ключевую роль в экономике, обеспечивая инструменты и методы для анализа, моделирования и прогнозирования экономических процессов. Использование математических моделей для описания и анализа различных экономических явлений, таких как спрос и предложение, инфляция, безработица и экономический рост, позволяют понять как различные факторы влияют на экономику [3]. Так, к примеру, дифференциальное исчисление позволяет решить задачи на максимизацию прибыли, минимизацию затрат и т.п. Такой раздел экономики, как финансовая математика напрямую демонстрирует тесноту взаимосвязи таких предметных областей как «Математика» и «Экономика». В задании единого государственного экзамена по математике профильного уровня в обязательном порядке входит задача из раздела «Финансовая математика».

4. Математика и биология. Применение математических моделей в биологии, таких как модели популяционной динамики, распространения заболеваний (модели SIR (Susceptible-Infectious-Recovered) помогают понять, как болезни распространяются в популяциях и как можно контролировать эпидемии), для описания физиологических процессов (кровообращение, дыхание и метаболизм), для анализа эволюционных процессов (естественный отбор и генетический дрейф) демонстрирует практическое применение математических понятий в естественных науках, а также проводить исследования на различные факторы влияющие на описываемые процессы. В генетике математика применяется для анализа наследования признаков, расчета вероятностей генотипов и фенотипов, а также для изучения популяционной генетики с использованием уравнений Харди-Вайнберга.

Также можно найти взаимосвязи и с другими предметными областями. Рассмотрим основные методические особенности использования кросс-дисциплинарного подхода при обучении математике.

1. Для начала внедрения такого подхода, необходимо выбрать одну или две предметные области, которые наиболее явно демонстрируют взаимосвязь с математикой. Четко сформулировать те цели и задачи, которые необходимо достичь и решить в течении урока. Далее осуществить тщательный отбор содержания урока, опираясь на те точки соприкосновения математики и выбранной предметной области, которые необходимо показать в рамках данного урока.

2. В процессе урока использовать те методы и приемы, которые позволяют не только наиболее выгодно продемонстрировать имеющуюся взаимосвязь между предметными областями, но и вовлечь школьников в процесс познания, это могут быть:

- проектная деятельность (создание междисциплинарных проектов);
- исследовательские задания;
- создание проблемной ситуации;
- решение кейс-заданий;
- использование онлайн-ресурсов: графические программы (редакторы); онлайн-калькуляторы; тренажеры;

симуляторы и т.п.;

- применение программного обеспечения для осуществления моделирования и визуализации различных данных;
- применение дидактических игр и другие.

3. Использование и индивидуальной и групповой форм обучения. Поощрение совместной работы школьников, имеющих интересы из различных предметных областей для решения общих задач, которая может быть организована через проектную или конкурсную деятельность.

4. Проведение рефлексии и оценки результатов после каждого проведенного занятия, позволяет оценить эффективность применяемых методов и приемов, и при необходимости внести соответствующие коррективы для организации дальнейшей работы.

Также необходимо отметить, что при применении кросс-дисциплинарного подхода педагог может столкнуться с рядом трудностей:

- большие временные затраты на подготовку к уроку;
- грамотно включить кросс-дисциплинарность в урок, так что бы уложится в отведенные на изучение материала часы;
- необходимость самообразовываться: посещать обучающие семинары, проходить курсы повышения квалификации и т.п.

Выводы. Кросс-дисциплинарное обучение, это в первую очередь возможность для обучающихся расширить горизонты и увидеть дальше и глубже; во-вторых, подготовится к решению реальных задач, с которыми они могут столкнуться в реальной жизни; в-третьих, понять, что математика – это ключ к познанию мира.

Применение кросс-дисциплинарных подходов в обучении математике открывают новые возможности для педагога и обучающихся. Такие подходы не только углубляют понимание предмета, но и развивают важные навыки, необходимые в современном мире. Внедрение таких методов в образовательный процесс требует дополнительных затрат времени на подготовку, творческого подхода и готовности к экспериментам со стороны педагогов, но результаты применения такого подхода могут значительно повысить интерес учащихся к математике и другим дисциплинам.

Литература:

1. Ананьева, В.Я. Междисциплинарный подход при обучении в школах / В.Я. Ананьева, Е.А. Андреева, А.Г. Глушенко // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2022. – Т. 1. – С. 328-330
2. Петренко, П.В. Кросс-дисциплинарный подход к обучению инженерной графике / П.В. Петренко // Моя профессиональная карьера. – 2023. – Т. 1. – № 47. – С. 362-370
3. Ланина, С.Ю. основные тенденции развития школьного математического образования / С.Ю. Ланина // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 1(35). – С. 338-345

Педагогика

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

кандидат педагогических наук Ланина Лариса Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ТЕМЕ «ФОРМУЛА ПОЛНОЙ ВЕРОЯТНОСТИ» В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КУРСЕ «ВЕРОЯТНОСТЬ И СТАТИСТИКА»

Аннотация. С 2023 года в структуре единого государственного экзамена по математике профильного уровня вошли два задания, под номерами четыре и пять относящиеся к разделу «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей». Задание номер четыре – это задание базового уровня знаний, задание номер пять – это задание профильного уровня знаний. Для решения одних из типажей заданий номер пять необходимо применять формулу полной вероятности. В статье рассматриваются методические особенности изучения темы «Формулы полной вероятности». Целью статьи является описание методических особенностей обучения школьников решению задач по теме «Формула полной вероятности». Рассмотрены два варианта решения таких задач. Первый вариант – с использованием непосредственно формулы полной вероятности. Второй вариант с использованием «дерева вероятностей». Представлены алгоритмы решения задач для каждого варианта. Подробно, пошагово расписаны примеры решения задач с использованием представленных алгоритмов.

Ключевые слова: вероятность и статистика, формула полной вероятности, методические особенности, школьники.

Annotation. Since 2023, the structure of the Unified State Exam in Mathematics of the profile level includes two tasks, numbers four and five, related to the section «Elements of Combinatorics, Statistics and Probability Theory». Task number four is a basic level task, task number five is a profile level task. To solve some of the types of tasks number five, it is necessary to apply the formula of total probability. The article examines the methodological features of studying the topic «Formulas of total probability». The purpose of the article is to describe the methodological features of teaching schoolchildren to solve problems on the topic "Formula of total probability". Two options for solving such problems are considered. The first option is using the full probability formula directly. The second option is using the «probability tree». Algorithms for solving problems for each option are presented. Examples of solving problems using the presented algorithms are described in detail, step by step.

Key words: probability and statistics, formula of total probability, methodological features, schoolchildren.

Введение. Согласно нового федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Министерством просвещения РФ 31 мая 2021 года и введенным во всех школах России с 01 сентября 2022 года, учебный предмет «Математика» помимо традиционных учебных курсов «Алгебра», «Геометрия», стал включать в себя еще один учебный курс «Вероятность и статистика» [1]. Изучение данного курса начинается в 7 классе и заканчивается в 11 классе.

Одной из значимых тем в школьном учебном курсе «Вероятность и статистика» является тема «Формула полной вероятности», в первую очередь, это связано с тем, что типаж заданий, решаемых с помощью формулы полной вероятности, входят в перечень заданий единого государственного экзамена по математике профильного уровня [2]. Данная тема изучается в 10 классе, на ее изучение отводится не так много времени, чаще всего один урок на изучение теоретического материала и еще один урок на решение задач.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая статистику выполнения заданий ЕГЭ (задания 5), при решении которых используется формулу полной вероятности, можно отметить, что чуть больше половины обучающихся справляются с данным заданием. При беседе со школьниками и школьными учителями математики, преподающих учебный курс «Вероятность и статистика», было выяснено, что основными затруднениями, с которыми сталкиваются обучающиеся при решении таких задач, являются следующие:

- отсутствие умения выделять последовательность испытаний в решаемой задаче;
- отсутствие знаний алгоритмов решения подобных задач;
- не правильно вычисленные вероятности, в виду непонимания сути испытания и соответственно определения его возможных событий.

Учитывая имеющийся опыт преподавания дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика» а вузе, а также ведения занятий на подготовительных курсах целью которых является подготовка в сдаче ЕГЭ по математике профильного уровня, можно предложить два варианта решения задач на формулу полной вероятности: первое – непосредственно с применением самой формулы, используя определенный алгоритм действий, второе – с использованием так называемого «дерева вероятностей» [3].

Для решения задач по первому варианту, можно использовать следующий алгоритм действий.

Алгоритм:

1. Определить последовательность выполнения действий, описанных в условии задачи.
2. Выделить главные события (чаще всего то событие, вероятность которого необходимо вычислить), которое является итогом выполнения последовательностей действий, описанных в пункте 1 и это событие обозначить за A .
3. Определить, так называемые гипотезы, это независимые события, при выполнении которых происходит событие A . Каждая из гипотез обозначается как $B_1, B_2, \dots, B_n$ и т.д.

4. Вычисляется вероятность выполнения каждой из гипотез, т.е. $P(B_1), P(B_2), \dots, P(B_n)$

5. Вычисляются условные вероятности $P_{B_1}(A), P_{B_2}(A), \dots, P_{B_n}(A)$ и т.д, где $P_{B_i}(A)$ – вероятность наступления события A , при условии, что событие B_1 уже произошло; $P_{B_2}(A)$ – вероятность наступления события A , при условии, что событие B_2 уже произошло и т.д.

6. Вычисляется вероятность искомого события A по формуле полной вероятности:

$$P(A) = P(B_1) \cdot P_{B_1}(A) + P(B_2) \cdot P_{B_2}(A) + \dots + P(B_n) \cdot P_{B_n}(A)$$

Для наглядности рассмотрим применение этого алгоритма на конкретном примере.

Пример: Иван пришел в тир пострелять. Ему на выбор предложили восемь винтовок. Иван решил сделать выбор винтовки, из которой будет стрелять наугад. Из предложенных винтовок, три с оптическим прицелом, остальные обычные. Вероятность поражения Иваном мишени из винтовки с оптическим прицелом равна 0,85, из обычной винтовки (без оптического прицела) – 0,7. Какова вероятность того, что Иван поразит мишень при выстреле из выбранной винтовки?

1. Определить последовательность выполнения действий, описанных в условии задачи.

В задаче определена следующая последовательность действий:

- 1) Иван выбирает винтовку для выстрела по мишени;
- 2) Иван производит выстрел по мишени.

2. Выделить главные события (чаще всего то событие, вероятность которого необходимо вычислить), которое является итогом выполнения последовательностей действий, описанных в пункте 1 и это событие обозначить за A .

За событие A , в данной задаче обозначим попадание в мишень при выстреле из выбранной винтовки.

3. Определить, так называемые гипотезы, это независимые события, при выполнении которых происходит событие A . Каждая из гипотез обозначается как $B_1, B_2, \dots, B_n$ и т.д.

Иван может произвести выстрел по мишени или из винтовки с оптическим прицелом, или без него, то обозначим событие «Иван выбрал винтовку с прицелом» за B_1 , тогда событие B_2 – это «Иван выбрал винтовку без прицела». Других вариантов выбора винтовки у Ивана не было, поэтому в данной задаче, только две гипотезы.

4. Вычисляется вероятность выполнения каждой из гипотез, т.е. $P(B_1), P(B_2), \dots, P(B_n)$

Вероятность $P(B_1)$ – это вероятность того, что Иван выберет из предложенных ему восьми винтовок, винтовку с оптическим прицелом, $P(B_1) = \frac{3}{8} = 0,375$. Аналогично, вероятность $P(B_2)$ – это вероятность того, что Иван из предложенных ему восьми винтовок выберет винтовку без оптического прицела, то есть $P(B_2) = \frac{5}{8} = 0,625$.

5. Вычисляются условные вероятности $P_{B_1}(A), P_{B_2}(A), \dots, P_{B_n}(A)$ и т.д, где $P_{B_1}(A)$ – вероятность наступления события A , при условии, что событие B_1 уже произошло; $P_{B_2}(A)$ – вероятность наступления события A , при условии, что событие B_2 уже произошло и т.д.

Вероятность $P_{B_1}(A)$ – вероятность того, что Иван поразит мишень при выстреле из винтовки с оптическим прицелом, по условию задачи, такая вероятность равна 0,85, то есть $P_{B_1}(A) = 0,85$. Вероятность $P_{B_2}(A)$ – вероятность того, что Иван поразит мишень при выстреле из винтовки без оптического прицела, по условию задачи, такая вероятность равна 0,7, то есть $P_{B_2}(A) = 0,7$

6. Вычисляется вероятность искомого события A по формуле полной вероятности:

$$P(A) = P(B_1) \cdot P_{B_1}(A) + P(B_2) \cdot P_{B_2}(A) + \dots + P(B_n) \cdot P_{B_n}(A)$$

По условию рассматриваемой задачи, событие A наступит при условии наступления только двух событий B_1 или B_2 , таким образом, формула полной вероятности примет вид:

$$P(A) = 0,85 \cdot 0,375 + 0,7 \cdot 0,625 = 0,31875 + 0,4375 = 0,75625$$

Второй вариант решения задач на формулу полной вероятности, это использование «дерева вероятностей». Так же, как и в первом случае, необходимо определить последовательность действий, но система вопросов немного измениться.

1. Выделяется последовательность испытаний. Первое испытание в этой последовательности определяет верхушку дерева вероятностей.

2. Определяются события, являющиеся результатом первого испытания, (первые ветви дерева вероятностей, если идти сверху вниз).

3. Определяются следующее по последовательности испытание, выделяются все его возможные исходы (события), строится второй ряд ветвей в дереве испытаний.

4. Определяется вероятность всей «ветвей».

5. Вычисляется вероятность искомого события, используя теоремы произведения и суммы вероятностей событий.

Для наглядности рассмотрим применение этого алгоритма на конкретном примере.

Пример: По шоссе ежедневно проезжают легковые или грузовые автомобили. Отношение числа первых ко вторым равно. На данном шоссе расположена автозаправочная станция, каждый из проезжающих автомобилей может заехать и заправиться на ней. Для легковых автомобилей вероятность того что проезжая по данному шоссе они заедут на автозаправочную станцию и заправятся, равна 0,13. Для грузовых автомобилей, эта же вероятность равна 0,07. Вычислит вероятность того, проезжающий по данному шоссе автомобиль заправится на этой автозаправочной станции.

1. Выделяется последовательность испытаний. Первое испытание в этой последовательности определяет верхушку дерева вероятностей.

Можно определить следующую последовательность событий в данной задаче:

1) автомобиль (грузовой или легковой) проезжает по шоссе;

2) автомобиль (грузовой или легковой) заправляется.

Ключевое испытание: автомобиль проезжает по шоссе.

2. Определяются события, являющиеся результатом первого испытания, (первые ветви дерева вероятностей, если идти сверху вниз).

Для определения ветвей, можно задать следующий вопрос: какие автомобили проезжают по данному шоссе: грузовые и легковые автомобили, такие образом появляются первый ряд ветвей (Рисунок 1).

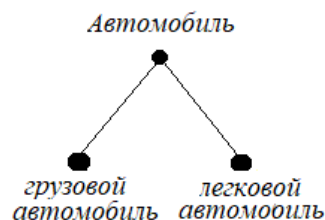


Рисунок 1. Первый ряд ветвей дерева вероятностей

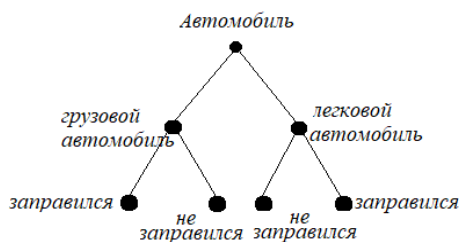


Рисунок 2. Деревя вероятностей

3. Определяются следующее по последовательности испытание, выделяются все его возможные исходы (события), строится второй ряд ветвей в дереве испытаний.

Следующим испытанием в выделенной последовательности, является заправка автомобиля. Для каждого из видов автомобилей возможны два исхода данного испытания: автомобиль заправился, автомобиль не заправился. такие образом появляются первый ряд ветвей (Рисунок 2).

4. Определяется вероятность всей «ветвей».

Вероятность того, что по шоссе едет грузовой автомобиль, равна отношению количества частей характеризующих грузовые автомобили (5 частей), к числу частей характеризующих все автомобили (5 частей + 4 части = 9 частей), таким образом вероятность того что по шоссе едет грузовой автомобиль равна 9.

Вероятность того, что по шоссе едет легковой автомобиль, равна отношению количества частей характеризующих легковые автомобили (4 частей), к числу частей характеризующих все автомобили (9 частей), таким образом вероятность того, что по шоссе едет грузовой автомобиль равна 9.

Из условия задачи, знаем, что вероятность того, что проезжающий по данному шоссе грузовой автомобиль заправится на этой автозаправочной станции, равна 0,07; вероятность того, что проезжающий по данному шоссе легковой автомобиль заправится на этой автозаправочной станции, равна 0,13. Таким образом расставим все найденные вероятности на дереве вероятностей (Рисунок 3).

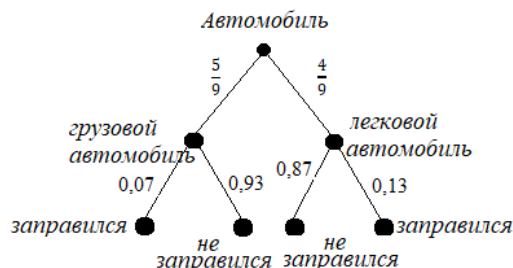


Рисунок 3. «Дерево вероятностей», со всеми вычисленными вероятностями

5. Вычисляется вероятность искомого события, используя теоремы произведения и суммы вероятностей событий. Искомым событием является то, что проезжающий по шоссе автомобиль заправился. Таким образом, идем по дереву вероятностей: проезжает грузовой автомобиль и заправляется, или проезжает легковой автомобиль и заправляется (Рисунок 4).

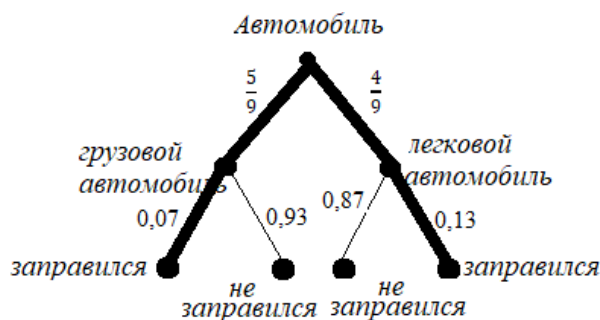


Рисунок 3. «Дерево вероятностей», со всеми вычисленными вероятностями

Искомая вероятность равна: $P = \frac{5}{9} \cdot 0,07 + \frac{4}{9} \cdot 0,13 = \frac{0,87}{9} = \frac{87}{900}$

Выводы. Рассмотренные примеры позволяют наглядно увидеть, прочувствовать процесс последовательного, поэтапного решения задач на вычисление вероятностей по формуле полной вероятности. Данные алгоритмы также будут полезны при рассмотрении решения задач по формуле Байеса, так как позволяют выделить последовательность действий, описанных в задаче, а также видеть искомую вероятность.

Литература:

1. Колобов, А.Н. Особенности обучения элементам теории вероятностей в школьном курсе математики / А.Н. Колобов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 128-130
2. Ланина, С.Ю. Из опыта проведения курсов повышения квалификации учителей математики по теории вероятности и статистики / С.Ю. Ланина, О.Н. Пушкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 393-397
3. Пушкина, О.Н. Теория вероятностей в школе: методическое пособие / О.Н. Пушкина. – Благовещенск: издательство ГАУ ДПО «АМИРО». – 2021. – 80 с.

Педагогика

УДК 378.005

кандидат филологических наук, доцент Ломакина Екатерина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Пикалова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК: КЛЮЧ К ГЛОБАЛЬНОМУ ДИАЛОГУ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Аннотация. Данная статья акцентирует внимание на важности изучения английского языка в университетском пространстве, выявляя его ключевую роль в академическом и профессиональном росте студентов. В статье рассматриваются различные подходы к интеграции английского языка в образовательный процесс, такие как специализированные курсы, междисциплинарные проекты и внедрение современных цифровых инструментов. Особое внимание уделяется использованию английского языка в учебно-познавательной деятельности студентов, включая подготовку к участию в международных научных мероприятиях и стажировках. В статье рассматриваются стратегии, направленные на повышение языковой компетентности и конкурентоспособности выпускников.

Ключевые слова: английский язык, высшее образование, профессиональная компетенция, языковая компетенция, цифровые инструменты, учебно-познавательная деятельность.

Annotation. This article focuses on the importance of learning English in the university environment, identifying its key role in the academic and professional growth of students. The article examines various approaches to integrating English into the educational process, such as specialized courses, interdisciplinary projects, and the introduction of modern digital tools. Particular attention is paid to the use of English in students' educational and cognitive activities, including preparation for participation in international scientific events and internships. The article examines strategies aimed at improving the language competence and competitiveness of graduates.

Key words: English language, higher education, professional competence, language competence, digital tools, educational and cognitive activity.

Введение. Английский язык играет центральную роль в образовательном процессе, научной деятельности и построении карьеры. Для студентов университетов его значение трудно переоценить: знание английского открывает доступ к обширным образовательным ресурсам, обеспечивает участие в международных программах, развивает профессиональные навыки и способствует интеграции в мировое сообщество. В современном глобальном мире это не просто предмет обучения, а ключевой инструмент, который помогает раскрыть потенциал каждого студента [1].

Прежде всего, английский язык обеспечивает доступ к наиболее актуальным и передовым источникам информации. Более 80% научных публикаций и учебных материалов издаются на английском языке, и без его понимания студентам сложно освоить новые знания. Например, в области медицины, инженерии, информационных технологий и экономики подавляющее большинство современных исследований публикуются в высокорейтинговых журналах, таких как Nature или Science. Эти публикации часто недоступны в переводе, что делает знание английского критически важным для студентов, стремящихся оставаться на переднем крае науки [1].

Более того, университеты активно развивают программы академической мобильности, такие как Erasmus+, DAAD и Fulbright, которые позволяют студентам проходить обучение за рубежом. Для участия в таких программах студенты должны владеть английским на уровне, достаточном для обучения в международной среде. Английский становится универсальным языком общения, который объединяет студентов и преподавателей из разных стран. Это создает уникальные возможности для межкультурного обмена, развития языковой практики и освоения профессиональных навыков [3].

Английский язык также играет важную роль в построении профессиональной карьеры. В условиях глобальной экономики многие компании работают на международных рынках, где английский выступает основным языком коммуникации. Работодатели отдают предпочтение соискателям, способным свободно общаться на английском, участвовать в международных переговорах и писать профессиональную документацию. Например, компании из сферы IT, такие как Google, Microsoft или IBM, активно привлекают специалистов из разных стран, и английский язык становится основным рабочим инструментом.

Кроме того, знание английского языка существенно расширяет карьерные горизонты, позволяя выпускникам университетов претендовать на более высокие должности и работать в ведущих международных компаниях. В таких отраслях, как медицина, авиация, туризм, нефтегазовая промышленность и фармацевтика, английский язык стал стандартом для составления технической документации, написания отчетов и общения с партнерами. Многие работодатели подчеркивают, что владение английским языком помогает сотрудникам лучше ориентироваться в профессиональной среде [2]. Например, специалисты, работающие в международных командах, часто сталкиваются с необходимостью проводить встречи, готовить презентации или участвовать в вебинарах, где обсуждаются стратегии и нововведения. Без уверенного владения английским языком такие задачи становятся серьезным испытанием.

Сфера IT демонстрирует яркий пример того, как английский язык интегрируется в повседневную работу. Большинство современных программных инструментов, библиотек и документации изначально разрабатываются на английском. Например, такие платформы, как GitHub или Stack Overflow, где профессионалы делятся опытом и находят решения для сложных технических проблем, требуют не только технических знаний, но и умения выражать свои мысли на английском языке.

Многие компании также предлагают сотрудникам возможности для международного обучения и стажировок. Это дает не только ценные знания и опыт, но и укрепляет языковые навыки, что впоследствии помогает сотрудникам стать лидерами в своей области. В таких программах английский язык выступает не просто инструментом, а необходимым условием для участия. Английский язык также является важным аспектом для ведения бизнеса. Владение языком помогает специалистам эффективно общаться с клиентами и партнерами, особенно в международной торговле [9]. Например, менеджеры по продажам используют английский для заключения контрактов, обсуждения условий поставок и ведения переговоров. Это позволяет минимизировать риски недопонимания и способствует долгосрочным отношениям с клиентами [4].

Не менее важным является роль английского языка в маркетинге и рекламе. Компании, стремящиеся к выходу на международные рынки, адаптируют свои маркетинговые материалы на английский язык, чтобы привлечь внимание более широкой аудитории. Отделы маркетинга разрабатывают рекламные кампании, которые эффективно передают культурные и языковые особенности целевой аудитории, одновременно соблюдая профессиональные стандарты.

Современные реалии таковы, что английский становится неотъемлемой частью личного профессионального бренда. Специалисты, уверенно владеющие языком, могут писать статьи, публиковаться в профессиональных блогах или выступать на конференциях, что повышает их узнаваемость и укрепляет репутацию экспертов в своей области. Английский также позволяет устанавливать контакты с коллегами по всему миру через профессиональные сети, такие как LinkedIn, что расширяет возможности для карьерного роста.

Таким образом, владение английским языком значительно повышает шансы на успешное трудоустройство, профессиональный рост и устойчивое развитие карьеры. Это делает изучение языка не просто рекомендацией, а необходимым элементом подготовки студентов к современным вызовам глобального рынка труда.

В университетах английский язык преподается как часть основной образовательной программы, но его применение выходит далеко за рамки традиционных лекций. В образовательной практике используются современные методики обучения, такие как работа с оригинальными источниками, выполнение проектов на английском языке и участие в деловых играх. Например, студенты экономических факультетов анализируют кейсы международных корпораций, используя английский для составления отчетов и презентаций [6].

Особое место занимает обучение английскому языку для академических и профессиональных целей. Курсы, направленные на развитие навыков написания научных статей, подготовки к выступлениям на конференциях и участия в дискуссиях, становятся стандартом в большинстве университетов. Это помогает студентам успешно защищать дипломные работы, писать магистерские диссертации и публиковаться в рецензируемых изданиях.

Кроме того, университеты активно внедряют цифровые технологии для изучения английского языка. Онлайн-платформы, такие как Grammarly, Duolingo, Rosetta Stone и Quizlet, помогают студентам развивать навыки письма, чтения и аудирования. Лингвистические модули интегрируются в образовательные платформы, такие как Moodle и Canvas, что упрощает доступ к учебным материалам и позволяет преподавателям отслеживать прогресс студентов.

Применение английского языка в учебной и исследовательской деятельности включает подготовку студентов к участию в международных конференциях, форумах и семинарах. Такие мероприятия позволяют презентовать свои исследования широкой аудитории, наладить профессиональные контакты и получить экспертную оценку своей работы.

Например, студенты технических специальностей часто представляют свои проекты на международных конкурсах, таких как Imagine Cup или Hackathon, где английский язык выступает языком взаимодействия [8].

Университеты также предлагают междисциплинарные проекты, которые способствуют развитию практических навыков и укреплению языковой базы. Например, студенты могут участвовать в разработке стартапов, работающих на международных рынках, или создавать программные продукты для глобального потребителя. В таких проектах английский становится не только языком общения, но и инструментом для достижения конкретных целей.

Еще одной важной областью применения английского языка является межкультурная коммуникация. Университеты привлекают студентов и преподавателей из разных стран, создавая мультикультурную среду. Умение общаться на английском позволяет эффективно взаимодействовать в международных командах, понимать культурные различия и находить общий язык даже в сложных ситуациях [10].

Для студентов, которые только начинают изучать английский, университеты предлагают адаптивные программы, направленные на постепенное освоение языка. Курсы, разработанные с учетом начального уровня знаний, включают элементы игровой методики, использование визуальных материалов и поддержку преподавателей-носителей языка. Это помогает студентам преодолеть языковой барьер и начать применять английский в повседневной и профессиональной жизни [7].

В рамках изучения русского языка как иностранного, в «МГТУ имени Г.И. Носова» проводятся кратковременные курсы обучения студентов из Туркменистана. Наши курсы помогают слушателям свободно общаться на социально-бытовые темы, изъясняться с носителями языка в стандартных ситуациях, слушать, читать тексты без словаря, а также освоить основные грамматические категории русского языка.

Для более продвинутых студентов университеты внедряют программы, направленные на углубленное изучение английского языка. Такие курсы включают специализированные модули, ориентированные на профессиональную лексику и развитие навыков академического письма. Например, студенты инженерных специальностей изучают терминологию, связанную с проектированием и технологиями, в то время как будущие экономисты и юристы осваивают язык делового общения. Это помогает формировать устойчивую языковую базу, необходимую для работы с профессиональной литературой, подготовки отчетов и ведения переговоров [5].

На базе «МГТУ имени Г.И. Носова» реализуется проект «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Программа предназначена для тех, кто стремится повысить свою профессиональную компетенцию в области иностранных языков и получить дополнительную квалификацию, позволяющую сочетать свои специальные знания и переводческие навыки в сфере профессиональных интересов.

Особое внимание уделяется развитию навыков критического мышления и работы с англоязычными источниками. Студенты учатся анализировать научные статьи, подготавливать собственные публикации и использовать современные инструменты для проверки качества текста, такие как программы антиплагиата и редакторы текста на английском языке. Это становится особенно актуальным для тех, кто планирует строить карьеру в академической среде или участвовать в международных исследовательских проектах.

Важную роль в образовательной среде играют языковые клубы и разговорные группы, организуемые университетами. В таких клубах студенты могут практиковать разговорный английский, обсуждая актуальные темы, фильмы или книги. Регулярное общение с носителями языка или другими студентами, владеющими английским, помогает преодолевать страх ошибок и развивает уверенность в использовании языка в реальных ситуациях.

Университеты также активно поддерживают участие студентов в языковых олимпиадах, международных конкурсах и стажировках. Это не только стимулирует их к дальнейшему изучению английского, но и дает возможность получить ценные призы, гранты и приглашения на обучение за рубежом. Подобные мероприятия помогают студентам интегрироваться в международное сообщество, формируя их как глобальных профессионалов. Отметим, что особенно показательным является внеаудиторное мероприятие, приуроченное к 9 мая – Дню Победы. В его рамках представлены различные творческие номинации на иностранном языке, а ключевой его целью является воспитание у молодежи знаний, понимания и уважения к памяти героев Великой Отечественной войны посредством выполнения творческих заданий.

Выводы. Таким образом, английский язык является неотъемлемой частью образовательного процесса и профессиональной карьеры студентов, открывая перед ними широкие возможности для доступа к актуальной информации, участия в международных программах и успешного трудоустройства. Его знание критически важно в условиях реального мира, где английский становится универсальным языком общения и основным инструментом для ведения бизнеса, научной деятельности и межкультурной коммуникации. В университетах активно внедряются современные методики и цифровые технологии, что способствует эффективному обучению и развитию языковых навыков. Владение английским языком не только расширяет карьерные горизонты, но и позволяет выпускникам уверенно конкурировать на международном рынке труда, что делает изучение этого языка необходимым элементом подготовки к современным вызовам.

Литература:

1. Crystal, D. English as a Global Language (2nd ed.) / D. Crystal. – Cambridge University Press, 2003. – 234 p.
2. Graddol, D. English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language / D. Graddol. – British Council, 2006. – 186 p.
3. Jenkins, J. Global Englishes: A Resource Book for Students (3rd ed.) / J. Jenkins. – Routledge, 2015. – 210 p.
4. Murray, N. The Internationalisation of Higher Education and the Role of English Language Teaching / N. Murray // ELT Journal. – 2009. – P. 72-82
5. Pikalova, E.A. Project-based learning in the teaching of English / E.A. Pikalova // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: Тезисы 80-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 18-22 апреля 2022 года. Т. 2. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, 2022. – 377 p.
6. Taha, M. The Role of English in Globalized Higher Education: A Case Study in Middle Eastern Universities / M. Taha // Journal of International and Comparative Education. – 2014. – № 3(1). – P. 16-30
7. Данилова, О.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков / О.А. Данилова, Д.В. Конова, Р.А. Дукин // Языковой-сайт.рф: Study-English.Info. Языковой сайт, 2011. – URL: <http://study-english.info/article018.php> (дата обращения: 24.03.2022)
8. Какуридис, Т. Глобальный английский: взгляд европейца / Т. Какуридис, М. Манян // Мир Эсперанто-сайт.рф: The World of Esperanto. Языковой сайт, 2015. – URL: <http://miresperanto.com/kiononiskribas/globalnyjanglejskij.htm> (дата обращения: 21.07.2021)
9. Кристал, Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристал. – Москва: Весь Мир, 2001. – 240 с.
10. Ломакина, Е.А. К вопросу о филолого-педагогических проблемах информатики в контексте информационной среды / Е.А. Ломакина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2017. – № 39. – С. 44-49
11. Нестеренко, В.С. Проблемы существования и перспективы развития глобального английского в современном мире / В.С. Нестеренко // Язык и культура. – 2011. – № 2. – С. 46-52

УДК 371.3

магистрант Лунина Наталья Сергеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЗАДАНИЙ РАЗЛИЧНОЙ СЛОЖНОСТИ В МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Аннотация. Основной целью исследования было изучение влияния модульного обучения на успеваемость учащихся. Модульное обучение ориентировано на каждого ученика как на индивидуума с его особыми способностями и интересами. Цель метода – помочь каждому ученику мыслить самостоятельно и проявить индивидуальность каждого обучающегося. Акцент должен делаться на индивидуальных способностях каждого школьника. Для обеспечения качественного образования учитель должен персонализировать программу обучения. Когда учитель занимается индивидуальным обучением, он находит время для личных бесед с учениками и оказания им индивидуальной помощи. Индивидуальное обучение может помочь в развитии самостоятельных личностей современными способами. Данное исследование носило экспериментальный характер. Использовался метод исследования эквивалентной группы. Собранные данные обеих групп анализировались и интерпретировались с использованием среднего значения, стандартного отклонения и t-критерия Стьюдента, и были сделаны выводы. Результаты исследования были в пользу модульного подхода к обучению, поэтому предлагается, чтобы этот подход широко использовался при обучении биологии в средней школе.

Ключевые слова: модульное обучение, системно-деятельностный подход, индивидуальное обучение, интеграция различных предметов в процесс обучения.

Annotation. The main purpose of the study was to study the impact of modular learning on student academic performance. Modular learning is focused on each student as an individual with their own special abilities and interests. The purpose of the method is to help each student think independently and show the individuality of each student. The emphasis should be on the individual abilities of each student. To ensure high-quality education, the teacher must personalize the training program. When a teacher engages in individual learning, he finds time for face-to-face conversations with students and provides them with individual assistance. Individual learning can help in the development of independent personalities in modern ways. This study was experimental in nature. The method of studying the equivalent group was used. The collected data from both groups were analyzed and interpreted using the mean, standard deviation, and Student's t-test, and conclusions were drawn. The results of the study were in favor of a modular approach to learning, so it is proposed that this approach be widely used in teaching biology in secondary schools.

Key words: modular learning, system-activity approach, individual learning, integration of various subjects into the learning process.

Введение. Современный подход к образовательному процессу строится на активном вовлечении обучающихся в изучение предмета, что позволяет получать знания, которые могут быть применены для решения учебных и бытовых задач. Это суть системно-деятельностного подхода и основа для формирования навыков самостоятельной работы и критического мышления.

Модуль – это особый тип учебного ресурса, представляющий собой автономные пакеты для самостоятельного обучения, в которых темп обучения определяется каждым школьником в соответствии с его индивидуальными потребностями и способностями. Модуль охватывает либо отдельный элемент предметного содержания, либо группу элементов содержания, образующих отдельную единицу предметной области или области навыков. Модуль имеет четко определенные цели и реализует набор возможностей для обучения школьников, организованных вокруг конкретной темы, которая содержит элементы обучения, четко сформулированные цели, учебно-методические мероприятия.

Модульное обучение совмещает системно-деятельностный подход, индивидуализацию в обучении, динамичность, вариативность и возможность выстраивания различных образовательных траекторий [1]. В рамках модульного обучения учебный материал разбивается на отдельные модули, каждый из которых охватывает определенную тему или аспект дисциплины.

Цель исследования: изучение влияния модульного обучения на успеваемость учащихся.

Изложение основного материала статьи. Одним из ключевых преимуществ модульного обучения является легкость адаптации под интересы и потребности обучающихся. Модульный формат позволяет организовать обучение таким образом, чтобы каждый обучающийся мог тщательно проработать темы, вызывающие трудности.

Модульное обучение с успехом используют в основной школе при изучении биологии. Так, например, при формировании понятийного аппарата на уроках ботаники в 6 классе, в процессе изучения таких сложных тем как: «Строение растительной клетки», «Химический состав растительной клетки», «Ткани растений» и другие, модульный формат позволяет организовать обучение таким образом, чтобы удовлетворять индивидуальные потребности каждого обучающегося. Например, ученики с более высоким уровнем подготовки могут углубиться в тему, выполняя исследовательские проекты или подготавливая презентации для класса. В то же время, учащиеся, испытывающие трудности, могут получать дополнительную поддержку и объяснения, выполняя практические задания или работая с учителем в парах. Это способствует не только углублению знаний, но и улучшает мотивацию учащихся, поскольку они могут выбирать наиболее актуальные и интересные для них задания и проекты, адаптируя таким образом обучение к собственным способностям и темпу усвоения. Например, изучая модуль «Растительный организм. Общее знакомство», ученики могут исследовать различные функции органов растений, сравнивая их видоизменения в зависимости от условий среды обитания. Вместо традиционного запоминания фактов, они могут проводить исследовательские работы, создавать проекты и предлагать эксперименты для подтверждения или опровержения ранее самостоятельно выдвинутых гипотез, представлять свои находки классу. Сотрудничество и обмен мнениями не только дают возможность расширить область интересов, но и развивают коммуникативные навыки, что очень важно для всестороннего развития школьников.

Еще одним важным аспектом модульного обучения является возможность интеграции различных предметов. В изучении биологии можно связывать темы с географией, химией и даже искусством, что делает обучение более междисциплинарным [2]. Например, в рамках модуля «Фотосинтез» ученики могут изучать не только биологические процессы, но и химические реакции, участвующие в этом процессе, а также рассмотреть, как различные экологические

условия влияют на рост растений. Такие связи помогают учащимся видеть целостную картину и осознавать, как разные науки взаимодействуют друг с другом.

Главное в модульном обучении – это не только усвоение теоретических знаний, но и развитие практических навыков. Каждый модуль базируется именно на практико-ориентированных заданиях [3]. Это не просто использование иллюстрирующих явление экспериментов или лабораторных работ по четкому плану, а применение заданий с различными уровнями сложности, развивающие интеллектуальные, аналитические, творческие и другие виды способностей школьника.

Модульное обучение требует гибкости в подходах к обучению. Переход к модульному обучению также может включать использование современных технологий и информационных ресурсов. Например, виртуальные лаборатории позволяют обучающимся безопасно проводить эксперименты, что может быть особенно полезно в условиях ограниченного доступа к традиционным лабораториям. Применение интерактивных приложений и образовательных платформ увеличивает мотивацию и делает процесс обучения более гибким.

Педагоги должны уметь создавать условия для активного обучения, предоставляя учащимся возможность для самостоятельного поиска информации, обсуждения и работы в группах. Кроме того, необходима своевременная обратная связь, которая позволит ученикам корректировать свои действия и улучшать результаты. Каждый модуль должен завершаться итоговой оценкой. Обучающиеся, по завершению модуля, получают возможность не только продемонстрировать знания, но и оценить свой прогресс. Обратная связь от учителей и одноклассников играет важную роль в процессе рефлексии, поскольку помогает выявить сильные и слабые стороны. Формы оценивания должны включать разные виды работ: тесты, проекты, эссе, презентации и другие. Чем разнообразнее виды работ, тем более полно и комплексно можно оценить знания и навыки учеников [4].

При создании системы заданий модуля следует учитывать несколько факторов. Во-первых, важно определить основные темы и разделы курса. Каждый из этих разделов может быть представлен в виде модуля, который включает теоретический материал, практические задания и исследовательские проекты.

Задания различной сложности могут быть представлены на нескольких уровнях [Журавлева].

На первом уровне, который можно назвать «базовым», ученики решают задачи, связанные с простым запоминанием информации и ее воспроизведением. Например, учащиеся могут отвечать на вопросы о строении клеток, классифицировать живые организмы или заполнять таблицы с основными характеристиками. Такие задания помогают закрепить основные понятия и факты.

На базовом уровне обучающиеся могут выполнить задание, связанное с созданием инфографики на тему «Разнообразие растений». Ученикам предлагается выбрать несколько видов растений из разных природных зон, например, тропического леса, степи или пустыни, и представить их на постере с иллюстрациями и краткими описаниями. Это задание стимулирует визуальную и творческую активность, а также позволяет закрепить знание о биологическом разнообразии растений.

На втором уровне сложности, «промежуточном» уровне, учащиеся начинают применять полученные знания на практике. Это могут быть задания, требующие анализа и сравнения, например, исследование влияния окружающей среды на жизнь организмов или проведение простых экспериментов с растениями. В этом случае ученикам предоставляются задания, которые побуждают их к более глубокому пониманию материала и развитию научного мышления.

На промежуточном уровне можно предложить задание, связанное с изучением адаптаций растений. Обучающиеся могут выбрать два различных вида растений, обладающих уникальными адаптациями к среде обитания (например, кактус и папоротник), и провести исследование, выявляя ключевые особенности их строения и функций. Затем ученикам можно предложить представить результаты своего анализа в виде презентации, показывающей, как эти адаптации помогают растениям выживать в их среде обитания.

Третий уровень сложности, который можно называть «прогрессивным», вовлекает обучающихся в решение более сложных задач, требующих критического анализа и синтеза информации [7]. Это могут быть исследовательские проекты, в которых учащиеся должны самостоятельно находить и обрабатывать информацию, формулировать гипотезы, проводить эксперименты и оформлять результаты своей работы в виде презентаций или отчетов. Например, проект может касаться изучения влияния загрязнения водоемов на местную флору. Такие задания способствуют развитию навыков исследования, критического мышления и командной работы.

На прогрессивном уровне задания могут включать индивидуальные или групповые исследования, такие как проект на тему «Роль растений в экосистемах». Учащиеся могут изучить различные функции, которые выполняют растения в экосистемах, включая фотосинтез, выделение кислорода, поддержку пищевых цепочек и обеспечение среды обитания. Это задание требует от учеников анализа различных источников информации, разработки собственных идей и критического мышления.

Еще одним интересным заданием на прогрессивном уровне может стать создание модели среды обитания для определенного растения, используя различные материалы. Обучающиеся могут экспериментировать с идеями, подбирая условия, которые необходимы для роста конкретного растения. Это задание не только развивает творческие навыки, но и способствует пониманию сложных взаимосвязей в экосистеме, а также зависимости между растениями и их окружающей средой.

Задания в модуле могут быть многоуровневыми и разнообразными, что позволит каждому ученику найти что-то интересное для себя, а также развить широкий спектр навыков: от творческого и критического мышления до аналитических способностей.

Оптимизация образовательного процесса при переходе на модульное обучение требует тщательной оценки эффективности. Для статистической оценки достоверности результатов исследования применяли критерий Шапиро-Уилка, используемый для выборок небольшого объема и Т-критерий Стьюдента [6].

Для оценки эффективности применения заданий различной сложности в модульном обучении при изучении биологии в 6 классе был проведен педагогический эксперимент на базе МБОУ «Гимназии № 2» города Балашиха. Целью педагогического эксперимента стала оценка эффективности модульного обучения в снижении количества низких результатов при решении заданий различной сложности.

По результатам тестирования были сформированы контрольная и экспериментальная группы шестиклассников численностью 32 человека в каждой. Констатирующие результаты показали высокий процент не справившихся с заданиями теста (Таблица 1).

Таблица 1

**Кол-во НЕ справившихся (показавших низкий результат)
с заданиями теста на этапе констатирующего тестирования**

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Кол-во человек	% среди всех участников	Кол-во человек	% среди всех участников
22	69	26	81

Тест Шапиро-Уилка не выявил значительного отклонения от нормальности ни в контрольной ($W(32) = 0,96$, $p = 0,228$), ни в экспериментальной группе ($W(32) = 0,95$, $p = 0,140$) (Таблица 2). Убедившись в верности полученных результатов, переходим к следующему этапу исследования.

Таблица 2

Отчетность по тесту Шапиро-Уилка (результаты констатирующего тестирования)

Параметр	Значения контрольной группы	Значения экспериментальной группы
Р-значение	0.2277	0.14
W	0.9571	0.9496
Размер выборки (n)	32	32
Среднее значение (x)	8.7813	8.4375
Медиана	9	8
Стандартное отклонение (S) выборки	1.6011	1.4577

Основная часть педагогического эксперимента продолжалась в течение 2 месяцев, в ходе которого обучающиеся работали с рабочими листами, содержащими учебные элементы с заданиями различной сложности. Занятия проходили индивидуально и в группах. По завершению эксперимента проводилось контрольное тестирование обеих групп.

Контрольное тестирование, проведенное на завершающем этапе педагогического эксперимента, показало значительное улучшение результатов обучающихся по сравнению с исходными данными. Большинство участников продемонстрировали более глубокое понимание материала и улучшили свои навыки. Результаты контрольного тестирования отражены в Таблице 3.

Таблица 3

Кол-во НЕ справившихся (показавших низкий результат) с заданиями теста на этапе контрольного тестирования

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Кол-во человек	% среди всех участников	Кол-во человек	% среди всех участников
16	50	9	28

По результатам проверки статистика W близка к 1, что указывает на соответствие данных нормальному распределению. Р-значение больше 0,05, что подтверждает нормальность выборки (Таблица 4). Эти результаты подтверждают достоверность полученных данных и позволяют использовать их в дальнейших статистических анализах и интерпретации.

Таблица 4

Отчетность по тесту Шапиро-Уилка (результаты контрольного тестирования)

Параметр	Значения контрольной группы	Значения экспериментальной группы
Р-значение	0.1987	0.118
W	0.9549	0.9469
Размер выборки (n)	32	32
Среднее значение (x)	9.5938	10.5
Медиана	10	11
Стандартное отклонение (S) выборки	2.0769	2.2718

После проверки достоверности по критерию Шапиро-Уилка полученных результатов педагогического эксперимента, была оценена динамика изменений ошибок при выполнении заданий различной сложности по Т-критерию Стьюдента.

Анализ показал статистически значимые различия в количестве допускаемых ошибок до и после эксперимента в экспериментальной группе (t -статистическая значительно больше t -критической двухсторонней). В контрольной группе статистически значимых различий не выявлено (t -статистическая меньше t -критической двухсторонней). Это свидетельствует о том, что использование методов модульного обучения существенно улучшили результаты участников экспериментальной группы (Таблица 5).

Двухвыборочный t-тест с одинаковыми дисперсиями

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Переменная 1	Переменная 2	Переменная 1	Переменная 2
Среднее	10,21875	9,40625	10,5625	8,5
Дисперсия	2,563508	4,313508	2,125	5,16129
Наблюдения	32	32	32	32
Объединенная дисперсия	3,438508		3,643145	
Гипотетическая разность средних	0		0	
df	62		62	
t-статистика	1,752662		4,322307	
P(T<=t) одностороннее	0,042301		0,000028	
t критическое одностороннее	1,669804		1,669804	
P(T<=t) двухстороннее	0,084603		0,000056	
t критическое двухстороннее	1,998971		1,998971	

По результатам статистического анализа было выявлено, что модульное обучение способствует снижению количества низких результатов при решении заданий различной сложности по биологии среди обучающихся: t-критическое двустороннее более чем в 2 раза меньше t-статистического показателя (1,998971 и 4,322307 соответственно), что свидетельствует о значительных изменениях, произошедших в группе после эксперимента (в контрольной группе t-критическое двустороннее больше t-статистического показателя: 1,998971 и 1,752662, это означает, что статистически значимых изменений после эксперимента в группе не наблюдается. На основании этого факта мы делаем вывод об эффективности данного подхода в улучшении успеваемости школьников.

Выводы. Таким образом следует отметить, что результаты исследования свидетельствуют в пользу модульного подхода к обучению, поэтому предполагается, что этот подход следует достаточно широко использовать в школе на различных уровнях образования, в частности при изучении биологии.

Литература:

1. Бойко, Д.А. Реализация системно-деятельностного подхода в образовательной практике / Д.А. Бойко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(1). – С. 40-43
2. Баляйкина, В.М. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения / В.М. Баляйкина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 26-34
3. Габдракипова, Л.Р. Модульное обучение учащихся средней школы средствами дистанционных технологий / Л.Р. Габдракипова, Т.И. Анисимова // Скиф. – 2021. – № 6(58). – С. 179-182
4. Гаевая, В.В. Биология. 6-11 классы: модульное обучение / В.В. Гаевая. – Волгоград: Учитель, 2009. – 124 с.
5. Журавлева, К.Е. Методические подходы в преподавании биологии / К.Е. Журавлева // Молодой ученый. – 2023. – № 12(459). – С. 153-155
6. Крохалев, В.Я. Статистика: уч. пособие / В.Я. Крохалев, С.А. Скопинов, В.А. Телешев // ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России. – Екатеринбург: Изд-во УГМУ, 2018. – 114 с.
7. Никишова, Е.А. Формирование у обучающихся читательской и естественнонаучной грамотности при изучении биологии / Е.А. Никишова // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С. 72-77

Педагогика

УДК 378.2

студент **Льонг Вьет Ань**

Педагогический университет Хошимина – HCMUE (г. Хошимин);

студент **Ха Зыонг Бао Нгок**

Педагогический университет Хошимина – HCMUE (г. Хошимин);

кандидат педагогических наук **Нго Дык Тай**

Педагогический университет Хошимина – HCMUE (г. Хошимин)

СЧАСТЬЕ И ОПЫТ ЛИДЕРСТВА: ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ УЧАСТИЯ В МАССОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СРЕДЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Студенческая активность, особенно участие в руководящих должностях в массовых организациях в университете, играет важную роль в организации и проведении массовых мероприятий, тесно связанных с ответственностью отдельных лидеров. Многочисленные исследования показывают, что участие в общественной деятельности, особенно на руководящих должностях, не только помогает студентам развивать мягкие навыки, но и способствует формированию основы счастья, всестороннему личностному развитию и становлению лидерских качеств. Однако, наряду с преимуществами, руководство также сопряжено с определёнными трудностями и вызовами. Студенты, занимающие руководящие позиции, часто сталкиваются с большим объемом работы, давлением со стороны заинтересованных сторон и сложностями в совмещении учебы и общественной деятельности в университетской среде. Это поднимает важный вопрос: действительно ли участие в руководящей деятельности приносит студентам счастье?

Ключевые слова: счастье, лидерство, студент, массовая организация, высшее образование, удовлетворенность, личностный рост, вовлеченность.

Annotation. Student activism, especially participation in leadership positions in mass organizations at the university, plays an important role in organizing and conducting mass events closely related to the responsibility of individual leaders. Numerous studies show that participation in social activities, especially in leadership positions, not only helps students develop soft skills, but also contributes to the formation of the foundation of happiness, comprehensive personal development and the formation of leadership qualities. However, along with the advantages, management also comes with certain difficulties and challenges. Students in leadership positions often face a large workload, pressure from stakeholders, and difficulties in combining their studies and social activities in a university environment. This raises an important question: does participating in leadership activities really bring students happiness?

Key words: happiness, leadership, student, mass organization, higher education, satisfaction, personal growth, engagement.

Введение. Счастье и лидерский опыт в студенческих организациях в системе высшего образования – это два взаимосвязанных фактора, которые привлекают особое внимание как университетов, так и общества. Многие университеты Вьетнама реализуют политики, направленные на развитие лидерской роли студентов в выполнении ключевых задач и стратегических инициатив учебных заведений, особенно в создании счастливых и интеллектуально развитых школ в условиях международной интеграции. Это связано с тем, что студенческие организации играют важнейшую роль в поддержке всестороннего развития студентов и оказывают непосредственное влияние на указанные факторы.

Изложение основного материала статьи. На практике студенты, принимая участие в массовых организациях университетов Вьетнама, не только получают профессиональные знания, но и активно вовлекаются в практическую деятельность, способствующую развитию их навыков и укреплению устойчивости к сложностям. Развитие студенческого лидерства через специализированные программы играет ключевую роль в формировании социальной ответственности, лидерства в сообществе, активного гражданства и служащего лидерства [1].

Помимо этого, участие в студенческих организациях приносит множество преимуществ. Исследования показывают, что занятие лидерских позиций дает студентам значительно больше возможностей, чем пассивное участие в деятельности организации. Те, кто прошел обучение и программы по развитию лидерства, демонстрируют рост в гражданской ответственности, лидерских навыках, межкультурной осведомленности, понимании теорий лидерства, а также в осмыслении личных и общественных проблем [2].

Особенно ценно участие в внеклассной деятельности в качестве лидера, так как оно позволяет студентам развивать ключевые навыки, такие как управление временем, ведение переговоров, коммуникация и работа в команде. Лидеры не только взаимодействуют со своей командой, но и получают возможность общаться и учиться у разных людей как внутри, так и за пределами организации. Эти связи не только мотивируют их, но и помогают расширять социальные сети и укреплять взаимоотношения. Благодаря такому опыту студенты учатся управлять конфликтами, принимать быстрые и эффективные решения, а также развивают адаптивность в сложных ситуациях.

Кроме того, в определенных обстоятельствах студенты могут раскрыть свой личный потенциал, определить ключевые ценности и сформировать позитивные социальные связи. Развитие лидерского потенциала студентов положительно влияет на их личные достижения в учебе и жизни [3]. Многие студенты, занимая лидерские позиции в организации, испытывают чувство счастья, осознавая значимость своего вклада и пользу, которую они приносят обществу.

Таким образом, можно заключить, что студенты, выполняющие лидерские роли, приобретают больше навыков и достигают большего личностного роста по сравнению с теми, кто этого не делает. Лидерский опыт не только повышает их уверенность в себе и гордость за свои достижения, но и способствует удовлетворенности от выполнения обязанностей. В свою очередь, это формирует прочную основу для их благополучия. Более того, этот эффект выходит за рамки настоящего времени, становясь ценным активом для будущей карьеры и жизни – тем, что особенно высоко ценится студентами в современном обществе.

Однако, наряду с радостью и устойчивым развитием, выполнение лидерских ролей в студенческих организациях университетов также несет в себе значительные нагрузки и вызовы для студентов. Помимо академических обязанностей, им необходимо уделять время и силы, чтобы обеспечивать эффективную и бесперебойную работу организации.

На практике давление, связанное с успешным планированием и реализацией проектов или мероприятий, может вызывать психологическую нестабильность, поскольку студенты постоянно беспокоятся и боятся неудачи, что напрямую влияет на их эмоциональное состояние и общее чувство счастья. Ограниченность времени, ответственность за координацию задач и управление внутренними конфликтами могут привести к эмоциональному истощению и стрессу.

Кроме того, высокая степень ответственности может вызывать чувство одиночества и изоляции, так как студент-лидер вынужден принимать важные решения и предвидеть возможные риски. Для тех, кто впервые берет на себя руководящую роль, балансирование между учебной нагрузкой и управлением организацией может быть особенно сложным, особенно при отсутствии опыта, что делает их более уязвимыми к стрессу и тревожности.

Даже у студентов с многолетним лидерским опытом, если эти трудности сохраняются без эффективных решений, может развиваться эмоциональное выгорание и утрата мотивации. Очевидно, что в обоих случаях, без своевременной поддержки и надлежащего наставничества, студенты могут испытывать перегрузку, трудности в поддержании баланса между разными сферами жизни, что в конечном итоге может привести к снижению их уровня счастья, успеваемости и мотивации к деятельности.

Исследования также показывают, что субъективное качество жизни формируется на основе трех ключевых компонентов: ценностно-смысловой ориентации (статическая сторона – ядро личностного развития), личных целей и стремлений (динамическая сторона субъективного развития) и удовлетворенности жизнью (результативная и контрольная сторона) [4]. Каждый из этих компонентов влияет на восприятие студентами собственного благополучия и личностного роста в рамках лидерской деятельности.

Во-первых, ценностная ориентация играет ключевую роль, поскольку является основным элементом личностного развития. Она отражает систему ценностей, смысл жизни и внутреннюю мотивацию человека. Выполняя руководящие функции в студенческих организациях, студенты имеют возможность пересмотреть свои ценности и создать нечто значимое, помогая другим, развивая студенческое сообщество и формируя лидерские качества. Если эти ценности соответствуют их внутренней мотивации, это способствует повышению уровня субъективного благополучия.

Во-вторых, личные цели и стремления представляют собой аспект субъективного развития, связанный со способностью человека ставить перед собой цели и добиваться их. В контексте студенческого лидерства молодые люди часто преследуют цели, выходящие за рамки личной выгоды, такие как улучшение образовательной среды, развитие студенческой жизни, расширение сети контактов или организация значимых мероприятий. Достижение этих целей приносит чувство удовлетворения и, как следствие, повышает уровень счастья.

Наконец, удовлетворенность жизнью также является важным фактором. Студенты, занимающие руководящие должности, сталкиваются с высоким уровнем ответственности и давления, но одновременно приобретают навыки управления, организации и контроля коллективных процессов. Если они ощущают свою успешность в роли лидера, получают признание от команды и достигают поставленных целей, это повышает их удовлетворенность жизнью и формирует устойчивое чувство счастья.

Таким образом, исследование субъективного качества жизни может быть применено для более глубокого понимания ощущений счастья студентов, занимающихся лидерской деятельностью в университетских организациях. Взаимосвязь личных ценностей, целей развития и удовлетворенности жизнью играет важную роль в определении уровня счастья студентов в их лидерском опыте. Если эти факторы находятся в гармонии, студенты не только развивают свои лидерские качества, но и испытывают удовлетворение и счастье в своей жизни.

Таким образом, уровень счастья, который студенты испытывают, занимая лидерские позиции в университетских организациях, зависит от множества факторов, включая рабочую среду, организационную культуру и их личный опыт. Некоторые студенты считают, что руководство организацией приносит им чувство гордости, поскольку они ощущают свою значимость, внося вклад в развитие сообщества, формируя ценные социальные связи и достигая личностного роста. Эти студенты испытывают удовлетворение, успешно выполняя поставленные задачи и получая положительную обратную связь от сверстников, преподавателей или организации. Такое признание становится мощным стимулом, мотивирующим их продолжать свою лидерскую деятельность в долгосрочной перспективе.

Однако уровень счастья не является постоянной величиной и может изменяться в зависимости от обстоятельств. Многие студенты сталкиваются с серьезными трудностями при балансировании между академическими обязанностями, лидерскими задачами и личной жизнью. Если ожидания со стороны организации или их собственные требования оказываются слишком высокими при недостаточной поддержке, вероятность возникновения стресса, тревожности или эмоционального выгорания значительно возрастает. Некоторые студенты отмечают, что отсутствие признания или положительной обратной связи со стороны организации приводит к снижению мотивации и удовлетворенности.

Кроме того, способность студентов испытывать удовлетворение во многом зависит от уровня поддержки, оказываемой студенческими организациями. Если организация предоставляет наставничество и четкие рекомендации, студенты чувствуют себя более уверенно в своих лидерских ролях. Напротив, в условиях нехватки поддержки или разобщенной рабочей среды они могут чувствовать себя одинокими, растерянными и перегруженными обязанностями. В одном из исследований также было показано, что в коллективистских культурах мотивация к счастью выражается через социальные связи (социальные ценности), которые являются одним из наиболее надежных предикторов счастья [5].

В целом, счастье студентов, занимающих лидерские позиции, многогранно. Они чувствуют себя более удовлетворенными, когда организация предоставляет им возможности для обучения, развития и осознания своей ценности в сообществе. Это подчеркивает важность того, чтобы студенческие организации не только распределяли обязанности, но и уделяли внимание заботе о студентах, их признанию и своевременной поддержке. Это позволит студентам полностью раскрыть свой потенциал в лидерской деятельности и найти в ней более глубокий смысл.

В этом контексте университеты и студенческие организации должны четко осознавать возникающие вызовы и пути их решения для оказания студентам более эффективной поддержки. Программы подготовки студенческих лидеров, включающие темы управления временем, преодоления стресса и развития лидерских качеств, помогут учащимся приобрести необходимые навыки на их лидерском пути. Одновременно с этим, поддержание психологического благополучия студентов с помощью консультационных сессий и обучения методам разрешения конфликтов позволит им воспринимать лидерство как позитивный и здоровый опыт.

Интеграция понятий счастья и благополучия в лидерский опыт студенческих организаций не только способствует всестороннему развитию студентов, но и закладывает основу для их устойчивого личностного роста и адаптации в будущей профессиональной деятельности. Осознавая это, многие студенческие организации в университетах Вьетнама внедряют различные инициативы, направленные на улучшение опыта студентов и повышение их удовлетворенности лидерскими ролями.

Во-первых, университеты организуют специализированные семинары и форумы по развитию лидерских навыков, управлению проектами, коммуникации и решению проблем, а также программы наставничества, в рамках которых опытные выпускники или преподаватели оказывают поддержку студентам, занимающим руководящие должности. Студенты также поощряются к участию в практической деятельности, исполняя роли помощников в организации крупных мероприятий и проектов внутри университета. Кроме того, проводятся конкурсы стартапов и креативных идей, способствующие развитию инновационного мышления студентов, предоставляя им ресурсы и пространство для реализации их проектов.

Во-вторых, студенческие организации уделяют особое внимание формированию крепких связей между студентами через выездные мероприятия, летние лагеря и программы культурного обмена. Для признания заслуг студентов проводятся церемонии награждения, такие как «Выдающаяся молодежь, идущая по стопам дяди Хо», «Звезда января», «Пятикратный студент», «Отличие в работе Союза молодежи и студенческих движений» и «Выдающийся вклад в деятельность студенческих организаций».

Для того чтобы студенты находили смысл в своих лидерских ролях, организации включают в свои программы элементы общественной деятельности, такие как волонтерские проекты в помощь малообеспеченным сообществам, благотворительные сборы и бесплатные образовательные курсы для детей из неблагополучных семей. Дополнительно проводятся семинары по вопросам психического здоровья и благополучия, помогающие студентам находить баланс между лидерскими обязанностями и личной жизнью.

Кроме того, расширяются возможности для международного обмена, участия в глобальных конференциях и культурных программах, что способствует расширению кругозора студентов и укреплению их профессиональных связей. Важную роль играет также создание сети выпускников-студенческих лидеров, которая позволяет представителям разных поколений обмениваться опытом и поддерживать друг друга.

Все эти мероприятия не только способствуют всестороннему развитию студентов, но и наполняют лидерскую деятельность радостью, гордостью и ощущением значимости внутри университетской среды.

Выводы. Занимая руководящие должности в студенческих организациях университетов, студенты проходят ценный путь личностного и профессионального роста. В процессе выполнения своих обязанностей они приобретают важные знания и навыки, учатся работать в команде, выстраивать социальные связи и решать сложные задачи, что закладывает фундамент для их всестороннего развития. Однако высокая ответственность и недостаток организационной поддержки могут негативно сказаться на их опыте.

Поэтому, чтобы оптимизировать лидерский опыт студентов и повысить их благополучие, студенческие организации должны способствовать созданию сплоченной рабочей среды, предоставлять возможности для развития навыков и эмоциональной поддержки, а также своевременно признавать вклад студентов. При соблюдении этих условий лидерские позиции будут не только сложным испытанием, но и источником вдохновения, гордости и устойчивого развития для студентов в их академической и личной жизни.

Этот путь не только формирует будущих лидеров, но и позволяет молодежи испытать и глубже осознать счастье, которое приходит от вклада в развитие общества. Истинное счастье рождается не только из достижений, но и из полученных жизненных уроков, личностного роста и гордости за свой вклад в развитие организации.

Литература:

1. Chapman, J. Schools and the learning community: Laying the basis for learning across the lifespan / D.S. Aspin, J.D. Chapman, M. Hutton, Y. Sawano // International Handbook on Lifelong Learning: Part 2 (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers), – 2001. – Pp. 405-446

2. Cress, C.M. Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities / C.M. Cress, H.S. Astin, K. Zimmerman-Oster, J.C. Burkhardt // *Journal of College Student Development*, 1991. – № 42. – P. 15-27
3. Karnes, F.A. Lead the way to leadership education / F.A. Karnes, K.R. Stephens // *Educational Horizons*, – 1999. – № 77. – Pp. 62-65
4. Зайченко, А.А. Личностные особенности людей с разным профилем субъективного качества жизни / А.А. Зайченко, Т.В. Эксакусто // *Социальная психология и общество*. – 2014. – № 2. – P. 100-114
5. Lambert, L. Positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: Boosting happiness and reducing fear / L. Lambert, H.A. Passmore, M.A. Joshanloo // *Journal of Happiness Studies*. – 2019. – № 20(4). – P. 1141-1162

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Магомедова Аида Насрутдиновна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени П. Гамзатова» (г. Махачкала)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Автор исследует основные особенности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами высшего образования. В начале исследования анализируется текущая ситуация в российском высшем образовании и обществе в целом. В соответствии с результатами её изучения доказывается необходимость его модернизации, организации инклюзивного образования как упорядоченной системы. Дается определение термину «инклюзивное образование», наиболее релевантное с точки зрения его интеграции в пространство вузов, функционирующих на территории нашей страны. Демонстрируется опыт реализации отдельных его элементов российскими педагогами-практиками. Доказывается необходимость систематизации обучения студентов с ОВЗ в соответствии с четырьмя основными требованиями. Исследуются также пути минимизации затруднений, которые могут возникнуть по ходу выполнения таких требований.

Ключевые слова: преподавание в высшей школе, дефектология, клиническая психология, специальная психология, лица с ОВЗ, обучение лиц с ОВЗ.

Annotation. The author examines the main features of teaching students with disabilities in the modern organization that implements activities in accordance with higher education programs educational environment. At the beginning of the study, the current situation in Russian higher education and society as a whole is analyzed. In accordance with its study results, the necessity of its modernization and the inclusive education organization as an orderly system is proved. The term «inclusive education» definition is given, which is most relevant from its integration into the universities operating in our country space point of view. The experience of its individual elements implementation by Russian teachers-practitioners is demonstrated. It proves the need to systematize the education of students with disabilities in accordance with four basic requirements. Ways to minimize the difficulties that may arise in the course of fulfilling such requirements are also being explored.

Key words: teaching in higher education, defectology, clinical psychology, special psychology, persons with disabilities, education of persons with disabilities.

Введение. Актуальность вопросов, связанных с реализацией инклюзивных программ в условиях современной организации высшего образования, обусловлена наблюдаемым на протяжении последних десятилетий количественным приращением лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поступающих в учебные заведения такого уровня. Соответственно необходима адаптация образовательного процесса к потребностям этих студентов.

Далее, современные педагоги А.В. Луговской и К.В. Егорушкина [5] говорят ещё об одной важной тенденции, заставляющей исследователя и практика уделять повышенное внимание вопросам модернизации образовательного процесса, реализуемого в условиях инклюзии. Состоит она в эскалации темпов развития всех отраслей человеческой деятельности. Это, в свою очередь, ведёт к тому, что знания, умения и навыки, формируемые у будущих специалистов, могут устареть уже к моменту окончания ими обучения. Таким образом, при сохранении важности компетенций предметных сегодня на первый план выходит развитие у студентов вузов системы умений и навыков, носящих универсальный, надпредметный характер. Соответственно, при проектировании и реализации учебной и внеучебной работы с учащимися, характеризующимися ОВЗ, необходимо не только адаптировать ход работы под их потребности, но также продумать пути формирования соответствующих черт будущего компетентного портрета таких студентов.

Изучение специальной литературы (Л.Б. Баряева, М.З. Газиева, Н.Э. Зейналова [1], Р.М. Чумичева, Х. Юншэн [8]), затрагивающей соответствующую проблематику, позволяет говорить о том, что в подобных условиях традиционные подходы, приёмы и методы не всегда характеризуются достаточным уровнем эффективности. Соответственно, необходима разработка технологий и методик преподавания различных академических дисциплин студентам с ограничениями по здоровью.

Изложение основного материала статьи. В силу своей актуальности вопросы, связанные с реализацией образовательной инклюзии в условиях современного вуза, нашли отражение в трудах ряда отечественных авторов (Таблица 1).

Проблемы обучения студентов с ОВЗ, рассматриваемые в трудах отечественных исследователей и практиков

Авторы	Аспекты образовательной деятельности с обучающимися, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья
Е.Н. Бондаренко [2]	Вопросы организации социально-педагогической диагностики как основы сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ
Е.Н. Гурьянова [3]	Проблемы, связанные с практикой преподавания учебных предметов студентам с ограничениями по здоровью преимущественно на примере иностранного языка
А.О. Манохин [6]	Различные стороны процесса реализации инклюзивных технологий по ходу освоения академических дисциплин
А.Г. Михайлова, Р.В. Кира, Т.А. Кокодей, С.П. Строкина [4]	Изучение иностранного языка в контексте инклюзивного образования
М.Ю. Романович, Н.В. Щербакова [7]	Обучение различным академическим дисциплинам лиц с ОВЗ по зрению

Анализ работ, перечисленных в Таблице 1, позволяет сделать вывод, что применительно к условиям современного вуза категория «инклюзивное образование» может быть использована для обозначения такой модели организации учебно-воспитательной деятельности, при которой созданы специальные условия для студентов, имеющих особые образовательные потребности. Отдельно подчеркнём, что речь идёт не просто о расширении использования тех или иных современных приёмов и методов. Успешное обучение будущих высококвалифицированных профессионалов с ОВЗ подразумевает изменение самой парадигмы образовательного процесса. С необходимостью должен быть обеспечен переход от реактивного подхода, ориентированного в основном на педагогического работника, к активному, в русле которого центральное место при реализации всех форм образовательной деятельности занимает сам обучающийся.

Отметим, что уже сегодня многие преподаватели в своей деятельности занимаются внедрением современных методологических подходов. Например, А.Г. Михайлова, Т.А. Кокодей, С.П. Строкина и Р.В. Кира широко используют такие подразумевающие определённый уровень социальной активности формы обучения, как работа студентов в группах, парах, а также индивидуальная [4]. Такая организация работы учащихся применяется ими, например, в рамках проектной деятельности. Причём, выполнение учебных проектов понимается этими педагогами двояко. Во-первых она расценивается как средство развития знаний, умений и навыков, относящихся к конкретным предметным областям. Во-вторых – в качестве действенного инструмента, формирующего у обучающихся с ОВЗ способность к сотрудничеству, чувство ответственности и высокую самооценку [4].

А.О. Манохин практикует индивидуальный подход к учебному процессу [6]. Учащимся с ограниченными возможностями здоровья данный педагог предоставляет материал в зависимости от степени выраженности компенсаторных возможностей у каждого из них. Следовательно, на своих занятиях А.О. Манохин практикует различные способы трансляции одних и тех же данных. Например, в то время как большая часть аудитории фиксирует предложенный ей материал в виде конспектов, выполняет различные упражнения и задания для его закрепления, студентам с ОВЗ эта информация предоставляется в электронном варианте. В зависимости от конкретной нозологической группы таких обучающихся форматы её могут различаться (текст, аудиозапись, видеоролик, мультимедийная презентация и др.) [6]. На основе рефлексии собственного педагогического опыта этот преподаватель выделяет важное условие успешного освоения образовательной программы лицом с ОВЗ – чёткую алгоритмизацию всех учебных действий учащегося, относимого к рассматриваемой категории [6].

Небезынтересен и опыт таких педагогов, как М.Ю. Романович и Н.В. Щербакова. Систематическое взаимодействие со студентами, характеризующимися ограничениями по зрению, позволило им выделить пять условий, соблюдение которых будет способствовать улучшению образовательных результатов [7]. К таким условиям относятся:

- подбор учебных материалов, характеризующихся объемом, структурой и содержательным наполнением удовлетворяющими требования осваиваемых программ, но при этом адаптированных для чтения вслепую;
- разработка адаптированной системы домашних заданий вкупе со шкалой оценки и способами проверки их результатов;
- планирование и реализация максимально удобных форм промежуточного и итогового контроля сформированных компетенций;
- применение электронных образовательных ресурсов, оптимальных в плане решения образовательных задач;
- оказание максимальной помощи студентам в ходе адаптации к учебным условиям организации ВО и характерным для неё формам социальной жизни [7].

Позитивный опыт, полученный этими и другими практикующими педагогами системы высшего образования при работе с обучающимися, характеризующимися особыми образовательными потребностями, безусловно, может быть изучен, а в дальнейшем – использован при обучении студентов с ОВЗ. Но вместе с тем необходимо отметить, что, не смотря на свою его актуальность, речь в описанных случаях идёт об оптимизации отдельных моментов соответствующего процесса. В полном же смысле слова инклюзивной может считаться такая образовательная деятельность, при осуществлении которой подобные прогрессивные практики будут систематизированы, вписаны в своего рода матрицу. Это позволит во-первых, максимально реализовать их преимущества, а во-вторых, дополнить их за счёт других приёмов и методов. Её создание связано с реализацией ряда специфических требований (Таблица 2).

Требования к реализации инклюзивного образования в пространстве современной организации высшего образования

Формулировка	Влияние на оптимизацию работы со студентами, характеризующимися особыми образовательными потребностями
Разработка учебных курсов «с нуля»	Более точное определение целей и задач учебно-воспитательного процесса [8]
Обязательное планирование и реализация различных способов трансляции учебного материала	Возможность целенаправленного педагогического воздействия на учащихся с ОВЗ за счёт предоставления им необходимой информации в устном, текстовом, аудиовизуальном и иных форматах
Использование различных видов организации активности субъектов образовательных отношений (научно-исследовательская работа, ролевые и деловые игры, конференции, семинары, вебинары, круглые столы) [3]	Стимуляция когнитивного интереса студентов
	Интенсификация процесса формирования у них мотивации учения
Широкое применение современных технологий в целях организации педагогического сопровождения таких учащихся	Рационализация управления процессом изучения академических дисциплин [8]
	Повышение оперативности решения преодолению возникающих затруднений различного характера
	Расширение возможностей для использования электронных учебников, учебных пособий, тестовых систем, дистанционных курсов

Авторам Л.Б. Баряевой, М.З. Газиевой, Н.Э. Зейналовой [1], Х. Юншэн и Р.М. Чумичевой [8] известны пути преодоления трудностей, с которыми педагог-практик и студенты с ОВЗ могут столкнуться по ходу претворения в жизнь такой системы при изучении различных академических дисциплин. К ним исследователи относят:

- проведение первоначальной диагностики обученности и познавательных способностей учащихся с ОВЗ;
- на основе её результатов – максимальный учёт характерного для них типа восприятия (дискретное звуковое, кинестетическое, визуальное), а также индивидуальных потребностей интересов и склонностей;
- широкая реализация индивидуального подхода;
- готовность педагогических работников к трансляции материала разными способами;
- наличие чёткой инструкции, поэтапного алгоритма выполнения заданий, помогающих учащимся с ограниченными возможностями здоровья соблюдать шаблоны работы над упражнениями и заданиями, а значит более эффективно их выполнять;
- применение по ходу учебно-воспитательного процесса наиболее актуальных образовательных технологий, таких, как средства удалённой коммуникации, трансляции иллюстративного материала, в т.ч. в аудиовизуальном формате, оборудование, позволяющее эффективно реализовывать игровой элемент в обучении;
- поддержка в аудитории благоприятного психологического климата, позволяющая преодолеть коммуникативные барьеры, свести к минимуму риск возникновения конфликтных ситуаций, а в случае возникновения – их негативные последствия.

Все эти пути должны реализовываться на системной основе [2]. Только их совокупное использование позволит добиться эффективного адаптированного обучения академическим дисциплинам студентов, характеризующихся особыми образовательными потребностями, эффективного содействия их профессиональному и личностному развитию [5].

Выводы. Завершая рассмотрение особенностей реализации образовательной деятельности со студентами, характеризующимися ОВЗ, необходимо, прежде всего, указать, что применительно к условиям современного вуза термин «инклюзивное образование» может быть использован для обозначения специфической модели организации педагогического процесса. Её корректная реализация предполагает создание специальных условий для таких обучающихся. Речь при этом идёт не просто об интеграции в педагогическую деятельность тех или иных прогрессивных методик. Необходимым представляется изменение самой парадигмы образовательного процесса.

В данной связи опыт ряда практикующих преподавателей, занятых в системе отечественного ВО, хотя и обладает определённой полезностью в плане повышения эффективности реализации инклюзивных программ, но с необходимостью должен рассматриваться как часть куда более обширной системы. Её создание связано с реализацией специфических требований. В их числе мы можем назвать разработку учебных курсов «с нуля»; обязательное планирование и реализацию дифференцированных способов трансляции учебного материала; использование различных видов организации активности субъектов образовательных отношений; широкое применение современных технологий.

Естественно, что столь масштабные перемены будут сопряжены с рядом объективных затруднений. Благо, потенциал большинства современных вузов позволяет принять систему эффективных мер, направленных на их преодоление.

Литература:

1. Баряева, Л.Б. Анализ выраженности эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения, готовности к инклюзивной педагогической деятельности у студентов в зависимости от гендерных и социально-средовых факторов / Л.Б. Баряева, М.З. Газиева, Н.Э. Зейналова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 240-245
2. Бондаренко, Е.Н. Социально-педагогическая диагностика как основа сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Бондаренко // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 1(57). – С. 678-681
3. Гурьянова, Е.Н. К вопросу о преподавании иностранного языка студентам с ОВЗ / Е.Н. Гурьянова // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: инновации, проблемы и перспективы: сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции, Москва, 25 декабря 2018 г. – Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2019. – С. 74-80
4. Изучение иностранного языка в контексте инклюзивного образования / А.Г. Михайлова, Т.А. Кокодей, С.П. Строкина, Р.В. Кира // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 124-131
5. Луговской, А.В. Обучение английскому жестовому языку в системе инклюзивного образования в российском вузе / А.В. Луговской, К.В. Егорушкина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 260-265

6. Манохин, А.О. Реализация технологий инклюзивного образования при обучении иностранным языкам в вузе / А.О. Манохин // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: Сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14-16 октября 2021 г. – Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2021. – С. 202-209

7. Романович, М.Ю. Обучение иностранному языку лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению в условиях лингвистического вуза / М.Ю. Романович, Н.В. Щербакова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 2(839). – С. 160-169

8. Юншэн, Х. Этические и моральные аспекты проектирования образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: сравнительный анализ Китая и России / Х. Юншэн, Р.М. Чумичева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 321-324

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Магомедова Елена Эрнестовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. На основе изучения научной и методической литературы, а равно рефлексии собственного педагогического опыта автор рассматривает основные особенности использования нейродидактического подхода при реализации программ инклюзивного образования. Перед этим анализируются такие черты, характерные для современного общества на текущей стадии его существования, как совершенствование методологии и инструментальной базы большинства сфер человеческой деятельности, а, значит, и повышение их результативности. Доказывается, что в такой ситуации интенсификация инклюзивной образовательной деятельности представляется необходимой. Далее термину «нейродидактический подход» дается определение. Рассматриваются история его интеграции в отечественную педагогику, а также достигнутая к настоящему моменту степень разработки теоретической базы, обеспечивающей эффективную реализацию учебно-воспитательного процесса средствами нейродидактики. Изучаются возможности ряда методик, соответствующих основным положениям этого подхода.

Ключевые слова: учащиеся с особыми образовательными потребностями, нейропсихология, специальная психология, нейрокоррекция, нейродидактический подход.

Annotation. Based on the scientific and methodological literature study, as well as reflection on her own pedagogical experience, the author examines the main features of using a neurodidactic approach in the inclusive education programs implementation. Before that, she analyzes such modern society features characteristic at the current stage as improving the methodology and instrumental base of most human activity spheres, and, consequently, increasing their effectiveness. It is proved that in such a situation, the intensification of inclusive educational activities is necessary. Further, the term «neurodidactic approach» is defined. The article examines its integration into Russian pedagogy history, as well as the degree of the theoretical framework that ensures the effective educational process implementation by neurodidactics means. The possibilities of techniques corresponding to this approach main provisions are being studied.

Key words: students with special educational needs, neuropsychology, special psychology, neurocorrection, neurodidactic approach.

Введение. Отношение социума к детям и подросткам, характеризующимся наличием особенностей в развитии, определяется целым рядом факторов, имеющих отношение к самым различным сторонам его функционирования. Современные исследователи В.В. Лезина, З.А. Мамиева, Л.М. Султыгова [5] относят к ним следующие:

- финансовое благополучие как общества в целом, так и отдельных людей;
- уровень развития духовной культуры;
- состояние производства, науки, образования и здравоохранения;
- господствующая система нравственных, философских и религиозных воззрений;
- во многом обусловленная предыдущими факторами степень гуманизации.

Таким образом, наблюдаемое на протяжении последних десятилетий совершенствование средств производства и коммуникации позволяет вовлекать людей с ОВЗ в различные виды деятельности. В то же время накопление медицинских знаний делает возможной более эффективную их реабилитацию, а, значит, интеграцию в жизнь общества. Появление новых моделей организации педагогического процесса повышает эффективность подготовки таких детей и молодёжи к активному участию в ней. Обусловленные предыдущими аспектами всё более частые примеры успеха людей с ограниченными возможностями здоровья заставляют общественное мнение воспринимать их как равных. Рост же внутреннего валового продукта позволяет выделять большее количество материальных ресурсов на дальнейшее совершенствование соответствующих сфер деятельности.

Вышеизложенное, конечно, способствует актуализации ряда проблем в областях человеческой деятельности, связанных с интеграцией людей с ОВЗ в реализацию различных форм социально значимой активности. Не в последнюю очередь это относится к образовательной сфере. В данном случае следует отметить, что в отечественной практике организации, осуществлявшие обучение и воспитание детей с особенностями в развитии, традиционно интегрировались в систему народного образования. Это следует из анализа трудов таких видных педагогов, как Л.С. Выготский [2], Л.В. Занков, М.С. Певзнер, В.В. Шмидт [4]. На протяжении всей новейшей истории нашей страны учащиеся с ОВЗ попадали под действие законов, регулирующих сферу всеобщего образования.

Дальнейшее развитие положения выдающихся учёных и практиков прошлого получили на страницах работ, например, М.Х. Мальсаговой и Д.М. Целоевой [7], однако уже на новом уровне. В силу текущего состояния отечественной науки, образования, здравоохранения, социальной и производственной сфер одной из прерогатив современного общества является инклюзивное образование. Современные педагоги подвергли изучению целый ряд его аспектов (Таблица 1).

Составляющие феномена инклюзивного образования, ставшие объектом научного интереса современных авторов

№ п/п	Наименование	Исследователи, рассматривавшие данную составляющую
1	Причины патологических состояний детей с особенностями развития их влияние на особенности реализации педагогического процесса	И.Н. Данилова, Я.В. Петрова [3]
2	Роль и место специалистов в области специального (коррекционного) образования в ходе реализации программ инклюзивного образования	И.Е. Лукьянова [6]
3	Особенности обучения детей, подростков и молодежи, характеризующихся наличием особых образовательных потребностей, отдельным дисциплинам	А.А. Санькова [8]
4	Определение степени подготовленности будущих педагогических работников к эффективной профессиональной деятельности в условиях образовательной инклюзии	Л.Б. Баряева, М.З. Газиева, Н.Э. Зейналова [1]

Одним из результатов изучения перечисленных в Таблице 1 аспектов инклюзивного образования стал вывод о том, что характеристики нейрофизиологических процессов во многом формируются под воздействием окружающей среды. Следовательно, создание благоприятных педагогических условий позволяет активизировать у учащихся с особыми образовательными потребностями компенсаторные механизмы. Это, в свою очередь, приводит к перестройке их функциональных систем.

Соответствующие положения легли в основу нейродидактического подхода. Рассмотрению возможностей, существующих для его применения в современных условиях, посвящено данное исследование.

Изложение основного материала статьи. Дефиниция «нейродидактический подход» может быть определена как выделение и обоснование способов, повышающих эффективность процессов обучения и воспитания. Как следует из наименования данного подхода, в их основе лежат результаты исследований функционирования головного мозга и нервной системы человека.

Использование нейродидактического подхода в повседневной образовательной практике стало возможным во многом благодаря результатам научных трудов уже упоминавшихся Л.С. Выготского [2] и Л.В. Занкова [4]. Ведущая роль при этом принадлежит Л.С. Выготскому. Этот исследователь много занимался проблемами, связанными с воспитанием и обучением слепых, глухонемых и умственно отсталых детей [2]. Именно высказанные в ходе публикации результатов этих исследований теоретические положения подготовили базу для разработки современного нейродидактического подхода.

На современном этапе его педагогическое обоснование было предложено в статье «Развитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды» за авторством В.В. Лезиной, З.А. Мамиевой и Л.М. Султыговой [5]. Эти авторы не просто раскрыли суть подхода, но также проиллюстрировали его продуктивность на примере развития креативности у школьников с аномалиями в области высшей нервной деятельности. Небезынтересными также представляются результаты научных изысканий, проведённых М.Х. Мальсаговой, и Д.М. Целосовой. Они нашли своё отражение на страницах статьи «Нейродидактические основы инклюзивного образования в вальдорфских школах» [7]. В ней доказывается факт корреляции оздоровительных методик, используемых в вальдорфских школах, с нейродидактическими техниками [7].

Таким образом, мы можем видеть, что теоретическая база, обеспечивающая эффективное применение нейродидактического подхода в повседневной образовательной практике к настоящему моменту разработана достаточно широко. Она позволяет говорить об эффективности ряда соответствующих его положений техник в плане оздоровления обучающихся в условиях реализации инклюзивных программ на разных ступенях. Отдельно отметим, что термин «здоровье» будет пониматься нами в широком смысле, т.е. не как отсутствие болезней, но как система, включающая элементы физического, психологического и социального благополучия [3].

Так, развитие речи у детей с особыми образовательными потребностями, посещающих организации дошкольного обучения, может быть интенсифицировано посредством привлечения их к участию в играх, ориентированных на повторение похожих по звуко-слоговой структуре слов подряд. Приведём примеры:

- «булка – втулка»;
- «забор – бугор – засор»;
- «норка – корка – мерка».

В части формирования у ребят, относящихся к рассматриваемой возрастной категории, зрительно-моторной координации и тонкой моторики рук определённой эффективностью характеризуются такие упражнения как «Пройди лабиринт», «Дорисуй неоконченный рисунок» или, например, «Нарисуй узор по клеткам». Эти и подобные им формы работы с необходимостью должны применяться не обособленно, но как часть единой системы, способствующей интеграции дошкольников с ОВЗ в жизнь и деятельность человеческого общества.

Другой важный её элемент может быть назван, если мы примем во внимание основные положения теории уровней построения движений Н.А. Бернштейна. В соответствии с ними различные структуры нервной системы и составляющие двигательной активности человека существуют во взаимовлиянии и взаимозависимости [8]. Соответственно, полноценное развитие детей с особенностями в развитии подразумевает привлечение их к занятиям такими видами физической активности, как прыжки в длину, прыжки на месте, метание мяча, бег, ходьба. Это позволит интенсифицировать процесс обучения речи, письму, чтению.

Далее, в русле реализации нейродидактического подхода учащимся начальной школы можно предложить принять участие в игре «Хлопни в ладоши». Суть её заключается в том, что младший школьник совершает соответствующее движение в момент, когда слышит слова, начинающиеся со звуков [а], [б], [в], [г] и др. Эффективной также является игра в подбор слов, начинающихся с определённой буквы. При этом буквы в порядке алфавита называются взрослым ведущим. Положениям нейродидактики соответствует также достаточно известная среди педагогов игра «Да и нет, чёрное и белое не говорите». Суть её заключается в том, что ребёнку задаются несложные вопросы в количестве, не превышающем 7. Приведём примеры таких вопросов:

- «Какого цвета снежинка?»;
- «Ты любишь мороженое?».

Ответы на них будут способствовать формированию системы речемыслительных реакций [3]. Далее, участие младшеклассников в игре «Четвертый – лишний» предполагает изъятие лишней картинки с изображением неродственного предмета. Это будет способствовать интенсификации их логического мышления.

На данном этапе нервно-психического и физического развития сохраняют свою актуальность (в т.ч. применительно к детям с ОВЗ) развитие правого полушария. С этой целью могут быть использованы такие методики, как аудиозапись голосов хорошо знакомых людей и последующее их распознавание ребёнком, двигательные упражнения под музыку, развитие тактильных ощущений путём ощупывания [4].

Развитие же левого полушария может быть обеспечено через обучение ребёнка распознаванию количества предметов, покупкам в магазинах, прорисовыванию деталей в рисунках, планированию последовательности действий. Этому также будут способствовать регулярные занятия физической культурой, при которых к упражнениям, используемым также при работе с дошкольниками, добавляются соблюдение дистанции при передвижении, мышц плечевого пояса и позвоночника [6].

При работе с обучающимися 4-5 классов можно порекомендовать Технику обучения правилам выполнения корректурной пробы. Суть её состоит в том, что в продолжении временного отрезка продолжительностью 180 сек. на раздаточных листочках обучающиеся отмечают изображаемые учителем геометрические фигуры при помощи значков «+», «-» и «.» . При этом «+» означает квадрат, «-» – треугольник, а «.» – круг. Такого рода письменное оформление символов сопровождается их начертанием пальцем в воздухе [5]. Правильное выполнение этой техники способствует концентрации внимания учащихся при задействовании всех анализаторов. При этом фронтальная форма работы также неслучайна. Она предоставляет педагогическому работнику возможность видеть всех детей, в т.ч. и тех из них, что испытывают те или иные затруднения по ходу работы над заданием. На завершающем этапе организованной подобным образом деятельности допускается также закрепление техники. Оно может осуществляться, например, путём повторения значков в воздухе после их названия учителем [5].

При реализации нейродидактического подхода во время работы со старшими школьниками может быть с успехом использована Техника развития объёма кратковременной зрительной памяти [1]. Суть процесса её применения заключается в том, что на протяжении 120 сек. обучающиеся рассматривают таблицу, содержащую семь фигур, запоминают её конфигурацию, а также особенности расположения фигур в ячейках. По завершении демонстрации учащиеся ещё 60-100 сек воспроизводят по памяти конфигурацию фигур и их расположение. Неоднократное повторение занятий в соответствии с данной техникой будет способствовать существенному улучшению кратковременной зрительной памяти [1].

С Техникой развития объёма кратковременной зрительной памяти отчасти схожа Техника развития объёма слуховой памяти [5]. В её основе лежит реализация иерархической цепочки звеньев, имеющей следующий вид: установка – первичная рецепция – встречная артикуляция – узнавание – вероятностное прогнозирование – осмысливание – работа памяти – внутренняя речь – понимание.

Выводы. Таким образом, нейродидактический подход представляет собой выделение и обоснование способов, повышающих эффективность процессов обучения и воспитания детей с ОВЗ. Эти способы, в свою очередь, основаны на закономерностях функционирования головного мозга и нервной системы.

Теоретическая база, обеспечивающая его эффективное применение, к настоящему моменту разработана достаточно широко. Она позволяет говорить об эффективности ряда техник соответствующих положением данного подхода.

В свою очередь, подобные техники могут быть систематизированы в соответствии с разными ступенями обучения. Они находят своё применение при реализации программ дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Литература:

1. Баряева, Л.Б. Анализ выраженности эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения, готовности к инклюзивной педагогической деятельности у студентов в зависимости от гендерных и социально-средовых факторов / Л.Б. Баряева, М.З. Газиева, Н.Э. Зейналова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 240-245
2. Выготский, Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л.С. Выготский // Народное просвещение. – 1925. – № 1. – С. 45-54
3. Данилова, И.Н. Инклюзивное образование: педагогические практики, опыт и перспективы / И.Н. Данилова, Я.В. Петрова // Инструктор по физической культуре. – 2024. – № 5. – С. 98-101
4. Занков, Л.В. Трудные дети в школьной работе / Л.В. Занков, М.С. Певзнер, В.В. Шмидт. – Москва-Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1933. – 96 с.
5. Лезина, В.В. Развитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды / В.В. Лезина, З.А. Мамиева, Л.М. Султыгова // Реализация творческого потенциала личности: проблемы, теория, практика. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 194-207
6. Лукьянова, И.Е. Бакалавр специального (коррекционного) образования – роль и место в инклюзивном образовании / И.Е. Лукьянова // Детская и подростковая реабилитация. – 2024. – № 1(51). – С. 36-38
7. Мальсагова, М.Х. Нейродидактические основы инклюзивного образования в вальдорфских школах / М.Х. Мальсагова, Д.М. Целоева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 85-86
8. Санькова, А.А. Особенности обучения литературе школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: чек-лист для учителя / А.А. Санькова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 140-143

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Макеева Татьяна Витальевна

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

доцент кафедры психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» (г. Ярославль)

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СЛУЖЕНИЕМ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С УЧАСТНИКАМИ И ВЕТЕРАНАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты нового подхода в образовании – Обучение служением, а также практический опыт его реализации в педагогическом университете. Особое внимание уделяется подготовке специалистов социальной сферы, деятельность которых отождествляется с социальной ответственностью и выполнением важных задач в контексте помощи нуждающимся категориям граждан. Автор описывает опыт кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, где студенты участвуют в волонтерских проектах, работают с различными категориями граждан, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, и взаимодействуют с социальными учреждениями. Особую роль в аспекте нового образовательного подхода играет деятельность преподавателей кафедры по организации психолого-педагогической деятельности с участниками и ветеранами специальной военной операции. Подчеркивается важность формирования нравственных ценностей у молодежи, таких как забота о других, в статье отмечается, что Обучение служением способствует профессиональной социализации студентов, развитию их гражданственности и готовности к социально значимой деятельности.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, обучение служением, профессиональная социализация, социальные координаторы, студенты вузов, участники и ветераны специальной военной операции.

Annotation. The article examines the theoretical aspects of a new approach to education – Service Learning, as well as practical experience of its implementation at a pedagogical university. Particular attention is paid to the practical training of social sector specialists, whose activities are identified with social responsibility and the implementation of important tasks in the context of helping needy categories of citizens. The author describes the experience of the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, where students participate in volunteer projects, work with various categories of citizens who find themselves in difficult life situations and interact with social institutions. A special role in the aspect of the new educational approach is played by the activities of the department's teachers in organizing psychological and pedagogical activities with participants and veterans of a special military operation. The importance of developing moral values in young people, such as caring for others, is emphasized, and it is noted that Service Learning contributes to the professional socialization of students, the development of their citizenship and readiness for socially significant activities.

Key words: spiritual and moral values, Service Learning, professional socialization, social coordinators, university students, participants and veterans of special military operations.

Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР

(№ 1024122500029-6-5.3.1) по теме «Подготовка ветеранов и участников СВО к педагогической деятельности по реализации предмета «Основы безопасности и защита Родины»

Введение. В современном обществе, где социальные вызовы становятся все более сложными и многогранными, особую актуальность приобретают подходы, направленные на укрепление социальных связей и поддержку социально-уязвимых групп населения. Одним из таких подходов является Обучение служением – образовательная методика, которая сочетает в себе получение теоретических знаний с активной социальной деятельностью, что способствует личностному росту участников и оказывает значительное влияние на общество, создавая условия для взаимопомощи, интеграции и развития.

Особое значение обучение служением приобретает в контексте работы с участниками и ветеранами специальной военной операции. Это люди, которые прошли через сложные испытания и сейчас сталкиваются с трудностями адаптации к мирной жизни, поиском нового смысла и ценностей в обществе. Обучение служением является уникальной возможностью помочь ветеранам раскрыть свой личностный потенциал, а также вовлечь в социально значимую деятельность, где их опыт и знания становятся ценным ресурсом для развития общества и воспитания молодого поколения.

Целью данной статьи является рассмотрение опыта реализации Обучения служением на примере работы с участниками и ветеранами специальной военной операции, а также с социальными координаторами.

Изложение основного материала статьи. Новая образовательная программа «Обучение служением» стартовала 5 сентября 2023 года в Международный день благотворительности в 135 образовательных организациях Российской Федерации. С сентября 2024 года количество вузов, приступивших к ее реализации, увеличилось.

«Обучение служением (Service Learning) – это новая область педагогической практики в российском высшем образовании и новая область в отечественных образовательных исследованиях» [5, С. 10].

Как указывают исследователи, форсированное наращивание потенциала «Обучения служением» в вузах «ориентирует учебные заведения на решение социальных проблем региона с двух основных позиций. Первая предполагает использование разнообразных приёмов и способов обучения студентов, а вторая – интеграцию знаний и умений из различных областей науки с целью развития интересов обучающихся к получаемой в вузе специальности и будущей профессии» [3, С. 68].

В научной литературе широко используется термин «социальное служение», который изначально был связан с религиозными традициями, но в современном контексте приобрел более широкое значение. Сегодня под этой дефиницией понимается добровольная и безвозмездная деятельность, направленная на оказание помощи и реализацию общественно-значимых инициатив. К основным видам такой деятельности относятся благотворительность, волонтерство/добровольчество, а также участие в миротворческих и правозащитных проектах [7].

Исследователи О.В. Решетников и С.В. Тетерский выделяют ряд ключевых факторов, которые влияют на развитие социального служения в современном мире:

- расширение функций и усиление роли гражданского общества;
- процесс социализации государства, выражающийся в увеличении его внимания к социальным вопросам;
- кризис смысла жизни, проявляющийся вне религиозного контекста;
- преодоление чрезмерного индивидуализма через взаимодействие, опосредованное социальным служением;
- отрыв процессов производства и информационной культуры от реальных потребностей человека и его личностного развития [6, С. 41-43].

Перечисленные выше факторы формируют основу для понимания роли социального служения в современном обществе и его значения для решения актуальных социальных проблем.

В результате анализа предметного поля публикаций, посвященных этой проблеме, В.С. Никольский выделяет основные темы, которые имеют основополагающее значение для понимания данного образовательного феномена:

- 1) особенности подхода;
- 2) формирование гражданственности;
- 3) внедрение рефлексивных практик;
- 4) применение доказательного подхода;
- 5) концептуализация;
- 6) взаимодействие с внешними партнерами;
- 7) роль преподавателя [5].

Обучение служением – это не просто серия занятий или проектная деятельность в аспекте волонтерства и добровольчества, это идеология нравственности, человеческого и профессионального долга – деонтологии. Несомненно, важно, что именно сейчас обратили особое внимание на этот аспект, поскольку на уровне ценностных ориентаций современной молодежи такие понятия как «забота» о других уходят на второстепенную позицию. Также важно отметить, что целесообразность введения данного практико-ориентированного формата обучения актуальна в связи с переходом к новой модели российского образования, основанной на историческом опыте, новейших тенденциях современной педагогической науки в контексте формирования этнокультурной личности в эпоху постглобализма [1].

В рамках реализации образовательного подхода «Обучение служением» Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Ассоциацией волонтерских центров и НИУ «Высшая школа экономики» разработаны методические рекомендации по реализации данного модуля в вузах страны [4]. В данном документе определено, что «Обучение служением» – это педагогический подход, который реализуется через разнообразные образовательные форматы (практико-ориентированные дисциплины, выполнение выпускной квалификационной работы, практическую подготовку и др.), также предполагает вовлечение обучающихся в решение социально-значимых задач в рамках основной образовательной программы. Этот подход направлен на достижение образовательных результатов, включающих развитие гражданственности, социальной ответственности, патриотизма, лидерских качеств одновременно с формированием профессиональных компетенций [4, С. 5].

«Обучение служением» как педагогический подход базируется на следующих принципах:

1. *Решение социально-значимых задач* – проектная деятельность, ориентированная на решение конкретных социальных проблем. Реализация данного принципа возможна при активном участии образовательной организации с некоммерческими организациями и другими социальными партнерами.

2. *Связь с образовательной программой* – содержание реализуемых проектов должно быть тесно интегрировано с направлением и профилем подготовки студентов. Такой подход углубляет понимание учебного материала и способствует достижению позитивных образовательных результатов.

3. *Рефлексивность* – анализ полученного опыта, осмысление его влияния на ценностные ориентации студентов и связи с их будущей профессиональной деятельностью.

4. *Гражданственность* – формирование у студентов чувства гражданской ответственности, солидарности и стремления вносить вклад в развитие общества.

5. *Наставничество* – в процессе реализации Обучения служением преподаватели и социальные партнеры вуза выступают в роли наставников, обеспечивая студентам свободу действий, а также поддержку и формирующее оценивание на всех этапах реализации социального проекта [5, С. 6].

Опыт кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, которая ведет подготовку бакалавров по четырем направлениям подготовки социологической, психолого-педагогической и педагогической направленности, позволяет дать характеристику деятельности по социальному служению и представить собственные практические разработки. Кафедра реализует следующие форматы деятельности по Обучению служением: практико-ориентированные занятия в рамках профильных дисциплин и участие преподавателей в просветительской деятельности.

Мы придерживаемся принципа – главную роль в Обучении служением играет именно преподаватель, от его активности, целеустремленности и профессионализма зависит педагогический успех.

Приведем в качестве примера оказания профессиональной помощи участникам и ветеранам специальной военной операции опыт кафедры по следующим направлениям:

– «Педагогическая мастерская» для ветеранов и участников специальной военной операции по подготовке к просветительской деятельности с детьми и молодежью. Данный проект реализуется в сотрудничестве с Российским обществом «Знание» и филиалом фонда «Защитники Отечества» в Ярославской области. Социально-педагогическое сопровождение участников и ветеранов специальной военной операции в их подготовке к просветительской и патриотической работе с подрастающим поколением является актуальным подходом. Это также связано с инициативой Министерства просвещения Российской Федерации по привлечению ветеранов и участников специальной военной операции с профильным образованием к преподаванию нового школьного предмета «Основы безопасности и защита Родины». Также Президент Российской Федерации В.В. Путин поручил рассмотреть возможность вовлечения участников специальной военной операции в воспитательную работу с детьми и молодежью во всех регионах страны [8].

Целью проекта является подготовка ветеранов и участников специальной военной операции к просветительской деятельности с детьми и молодежью и вовлечение в работу по патриотическому воспитанию. Как отмечает автор проекта В.Н. Гурьянчик, «Педагогическая мастерская» ориентирована, во-первых, на привлечение участников и ветеранов СВО к просветительской деятельности по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, во-вторых, направлена на формирование у молодежи ценностей и качеств гражданина страны. Также в рамках «Педагогической мастерской» преподаватели делятся со слушателями секретами ораторского мастерства, методическими и психолого-педагогическими приемами работы с детьми и молодежью [2, С. 252].

В связи с этим необходимо реализовать следующие форматы:

– Организация программ профессиональной переподготовки ветеранов и участников специальной военной операции на базе аккредитованных организаций по программе «Основы безопасности и защита Родины», дающая право на ведение профессиональной педагогической деятельности.

– Взаимодействие Всероссийского общества «Знание», Фонда «Защитники Отечества» с образовательными организациями по реализации просветительских проектов с участием ветеранов специальной военной операции в рамках «Уроков мужества», «Разговоров о важном» и других воспитательных и образовательных мероприятий патриотической направленности.

Данная деятельность поможет запустить процесс реинтеграции, ресоциализации и реадaptации ветеранов и участников специальной военной операции к мирной жизни. Эта работа проводится кафедрой с июля 2024 года, в каникулярное время мы вышли на практический уровень: Наши лекторы провели интерактивные занятия в детских оздоровительных лагерях.

Урок мужества провел участник СВО Вадим Кисельков (позывной Искатель). Он рассказал о дружбе, мужестве, героизме, подчеркивая значения этих понятий в кризисных ситуациях. Настоящая дружба проявляется там, где одному не справиться, а героизм – стремление к самопожертвованию ради спасения жизни других. Экстремальные условия сплочают людей. Проявления героизма можно наблюдать не только на войне, но и в мирной жизни как взрослыми, так и детьми. Вадим привел показательные примеры из своего личного боевого опыта, продемонстрировал элементы армейского снаряжения (бронежилет, каска и др.). На встречу была приглашена военный журналист телеканала «Первый Ярославский» Оксана Виноградова, автор и ведущий программы «СВОи люди», героями которой становятся бойцы – жители нашей области. Поскольку Оксана регулярно посещает зону боевых действий с добровольческой миссией и общается с военнослужащими, у нее накопились уникальные видео- и фотоматериалы и житейские истории наших героев. Подростки с неподдельным интересом беседовали с журналистом, задавали недетские и очень важные вопросы о том, страшно ли находиться в зоне боевых действий, как обустроен быт бойцов, как и чем они питаются, приезжают ли в отпуск. Также ребята с огромным удовольствием рассматривали значки, шевроны, гильзы, а наиболее активные участники встречи получили в подарок атрибуты современной армейской службы.

– *Обучение социальных координаторов Фонда Защитники Отечества.* Социальные координаторы – новая должность, которая была учреждена в апреле 2023 года по указу президента Российской Федерации с целью комплексного персонального сопровождения ветеранов специальной военной операции и членов семей погибших (умерших) участников. В рамках данного вида деятельности преподаватели кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью организовали мастер-класс «Станция коммуникативных навыков», направленный на повышение уровня коммуникативной компетентности специалистов социальной сферы. В ходе профессионального диалога обсуждались вопросы развития навыков общения социальных координаторов при взаимодействии с ветеранами и членами их семей. У специалистов возникает немало вопросов, к примеру, как правильно беседовать с вдовой или матерью погибшего и ряд других. В работе с социальными координаторами принимали участие студенты профиля подготовки «Социально-правовая защита населения», они активно участвовали в дискуссии, что продемонстрировало профессиональный интерес к данной проблеме. Также была проведена лекция для социальных координаторов на тему: «Влияние боя на психику военнослужащих», в рамках которой рассматривались факторы боевой активности, переживание страха в бою, потенциально травматические события и признаки боевой психической травмы. Особое внимание уделялось вопросам ресоциализации и реадaptации участников и ветеранов специальной военной операции. В этом контексте обсуждалась роль социальных координаторов и членов семей в реализации комплекса четырех ключевых потребностей: быть понятым, признанным, принятым и поддержанным (4П).

В мероприятии также приняли участие студенты выпускного курса профилей подготовки «Социально-правовая защита населения» и «Молодежная политика и социальное проектирование», для которых это уникальная возможность погрузиться в актуальную и современную социально-психологическую проблематику и осмыслить эти вопросы с профессиональной точки зрения, поскольку их будущая профессиональная деятельность связана с новыми вызовами и формами оказания помощи и поддержки ветеранов и участников специальной военной операции и членов их семей.

Сотрудничество с филиалом фонда «Защитники Отечества» в Ярославской области предоставило новые возможности для вуза, способствуя не только повышению качества образовательного процесса, но и созданию платформы для практических занятий студентов в формате Обучения служением. Проект «Педагогическая мастерская» доказал свою востребованность именно в учебной деятельности при подготовке будущих специалистов социальной сферы.

Качественные показатели, которые выделяем в процессе подготовки специалистов социальной сферы при реализации концепции «Обучение служением»:

- формирование активной жизненной позиции;
- социальная компетентность;
- профессиональная социализация;
- восприятие себя как гражданина своей страны.

Таким образом, важным показателем при реализации «Обучения служением» являются активная жизненная и социальная позиция студента и активная гражданская позиция преподавателя!

Выводы. Подводя итоги отметим, что опыт кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью по подготовке специалистов социальной сферы демонстрирует, что «Обучение служением» способствует формированию у студентов активной жизненной позиции, социальной компетентности и профессиональной социализации. Практико-ориентированные занятия, участие в волонтерских проектах и взаимодействие с социальными учреждениями позволяют будущим специалистам не только приобрести необходимые навыки, но и осознать важность своей миссии. Преподаватели кафедры также активно вовлечены в просветительскую деятельность, что подчеркивает их роль как наставников и лидеров в процессе обучения служением.

Таким образом, образовательный подход «Обучение служением» играет ключевую роль в формировании более справедливого, заботливого и устойчивого общества, способствуют развитию гражданской ответственности, укреплению социальных связей и подготовке специалистов, готовых к решению сложных социальных задач. В условиях современных вызовов, таких как индивидуализация, кризис смыслов и социальное неравенство, обучение служением становится важным инструментом воспитания нравственных ценностей и профессионального долга у молодежи, что в конечном итоге способствует построению гармоничного и гуманного общества.

Литература:

1. Гурьянчик, В.Н. Теоретическое обоснование воспитания этнокультурной личности в эпоху постглобализма / В.Н. Гурьянчик // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77(1). – С. 128-131
2. Гурьянчик, В.Н. Подготовка ветеранов специальной военной операции к просветительской деятельности с детьми и молодежью / В.Н. Гурьянчик // VIII Северные Афанасьевские чтения. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции (15-16 октября 2024 г., Архангельск, Россия). – Архангельск: КИРА, 2025. – С. 244-252
3. Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения / Я.А. Асланов, Л.С. Деточенко, А.П. Лепин, Е.В. Мартынова // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 8-9. – С. 63-83. – DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
4. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. – М., 2023. – 88 с.
5. Никольский, В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля / В.С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 12. – С. 9-28. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28
6. Обучение служением: Методическое пособие / под ред. О.В. Решетникова, С.В. Тетерского. – М.: АВИЦ, 2020. – 216 с.
7. Решетников, О.В. Концепция социального служения в современном обществе / под ред. В.И. Жукова. – М.: «Союз». РГСУ, 2008. – 32 с.

8. Сергей Кравцов обсудил с участниками СВО преподавание предмета «Основы безопасности и защиты Родины». – URL: <https://edu.gov.ru/press/8404/sergey-kravcov-obsudil-s-uchastnikami-svo-prepodavanie-predmeta-osnovy-bezopasnosti-i-zaschity-rodiny> (дата обращения: 23.02.2025)

Педагогика

УДК 37.047

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород); Нижегородский институт путей сообщения – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Мацкевич Елена Эдуардовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат философских наук, доцент Кашина Ольга Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены источники формирования общественного мнения о престиже профессии, а также выявлено их влияние на значимость и популярность профессии. Проведен опрос среди студентов на выявление результата воздействия общественного мнения на процесс профессионального самоопределения подростка. Гипотезой авторов стала идея о том, что общественные институты сегодня не способны сориентировать подростка в профессиональном выборе и даже скорее больше «запутывают» его, а не помогают, что затрудняет планирование работы профессиональных образовательных учреждений и снижает ее результативность. Новизной работы являются эмпирические данные, подтверждающие гипотезу. Методами исследования стали сопоставительный анализ, гипотетико-дедуктивный метод и метод социологического опроса. Результат данного исследования заключается в доказательствах необходимости направленной профориентационной работы, обеспечивающей государственные и общественные потребности и не ущемляющей желания человека.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, престиж профессии, выбор профессии, источники общественного мнения, образование.

Annotation. The article examines the sources of public opinion formation about the prestige of the profession, as well as their influence on the importance and popularity of the profession. A survey was conducted among students to identify the impact of public opinion on the process of professional self-determination of a teenager. The hypothesis of the authors was the idea that public institutions today are not able to orient a teenager in a professional choice and even "confuse" him more rather than help him, which makes it difficult to plan the work of professional educational institutions and reduces its effectiveness. The novelty of the work is the empirical evidence supporting the hypothesis. The research methods were comparative analysis, hypothetical-deductive method and the method of sociological survey. The result of this study is evidence of the need for targeted career guidance that meets government and public needs and does not infringe on human desires.

Key words: professional self-determination, prestige of profession, choice of profession, sources of public opinion, education.

Введение. Выбор профессии является сложным этапом для большинства подростков. В условиях динамичности современного мира и высоких требований рынка труда на первый план выходит проблема осознанного профессионального самоопределения. Подготовка ребенка к самоопределению в профессии – одна из центральных задач его социализации.

Понятие общественного мнения сегодня широко используется политиками и журналистами, экономистами и социологами, психологами и педагогами.

Мнение есть суждение о чем-либо, выражающее отношение говорящего к этому. В свою очередь отношение формируется под влиянием различных факторов. Субъектом здесь может выступать как отдельный индивид, так и некая группа, общность. Общественное мнение в этом случае – комплекс представлений и оценок общества. Безусловно, общественное мнение является важным регулятором жизни людей, поддерживает традиции, фиксирует изменения в жизни. Э. Нозль-Нойман также отмечает его способность оказывать существенное давление на человека: «Общественное мнение – это согласие между представителями одной человеческой общности по вопросу, имеющему важное эмоциональное или ценностное значение, которое должны уважать и индивид и правительство под угрозой быть отвергнутым или свергнутым – по крайней мере в виде компромисса в публичном поведении» [9, С. 164]. Больше всего люди ориентируются на мнение своего ближайшего окружения: семьи, друзей, коллег, приятелей по увлечениям и т.п.

Актуальность данной темы заключается в том, что источники общественного мнения в современном обществе оказывают неуправляемое влияние на индивидуальность подростка. Влияние общественного мнения на профессиональное самоопределение подростка должно быть сбалансированным, так как излишнее давление со стороны родителей, друзей и средств массовой информации может привести к искажению его реальных интересов и к выбору в пользу ожиданий общественности, а не реальных предпочтений подростка. Излишнее же пренебрежение мнением большинства также приведет к неадекватному экономическому выбору. Можно заметить, что достаточно часто выбор профессии, сделанный под воздействием мнения общества, не совпадает с представлениями молодого поколения о своей будущей профессиональной деятельности и не учитывает физические и эмоциональные возможности конкретного человека. В результате этого около 40% молодежи имеет желание сменить первоначально выбранную профессию [16].

В наши дни большинство подростков выбирают свою будущую профессию преимущественно из-за её престижности. Престижность профессии определяется мнением об общественной значимости, ценности и основывается на таких характеристиках как современность, доходность, технологичность, возможность карьерного роста и самореализации, и др. [4]. Сложность заключается в том, что эти параметры очень распыляемы и изменчивы. Они зависят от места проживания, возраста, половой принадлежности выразителя мнения и др. Так, например, по данным ВЦИОМ, молодежь считает непрестижной монотонную работу, в некомфортных условиях труда, нетворческую [2]. Более взрослое население уже предпочитает стабильность и предсказуемость, удобное расположение, понятный график. Возникает противоречие между

столь разнородным влиянием общественного мнения личными склонностями подростка, влияющими на его профессиональное самоопределение. В мае 2024 года президент России В.В. Путин подписал Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», где поручил добиться максимальной профориентации талантливой молодежи [14].

Целью работы является изучить отношение подростков к влиянию на них общественного мнения при выборе профессии. Гипотезой авторов стала идея о том, что общественные институты сегодня не способны сориентировать подростка в профессиональном выборе и даже скорее больше «запутывают» его, а не помогают, что затрудняет планирование работы профессиональных образовательных учреждений и снижает ее результативность. Новизной работы являются эмпирические данные, подтверждающие гипотезу. Методами исследования стали сопоставительный анализ, гипотетико-дедуктивный метод и метод социологического опроса. Практическая значимость данного исследования заключается в доказательствах необходимости направленной профориентационной работы, обеспечивающей государственные и общественные потребности и не ущемляющей желания человека.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное самоопределение в педагогике – это «поэтапное прохождение личностью процессов профессионального самосознания, самопознания, идентификации и самореализации, которые позволяют человеку не только дополнить процесс общеличного развития, но и раскрывают особенности взаимосвязи профессионального самоопределения человека с совокупностью внешних факторов (социальная востребованность определенного вида труда; выбор человеком профессиональной деятельности; определение личностью субъективного пространства саморазвития и компетентность профессионального саморазвития» [5, С. 706].

Основными источниками общественного мнения, формирующего профессиональные предпочтения, на наш взгляд, являются семья и ближайшее окружение, личный опыт, СМИ, лидеры общественного мнения и наставники/учителя.

С детства ребенок неосознанно впитывает происходящее вокруг и расставляет для себя приоритеты в профессиональной сфере. Большинство родителей пытаются помочь своему ребенку правильно выбрать свой профессиональный путь. Их советы формируют у индивида представление о разных профессиях, об их престижности в обществе. Так формируется стимул соответствовать ожиданиям своей семьи, чтобы заслужить уважение. Подросток может согласиться с решением семьи, полагаясь на их поддержку, или же напротив, желает противостоять им, что может привести к конфликтам, иногда и к разрыву отношений с семьей [15]. Таким образом, семья является важным фактором, формирующим не только мировоззрение подростка, но и его взгляд на профессиональное самоопределение.

Также важную роль в формировании отношения к профессии играют лидеры общественного мнения, они имеют достаточное количество авторитета и доверия людей, поэтому вполне могут влиять на формирование мнения о популярности разных профессий [6]. Лидеры общественного мнения имеют возможность оказывать влияние на молодое поколение, с помощью социальных сетей, блогов, стримов, в которых они имеют возможность делиться с аудиторией личными карьерными успехами, могут давать советы и рассказывать про свой опыт в профессиональном самоопределении. Они могут создавать для аудитории красивую картинку той или иной профессии тем самым повышая её престижность, большинство делают это через рекламу компаний или организаций [11].

На сегодняшний день результаты деятельности СМИ значительно влияют на различные общественные процессы, включая профессиональную структуру общества. В современном мире средства массовой информации играют ключевую роль в формировании престижа профессии. Они помогают подросткам рассмотреть разные виды профессий и выбрать более подходящую по его способностям. Средства массовой информации в правильном использовании способны повысить уровень образования [13]. Однако популяризация некоторых профессий с помощью средств массовой информации приводит, например, к таким последствиям, как очень высокий конкурс на определенные факультеты. Это вызывает перенасыщение рынка труда специалистами в этих областях и нехватку кадров в менее популярных профессиях, что создает дисбаланс спроса и предложения на рынке труда [17]. Средства массовой информации говорят только о тех профессиях, которые отражают общественные ценности и потребности. Согласно некоторым исследованиям, 90% подростков понимают, что средства массовой информации манипулируют их сознанием, но это не является причиной для отказа от их просмотра, а информация, размещенная там, воспринимается ими как единственно верная [13]. Тем самым создается искаженный образ профессиональной структуры общества, который отражает престижность в обществе разных профессий.

Исследования показывают, что у современных подростков недостаточно развит уровень осознанного выбора профессии. [1] В большинстве случаев в процессе профессионального самоопределения у подростка преобладают внутренние мотивы, которые имеют личное значение. Профессиональное самоопределение молодежи определяется индивидуалистическими, конформистскими ценностями и мотивацией самоутверждения [4]. Образовательные учреждения способствуют профессиональному самоопределению с помощью тестов на профориентацию, мастер-классов, встреч с представителями различных профессий [10].

Чтобы понять, какую роль играет общественное мнение в выборе профессии подростком в целом, авторами проведено исследование среди студентов вузов. Было опрошено 300 человек по 100 студентов от трех разнонаправленных вузов [12].

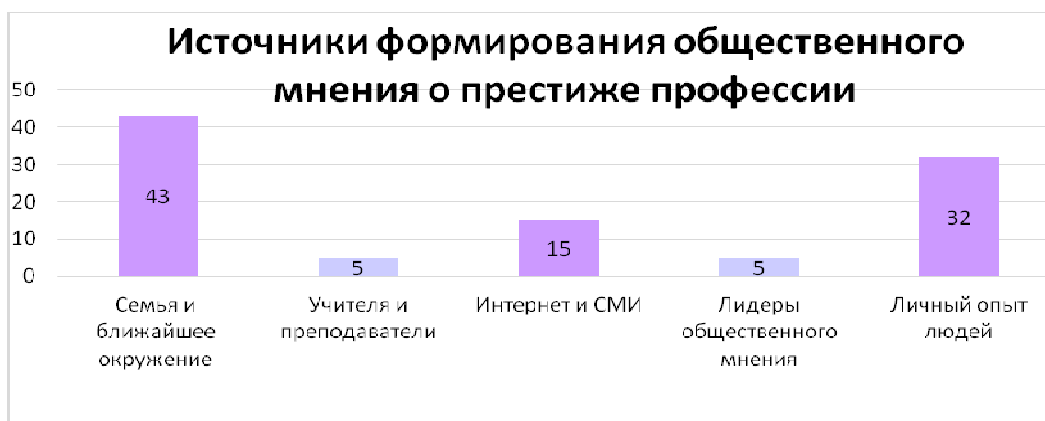


Рисунок 1. Данные ответа на вопрос «Какой источник формирования общественного мнения о престиже профессии, влияет на ваше профессиональное самоопределение?»

Говоря об источниках, формирующих общественное мнение о престиже профессии, можно сделать вывод, самым важным источником формирования общественного мнения о престиже профессии является семья и ближайшее окружение (рис.1). Так ответили 43% опрошенных. Вторым по важности источником является личный опыт людей, его в приоритет поставили 32% опрошенных. Личный опыт людей может помочь сформировать образ той или иной профессии, поэтому многие подростки, услышав негативные или позитивные комментарии от знакомых о профессии, которая была для них в приоритете, молодое поколение задумывается о поиске других специальностей или делает уверенный выбор. На третьем месте оказался интернет и средства массовой информации (15% опрошенных выбрали этот источник общественного мнения). Заметим, что влияние учителей и преподавателей, а также лидеров общественного мнения оказалось минимальным.

Обратимся к Рисунку 2, чтобы проанализировать трудность процесса профессионального самоопределения для подростка.



Рисунок 2. Данные ответа на вопрос «Сложно ли Вам было выбрать профессию?»

Проанализировав данные, можно сделать вывод, что трудности испытывали три четверти опрошенных, при чем более половины значительные.

Обратимся к рисунку 3, чтобы проанализировать отношение опрошенных к влиянию общественного мнения при выборе профессии.



Рисунок 3. Данные ответа на вопрос «Влияет ли общественное мнение на выбор Вами профессии?»

Большинство опрошенных отметили, что общественное мнение влияет на них при выборе профессии.

Обратимся к Рисунку 4, чтобы проанализировать мнение опрашиваемых о положительном влиянии общественного мнения на выбор профессии.



Рисунок 4. Данные ответа на вопрос «Как общественное мнение влияет на выбор профессии»

Можно сделать вывод, что, согласно данным опроса, общественное мнение в большей степени положительно влияет на подростка, чем отрицательно. Так 7% опрошенных ответили, что согласны с мнением о положительном влиянии общественного мнения, а 25% частично согласились с этим. Всего 23% решили, что это мнение может быть ошибочным, но большинство опрошенных отметили, что результат влияния общественного мнения на процесс профессионального самоопределения зависит от человека, на которого происходит влияние. Исходя из этих данных можно сделать вывод, что на человека общественное мнение может влиять по-разному, это зависит от индивида и источника общественного мнения, который оказывает влияние.

Большинство опрошенных отметили, что общественное мнение помогло им определиться с выбором профессии. Так 21% опрошенных отметили, что общественное мнение никак не повлияло на их выбор и 17% ответили, что общественное мнение только запутало их. Таким образом, в большинстве случаев общественное мнение положительно влияет на выбор профессии подростком.

Выводы. Профессиональное самоопределение подростка – это многогранный процесс, который помогает раскрыть личность индивида, впоследствии выбора им профессии. Важным этапом, который занимает большую часть жизни человека, является профессиональное становление личности. Многие аспекты данной темы еще могут быть рассмотрены. Так при выборе профессии подростки склонны прислушиваться к мнению окружающих людей в силу психологических особенностей возрастной категории. В ходе сопоставления себя с профессионалом в той или иной сфере, подросток оценивает возможности собственного успеха и карьерного роста в данной сфере [7]. Таким образом, общественное мнение в большей степени положительно влияет на профессиональное самоопределение подростка, оно дает возможность рассмотреть профессии с разных сторон, чтобы взвесить всю информацию и сделать правильный выбор. Однако очень часто источники общественного мнения направляют будущего студента сделать выбор не в пользу своих интересов, а в пользу общества. Результат влияния общественного мнения на выбор подростка зависит в большинстве от его самооценки, так индивид с нормальной самооценкой сделает разумный выбор, основанный на его интересах, а индивид с самооценкой, выбивающейся из нормы, будет тяжело сделать осознанный выбор под влиянием общественного мнения [3, 8].

Исходя из всего вышесказанного, можем сделать вывод, что только сочетание общественного мнения и личных предпочтений может привести к осознанному выбору, который станет залогом успешной и счастливой жизни.

Литература:

1. Вдовина, Н.А. Особенности развития профессионального самоопределения подростков / Н.А.Вдовина, О.А. Кутузова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2022. – № 1. – 14 с.
2. ВЦИОМ. Я б в рабочие пошел... – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ja-b-v-rabochie-poshel> (дата обращения: 14.03.2025)
3. Григорьева, А.В. Влияние уровня самооценки на профессиональное самоопределение личности / А.В. Григорьева, А.Э. Галина // Современный молодежный рынок труда: тренды, вызовы и перспективы развития: сборник научных статей Научно-практической конференции. Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), 2021. – С. 368-373
4. Кох, И.А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи / И.А. Кох, В.А. Орлов // Образование и наука. – 2020. – № 2. – С. 142-169
5. Лупанова, Н.А. Профессиональное самоопределение как педагогическая категория / Н.А. Лупанова // Известия ПГПУ имени В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 702-711
6. Максименко, А.М. Влияние лидеров общественного мнения на выбор будущей профессии подростка / А.М. Максименко // Научные знания современности: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Пенза. Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 216-218
7. Мелкумян, А.С. Психологическое влияние родителей на выбор профессии подростка / А.С. Мелкумян // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – № 21 – С. 356-361
8. Митрофанов, И.В. Взаимосвязь интернет-зависимости и социально-психологической адаптации у подростков / И.В. Митрофанов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – 15 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-15
9. Ноэль-Нойман, Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания / Э. Ноэль-Нойман. – М., 1996. – 352 с.
10. 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. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5
11. Самые увлекательные блоги о профессиях. – URL: <https://dzen.ru/a/YEJFJbhhPB27U70> (дата обращения: 14.03.2025)
12. Ссылка на опрос. – URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWycy2OukA7gDBovEisBKaid9JJyL-Mo8hhI3bBTGSeRebg/viewform?usp=sf_link
13. Турлыкова, И.В. Влияние СМИ на формирование личности подростка / И.В. Турлыкова // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 12. – С. 27-30
14. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 14.03.2025)
15. Чекалина, А.А. Влияние родителей на выбор профессии подростком / А.А. Чекалина, И.А. Савченко // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 7(233). – С. 301-306
16. Чумакова, Т.Н. Влияние семьи на выбор будущей профессии / Т.Н. Чумакова, С.А. Рябokonь // Современные научные взгляды в эпоху глобальных трансформаций: проблемы, новые векторы развития: материалы XLII Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: Южный университет (ИУБиП), 2021. – № 1(2). – С. 100-102
17. Шукшина, Л.В. Формирование профессиональных иллюзий студентов под воздействием средств массовой информации / Л.В. Шукшина, И.А. Корецкая, В.А. Ермаков, Ю.В. Бажанова // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2016. – С. 10-15

УДК 378.178

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

Нижегородский институт путей сообщения – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Рябкова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);

студент Панков Егор Денисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРИЧИНЫ ОПОЗДАНИЙ СТУДЕНТОВ НА УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ

Аннотация. В данной статье будут рассмотрены основные причины опозданий студентов на занятия в образовательных учреждениях. Цель исследования: выявление причин и факторов опозданий студентов в образовательные учреждения, анализ влияния на успеваемость и оценки, а также рекомендации по устранению данной проблемы. Гипотеза: выявление причин опозданий студентов на занятия и их отношения к этому явлению позволит оптимизировать учебный процесс и повысить качество образования. Методы исследования: анализ источников по вопросам данной темы, опрос, математико-статистические методы обработки полученных результатов, метод интерпретации и дедуктивного анализа. Новизна работы: опоздания на учебные занятия рассмотрены как факторы, которые влияют на дисциплину и успеваемость студентов, а также систематизированы причины этих опозданий с точки зрения самих студентов. Выявлено, что большинство участников опроса не считают опоздания серьёзной проблемой, что указывает на общее снисходительное отношение к этой теме и отсутствие жёсткого контроля за соблюдением временных рамок. Преподаватели также в большинстве случаев относятся к опозданиям спокойно и не делают замечаний студентам. Наиболее частой причиной опозданий являются транспортные проблемы. Показательно, что десятая часть опрошенных связывает опоздания с личной занятостью, и это говорит о том, что учеба не является для них приоритетом. Авторами обобщены причины опозданий и представлены возможные рекомендации по устранению каждой из них.

Ключевые слова: опоздания, студенты, причины, тайм-менеджмент, расписание.

Annotation. This article will examine the main reasons for students being late for classes at educational institutions. The purpose of the study is to identify the causes and factors of students' delays in educational institutions, analyze the impact on academic performance and grades, as well as recommendations for eliminating this problem. Hypothesis: identifying the reasons for students' lateness to classes and their attitudes towards this phenomenon will optimize the learning process and improve the quality of education. Research methods: analysis of sources on the issues of this topic, survey, mathematical and statistical methods of processing the results, method of interpretation and deductive analysis. The novelty of the work: delays in classes are considered as factors that affect the discipline and academic performance of students, and the reasons for these delays are systematized from the point of view of the students themselves. It was revealed that the majority of survey participants do not consider lateness to be a serious problem, which indicates a general condescending attitude towards this topic and the lack of strict control over compliance with time limits. In most cases, teachers also treat lateness calmly and do not make comments to students. Transportation problems are the most common reason for delays. It is significant that a tenth of the respondents associate lateness with personal employment, and this suggests that studying is not a priority for them. The authors summarize the reasons for delays and provide possible recommendations for eliminating each of them.

Key words: lateness, students, reasons, time management, schedule.

Введение. Опоздания в современном учебном заведении – крайне распространённая проблема, которая может плохо отразиться на процессе обучения. И студенты, и преподаватели хоть раз сами попадали в такую ситуацию.

Опоздание в образовательном процессе можно рассматривать не только как форму девиантного поведения, но и как маркер, сигнализирующий о возможности развития более серьёзных отклонений. Анализ поведения систематически опаздывающих студентов показывает, что игнорирование предупредительных мер может свидетельствовать о формировании деструктивного подхода к обучению, который препятствует достижению образовательных целей и может иметь негативные последствия для общего развития личности [2; 5].

Опоздание в образовании – это не просто потерянные минуты или часы. Это прерванная нить учебного процесса, которая влияет не только на текущее восприятие материала, но и на общий ход формирования знаний. Каждое пропущенное начало урока или лекции – это упущенные возможности задать вопросы, понять контекст, встроиться в обсуждение и наладить взаимодействие с учителем и одноклассниками [7].

Понимание факторов, ведущих к опозданиям студентов на занятия, позволит улучшить организацию образовательного процесса, успеваемость и в конечном итоге качество полученного образования.

Методы и методология работы. Цель исследования: выявление причин и факторов опозданий студентов в образовательные учреждения, анализ влияния на успеваемость и оценки, а также рекомендации по устранению данной проблемы.

Задачи исследования: изучение основных факторов опозданий; влияние опозданий на рейтинг, знания и успеваемость студентов; анализ взаимосвязи между личностными характеристиками студентов, их психологическим состоянием и организацией учебного процесса; предложение рекомендаций для улучшения организации учебного процесса и повышения дисциплины студентов.

Гипотеза: выявление причин опозданий студентов на занятия и их отношения к этому явлению позволит оптимизировать учебный процесс и повысить качество образования.

Методы исследования: анализ источников по вопросам данной темы, опрос, математико-статистические методы обработки полученных результатов, метод интерпретации и дедуктивного анализа. Новизна работы: опоздания на учебные занятия рассмотрены как факторы, которые влияют на дисциплину и успеваемость студентов, а также систематизированы причины этих опозданий с точки зрения самих студентов.

Изложение основного материала статьи. Само понятие «опоздание» в контексте учебного процесса было хорошо проанализировано в книге И. Павлова «Тайм-менеджмент для учителей», где он отмечает: «Опоздание на урок – это не просто потеря времени, но и потеря настроения. Ученик, который заходит позже всех, рискует упустить не только важную

информацию, но и возможность настроиться на учебный процесс» [6, С. 14]. Для начала рассмотрим социально-психологические аспекты опозданий студентов на занятия, в них входит цифровизация, личностные особенности и склонность к прокрастинации, влияние общения и студенческих мероприятий, стресс и усталость и др.

Цифровизация и различные гаджеты заполнили наш мир и оказывают огромное влияние на людей, но в особенно это касается подростков. Многие студенты теряют концентрацию внимания при выполнении задач на учёбе или при выполнении домашних заданий вследствие просмотра видеороликов, ленты соцсетей и времяпрепровождения в играх. Синий свет экранов подавляет выработку мелатонина, затрудняя засыпание. Зависимость от цифровизации у студентов встречается часто, из-за чего молодые люди задерживаются в гаджетах допоздна, что влияет на утренний подъем и ведет к опозданиям на учебные занятия [1; 5].

Стоит также учитывать личностные особенности каждого человека, например, такие как низкая организованность, импульсивность и отсутствие самодисциплины. Данные качества негативно отражаются на эмоциональном состоянии человека, а также мешают чётко контролировать своё время. Откладывание дел на неопределенное количество времени (прокрастинация), также бывает причиной опозданий. Как правило, человек с высоким уровнем стресса чаще подвержен прокрастинации. Так, например, несложившиеся отношения с преподавателем могут вызывать такой стресс и как следствие опоздания [8].

Стоит отметить, что в студенческой жизни происходят различные мероприятия, которые тратят время, силы, энергию у обучающихся. Учтём общение со сверстниками и встречи с ними, которые также требуют энергии и являются важным фактором жизни студентов. Из-за частых встреч могут накапливаться стресс и усталость. Чаще всего совокупность многих факторов вызывает трудности индивидуальной адаптации к интенсивному темпу студенческой жизни и ведет к опозданиям на занятия [10, С. 300].

Перейдем к возможным организационно-техническим причинам опозданий студентов. Основным фактором внешних причин опозданий является проблемы с транспортной системой, чаще всего это касается зимних сезонов, когда на дорогах образуются пробки, транспорт движется медленнее и не соблюдается расписание поездок. Даже если студент выезжает заранее, велика возможность опозданий и задержек из-за пробок, особенно в утреннее время, когда все люди отправляются на учёбу или работу. Поломки общественного транспорта в пути как следствие изношенности также могут стать причиной опоздания на занятия [11]. Также будем учитывать географическое положение корпусов учебных заведений, мест проживания обучающихся. Некоторым студентам требуется несколько минут, чтобы добраться до места учёбы, другим же приходится выходить за несколько часов, что повышает риск опозданий.

Гибкие графики и онлайн-формат обучения изменили подход студентов к пунктуальности. С развитием онлайн- и дистанционного обучения, когда на занятие можно было подключиться в самый последний момент, даже опытные студенты начали терять привычку соблюдения сроков в очных форматах обучения. Студенты, поглощенные виртуальной реальностью, становятся все более изолированными, а их способность к самодисциплине и усвоению знаний снижается [9].

Авторами был проведён опрос, в котором участвовали студенты (по 70 обучающихся Мининского университета и Приволжского исследовательского медицинского университета в городе Нижний Новгород. Мы составили перечень вопросов, чтобы глубже понять проблему опозданий в учебном процессе, выявить их основные причины и оценить отношение к ним как студентов, так и преподавателей. Вопросы были ориентированы на ряд параметров:

- Выяснение частоты опозданий. Вопрос о том, как часто студенты опаздывают, помогает оценить масштаб проблемы и выявить распространённость опозданий.

- Оценка факторов, влияющих на опоздания. Вопросы о времени пути, транспортных проблемах, погодных условиях и планировании времени направлены на определение ключевых причин, чтобы предложить рекомендации по улучшению ситуации.

- Изучение отношения к опозданиям. Ответы студентов и преподавателей позволяют понять, насколько серьёзно воспринимается проблема и каково общее отношение к опоздавшим.

- Оценка значимости проблемы. Вопрос о том, насколько серьёзной является проблема опозданий, позволяет выявить приоритетность её решения в контексте учебного процесса.

На вопрос «Как часто вы опаздываете на занятия?» 40% опрошенных ответили, что не опаздывают вовсе, остальная часть респондентов опаздывают редко, иногда и часто (Рисунок 1).



Рисунок 1. Частота опозданий в университете

Как видим, большинство студентов опаздывают на занятия. Далее мы выяснили, сколько времени студенты тратят на дорогу до места учебы. Более половины опрошенных (50%) отмечают, что дорога занимает у них более часа. Тридцать процентов тратят от тридцати до шестидесяти минут, 15% укладываются в промежуток между пятнадцатью и тридцатью минутами. Учитывая, что Нижний Новгород является мегаполисом, это вполне предсказуемые результаты, а потому опоздания, связанные с транспортными проблемами не являются редкостью. Меньше опаздывают скорее всего те студенты, которые проживают в общежитиях рядом с местом обучения.

Отношение к опозданиям оказалось неоднозначным. Студенты осуждают себя за опоздания в зависимости от его причины. Основными причинами опозданий студентов оказались транспортные проблемы – их назвали 55% участников опроса. Неправильное планирование времени стало фактором для 20% студентов, а 10% сослались на личную занятость. Все эти факторы для 70% опрошенных не являются критичными. Также 85% студентов чаще всего используют общественный транспорт для передвижения, а 10% предпочитают ходить пешком, 5% передвигаются на личном транспорте. Интересны и ответы о влиянии времени года на частоту опозданий. Большая часть (60%) утверждает, что погодные изменения никак не влияют на их пунктуальность, однако 35% ответили, что зимой они опаздывают чаще из-за сложных погодных условий. Реакция преподавателей на опоздания также заслуживает внимания. Большинство (85%) относятся к этому безразлично, и только 15% делают замечания.

И, наконец, насколько серьёзной студенты считают проблему опозданий? Семьдесят пять процентов заявили, что не считают её серьёзной, 15% убеждены, что это вовсе не проблема, и лишь 10% называют её серьёзной (Рисунок 2).



Рисунок 2. Важность проблемы опозданий

Подводя итог опроса, можно отметить, что значительная часть студентов умеет эффективно организовывать своё время, в то время как остальные сталкиваются с проблемами, которые приводят к опозданиям. Основным фактором выступает длительность пути: более половины студентов проводят в дороге более часа, что часто становится причиной задержек, особенно при использовании общественного транспорта. Среди ключевых причин опозданий также выделяются транспортные трудности и неумелое планирование времени.

Большинство участников опроса не считают опоздания серьёзной проблемой, что указывает на общее снисходительное отношение к этой теме и отсутствие жёсткого контроля за соблюдением временных рамок. Преподаватели также в большинстве случаев относятся к опозданиям спокойно и не делают замечаний студентам. Это свидетельствует о том, что пунктуальность не является приоритетом в учебном процессе и непунктуальность уже воспринимается как обыденное явление.

Кроме того, зимний период усиливает проблему опозданий для значительной части студентов из-за сложных погодных условий и затруднений в транспортной инфраструктуре.

Однако опоздания вредят и самим студентам, которые пропускают часть материала, и преподавателям, вынужденным повторять задание опоздавшим, и всем им вместе, отвлекающимся на опоздавших.

Таблица 1 отражает причины опозданий и содержит возможные рекомендации по их устранению.

Таблица 1

Причины опозданий и рекомендации по их устранению

Причина опозданий	Рекомендации по устранению
Транспортные проблемы	Оптимизация маршрутов, увеличение частоты рейсов общественного транспорта, использование приложений для отслеживания транспорта, выход из дома с некоторым временным запасом
Неправильное планирование времени	Введение курсов по тайм-менеджменту, использование напоминаний и расписаний, составление утреннего плана
Личная занятость	Определение приоритетов, разделение задач на важные и второстепенные, улучшение навыков самоорганизации
Время года (зима, плохая погода)	Планирование дополнительного времени на дорогу, улучшение городской инфраструктуры (уборка снега, посыпка дорог)
Недостаточная организация учебного процесса	Пересмотр расписания занятий, внедрение гибких графиков, начало занятий позже утром, проведение тест-контроля в начале занятия с возможностью получить дополнительные баллы [3]
Стресс и усталость	Программы психологической поддержки, снижение учебной нагрузки, внедрение регулярных перерывов [4]
Зависимость от гаджетов	Ограничение использования гаджетов перед сном, внедрение цифровой гигиены, создание «офлайн»-часов
Отношение преподавателей	Формирование культуры понимания и взаимного уважения, объяснение причин опозданий без штрафных санкций

Выводы. Подводя итог исследования, можно сказать, что такая проблема как опоздание является систематической. Судя по данным опроса, большинство преподавателей и студентов прекрасно понимают, что такое может произойти с

каждым и поэтому адекватно относятся к этому. Из рекомендаций стоит учесть, что стоит уметь распределять своё время, ответственно подходить к самоконтролю и заботиться о своём моральном и физическом состоянии. Самоконтроль в учебной деятельности студентов является важным инструментом повышения качества усвоения знаний. Особенно значим самоконтроль в контексте соблюдения дисциплины: студенты, способные контролировать свои действия, включая своевременность прихода на занятия, демонстрируют высокую степень ответственности за собственное обучение, что, в свою очередь, способствует улучшению академической успеваемости и снижению уровня опозданий.

Литература:

1. Вятлева, О.А. Влияние использования смартфонов на самочувствие, когнитивные функции и морфофункциональное состояние центральной нервной системы у детей и подростков (обзор литературы) / О.А. Вятлева // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. – 2020. – № 1. – С. 4-11
2. Герасимова, Ю.Р. Опоздание как начальная форма девиантного поведения / Ю.Р. Герасимова // Девиация в современном российском обществе. Ее профилактика и минимизация: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 26 октября 2018 года. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 87-89
3. К проблеме уменьшения количества пропусков занятий студентами вузов: пути решения / Н.Д. Алексеева, В.Г. Матагаева, С.П. Поцелуева [и др.] // Молодой ученый. – 2021. – № 22(364). – С. 503-506
4. Матвиенко, Ю.А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний / Ю.А. Матвиенко // Молодой ученый. – 2013. – № 5(52). – С. 744-748
5. Митрофанов, И.В. Взаимосвязь интернет-зависимости и социально-психологической адаптации у подростков / И.В. Митрофанов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – 15 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-15
6. Павлов, И.В. Тайм-менеджмент для учителей / И.В. Павлов. – М.: Альпина, 2020. – 45 с. – URL: <https://knigalub.com/book/32239368/1> (дата обращения: 04.01.2025)
7. Патракова, А.С. Социальные девиации в студенческой среде и их влияние на процесс обучения / А.С. Патракова, А.В. Колистратова, С.А. Степанов // Вестник факультета управления СПбГЭУ. – 2024. – № 17. – С. 62-73. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65677732> (дата обращения: 02.01.2025)
8. Попова, Т.А. Особенности прокрастинации и стресса студентов / Т.А. Попова, А.А. Сазонова // Академическая публицистика. – 2024. – № 6(1). – С. 447-461
9. Фейзуллаев, М.А. Проблемы внедрения дистанционного обучения в России / М.А. Фейзуллаев, Е.П. Осинная // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 2(116). – URL: <https://research-journal.org/archive/2-116-2022-february/problemny-vnedreniya-distancionnogo-obucheniya-v-rossii> (дата обращения: 02.01.2025)
10. Чувакова, И.Г. Особенности проявления стресса у студентов разных курсов / И.Г. Чувакова // Сборник материалов I Молодежной научно-практической конференции, посвященной дню Российской науки в Севастопольском государственном университете, Севастополь, 08 февраля 2023 года. – Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2023. – С. 299-300. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60650028> (дата обращения: 02.01.2025)
11. Шальнова, Н.С. Проблемы и перспективы развития пассажирского транспорта / Н.С. Шальнова // Молодой ученый. – 2011. – № 12(35). – Т. 1. – С. 61-64

Педагогика

УДК 372.3

кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Гороховцева Лилия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Успешное формирование финансовой грамотности на всех этапах образования зависит от качества полученных знаний. Особое значение финансовым знаниям придается в начальной школе, так как именно в этот период закладывается основа для будущих знаний. Современные дети активно участвуют в потребительской деятельности и подвержены влиянию торговых сетей, рекламы и банковских услуг. В подобных обстоятельствах нехватка знаний и практических умений в сферах управления расходами, накоплений, финансового планирования и кредитования способна привести к поспешным решениям, последствия которых могут ощущаться на протяжении длительного времени. Поэтому крайне важно научить младших школьников основам финансовой грамотности. Финансовая грамотность – это результат процесса финансового образования, который включает в себя сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и достижения финансового благополучия. Необходимость формирования финансовой грамотности среди различных групп населения подчеркивается Распоряжением Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р, утверждающим Стратегию повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 гг. В «Национальной программе повышения уровня финансовой грамотности населения России» отмечается, что современная финансовая система, ускорение глобализации и появление новых сложных финансовых продуктов ставят перед людьми сложные задачи, к решению которых они часто оказываются неподготовленными [4]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) устанавливает требования к результатам обучения, которые могут быть эффективно достигнуты при освоении основ финансовой грамотности. В частности, среди таких требований выделяются предметные результаты по математике, включающие применение базовых математических знаний для решения учебных и прикладных задач, а также для анализа количественных и пространственных взаимосвязей, в том числе в контексте личных и семейных финансов. Развитие финансовой грамотности следует внедрять в различные учебные дисциплины начальной школы, в том числе в курс математики. В ходе выполнения математических заданий у школьников формируются умения управлять бюджетом и сбережениями, а также создаются основы для финансовой устойчивости и безопасности на протяжении всей жизни. В статье авторы рассматривают примеры учебных заданий, способствующих решению поставленной проблемы. Представленные задания направлены на формирование финансовой грамотности у школьников.

Ключевые слова: младший школьник, финансовая грамотность, методические приемы, учебные задания.

Annotation. The successful formation of financial literacy at all stages of education depends on the quality of the acquired knowledge. Financial knowledge is given special importance in elementary school, as it is during this period that the foundation for future knowledge is laid. Modern children are actively involved in consumer activities and are influenced by retail chains, advertising and banking services. In such circumstances, a lack of knowledge and practical skills in the areas of cost management, savings, financial planning and lending can lead to hasty decisions, the consequences of which can be felt for a long time. Therefore, it is extremely important to teach younger students the basics of financial literacy. Financial literacy is the result of a financial education process that includes a combination of awareness, knowledge, skills, and behavioral patterns necessary to make successful financial decisions and achieve financial well-being. The need to develop financial literacy among various population groups is emphasized by Decree of the Government of the Russian Federation № 2039-r dated September 25, 2017, approving the Strategy for Improving Financial Literacy in the Russian Federation for 2017-2023. The "National Program for improving the level of financial literacy of the Russian population" notes that the modern financial system, the acceleration of globalization and the emergence of new complex financial products pose difficult tasks for people, for which they are often unprepared [4]. The Federal State Educational Standard of Primary General Education (FGOS NOO) establishes requirements for learning outcomes that can be effectively achieved by mastering the basics of financial literacy. In particular, such requirements include substantive results in mathematics, including the application of basic mathematical knowledge to solve educational and applied problems, as well as to analyze quantitative and spatial relationships, including in the context of personal and family finances. The development of financial literacy should be introduced into various academic disciplines of primary school, including the mathematics course. During the course of performing mathematical tasks, students develop the skills to manage their budget and savings, as well as create the foundations for financial stability and security throughout their lives. In the article, the authors consider examples of educational tasks that contribute to solving the problem. The presented tasks are aimed at the formation of financial literacy among schoolchildren.

Key words: junior high school student, financial literacy, methodological techniques, educational tasks.

Введение. Финансовая грамотность является междисциплинарной категорией, основные принципы и задачи которой отражены в нормативных актах, включая Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Данный стандарт акцентирует внимание на необходимости развития финансовой грамотности у детей с ранних лет, что позволит им в дальнейшем более эффективно распоряжаться своими финансами.

Стандарт определяет следующие цели и задачи:

- Формирование базового уровня финансовой грамотности, который способствует социальной адаптации учащихся и их готовности к жизненным изменениям. Это включает в себя понимание основ финансовых операций, таких как сбережение, планирование бюджета и осознанное потребление.

- Применение полученных знаний на практике, что позволяет учащимся принимать обоснованные финансовые решения и анализировать экономическую информацию.

Задачи включают:

- Формирование основ финансовой грамотности через различные виды детской деятельности, такие как игры, проекты и практические задания. Это помогает детям лучше усваивать материал и применять его в реальной жизни.

- Улучшение коммуникативных навыков, что важно для обсуждения финансовых вопросов и принятия совместных решений.

- Развитие умения творчески подходить к решению финансовых задач в игровой форме, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Работа по формированию финансовой грамотности должна быть системной и комплексной. Осознание и умение применять эти знания в повседневной жизни позволяет считать человека финансово грамотным. Выпускник школы сможет анализировать экономические действия и финансовую информацию из различных источников, что является важным навыком в современном мире.

Формирование финансовой грамотности у младших школьников осуществляется через три ключевых направления: семейное воспитание, школьное обучение и личный опыт заработка. Эти факторы способствуют осознанию ценности денег, подготовке к взрослой жизни и развитию финансово грамотного поведения. Особую роль играет семья, так как родители, являясь примером, могут обсуждать с детьми финансовые вопросы и прививать основы управления деньгами. В школе дети получают систематизированные знания и практические навыки, необходимые для грамотного распоряжения финансами. Личный опыт, например, получение карманных денег или участие в небольших подработках, позволяет ребенку на практике освоить основы контроля доходов и расходов.

Формирование финансовой грамотности у учеников начальных классов способствует повышению их стремления к обучению и улучшает коммуникативные и регулятивные умения в экономической сфере. Это также помогает детям стать более уверенными в себе и готовыми к принятию финансовых решений в будущем.

В научной литературе накоплен значительный объем знаний по данной теме. Ученые, такие как Л.И. Юзович, Ю.В.М.Ш. Даурова, М.Э. Патова, Е.Л. Рутковская и Е.Н. Землянская, раскрывают сущность понятия «финансовая грамотность» и предлагают различные подходы к её формированию.

Л.И. Юзович рассматривает финансовую грамотность как совокупность знаний и умений, необходимых для разумного управления денежными средствами. Это включает понимание принципов функционирования денежной системы и способность применять полученные знания в реальной жизни. По его мнению, финансовая грамотность также подразумевает осознание последствий принимаемых финансовых решений и ответственность за них [6, С. 59].

М.Ш. Даурова и М.Э. Патова определяют финансовую грамотность как комплекс знаний, установок, умений и навыков, связанных с финансовой сферой, а также личностных и социально-психологических качеств, влияющих на способность человека исполнять различные социально-экономические роли. Авторы выделяют значимость развития таких качеств, как ответственность, целеустремленность и способность к финансовому планированию [4, С. 173].

Е.Л. Рутковская утверждает, что формирование финансовой грамотности у школьников происходит через практическое вовлечение в финансовую деятельность, что способствует развитию системы знаний и навыков. Она подчеркивает, что помимо передачи информации необходимо формировать у учащихся критическое мышление и способность анализировать финансовые данные [3, С. 105].

Е.Н. Землянская предлагает систему работы, включающую компетентное управление денежными средствами, психологию финансового состояния и планирование свободных финансов. Она подчеркивает важность установления финансовых целей и задач, а также умения правильно распоряжаться своими средствами для их достижения [1, С. 32].

На основе анализа научных источников можно заключить, что авторы согласны с тем, что финансовая грамотность способствует развитию самостоятельной личности, способной принимать нестандартные решения и генерировать новые

идеи. Они также подчеркивают, что финансовая грамотность позволяет учащимся не только освоить опыт предыдущих поколений, но и дополнить его своими собственными достижениями в будущем.

В учебниках по математике для начальной школы предусмотрены задания, направленные на формирование финансовой грамотности. Эти задания помогают детям лучше усвоить финансовые концепции и развить навыки, необходимые для управления своими финансами в будущем.

Изложение основного материала статьи. Математика в начальной школе играет важную роль в развитии финансовой грамотности, особенно если учебный процесс построен с применением активных методов обучения. Это позволяет младшим школьникам активно участвовать в учебной деятельности. Изучение теоретических аспектов данной темы позволяет предположить, что формирование финансовой грамотности у детей начальных классов будет наиболее эффективным при соблюдении следующих условий:

- Педагог должен быть хорошо подготовлен как теоретически, так и методически для обучения финансовой грамотности.

- На уроках необходимо регулярно выполнять задания, направленные на формирование финансовой грамотности.

Для формирования финансовой грамотности у младших школьников важно тщательно подбирать учебные задания, которые помогут актуализировать уже имеющиеся знания и мотивировать их применять в новых ситуациях. Приведенные ниже учебные задания способствуют развитию у учащихся финансовой грамотности, любознательности и стремления разобраться в сути поставленной задачи.

Задание 1. В Первомайском микрорайоне открылись два продуктовых магазина – «Перекресток» и «Светофор». Мама попросила Ксению сходить в «Перекресток», а бабушка, живущая по соседству, послала своего внука Колю в «Светофор».

Таблица 1

Лист цен на продукты		
Продукт	Магазин «Перекресток»	Магазин «Светофор»
	Цена за шт./кг.	Цена за шт./кг.
Масло сливочное	170 руб.	160 руб.
Шоколад	120 руб.	90 руб.
Батон хлеба	55 руб.	48 руб.
Молоко	89 руб.	74 руб.
Сыр	850 руб.	560 руб.
Колбаса	480 руб.	390 руб.

- Сколько стоит 1 кг. колбасы в магазине «Светофор»?

- Определи, сколько Ксения потратит денег за 2 батона хлеба?

- Коля подумал: «Почему в нашем районе открылось сразу два продуктовых магазина?» Помогите ему найти ответы.

Какие из этих вариантов верны?

- Новый микрорайон и здесь много жителей.

- Чтобы не было больших очередей в магазинах.

- Не просчитали экономическую целесообразность, руководители района?

Задание 2. Ксения и Коля купили одинаковые товары: три пакета молока, сливочное масло, килограмм колбасы и шоколадку, но сделали это в разных магазинах. Рассчитайте, сколько денег они потратят в каждом магазине. Заполните таблицу с результатами.

Таблица 2

Продукт	Количество	Магазин «Перекресток»	Цена за единицу	Общая стоимость	Магазин «Светофор»	Цена за единицу	Общая стоимость
Молоко	3 пакета						
Масло сливочное	1 упаковка						
Колбаса	1 кг.						
Шоколадка	1 шт.						
Итоговая сумма							

Задание 3. Определите, где покупка будет более выгодной. Выберите один из вариантов:

- В магазине «Перекресток».

- В магазине «Светофор».

- Стоимость продуктов в обоих магазинах одинакова.

- Покупка в этих магазинах не дает экономии.

Задание 4. На день рождения Саша получил скидочную карту, дающую 30% скидки на все билеты в кинотеатр «Светлый мир». В воскресенье, после праздника, он с другом пошел в кино.

- Сколько Саша заплатит за билет, если его стоимость без скидки 350 рублей?

- В кинотеатре действует акция: «Скидка 50 рублей для студентов». Сколько Саша заплатит, если он использует и эту акцию? Объясните свой ответ. Подумайте и ответьте на вопрос: Какую сумму денег Саша заплатит за билет в кинотеатр, если билет стоит 350 рублей? Объясните свой ответ.

Задание 5. Семья Петровых накопила 250 000 рублей и решила открыть вклад в банке. Процентная ставка составляет 5% годовых от всей суммы вклада.

- Сколько денег будет на счету семьи Петровых через 1 год?

- Сколько лет нужно семье Петровых хранить деньги на банковском счету, чтобы накопить 300 000 рублей, при той же процентной ставке? Запишите решение и ответ.

Задача 7. Доход семьи в среднем составляет 150 000 рублей в месяц. Все расходы семьи и остаток бюджета приведены в таблице.

Таблица 3

Категория расходов	Расходы за месяц в руб.	Остаток бюджета
Транспорт (бензин, такси, общественный транспорт)	7500	
Продукты питания	22000	
Бытовые расходы (коммунальные услуги, уборка)	5000	
Образование (курсы, репетиторы, книги)	8000	
Одежда и обувь	10000	
Здоровье и медицинские расходы	7000	
Кредиты и долги	15000	
Развлечения и досуг	8000	
Карманные расходы для всех членов семьи	4000	
Связь (телефон, интернет)	2000	
Пожертвования и благотворительность	3000	
Иные расходы	12000	
Итого за месяц	110000	40000

- Какая категория расходов семьи самая большая (назови три наименования без категории «иные расходы»)?
- Какая категория расходов семьи самая маленькая?
- Сколько месяцев семье нужно будет откладывать деньги на покупку нового автомобиля стоимостью 480 000 рублей, если остаток бюджета в месяц составляет 40 000 рублей?

Задание 7. Мария Ивановна получила на мобильный телефон сообщение:

«Мама, привет! У меня сложная ситуация, срочно нужны деньги! Только не звони, здесь связи нет. Вышли 5000 рублей по этому номеру, только можно быстрее».

Мария Ивановна засомневалась, подозревая, что это может быть попытка мошенничества.

Задания:

1. Найдите предложения в тексте, которые особенно насторожили Марию Ивановну и натолкнули на мысль о возможном мошенничестве. Подчеркните эти предложения.

- «Только не звони, здесь связи нет».
- «Вышли 5000 рублей по этому номеру, только можно быстрее».

2. Что может произойти, если Мария Ивановна отправит денежные средства по номеру телефона? Выберите все верные ответы.

- Мария Ивановна сделает доброе дело, окажет денежную помощь владельцу номера.
- Мария Ивановна потеряет деньги, они будут украдены.
- Дочь (сын) будет спасена (-н).
- Телефон перестанет работать.

3. Как Марии Ивановне следует отреагировать на это сообщение?

Марии Ивановне стоит не обращать внимания на это сообщение и не отправлять деньги. Лучше всего попытаться связаться с дочерью или сыном другими способами, чтобы убедиться, что с ними всё в порядке. Также будет разумно сообщить о подозрительном сообщении в полицию или в службу поддержки мобильного оператора.

Выводы. Решая математические задания, дети учатся понимать важные финансовые понятия: что такое деньги, как работают дисконтные карты, что такое бюджет, доход и расходы семьи, и как распознать финансовый обман. Эти задачи показывают им, насколько важны эти знания в реальной жизни. Они учатся работать с процентами и делать простые расчеты – важные навыки для управления деньгами. Они также учатся оценивать возможные потери, например, из-за неправильного использования телефона, что учит их ответственности, умея решать такие задания, дети понимают, что финансово грамотного человека сложнее обмануть. Это развивает критическое мышление и помогает им принимать правильные решения в финансовых вопросах. Регулярное решение подобных заданий на уроках математики помогает младшим школьникам стать финансово грамотными. Они получают необходимые знания и навыки, которые пригодятся им в будущем, чтобы уверенно управлять своими деньгами.

Литература:

1. Землянская, Е.Н. Критерии и конкретизирующие показатели оценки экономических знаний младших школьников / Е.Н. Землянская. – М., 2015. – 87 с.

2. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1650804502&tld=ru&lang=ru&name=concept_rf.pdf&. (дата обращения: 20.01.2025)

3. Методические рекомендации для учителей начальной школы к учебно-методическому комплексу «Введение в финансовую грамотность» / [Е.Л. Рутковская, А.В. Половникова, Е.С. Королькова, А.А. Козлова и др.]; под общ. ред. Е.Л. Рутковской. – М.: Издательство «Интеллект-Центр», 2020. – 56 с.

4. Патова, М.Э. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задач современного образования / М.Э. Патова, М.Ш. Даурова // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 2. – С. 173-175

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 17.02.2025)

6. Юзович, М.С. Финансы, денежное обращение и кредит: учебник / под ред. Л.И. Юзович, М.С. Марамыгина, Е.Г. Князевой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. федер. университета, 2019.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ С ЦИФРОВЫМИ ЛАБОРАТОРИЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается применение цифровых лабораторий при изучении физики. Особое внимание уделено цифровой лаборатории Releon, которая предоставляет учащимся возможность проведения точных и наглядных экспериментов с использованием современных датчиков и программного обеспечения. Анализируются перспективы цифровой трансформации учебной экспериментальной деятельности. Приведены примеры исследовательских проектов, реализуемых с помощью цифровых лабораторий, включая изучение колебаний маятника, измерение коэффициента трения, анализ зависимости сопротивления проводников от температуры и определение коэффициента поверхностного натяжения жидкости.

Ключевые слова: цифровая лаборатория, физическое образование, эксперимент, исследовательская деятельность, экспериментальные навыки.

Annotation. The article discusses the use of digital laboratories in the study of physics. Special attention is paid to the Releon digital laboratory, which provides students with the opportunity to conduct accurate and visual experiments using modern sensors and software. The prospects of digital transformation of educational experimental activity are analyzed. Examples of research projects implemented using digital laboratories are given, including the study of pendulum oscillations, the measurement of the coefficient of friction, the analysis of the dependence of conductor resistance on temperature, and the determination of the coefficient of surface tension of a liquid.

Key words: digital laboratory, physical education, experiment, research activity, experimental skills.

Введение. В последние десятилетия цифровые технологии значительно преобразовали образовательный процесс, особенно в области естественнонаучных дисциплин [5; 8; 9]. Интеграция цифровых лабораторий в обучение физике предоставляет учащимся уникальные возможности для проведения точных и наглядных экспериментов, что может способствовать более глубокому пониманию физических явлений и развитию исследовательских навыков [10]. Это актуально в связи со значимостью физического эксперимента как фундаментального метода познания и изучения физических закономерностей [2; 3].

Процесс цифровой трансформации учебной экспериментальной деятельности по физике рассматривается в [4]. Автор акцентирует внимание на совершенствовании умений учащихся проводить измерения в условиях использования цифровых лабораторий, подчёркивая необходимость развития критического мышления при выполнении физических экспериментов с применением цифровых инструментов. Кроме того, отмечается значимость формирования навыков критического анализа и оценки данных, полученных в ходе экспериментов, что способствует развитию научного мировоззрения и повышению исследовательской активности учащихся.

Поддерживая данную точку зрения, автор работы [6] анализирует процессы цифровой трансформации в физическом образовании, рассматривая их как одну из наиболее актуальных и противоречивых проблем современной методики преподавания. Автор предлагает внедрение цифрового лабораторного практикума как средства оптимизации процесса обучения физике, что способствует формированию измерительных умений и развитию профессиональных компетенций будущих учителей физики. Результаты исследования подтверждают эффективность использования цифровых лабораторий в образовательном процессе.

Практическое применение цифровых лабораторий в школьном курсе физики также рассматривается в работе [1]. Автор предлагает методические рекомендации по использованию видеоматериалов библиотеки цифрового образовательного контента на уроках физики в 7 классе, подчёркивая их целесообразность при формировании экспериментальных умений обучающихся. Использование цифровых ресурсов позволяет учащимся более глубоко понять изучаемые явления и развить навыки самостоятельного проведения экспериментов.

Кроме того, в исследовании [7] представлена серия виртуальных экспериментов по различным разделам физики, включая гидродинамику, волны, термодинамику, оптику и современную физику. Авторы подчёркивают, что виртуальные лабораторные работы, основанные на открытых образовательных ресурсах, могут эффективно заменить или дополнить традиционные эксперименты, особенно в условиях дистанционного обучения. Результаты исследования показывают, что такие виртуальные эксперименты способствуют развитию у студентов навыка анализа данных и повышают их понимание физических концепций.

В данной статье анализируются перспективы применения цифровой лаборатории Releon в рамках проектной деятельности учащихся при изучении физики. Представлен перечень конкретных тем исследовательских проектов, а также рассмотрены ограничения и возможные барьеры, связанные с использованием цифровых лабораторий в образовательном процессе школьников.

Изложение основного материала статьи. Одним из современных инструментов, активно применяемых в образовательной практике, является цифровая лаборатория по физике Releon. Она предоставляет широкий спектр возможностей для проведения разнообразных физических экспериментов. Лаборатория оснащена набором цифровых датчиков и сенсоров, позволяющих измерять различные физические величины с высокой точностью. Интуитивно понятный интерфейс программного обеспечения Releon обеспечивает оперативную обработку и визуализацию данных, что облегчает процесс анализа результатов и повышает наглядность проводимых опытов. Кроме того, мобильность и компактность оборудования позволяют использовать лабораторию как в классе, так и за пределами школы.

Применение цифровой лаборатории Releon открывает перед школьниками возможность реализации различных проектов, направленных на изучение фундаментальных и прикладных аспектов физики. Ниже представлены возможные темы проектов и их краткое содержание.

– Изучение зависимости периода колебаний маятника от его длины. Этот эксперимент является одним из ключевых при исследовании гармонических колебаний. В данной работе учащиеся исследуют движение математического маятника, используя датчики движения для точного измерения периода при различных длинах нити. Согласно теоретической модели, период колебаний маятника определяется формулой $T = 2\pi(l/g)^{0,5}$, где T – период колебаний, l – длина нити, а g – ускорение свободного падения. Для проведения эксперимента используются цифровая лаборатория с модулем датчика движения, нити различной длины, металлический груз, штатив с зажимом, измерительная лента и компьютер с программным обеспечением для обработки данных. В начале эксперимента необходимо закрепить штатив на ровной поверхности, привязать нить с грузом к его верхней части и убедиться, что груз может свободно колебаться в вертикальной

плоскости. Датчик движения устанавливается напротив груза и подключается к цифровой лаборатории. После этого измеряется длина нити и фиксируется начальное положение маятника. Затем груз отклоняется на небольшой угол (не более 10°) и отпускается без толчка. В этот момент начинается запись данных в программном обеспечении цифровой лаборатории, фиксируются временные метки прохождения груза через центральное положение и определяется период колебаний как среднее значение по нескольким циклам. Эксперимент повторяется для различных длин маятника, например, 20 см, 40 см, 60 см, 80 см и 100 см. Все полученные данные заносятся в таблицу, после чего проводится их обработка. Для каждого значения длины вычисляется теоретическое значение периода T , затем строится график зависимости $T^2(l)$, который должен представлять собой прямую линию, угловой коэффициент которой позволяет определить экспериментальное значение g . Далее выполняется анализ возможных источников погрешностей, включая неточность измерения длины нити, погрешности датчика движения и влияние отклонения маятника от идеальной модели при больших амплитудах. Эксперимент можно повторить при углах отклонения маятника более 10° и затем сделать вывод о его влиянии на точность определения ускорения свободного падения.

– Определение коэффициента трения скольжения. В данном проекте учащиеся исследуют коэффициент трения скольжения между различными материалами, используя цифровые датчики силы и движения. Исследование направлено на количественное определение зависимости силы трения от нормальной реакции опоры, а также на анализ влияния свойств контактирующих поверхностей на величину коэффициента трения. Для проведения эксперимента на горизонтальную платформу помещается исследуемый образец (брус) из различных материалов, таких как дерево, металл, пластик или резина. К бруску прикрепляется нить, соединённая с датчиком силы, фиксирующим величину приложенной силы при его движении. Одновременно используются датчики движения, регистрирующие перемещение объекта по поверхности.

На первом этапе измеряется масса бруска, после чего вычисляется нормальная сила реакции опоры по формуле $N = mg$. Затем при равномерном движении бруска по поверхности регистрируется сила тяги, которая в данном случае эквивалентна силе трения скольжения. Эксперимент повторяется для различных материалов, а также при изменении массы груза, что позволяет проанализировать зависимость коэффициента трения от нормальной силы. После получения экспериментальных данных учащиеся рассчитывают коэффициент трения скольжения по формуле $\mu = F_{\text{тр}}/N$, где $F_{\text{тр}}$ – измеренная сила трения, а N – сила реакции опоры.

На основе результатов строится график зависимости силы трения от нормальной силы для различных материалов, анализируется линейность данной зависимости и сопоставляются экспериментальные данные с табличными значениями коэффициентов трения. Особое внимание уделяется рассмотрению возможных источников погрешностей, таких как шероховатость поверхности, наличие загрязнений, точность работы датчиков. По итогам исследования учащиеся формулируют выводы о коэффициентах трения различных материалов и их практическом применении в инженерных и бытовых задачах, включая проектирование механизмов, выбор материалов для дорожных покрытий и разработку спортивного оборудования. Также обсуждаются физические причины возможных отклонений от идеальных моделей, включая адгезионные силы и микродеформации поверхности.

– Исследование зависимости сопротивления проводника от температуры. В данном проекте школьники изучают, как изменяется электрическое сопротивление металлических проводников при нагревании, используя термодатчики и измерители сопротивления.

Электрическое сопротивление металлических проводников зависит от температуры, что объясняется изменением подвижности свободных электронов и интенсивности их рассеяния на колеблющихся ионах кристаллической решетки. Для большинства металлов сопротивление увеличивается с повышением температуры, что можно описать линейной зависимостью: $R = R_0(1 + \alpha\Delta t)$, где R – сопротивление при температуре t , R_0 – сопротивление при начальной температуре t_0 , α – температурный коэффициент сопротивления, а $\Delta t = t - t_0$ – изменение температуры.

Для проведения эксперимента потребуются цифровая лаборатория, металлические проводники (медный, алюминиевый, никелиновый или константановый образцы), термопара для регистрации температуры проводника, источник питания постоянного тока, лабораторный нагреватель, штатив и зажимы для фиксации проводников и датчиков.

Перед началом измерений выполняется настройка оборудования. Выбирается металлический проводник заданной длины и площади поперечного сечения. Он фиксируется на штативе таким образом, чтобы его можно было равномерно нагревать и при этом точно измерять температуру. К проводнику подключаются клеммы цифрового измерителя сопротивления, а рядом устанавливается термодатчик, обеспечивающий точные данные о температуре материала.

В начальный момент времени измеряются начальная температура T_0 и сопротивление R_0 . Затем проводник подвергается нагреву с помощью лабораторного нагревателя, при этом с определенным временным шагом регистрируются текущая температура и соответствующее ей сопротивление.

Результаты измерений заносятся в таблицу и представляются в виде графика зависимости $R(t)$. Если материал проводника соответствует линейному закону изменения сопротивления, экспериментальные точки на графике лягут на прямую, угол наклона которой позволяет определить температурный коэффициент сопротивления $\alpha = (R - R_0)/(R_0\Delta t)$.

Для более точного анализа может быть построен график зависимости R/R_0 от температуры, а также проверена применимость других моделей зависимости сопротивления от температуры (например, квадратичная или степенная функции для некоторых сплавов).

Эксперимент позволяет подтвердить линейную зависимость сопротивления металлического проводника от температуры в исследуемом диапазоне и определить температурный коэффициент сопротивления. Данный метод наглядно демонстрирует влияние температуры на электрические свойства материалов и может быть применен для исследования свойств различных металлов и сплавов. Кроме того, эксперимент может быть расширен путем изучения зависимости сопротивления полупроводниковых материалов, для которых температурный коэффициент отрицателен, что позволит провести сравнительный анализ различных классов проводников.

– Определение коэффициента поверхностного натяжения жидкости: используя датчики силы, учащиеся могут измерить силу, необходимую для отрыва кольца от поверхности жидкости, и рассчитать коэффициент поверхностного натяжения.

Определение коэффициента поверхностного натяжения жидкости является важным экспериментом, позволяющим учащимся изучить межмолекулярные взаимодействия на границе раздела фаз. В данном исследовании используется метод отрыва кольца, при котором измеряется сила, необходимая для отделения металлического кольца от поверхности исследуемой жидкости. Для проведения эксперимента необходимы цифровая лаборатория с датчиком силы, металлическое кольцо с тонкими стенками, лабораторный штатив с держателем, емкость с исследуемой жидкостью, линейка для измерения диаметра кольца и компьютер с программным обеспечением для регистрации и обработки данных.

Вначале кольцо аккуратно закрепляется в держателе, а датчик силы подключается к цифровой лаборатории. Емкость с исследуемой жидкостью (например, водой или раствором моющего средства) устанавливается на ровной поверхности. Кольцо опускается так, чтобы оно полностью соприкоснулось с поверхностью жидкости, но не погружалось в нее. После этого начинают медленно поднимать кольцо вверх с равномерной скоростью, при этом датчик силы фиксирует изменение

приложенной силы в реальном времени. В момент отрыва кольца от поверхности жидкости регистрируется максимальное значение силы, что соответствует силе поверхностного натяжения.

Для определения коэффициента поверхностного натяжения σ используется формула: $\sigma = 2\pi rF$, где F – максимальная сила, зафиксированная датчиком, r – внутренний радиус кольца, а $2\pi r$ – суммарная длина контакта жидкости с кольцом (внутренний и внешний контуры).

Эксперимент проводится несколько раз для повышения точности измерений, после чего вычисляется среднее значение коэффициента поверхностного натяжения исследуемой жидкости. Далее эксперимент может быть повторен с различными жидкостями (например, чистой водой, спиртовым раствором, мыльным раствором) для сравнения их поверхностного натяжения.

В ходе анализа результатов оцениваются возможные источники погрешностей, такие как колебания в скорости подъема кольца, неточности в измерении радиуса кольца, наличие загрязнений на поверхности жидкости или недостаточная калибровка датчика силы. На основе полученных данных делаются выводы о значении коэффициента поверхностного натяжения для различных жидкостей, его зависимости от состава жидкости и внешних факторов.

Этот эксперимент позволяет учащимся на практике изучить явление поверхностного натяжения, освоить методы измерения малых сил с помощью цифровых датчиков и провести количественное сравнение свойств различных жидкостей, что является важным аспектом в изучении молекулярной физики и гидродинамики.

Выводы. Цифровые технологии продолжают активно преобразовывать образовательный процесс, особенно в области естественнонаучных дисциплин. Рассмотренные в статье примеры применения цифровых лабораторий, таких как Releon, демонстрируют их значительный потенциал в обучении физике. Использование цифровых датчиков и программного обеспечения позволяет не только повысить точность измерений, но и развить у учащихся исследовательские навыки, критическое мышление и умение анализировать экспериментальные данные.

Внедрение цифровых лабораторий в школьную практику способствует повышению мотивации к изучению физики, облегчает проведение сложных и дорогостоящих экспериментов, а также делает обучение более наглядным и интерактивным. Несмотря на ряд ограничений, таких как необходимость технического оснащения и подготовки преподавателей, преимущества цифровых лабораторий очевидны. Они представляют собой эффективный инструмент для формирования ключевых компетенций учащихся, необходимых в современной научно-технической среде.

Таким образом, дальнейшее развитие и интеграция цифровых технологий в образовательный процесс позволит повысить качество преподавания физики и других естественнонаучных дисциплин, сделав их более доступными, увлекательными и результативными.

Литература:

1. Аитова, Е.В. Использование библиотеки цифрового образовательного контента для формирования экспериментальных умений при обучении физике в 7 классе / Е.В. Аитова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2023. – № 19. – С. 5-14
3. Милинский, А.Ю. Организация проектной деятельности по физике в рамках ФГОС с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций / А.Ю. Милинский, А.С. Саприна // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 91-94
4. Милинский, А.Ю. Исследование затухающих колебаний математического маятника при помощи цифровой лаборатории Releon / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 2. – С. 34-38
5. Милинский, А.Ю. Школьные цифровые физические лаборатории: разновидности и функциональность / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(3). – С. 253-256
6. Моргачева, Н.В. Оценка педагогическим сообществом целесообразности применения цифровых технологий в естественнонаучном образовании / Н.В. Моргачева, Е.Б. Сотникова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 1. – С. 135-139
7. Никитина, Т.В. Цифровая трансформация учебной экспериментальной деятельности по физике / Т.В. Никитина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 1(161). – С. 148-171
8. Haldolaarachchige, N. A Set of Virtual Experiments of Fluids, Waves, Thermodynamics, Optics, and Modern Physics for Virtual Teaching of Introductory Physics / N. Haldolaarachchige, K. Hettiarachchilage. – 2021. – 82 p.
9. Hubal, H. Digital Technologies in the Process of Teaching STEM Disciplines: Challenges and Prospects / H. Hubal, A. Siasiev, V. Sipii, I. Syrmamiikh, S. Burtovyi // Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade. – 2024. – № 17(1). – P. 445-458
10. Kossybayeva, U. Improving teaching in different disciplines of natural science and mathematics with innovative technologies / U. Kossybayeva, B. Shaldykova, D. Akhmanova // Educ. Inf. Technol. – 2022. – № 27. – P. 7869-7891
11. Zhanatbekova, N.Zh. Formation of research skills of students when performing laboratory work in physics: Virtual laboratory vs smartphone-based laboratory / N.Zh. Zhanatbekova, N.Zh. Zhanatbekova, Y.S. Andasbayev, Z.T. Zhiyembayev // Journal of Educational Sciences. – 2022. – № 17(12). – P. 4303-4310

Педагогика

УДК 371

профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается модель перевернутого класса как инновационная образовательная стратегия, направленная на повышение вовлеченности студентов, развитие их критического мышления и навыков самостоятельной работы. Проведен анализ эффективности данной методики в высшем образовании, включая ее влияние на академическую успеваемость, мотивацию студентов и способность к саморегуляции. Отмечены ключевые преимущества перевернутого класса, такие как возможность изучения материала в индивидуальном темпе, активное участие в образовательном процессе и применение знаний на практике. Рассмотрены основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты, включая необходимость создания качественного учебного контента, требования к цифровой грамотности и уровень самодисциплины учащихся. На основе проведенного анализа сделан вывод о перспективности внедрения модели перевернутого класса и необходимости дальнейших исследований для адаптации методики к индивидуальным потребностям студентов и преподавателей.

Ключевые слова: перевернутый класс, активное обучение, цифровые технологии, мотивация студентов, интерактивное обучение, образовательные инновации, педагогические технологии.

Annotation. The article considers the inverted classroom model as an innovative educational strategy aimed at increasing student engagement, developing their critical thinking and independent work skills. The analysis of the effectiveness of this method in higher education, including its impact on academic performance, student motivation and the ability to self-regulate, is carried out. The key advantages of the inverted classroom are noted, such as the opportunity to study the material at an individual pace, active participation in the educational process and the application of knowledge in practice. The main difficulties faced by teachers and students are considered, including the need to create high-quality educational content, the requirements for digital literacy and the level of self-discipline of students. Based on the analysis, it is concluded that the implementation of the inverted classroom model is promising and that further research is needed to adapt the methodology to the individual needs of students and teachers.

Key words: inverted classroom, active learning, digital technologies, student motivation, interactive learning, educational innovations, pedagogical technologies.

Введение. Современное высшее образование стремительно развивается под влиянием цифровых технологий и изменения образовательных подходов [1; 2]. В условиях глобального роста объема информации, требуемой для освоения студентами, традиционные методы преподавания, основанные на пассивном восприятии лекционного материала, теряют свою эффективность. В последнее время особое внимание уделяется активным формам обучения, которые способствуют повышению вовлеченности студентов, развитию критического мышления и навыков самостоятельной работы. Одной из таких инновационных методик является перевернутый класс, который меняет привычную структуру образовательного процесса, перенося изучение теоретического материала на самостоятельное изучение, а аудиторные занятия превращая в пространство для практического применения знаний [7; 16; 13].

Данная статья направлена на систематический анализ эффективности метода перевернутого класса в высшем образовании. В рамках исследования рассматриваются ключевые аспекты данной методики, включая ее влияние на академическую успеваемость, мотивацию студентов и их способность к саморегуляции. Также обсуждаются основные трудности и ограничения, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при внедрении этого метода.

Изложение основного материала статьи. Одной из основных причин широкого распространения модели перевернутого класса является необходимость подготовки студентов к быстроменяющимся условиям профессиональной деятельности. В отличие от традиционного обучения, где акцент делается на запоминании информации, перевернутый класс ориентирован на активное участие студентов, их способность применять знания в решении практических задач, сотрудничество и рефлексии [6, 10]. Кроме того, технологический прогресс открыл новые возможности для организации образовательного процесса: распространение видеолекций, платформ дистанционного обучения и цифровых инструментов взаимодействия сделали перевернутый класс удобным и доступным для широкого круга студентов [22].

Исследования показывают, что перевернутый класс позволяет студентам лучше усваивать междисциплинарные связи, развивать аналитические способности и повышать уровень академической мотивации [3]. Однако для успешного внедрения этой методики необходимо учитывать такие факторы, как способность студентов к саморегуляции, уровень цифровой грамотности преподавателей и качество образовательных ресурсов [18].

Одним из ключевых аргументов в пользу перевернутого класса является его положительное влияние на академическую успеваемость студентов. Большинство исследований показывают, что студенты, обучающиеся по этой методике, демонстрируют более высокие результаты на экзаменах, тестах и практических заданиях по сравнению с традиционной моделью обучения [18]. Это связано с возможностью студентов изучать материал в своем темпе, а также с использованием более глубоких и интерактивных методов освоения знаний в классе.

Так, ряд исследований показывает, что студенты, обучающиеся по модели перевернутого класса, получают более высокие оценки в сравнении с контрольной группой, использующей традиционные лекционные методы [20]. В частности, исследования, проведенные среди студентов химических и медицинских специальностей, показали, что перевернутый класс способствует лучшему пониманию сложных научных концепций, а также повышению уровня саморегуляции студентов [21]. В то же время не все исследования подтверждают однозначное преимущество данной модели обучения. В некоторых случаях не было зафиксировано значительных различий в академических показателях между студентами, обучающимися по традиционной методике и по методике перевернутого класса [5]. Это указывает на необходимость дальнейшего изучения факторов, влияющих на эффективность данного метода.

Одним из наиболее значимых преимуществ метода перевернутого класса является его положительное влияние на мотивацию студентов. Исследования показывают, что студенты, обучающиеся по этой модели, проявляют больший интерес к предмету, активнее вовлекаются в образовательный процесс и лучше понимают его значимость для будущей профессиональной деятельности [9]. Важную роль в этом процессе играет возможность студентов самостоятельно управлять своим учебным временем, выбирать темп изучения материала и использовать разнообразные цифровые ресурсы [22].

Тем не менее успешное применение метода перевернутого класса требует от студентов высокого уровня саморегуляции и ответственности за свое обучение. В ряде исследований отмечается, что студенты, обладающие хорошо развитыми навыками самоорганизации, лучше адаптируются к перевернутой модели и демонстрируют более высокие академические результаты [21]. Однако у студентов, не обладающих достаточным уровнем саморегуляции, могут возникнуть трудности с самостоятельным изучением теоретического материала, что снижает эффективность данного подхода [19].

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение модели перевернутого класса сопряжено с рядом трудностей. Во-первых, метод требует значительных усилий со стороны преподавателей по подготовке образовательных материалов. Создание качественного контента (видеолекций, интерактивных заданий, тестов) занимает больше времени по сравнению с традиционной подготовкой к лекциям [12]. Во-вторых, студенты могут испытывать стресс из-за необходимости самостоятельного изучения сложных тем без непосредственного объяснения преподавателя [15].

Кроме того, эффективность этого метода может снижаться из-за неравномерного доступа студентов к цифровым технологиям. В некоторых регионах студенты могут испытывать технические затруднения, связанные с отсутствием качественного интернет-соединения или недостаточной компьютерной грамотностью [22]. Преподаватели также могут сталкиваться с трудностями адаптации к новой роли фасилитатора, особенно если их педагогический опыт был основан на традиционных методах преподавания [9].

Метод перевернутого класса стал одной из наиболее обсуждаемых образовательных стратегий в последнее время. Его популярность обусловлена стремлением к модернизации традиционных методов преподавания и повышению вовлеченности студентов в учебный процесс. В отличие от лекционного формата, в перевернутом классе студенты осваивают теоретический материал самостоятельно с помощью видеолекций, интерактивных учебных пособий и других цифровых ресурсов, а время в аудитории используется для закрепления знаний через практические задания, обсуждения и

работу в группах. Многие исследования подтверждают, что такая организация обучения способствует улучшению академической успеваемости студентов, развитию их аналитических и когнитивных способностей, а также повышению уровня мотивации к обучению [7].

Исследования, проведенные в различных областях знаний, показывают, что метод перевернутого класса особенно эффективен в естественнонаучных и медицинских дисциплинах. Например, студенты, изучавшие химию, биологию и медицину по этой методике, демонстрировали более глубокое понимание сложных концепций и добивались лучших результатов на экзаменах по сравнению с теми, кто обучался по традиционной модели [18]. Это объясняется тем, что студенты получают возможность предварительно ознакомиться с теоретической частью материала в удобном для себя темпе, а затем применять полученные знания на практике во время аудиторных занятий. В результате усиливается процесс активного познания, улучшается способность анализировать информацию и принимать обоснованные решения. Однако в ряде исследований отмечается, что не все студенты одинаково воспринимают перевернутый класс. Некоторые испытывают трудности с самостоятельным изучением материала, особенно если не обладают развитыми навыками саморегуляции [5].

Помимо академической успеваемости, важным аспектом перевернутого класса является влияние на мотивацию студентов. Многие исследования подтверждают, что студенты, обучающиеся по перевернутой модели, демонстрируют более высокий уровень вовлеченности в учебный процесс и удовлетворенности обучением [9]. Это связано с тем, что перевернутый класс создает благоприятные условия для активного участия студентов в образовательном процессе, стимулируя их самостоятельность, критическое мышление и способность к сотрудничеству. Важно отметить, что мотивация студентов повышается не только за счет изменения структуры занятий, но и благодаря использованию современных цифровых технологий, таких как платформы управления обучением, видеолекции, интерактивные задания и онлайн-тесты [11]. Однако не все студенты воспринимают перевернутый класс положительно: некоторые отмечают, что такой формат требует больше самостоятельной работы, что может вызывать стресс и перегрузку [15].

Одним из факторов, определяющих успешность перевернутого класса, является уровень саморегуляции студентов. Перевернутый класс предполагает, что студенты способны самостоятельно организовывать свое обучение, распределять время и контролировать уровень усвоения материала [21]. Исследования показывают, что студенты с высокими показателями саморегуляции адаптируются к методике перевернутого класса быстрее и демонстрируют лучшие результаты, так как они активно используют стратегии планирования, самопроверки и постановки учебных целей [8]. Однако у студентов, не обладающих достаточным уровнем самодисциплины, могут возникнуть трудности с изучением материала, что снижает их успеваемость и мотивацию [4]. Для решения этой проблемы преподаватели могут использовать дополнительные механизмы поддержки, такие как обучение навыкам тайм-менеджмента, внедрение интерактивных инструментов для организации учебного процесса и индивидуальные консультации.

Эффективность метода перевернутого класса также зависит от качества использования цифровых технологий. Важным компонентом перевернутого обучения являются платформы управления образовательным процессом, которые позволяют централизованно организовывать доступ к учебным материалам, проводить онлайн-оценивание и поддерживать взаимодействие студентов и преподавателей [14]. Видеолекции и мультимедийные ресурсы, загружаемые на специализированные образовательные платформы, обеспечивают студентам возможность изучения материала в удобное время, а интерактивные тесты и игровые технологии помогают закреплять знания в увлекательной форме [17]. Однако, несмотря на очевидные преимущества цифровых технологий, они также создают определенные трудности. Например, у студентов могут возникать технические проблемы, связанные с низким качеством интернет-соединения или нехваткой цифровых навыков, а преподавателям может потребоваться дополнительное обучение для эффективного использования современных образовательных инструментов [9].

Выводы. Таким образом, метод перевернутого класса представляет собой перспективную образовательную стратегию, которая способствует повышению академической успеваемости, развитию критического мышления и усилению мотивации студентов. Анализ исследований показывает, что эта методика особенно эффективна в естественнонаучных и медицинских дисциплинах, где важна интеграция теоретических знаний и практических навыков. Использование цифровых технологий позволяет студентам изучать материал в удобном темпе, а аудиторные занятия превращает в пространство для активного взаимодействия и обсуждения.

Однако успешное внедрение этой модели обучения требует от студентов высокого уровня саморегуляции, а от преподавателей значительных усилий по созданию качественного учебного контента. Среди ключевых вызовов также выделяются цифровая грамотность участников образовательного процесса, доступность технических ресурсов и необходимость адаптации методики к индивидуальным особенностям студентов.

Несмотря на определенные ограничения, метод перевернутого класса открывает новые возможности для модернизации высшего образования и создания гибкой, интерактивной учебной среды. Для максимального эффекта его внедрение должно сопровождаться методической поддержкой, развитием цифровой инфраструктуры и дальнейшими исследованиями, направленными на выявление оптимальных способов адаптации данной модели к различным образовательным контекстам.

Литература:

1. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(1). – С. 221-223
2. Милинский, А.Ю. Исследование затухающих колебаний математического маятника при помощи цифровой лаборатории Releon / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 2. – С. 34-38
3. Bawaneh, A.K. Flipping the classroom for optimizing undergraduate students' motivation and understanding of medical physics concepts / A.K. Bawaneh, A.B.H. Moumene // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2020. – № 16(11). – 16 p.
4. Cho, M.K. Outcomes and influential factors applying flipped learning methods in a clinical adult nursing practicum / M.K. Cho, M.Y. Kim // International Journal of Nursing Practice. – 2019. – 10 p.
5. Dunkle, K.M. Intentional design and implementation of a “flipped” upper division geology course: Improving student learning outcomes, persistence, and attitudes / K.M. Dunkle, J.L. Yantz // Journal of Geoscience Education. – 2020. – № 69(1). – P. 55-70
6. Flores, O. The flipped classroom model at the university: Analysis based on professors' and students' assessment in the educational field / O. Flores, I. Arco, P. Silva // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2016. – № 13. – 21 p.
7. Gilboy, M.B. Enhancing student engagement using the flipped classroom / M.B. Gilboy, S. Heinerichs, G. Pazzaglia // Journal of Nutrition Education and Behavior. – 2015. – № 47(1). – P. 109-114
8. Gu, M. Factors affecting the academic achievement of nursing college students in a flipped learning simulation practice / M. Gu, S. Sok // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2021. – № 18(11). – P. 59790.

9. Jdaitawi, M. Does flipped learning promote positive emotions in science education? A comparison between traditional and flipped classroom approaches / M. Jdaitawi // The Electronic Journal of e-Learning. – 2020. – № 18(6). – P. 516-524
10. Jeong, J.S. Examination of students' engagement with R-SPQ-2F of learning approach in flipped sustainable science course / J.S. Jeong, D. González-Gómez, M.C. Conde-Núñez, A. Gallego-Picó // Journal of Baltic Science Education. – 2019. – № 6. – P. 880-891
11. Jeong, J.S. Sustainable and flipped STEM education: Formative assessment online interface for observing pre-service teachers' performance and motivation / J.S. Jeong, D. González-Gómez, F.Y. Prieto // Education Sciences. – 2020. – № 10(10). – 283 p.
12. Jovanovic, J. Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom / J. Jovanovic, D. Gasevic, S. Dawson, A. Pardo, N. Mirriahi // Internet and Higher Education. – 2017. – № 33. – P. 74-85
13. Long, T. Use of the flipped classroom instructional model in higher education: Instructors' perspectives / T. Long, J. Cummins, M. Waugh // Journal of Computing in Higher Education. – 2016. – № 29(2). – P. 179-200
14. Ng, L.K. Flipped classroom and gamification approach: Its impact on performance and academic commitment on sustainable learning in education / L.K. Ng, C.K. Lo // Sustainability. – 2022. – № 14(9). – 5428 p.
15. Pence, P.L. Flipping to motivate: Perceptions among prelicensure nursing students / P.L. Pence, S.R. Franzen, M.J. Kim // Nurse Educator. – 2021. – № 46(1). – P. 43-48
16. Salcines-Talledo, I. Análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el modelo flipped classroom en asignaturas de ingeniería. Diseño e implementación de un cuestionario / I. Salcines-Talledo, E. Cifrián, N. González-Fernández, J. Vigurini // Revista Complutense de Educación. – 2020. – № 31(1). – P. 25-34
17. Sevillano-Monje, V. The flipped classroom and the development of competences: A teaching innovation experience in higher education / V. Sevillano-Monje, A. Martín-Gutiérrez, C. Hervás-Gómez // Education Sciences. – 2022. – № 12(4). – 24 p.
18. Sherr, G. Nudging students to succeed in a flipped format gateway biology course / G. Sherr, S. Akkaraju, S. Atamturktur // Journal of Effective Teaching in Higher Education. – 2019. – № 2(2). – P. 57-69
19. Velde, R.V. 'The idea is nice... but not for me': First-year students' readiness for large-scale 'flipped lectures' what (de)motivates them? / R.V. Velde, B.N. Westrhenen, N.H.M. Labrie, M.B.M. Zweekhorst // Higher Education. – 2021. – № 81. – P. 1157-1175
20. Wang, K. MOOC-based flipped learning in higher education: Students' participation, experience and learning performance / K. Wang, C. Zhu // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – № 16. – 33 p.
21. Zheng, B. Self-efficacy, academic motivation, and self-regulation: How do they predict academic achievement for medical students? / B. Zheng, C. Chang, C.H. Lin, Y. Zhang // Medical Science Educator. – 2021. – № 31. – P. 125-130
22. Zheng, B. Self-regulated learning: The effect on medical student learning outcomes in a flipped classroom environment / B. Zheng, Y. Zhang // BMC Medical Education. – 2020. – № 20. – 100 p.

Педагогика

УДК 371

профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты исследовательской деятельности школьников, её значение для формирования критического мышления, самостоятельности и творческих способностей. Анализируются основные методологические подходы к организации научной работы в школе, включая проблемно-ориентированный, проектный и экспериментальный методы. Освещается влияние исследовательской деятельности на развитие интеллектуальных и коммуникативных навыков учащихся, а также их мотивации к обучению. Особое внимание уделяется существующим проблемам внедрения исследовательской работы в школьное образование, таким как нехватка ресурсов, недостаточная подготовка педагогов и ограниченное учебное время. Предлагаются возможные пути решения, включая развитие инфраструктуры, повышение квалификации учителей и расширение внеурочной исследовательской работы. Сделан вывод о необходимости системного подхода к развитию исследовательской деятельности школьников как важного инструмента повышения качества образования и подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектное обучение, экспериментальный метод, коммуникативные навыки, научные исследования, школьные лаборатории, внеурочная деятельность.

Annotation. The article examines the key aspects of the research activity of schoolchildren, its importance for the formation of critical thinking, independence and creative abilities. The main methodological approaches to the organization of scientific work in schools, including problem-oriented, project-based and experimental methods, are analyzed. The influence of research activities on the development of students' intellectual and communication skills, as well as their motivation to learn, is highlighted. Special attention is paid to the existing problems of introducing research work into school education, such as lack of resources, insufficient teacher training and limited study time. Possible solutions are proposed, including infrastructure development, teacher training, and expansion of extracurricular research. The conclusion is made about the need for a systematic approach to the development of research activities of schoolchildren as an important tool for improving the quality of education and training future specialists.

Key words: research activities, project-based learning, experimental method, communication skills, scientific research, school laboratories, extracurricular activities.

Введение. В современном образовании исследовательская деятельность школьников приобретает всё большую значимость. В условиях быстро развивающихся технологий и растущих требований к конкурентоспособности выпускников важно не только передавать знания, но и формировать у учащихся способность к самостоятельному поиску информации, критическому анализу данных и творческому решению задач. Исследовательская деятельность является эффективным инструментом для развития этих навыков и способствует формированию у школьников научного мировоззрения [5].

Одним из ключевых аспектов вовлечения школьников в научную деятельность является развитие критического мышления и самостоятельности. Согласно исследованиям, процесс самостоятельного поиска информации, формулирования гипотез и проверки результатов позволяет учащимся более осознанно относиться к получаемым знаниям и оценивать их достоверность [4]. Таким образом, научно-исследовательская деятельность делает школьников более независимыми,

аналитически мыслящими личностями, что играет важную роль в их дальнейшей академической и профессиональной карьере.

Кроме того, исследовательская работа стимулирует развитие творческих способностей и внутренней мотивации учащихся. По данным исследований, участие школьников в научных проектах значительно повышает их интерес к учебе и способствует формированию инновационного мышления [8]. Важно отметить, что те учащиеся, которые активно вовлекаются в исследовательскую деятельность, проявляют большую инициативу и стремление к самостоятельному изучению новых дисциплин.

Еще одним важным аспектом является развитие у школьников коммуникативных и презентационных навыков. Представление результатов своих исследований на конкурсах, олимпиадах и научных конференциях учит ясно и логично излагать мысли, аргументировать свою точку зрения и взаимодействовать с аудиторией [6]. Это способствует не только повышению уверенности в себе, но и улучшению навыка публичных выступлений, что является важным элементом успешной профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на очевидные преимущества исследовательской деятельности, ее организация в школах сталкивается с рядом проблем. Среди основных трудностей можно выделить ограниченность ресурсов, недостаточную методическую подготовку педагогов и нехватку времени на проведение полноценных исследований [5]. Решение этих проблем требует системного подхода, включающего развитие инфраструктуры для научных исследований, поддержку со стороны образовательных учреждений и повышение квалификации педагогов.

Таким образом, исследовательская деятельность школьников является неотъемлемой частью современного образования, способствующей всестороннему развитию учащихся. Цель данной статьи – рассмотреть основные методологические подходы к организации научно-исследовательской работы школьников, выявить существующие проблемы и предложить пути их решения.

Изложение основного материала статьи. Исследовательская деятельность школьников базируется на принципах активного обучения, конструктивизма и деятельностного подхода [2]. Согласно современным педагогическим концепциям, обучение становится более эффективным, когда ученик самостоятельно формулирует вопросы, анализирует информацию и делает выводы [3]. В этом контексте исследовательская деятельность рассматривается как способ развивать не только предметные знания, но и универсальные учебные действия, такие как критическое мышление, самоорганизация и креативность [7].

Одним из ключевых направлений организации исследовательской деятельности является проектное обучение, в рамках которого учащиеся проводят исследования, начиная с постановки задач и заканчивая обработкой и представлением результатов [9].

Организация исследовательской работы школьников требует использования различных методологических подходов, позволяющих эффективно вовлекать учащихся в процесс научного поиска и развития аналитического мышления. В зависимости от целей исследования, уровня подготовки школьников и особенностей изучаемого материала могут применяться различные методики, каждая из которых имеет свои преимущества и особенности.

Наиболее распространёнными методологическими подходами в исследовательской деятельности школьников являются проблемно-ориентированный, проектный и экспериментальный методы. Проблемно-ориентированный метод предполагает постановку актуальной научной проблемы, поиск информации, формулирование гипотез и их последующую проверку, что развивает у учащихся критическое мышление и навык самостоятельного анализа. Проектный метод основан на самостоятельной работе над учебными или научными проектами, что способствует развитию у школьников навыков самоорганизации, творческого мышления и умения работать в коллективе. Экспериментальный метод, в свою очередь, предполагает проведение практических исследований, в рамках которых учащиеся изучают явления и процессы путём наблюдения, измерений и анализа результатов, что позволяет закрепить теоретические знания на практике.

Эффективное сочетание данных методов делает исследовательскую деятельность более результативной, повышает интерес учащихся к научному поиску и способствует формированию у них целого комплекса компетенций, необходимых для успешной учебной и профессиональной деятельности. Проблемно-ориентированный метод обучения представляет собой эффективный педагогический подход, при котором учащиеся формулируют актуальную научную проблему, анализируют возможные пути её решения, осуществляют поиск и обработку информации из различных источников, а также разрабатывают и проверяют собственные гипотезы. Данный метод способствует не только углублённому изучению предмета, но и формированию у студентов ряда важных навыков, таких как критическое мышление, способность к самостоятельному анализу данных и аргументированное представление результатов [5].

Проектный метод обучения заключается в самостоятельном выполнении учащимися учебных или научных проектов, направленных на глубокое изучение определённой темы или решение практической задачи. В процессе работы школьники проходят все основные этапы исследовательской деятельности: от постановки цели и планирования работы до сбора информации, анализа полученных данных и представления результатов. Такой подход способствует более осмысленному усвоению знаний, поскольку учащиеся не просто изучают материал, а активно применяют его на практике [4].

Экспериментальный метод предполагает постановку экспериментов и обработку полученных данных. Исследования подтверждают, что этот метод развивает у учащихся умение применять теоретические знания на практике и способствует лучшему усвоению материала [8].

В процессе исследования школьники учатся анализировать информацию, формулировать гипотезы и делать выводы. Согласно исследованиям, критическое мышление является важным фактором успешности в академической и профессиональной деятельности [8].

Участие в научных проектах стимулирует у школьников возникновение новых идей и поиск нестандартных решений. Исследования показывают, что творческое мышление тесно связано с исследовательской деятельностью и способствует развитию инновационных подходов [4]. Согласно данным исследований, учащиеся, вовлеченные в научные исследования, демонстрируют большую заинтересованность в учебе и стремление к самообразованию [6]. Представление результатов своих исследований на конкурсах и конференциях помогает школьникам научиться аргументированно излагать свои мысли и уверенно выступать перед аудиторией [6].

Несмотря на значительное количество преимуществ, исследовательская деятельность в школах сталкивается с рядом трудностей. Рассмотрим основные из них. Недостаточное финансирование и нехватка необходимого оборудования создают препятствия для проведения полноценных исследований [1]. Многие учителя не имеют опыта организации исследовательской работы, что снижает эффективность процесса [1]. Учебная программа перегружена, что затрудняет выделение времени на самостоятельные исследования учащихся [1].

Для успешного внедрения исследовательской деятельности в школьное образование необходимо комплексное и последовательное развитие нескольких ключевых направлений. Важно не только создать условия для учеников, но и подготовить педагогов, а также развить систему поддержки научных инициатив на разных уровнях.

Для того чтобы школьники могли успешно заниматься исследовательской деятельностью, необходима современная инфраструктура. Это включает в себя оснащение школ специализированными лабораториями и необходимым оборудованием для проведения научных экспериментов. Лаборатории должны быть оснащены не только стандартными учебными материалами, но и современными измерительными и исследовательскими приборами, например, для проведения экспериментов по физике, химии или биологии. Важно также обеспечить доступ к современным информационным технологиям, таким как компьютеры с программным обеспечением для научных расчетов и моделей. Это позволит учащимся не только проводить практические исследования, но и анализировать полученные результаты с помощью компьютерных технологий.

Педагоги играют ключевую роль в организации исследовательской работы в школе. Для успешной интеграции исследовательской деятельности в учебный процесс необходимо разработать программы повышения квалификации для учителей. Это могут быть курсы и семинары, которые обучат педагогов не только методикам проведения научных исследований, но и способам вовлечения учеников в исследовательскую деятельность, организации научных проектов и публикации результатов. Педагоги должны быть подготовлены к использованию современных методов работы в школе, включая использование лабораторного оборудования, внедрение межпредметных связей и организацию научных проектов в рамках школьных дисциплин.

Помимо учебного процесса, важную роль в исследовательской деятельности играют внеурочные занятия. Важно развивать школьные научные кружки, которые могут работать по различным направлениям – от естественных наук до гуманитарных дисциплин. Такие кружки дают учащимся возможность развивать свои исследовательские навыки, участвовать в научных обсуждениях и представлять результаты своих исследований. Также следует активно проводить научные олимпиады, конкурсы и выставки, которые способствуют формированию исследовательского мышления, расширяют горизонты знаний учеников и дают им возможность заявить о себе.

Важным аспектом является мотивация учащихся. Для этого необходимо разрабатывать конкурсы, гранты и программы поддержки, которые будут стимулировать школьников к участию в научных исследованиях. Конкурсы на лучший научный проект, тематические гранты для реализации исследовательских идей и программы, поддерживающие талантливых учеников, могут стать мощным стимулом для развития исследовательской активности. Признание достижений учеников на школьном, региональном и всероссийском уровне повысит их интерес к науке и поможет сформировать у них желание продолжать исследовательскую деятельность в будущем, в том числе и на уровне высшего образования.

Выводы. Исследовательская деятельность школьников является неотъемлемой частью современного образования, способствующей развитию критического мышления, творческих способностей, самостоятельности и коммуникативных навыков. Она позволяет учащимся глубже понимать изучаемые предметы, формирует у них аналитические способности и мотивирует к дальнейшему профессиональному развитию.

Однако, несмотря на значительные преимущества, реализация исследовательской работы в школах сталкивается с рядом проблем, таких как нехватка материально-технических ресурсов, недостаточная подготовка педагогов и ограниченное учебное время. Решение этих вопросов требует комплексного подхода, включающего повышение квалификации учителей, создание научных лабораторий, разработку новых образовательных программ и поддержку со стороны государства.

Внедрение исследовательской деятельности в образовательный процесс не только повышает качество обучения, но и формирует у школьников важные компетенции, необходимые в современном мире. Таким образом, дальнейшее развитие исследовательской работы среди учащихся является приоритетным направлением образовательной политики, направленной на подготовку нового поколения квалифицированных специалистов, готовых к решению сложных научных и технологических задач.

Литература:

1. Вахитов, Р.Р. Проблемы и условия организации учебно-исследовательской деятельности в школе / Р.Р. Вахитов, Е.С. Вахитова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 4(37). – С. 41-44
2. Григолия, Я.А. Активное обучение как одно из направлений конструктивизма / Я.А. Григолия // Гуманизация образования. – 2017. – № 3. – С. 97-101
3. Гузеев, В.В. Исследовательская работа школьников: суть, типы и методы / В.В. Гузеев, И.Б. Курчаткина // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 49-52
4. Гуляева, Л.А. Мотивация научно-исследовательской деятельности учащихся / Л.А. Гуляева // Экономика и социум. – 2014. – № 4-6(13). – С. 180-183
5. Ермилин, А.И. Цели и ценности учебно-исследовательской деятельности школьников / А.И. Ермилин, Е.В. Ермилина // Народное образование. – 2018. – № 5(1468). – С. 118-125
6. Королева, И.А. Развитие коммуникативных навыков у школьников Проблемы развития территории. – 2012. – № 6(62). – С. 86-92
7. Пономарев, Д.А. Формирование универсальных учебных действий в процессе проектно-исследовательской деятельности / Д.А. Пономарев, И.В. Манжосова // Молодой ученый. – 2021. – № 24(366). – С. 351-353
8. Федоренко, Е.В. Организация научно-исследовательской и проектной деятельности через развитие умений и знаний критического мышления / Е.В. Федоренко // Трибуна ученого. – 2021. – № 12. – С. 86-96
9. Хуссейн, П.Х.Х. Принципы обучения в философии Джона Дьюи / П.Х.Х. Хуссейн // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 2-2(89). – С. 187-191

УДК 378.016

кандидат философских наук, доцент Мишина Татьяна Валерьевна

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар);

старший преподаватель Руденко Денис Михайлович

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

МАСТЕРИНГ ФОНОГРАММ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЗВУКОРЕЖИССЁРОВ

Аннотация. Статья посвящена основным вопросам практической деятельности обучения звукорежиссёра, которая в силу своего многообразия требует особого подхода. Мастеринг, как самая сложная задача студийной звукорежиссуры, является главной составляющей практической деятельности студента – звукорежиссёра. В статье рассматриваются необходимые инструменты мастеринга: программы, оборудование и т.д. Также подробно рассматривается технология мастеринга, анализируются сложности процесса, его основные задачи. Кроме того, подчёркивается, что уровень необходимых знаний о звукорежиссуре, особенно в области практической звукозаписи и сведения фонограммы прогрессирует, а техника и ее обслуживание – усложняются. В статье подчёркивается, что в процессе обучения звукорежиссуре, студент получает самые разнообразные компетенции и совершенствует навыки, необходимые для получения квалификации в области мастеринг-инженеринга.

Ключевые слова: мастеринг, музыкально – информационные технологии, мультимедиа, звукорежиссура, звукозапись, программные и аппаратные средства звукорежиссуры.

Annotation. The article is devoted to the main issues of the practical training of a sound engineer, which, due to its diversity, requires a special approach. Mastering, as the most difficult task of studio sound engineering, is the main component of a student's practical activity as a sound engineer. The article discusses the necessary mastering tools: software, hardware, etc. Mastering technology is also considered in detail, the complexities of the process and its main tasks are analyzed. In addition, it is emphasized that the level of necessary knowledge about sound engineering, especially in the field of practical sound recording and phonogram recording, is progressing, and technology and its maintenance are becoming more complicated. The article emphasizes that in the process of learning sound engineering, the student receives a wide variety of competencies and improves the skills necessary to qualify in the field of mastering engineering.

Key words: mastering, music and information technologies, multimedia, sound engineering, sound recording, sound engineering software and hardware.

Введение. Преподавание звукорежиссуры подразумевает обучение мастерингу. Звукорежиссер, непосредственно занимающийся мастерингом фонограмм называется мастеринг – инженером. Градация специальностей связана с необходимостью узкоспециализированных манипуляций со звуком постоянного и повторяющегося характера. Это значит, что мастеринг-инженер не занимается звукозаписью, монтажом или аранжировкой, ввиду того, что звуковой материал к нему в работу попадает уже, будучи сведенным, и он физически не может её пересвести или переписать аранжировку, а также изменить дубли записи. Это связано с тем, что микс компилируется на предыдущих этапах работы со звуком и рендерится в один звуковой файл различных форматов (mp3, wav и др.), а уже после этого попадает к мастеринг-инженеру.

Изложение основного материала статьи. Студентам необходимо объяснить, что мастеринг – это процесс финальной обработки звуковой дорожки (или дорожек), осуществляемый после прочих этапов создания фонограмм и необходимый для подготовки материала к последующему копированию и распространению как на аналоговых носителях, так и в цифровом виде. Мастеринг является элементом следующей последовательности:

- 1) Звукозапись, midi-запись или аранжировка;
- 2) Монтаж, настройка и редактирование;
- 3) Техническое сведение и нормализация;
- 4) Художественное сведение и ситуативные эффекты;
- 5) Финальное сведение и обобщающий анализ;
- 6) Мастеринг и итоговый рендеринг.

В процессе мастеринга используются такие инструменты, как параметрические эквалайзеры, лимитеры, многополосные компрессоры, сатураторы и эксайтеры, стереорасширители и некоторые другие. Стоит понимать, что плагины, используемые на этапах сведения фонограммы точно так же могут использоваться и на этапе мастеринга, но с другими параметрами. Несмотря на то, что среди разработчиков плагинов и аналоговых устройств существует практика называть свои продукты с привязкой к какой-то конкретной специализации или цели, всё же название плагина ни в коей мере не запрещает звукорежиссеру использовать его для других целей при условии, что это целесообразно в данной ситуации.

В каждом частном случае мастеринга вариативность применения тех или иных плагинов динамической или частотной обработки зависит от задач, а средств осуществления задач на сегодняшний день существует масса.

При мастеринге фонограмм, на самом деле, не настолько важен тип секвенсора, будь-то Logic, Pro Tools, Cubase или другие, сколько количество функций и инструментов для осуществления необходимых манипуляций со звуковыми дорожками. Секвенсор с большим количеством встроенных инструментов для мастеринга значительно облегчит работу, сэкономит время и улучшит результаты.

Следующим этапом, после мастеринга сингловой композиции, является сборка файлов в образ мастер - формата. К основным мастер-форматам относятся: образ DDP или физический CD-R диск для производства множества копий. DDP образ (образ протокола описания диска), также известный как DDPI, представляет собой набор файлов, используемых при репликации компакт-диска или DVD. Этот набор файлов содержит все данные, необходимые для создания CD или DVD. Другими словами, любая информация, которую ваш конечный пользователь может видеть или слышать, когда вставляет компакт-диск для воспроизведения, содержится в DDP образе (примечание: компакт-диск не содержит сам DDP образ, а вместо этого содержит данные в пригодном для использования формате, включая изображения, аудио, названия треков, порядок файлов и т.д.). После того, как DDPI подготовлен, он отправляется на объект репликации, где создается главная копия, а затем проект копируется на CD или DVD.

Звуковые файлы, как правило, это WAV 16 bit (44.1 kHz) для базового цифрового распространения и файлы WAV 24 bit (48 kHz и более) для распространения через различные стриминговые площадки по типу Bandcamp, SoundCloud, iTunes, TIDAL и других с возможностью потоковой передачи данных в разрешении 24 bit (48kHz и более).

Очень важно, чтобы расстояние между песнями и началом и окончанием каждой песни/трека оставалось полностью одинаковым от формата к формату. Бывают случаи, когда мастеринг инженер вынужден работать напрямую с заказчиком, которые просят вносить правки уже на финальном этапе работы и делать крайне нежелательные действия, объясняя это своим авторским видением. Как пример – неопределённость во времени паузы между треками в альбоме, что приводит к изменению сразу двух синглов, предыдущего трека и следующего. В этих случаях имеющиеся файлы не будут являться окончательным вариантом мастер-файла. Выполнение любых дополнительных манипуляций с громкостными уровнями в 16-битном WAV снова приведет к появлению звука с плавающей запятой и либо потребует дополнительного сглаживания, либо приведет к уменьшению разрешающей способности и ухудшению общего качественного восприятия трека, что является крайне нежелательным негативным явлением.

В наши дни запись треков на компакт-диски или кассеты является не особо частым явлением в музыкальной индустрии ввиду цифровизации и появления стриминговых технологий. Специальный аудиоредактор или секвенсор для мастеринга позволяет осуществлять сборку мастеринг-проектов и их дальнейшую обработку с использованием 32-битных вычислений с плавающей запятой или 24-битных вычислений, но с высокой частотой дискретизации. Имеющиеся встроенные инструменты в таких программах позволяют выполнять такие процедуры со звуковыми дорожками как: обрезка и очистка начального и конечного этапов песен для безупречных переходов; применение кроссфейдов разной формы при мастеринге альбомов или сингловых композиций увеличенного хронометража; определение местонахождения идентификаторов и точек привязки, записанных в файл; обработка плагинами. Также возможно осуществлять дитеринг (dithering).

Для предотвращения возникновения гармонических искажений требуется устранить корреляцию шума квантования с исходным аудио - сигналом. Для этого существует метод, называемый dithering. Он заключается в добавлении к исходному сигналу перед округлением специально сгенерированного шума небольшой амплитуды. В зависимости от свойств этого шума, слышимые гармонические искажения могут быть либо совершенно устранены, либо значительно подавлены. Расплата за подавление искажений – немного повышенный (до +6 дБ по сравнению с округлением) уровень шума в фонограмме. В качестве примера средства дитеринга звуковых файлов может быть плагин Dither от Acon Digital.

Одной важной особенностью мастеринга является тот факт, что рабочий процесс основан на работе со звуковыми дорожками в повышенном искусственно качестве, при разрядности в 24 или 32 бит и частоте дискретизации 96 кГц и более. Сделано это в первую очередь для максимальной детализации и объективности процесса. Затем, в момент создания мастер-образов появляется необходимость вернуться к более низким значениям битности и частоты дискретизации по причине того, что распространение будет происходить в пределах более низких перечисленных показателей. В профессиональных мастеринговых студиях мастеринг инженерами используется специализированное программное обеспечение для преобразования частоты дискретизации, но в домашних условиях или в условиях обучения также можно пользоваться и привычными секвенсорами.

Существует приличное количество цифровых звуковых рабочих станций с ориентацией на удобство мастеринга как для операционной системы Windows, так и для MacOS. Вот некоторые из них: WaveLab от компании Steinberg, Triumph от Aurchitect, DSP-Quattro от Stefano Darino, SoundBlade от Sonic Studio, Sequoia от Magix, Sadie от Audio Squadron, Pyramix от Merging Technologies и прочие. Многие из перечисленных секвенсоров самими разработчиками позиционируются как специализированные программы для мастеринга как музыкальных сингловых композиций или альбомов, так и немusикальных звуковых дорожек. Как правило, объясняется это изменённым графическим интерфейсом под нужды мастеринга с более гибкими инструментами для работы непосредственно со звуковыми дорожками, но не с синтезаторами или, к примеру, аранжировкой. Всё же, как и в примерах с плагинами обработки, секвенсоры имеют вектор позиционирования и создаются под определенные нужды компаниями-разработчиками. Это необходимо для полноценной линейки продуктов каждого производителя программного обеспечения. Пользователи, а в данном случае звукорежиссеры, тоже имеют полное право на возможность выбирать из линейки товаров, к которым секвенсоры относятся в полной мере.

Само по себе, существование феномена позиционирования программ вовсе не является чем-то удивительным. Помимо того, что это приём маркетинга для размежевания рынка по целевой аудитории, это позволяет одной компании расширять линейку продуктов без существенных затрат путём сокращения функционала уже имеющихся продуктов и придания получившемуся продукту статуса абсолютно новой разработки.

Финальный этап вмешательства звукорежиссера в работу с альбомами или сборниками композиций, если мы говорим о музыке, заключается в приведении каждой определённой фонограммы к какому-то конкретному качественному уровню и соответственно параметрам. Важными показателями при мастеринге являются: среднеквадратичный уровень громкости, динамический диапазон трека, частотный баланс, ширина стереобазы. Воздействовать на данные аспекты фонограммы можно на этапе мастеринга как с помощью плагинов по типу iZotope Ozone 9, так и аналоговых устройств в мастеринг-пульте, который находится в мастеринг-студии или в мастеринг-комнате. Процедуры мастеринга альбомов осуществляются мастеринг-инженером, как и в случае с мастерингом сингловых композиций или фонограмм немusикального характера (шумы, речь). Если говорить о специфике мастеринга музыкальных альбомов средствами плагинов в среде секвенсора на компьютере, то можно привести подобный пример: альбом рок-группы, выдержанный в стилистике прогрессивного рока, состоящий из семи композиций разного хронометража, темпа, тональности и так далее.

В соответствии со спецификой концепции мастеринга музыкальных альбомов, звукорежиссер или мастеринг - инженер должен пользоваться средствами измерения уровня в процессе работы с каждой конкретной отдельной композицией, а затем и прослушивая все композиции подряд для сравнения равномерности уровня. При этом внимание нужно обращать на три относительных шкалы восприятия и отображения уровней громкости – пиковый уровень, среднеквадратичный уровень, полный уровень относительно цифровой шкалы. Вне зависимости от того, будет выпущен музыкальный альбом в виде цифровой копии или же будет записан на аналоговый носитель, а затем копирован для тиража, в каждом случае без контроля уровней не обойтись, это крайне важный аспект мастеринга фонограмм.

Базовый принцип громкостной нормализации на этапе мастеринга и подготовки к релизу заключается в том, что нет смысла уменьшать динамический диапазон звуковой дорожки выше порога, при котором нормализация громкости начнет его уменьшать, если это не обуславливается драматургией композиции. Этот порог варьируется в зависимости от площадки дистрибуции трека или альбома. Для того, чтобы уровни в миксах не выходили за установленные громкостные пределы, стоит использовать индикаторы, способные отображать не только относительные единицы громкости (dB), но и абсолютные (LU).

Нормализация громкости основана на средней громкости всей дорожки, поэтому какого-либо значения средней громкости можно добиться несколькими способами. Одна дорожка может постоянно находиться на среднем динамическом уровне, практически без разброса по пикам, в то время как другая может иметь более широкий динамический диапазон как с пиками тишины, так и с громкостными пиками или же обе дорожки могут иметь одинаковый динамический диапазон без разброса по громкостям как в целом, так и в отдельных своих составляющих.

Все композиции, которые будут отправлены на рассмотрение и допуск к дистрибуции в музыкальные сервисы

подвергнутся нормализации, при условии, что их уровень LUFS превышает требуемые значения, либо же заявка на размещение будет отклонена с просьбой доработать ваш материал, чтобы он удовлетворял требованиям. Точный подход к этапу мастеринга и соблюдение простых правил гарантируют беспрепятственное размещение вашей музыки на современных цифровых площадках.

Крайне важным аспектом мастеринга стоит считать соблюдение оптимального PLR-уровня или отношения пиковой громкости к средней громкости. При этом средняя громкость относится к общему целевому значению, к которому нормализуется потоковая передача, а пиковая громкость это самое высокое значение за полный хронометраж. Соблюдение данного PLR-уровня позволяет избежать искажений кода при конвертации и прочих цифровых процессах рендеринга и вычислений различного характера. Различные потоковые сервисы имеют разные допустимые интервалы в уровнях PLR и это также один из факторов, приводящих к избирательному принципу мастеринга под отдельные площадки для дистрибуции.

Стоит также отметить, что большой процент слушателей не знаком с тонкостями громкостной нормализации и не понимает принципов её действия, а потому, зачастую, удивляется тому, что одна и та же композиция на RuTube и iTunes звучит по-разному в аспекте субъективного восприятия громкости. Примером плагина для громкостной нормализации служит продукт MasterCheck Pro от Nugen Audio.

Несмотря на то, что навык выбора референсов звучания, определения ключевых технических и художественных аспектов, тренировка разных видов слуха и слуховой памяти относятся к профессиональной компетенции звукорежиссера в целом, в аспекте мастеринга это играет, пожалуй, самую весомую роль. Объясняется это довольно просто – на этом этапе определяется как трек (или альбом) будет звучать в любой точке мира из любых устройств и поэтому звукорежиссеру или мастерингу - инженеру важно не только уметь представлять какого звучания он хочет добиться, но и какое звучание захотят услышать потребители звукового материала, слушатели. Для тренировки этого чувства-помощника звукорежиссера существует несколько типов упражнений, например:

1) Многократное прослушивание двух вариантов с быстрым переключением между ними в течение воспроизведения с параллельным использованием анализаторов;

2) Выбор понравившегося эталона звучания и последовательные попытки повторения процедур по достижению качественного показателя, а затем сравнение как в предыдущем варианте, а также подключение к процедуре сравнения коллег-звукорежиссеров или слушателей-аудиофилов;

3) Выбор нескольких треков в одной жанровой стилистике для имитации процессов мастеринга альбома, с целью их приведения к общему звучанию как по уровневому показателю, по полноте частотного спектра и равномерности тембрового наполнения и прочим аспектам;

4) Загрузка итоговых вариантов мастер-копий на стриминговые интернет-площадки и последовательное прослушивание с целью определения на слух влияния выбранной площадки на громкостные и прочие характеристики звучания.

Выводы. Эти и некоторые другие вариации приёмов слухового анализа вкупе с практической деятельностью по мастерингу помогут звукорежиссеру вырасти в данной стезе, способствуя обретению базы эталонного звучания в памяти, определяющей степень опытности и уровень профессиональных компетенций.

Всегда стоит помнить, что вовсе не обязательно, качество композиции коррелирует с её популярностью, хотя это и происходит в большинстве случаев. Это значит, что можно услышать весьма качественный с точки зрения сведения и мастеринга трек, не ставший коммерчески успешным по всему миру. И наоборот, можно получить трек среднего качественного уровня, но с миллионами прослушиваний во многих странах.

В любом случае, определение причинно – следственной связи между этими критериями приходит с опытом прослушиваний, как и приёмы тренировки слуха в целом. Навыки сведения нарабатываются путём сведения большого количества разножанровых проектов, а мастерингу стоит учиться, занимаясь финальной обработкой треков или альбомов и их дистрибуцией.

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. Бунькова, А.Д. Студийная звукозапись и основы звукорежиссуры: монография / А.Д. Бунькова, С.Н. Мещеряков. – ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2014. – 174 с.

4. Кутузова, С. Звукорежиссёр души. Полный музыкальный продакшен самостоятельно от и до / С. Кутузова. – Москва: ООО Издательство «Эксмо», 2025 – 320 с.

5. Леонтьев, В.П. Обработка музыки и звука на компьютере: быстро и качественно / В.П. Леонтьев. – ОЛМА медиатехнологии. – Москва: Облма-пресс, 2005. – 191 с.

6. Меерзон, Б.Я. Акустические основы звукорежиссуры: учебное пособие для вузов / Б.Я. Меерзон. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – 205 с.

7. Павлов, В.Н. Электронная аппаратура в творчестве звукорежиссера: учебное пособие / В.Н. Павлов. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011. – 265 с.

8. 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.

9. Рахманова, Н.Н. Звукорежиссура джазовой музыки как стилиевой феномен: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Рахманова Надежда Николаевна. – Нижний Новгород, 2016. – 29 с.

10. Севашко, А.В. Звукорежиссура и запись фонограмм: профессиональное руководство / А.В. Севашко. – Москва: Альтекс: Додэка-XXI, 2007. – 431 с.

11. Трусова, В.А. Cubase 5 и Nuendo 4 : наиболее полное руководство / В.А. Трусова, Е.В. Медведев. – Москва: ДМК Пресс, 2010. – 559 с.

12. 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.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования,
доцент кафедры общей и специальной педагогики Москвина Анна Сергеевна

Государственный университет просвещения (г. Москва);

Московский психолого-социальный университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и
современных образовательных технологий Старкова Елена Николаевна

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В условиях современного профессионального образования большее значение приобретают арт-технологии. В настоящих реалиях, где творческие способности и умение быстро подстроиться под требования общества выступают основными компетенциями, использование арт-технологий в образовательном процессе вуза играют важную роль. В перспективе развития арт-технологии могут стать сильным инструментом модернизации образования и создания условий для формирования у студентов профессиональных навыков, необходимых для успешной трудовой деятельности. В статье рассматриваются современные арт-технологии в высшем образовании. Раскрывается сущность понятия «арт-технологии» с точки зрения разных авторов. Также в статье описываются виды современных арт-технологий: изобразительные, аудиовизуальные, театрализованно-игровые и технология работы с текстом. Исходя из проанализированной информации проводится исследование, в котором определяются наиболее эффективные арт-технологии, применяющиеся в высшем образовании.

Ключевые слова: арт-технологии, высшее образование, групповой рисунок, метод коллажа, ролевые игры, театрализованные выступления, сказкотерапия, анализ произведений, креативное мышление.

Annotation. In the context of modern professional education, art technologies are becoming more important. In the current realities, where creativity and the ability to quickly adapt to the demands of society are the main competencies, the use of art technologies in the educational process of the university plays an important role. In the future, art technologies can become a powerful tool for modernizing education and creating conditions for students to develop the professional skills necessary for successful work. This article discusses modern art technologies in higher education. The essence of the concept of "art technology" is revealed from the point of view of different authors. The article also describes the types of modern art technologies: visual, audiovisual, theatrical and gaming, and technology for working with text. Based on the analyzed information, a study is conducted in which the most effective art technologies used in higher education are determined.

Key words: art technology, higher education, group drawing, collage method, role-playing games, theatrical performances, fairy tale therapy, analysis of works, creative thinking.

Введение. На данный момент мы можем видеть, что арт-технологии в образовательном процессе находят довольно широкое применение, в частности в высшем образовании. Они включают в себя множество творческих и инновационных направлений и являются значимыми средствами для создания новых методов обучения и формирования критического мышления у обучающихся. В современных реалиях, где творческие способности и умение быстро подстроиться под внешние условия выступают основными компетенциями, использование арт-технологий в образовательном процессе вуза становится особенно значимым [3].

Стоит отметить, что арт-технологии не только помогают улучшать образовательные результаты, но и участвуют в формировании эмоционального и социального фундамента студентов. Применение творческих методов в учебной среде высшего образования способствует становлению более стимулирующей обстановки, которая повышает интерес студентов к образовательному процессу. Это дает новые возможности для продуктивного взаимодействия между студентами и преподавателями, а также развития потенциала в области искусств. В перспективе развития арт-технологии могут стать сильным инструментом модернизации образования и создания условий для формирования у студентов профессиональных навыков, необходимых для успешной трудовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Среди инновационных технологий в образовательном процессе значительное место занимают арт-технологии. В общем смысле понятие «арт-технологии» трактуется как комплекс форм, методов и средств различных направлений искусства, ориентированных на формирование творческой составляющей студента в учебном процессе вуза.

Исследованием данного понятия занимались разные авторы. И.А. Егорова рассматривала содержательную сторону арт-технологий [2]. Она подчеркивала, что предметом творческого мировоззрения может быть абсолютно любое содержание, которое обладает единством и систематичностью. М. Либман понимает арт-технологии как использование элементов искусств для того, чтобы поделиться чувствами и эмоциями с другим человеком с целью оказать влияние на его мировосприятие [6]. Е. В. Таранова описывает арт-технологии как комплекс ресурсов, методов и принципов искусства для проявления творческого потенциала человека, чтобы оптимизировать учебный и воспитательный процессы [11].

В контексте высшего образования арт-технологии имеют большое количество преимуществ, посредством которых обучение становится более качественным, интересным и эффективным.

Одним из основных преимуществ арт-технологий выступает развитие креативных навыков, в рамках которого арт-технологии формируют у студентов способность творчески мыслить, чтобы находить нестандартные решения к различным учебным задачам. Совершенствование коммуникативных навыков является также немаловажным аспектом, поскольку взаимодействие в командах при разработке арт-проектов помогает улучшать общение и совместную деятельность между студентами [7]. Развитие критического мышления предполагает анализирование и понимание различных творений искусства, которые позволяют студентам критически мыслить и выражать свою точку зрения.

Индивидуализация обучения – арт-технологии дают возможность учитывать потребности каждого обучающегося, что помогает применять персонализированный подход в процессе обучения. Формирование навыков проектной деятельности – работа над арт-проектами способствует развитию ответственности и организованности студентов, что является немаловажной составляющей для будущей деятельности в профессиональной сфере [13].

Применение цифровых технологий – использование современных технологий, таких как графический дизайн, анимация, видеоколлаж, кинокритика создают условия для творческой деятельности и самореализации. Проведение

самоанализа – создаваемые студентами арт-работы по завершению подразумевают рефлекссию, которая помогает развивать навыки грамотной самооценки [1].

Таким образом, арт-технологии совершенствуют образовательный процесс и оказывают всестороннее влияние на обучающихся, развивают креативную, социально-активную, критическую составляющие студента, готового к успешной карьере в профессиональной области.

Рассмотрим основные арт-технологии, которые наиболее часто применяются в процессе обучения в профессиональном образовании. К ним относятся изобразительные технологии, аудиовизуальные технологии, театрализованно-игровые технологии, а также технология работы с текстами.

Изобразительные технологии как один из видов арт-технологий представляют собой различные визуальные инструменты, которые используются для проявления эмоций, составления портрета личности студента, а также для понимания особенностей конструктивного взаимодействия между людьми и оценки других и самих себя [9]. Данная технология может включать групповой рисунок, применяющийся как для сближения команды, так и для структурирования и подведения итогов разобранного учебного материала.

Также к изобразительным технологиям относится метод коллажа, подразумевающий составление композиции из различных медиа-продуктов (например, фото или картинок). Он способствует повышению вовлеченности студентов в совместную деятельность. Применение данного вида изобразительных технологий можно увидеть на тренингах [4].

Аудиовизуальные технологии на сегодняшний день также активно используются в профессиональном образовании. Они содержат такие методы, как изучение видеоматериалов, разработка короткометражных видеороликов, а также анализ различных произведений кинематографа. Например, студенты-дизайнеры, изучая на дисциплине стиль конкретной эпохи, при просмотре фильма лучше усваивают данную учебную информацию, поскольку наглядно видят особенности этого стиля в кинокартине.

Разработка короткометражных видеороликов способствует развитию художественного выражения, а также навыков работы с различными видами видеоматериалов. Таким образом, аудиовизуальные технологии помогают студентам эффективнее усваивать информацию, креативно мыслить, а также улучшать визуальное восприятие [5].

Театрализованно-игровые технологии также играют немаловажную роль в учебном процессе вуза. Они представляют собой различные методы, включающие в себя компоненты театра или игры, которые помогают в развитии профессиональных умений у студентов. Примерами данного вида арт-технологий могут выступать ролевые игры, театрализованные выступления и сказкотерапия (метод, применяющийся в качестве разрешения проблем или анализа определенных учебных тем).

В процессе ролевой игры обучающиеся берут на себя конкретные роли, в основе которых зачастую лежат настоящие или предполагаемые ситуации, которые существуют в образовательном процессе. В рамках сказкотерапии обучающиеся создают свою историю, в которой освещают актуальные человеческие проблемы и прорабатывают свое эмоциональное состояние. В целом, театрализованно-игровые технологии становятся значимым средством, которое разжигает в студентах интерес, увеличивает их мотивацию к обучению и способствуют личному и профессиональному развитию обучающихся [8].

Технология работы с текстами как один из видов арт-технологий предполагает изучение и анализ различных произведений литературы (повестей, притч, сказок, стихотворений, пословиц) [12]. Например, анализ притчей на учебных занятиях в вузе может способствовать рассуждению студентов, в процессе которого они перенимают ее смысл на себя и усваивают определенный урок. Услышанный теоретический материал студенты могут проецировать на свой жизненный опыт.

При воспроизведении пословиц и поговорок с помощью жестикуляции и мимических движений обучающиеся развивают навыки невербального общения. Технология работы с текстами кроме профессиональных навыков позволяет развивать артистичность студентов, а также вырабатывать нестандартное мышление, сохраняя позитивную среду для творческой и познавательной деятельности.

Таким образом, в образовательном процессе вуза арт-технологии играют достаточно важную роль. Они помогают студентам улучшать креативные навыки, а также побуждают их на активную учебную деятельность [10]. Помимо этого, арт-технологии дополняют традиционные методы обучения, придавая образовательному процессу более динамичный характер.

За счет ролевых игр, анализа произведений кинематографа и литературы, метода коллажа, сказкотерапии процесс обучения становится более интересным и интерактивным. Кроме того, арт-технологии позволяют вносить наглядность в тяжелый материал, упрощая его восприятие, изучение и усваивание.

Для того, чтобы определить возможности арт-технологий в высшем образовании мы провели исследование, в котором участвовали студенты и преподаватели Государственного университета просвещения, Московского психолого-социального университета и Мининского университета. Итоговое количество респондентов составило 70 человек. Респондентам было предложено выбрать наиболее эффективные арт-технологии в высшем образовании по мнению преподавателей и студентов.

Как Вы считаете, какие арт-технологии в высшем образовании, применяемые на учебных занятиях, являются наиболее эффективными и интересными для Вас?

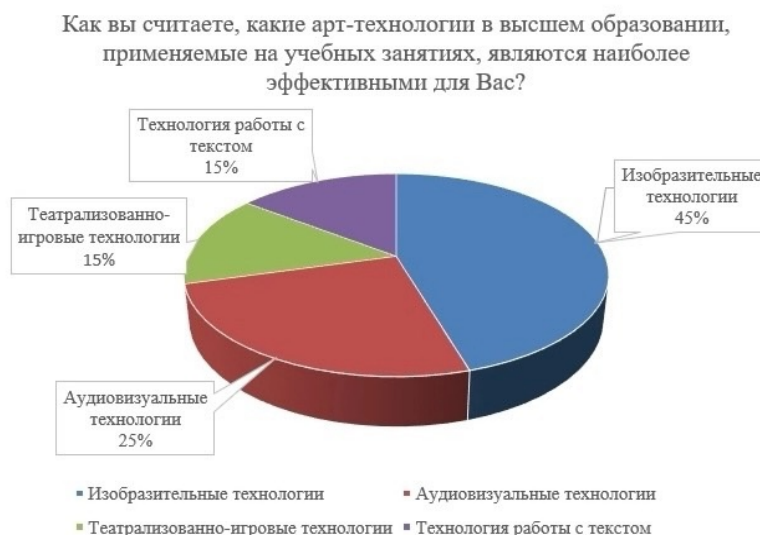


Рисунок 1. Наиболее эффективные арт-технологии по мнению преподавателей

Диаграмма показывает, что преподаватели считают наиболее эффективным видом арт-технологий изобразительные технологии (45%), меньший процент респондентов проголосовал за аудиовизуальные технологии (25%). При этом театрализованно-игровые технологии и технологии работы с текстом не продемонстрировали высокой эффективности (15%) (Рисунок 1).

Изобразительные технологии, как один из видов арт-технологий в вузе, дают множество преимуществ в учебном процессе. Они, по мнению респондентов, помогают совершенствовать креативные и визуальные навыки, предоставляя возможность делиться собственными идеями посредством художественных инструментов. Также изобразительные технологии способствуют развитию умения взаимодействия в группе, так как большинство проектов предполагают совместную деятельность. Обучающиеся тренируются обдумывать, изучать и формировать общие задумки, это оттачивает опыт взаимоотношений с другими людьми. А, в свою очередь, преподаватели заинтересованы в том, чтобы студенты полноценно усваивали учебный материал и социализировались в учебной среде.

Аудиовизуальные технологии, по мнению респондентов, также достаточно эффективны в образовательном процессе вуза для преподавателей. Предоставление информации в форме видеозаписей, изображений и другого иллюстративного материала позволяют донести программу дисциплины в более наглядном и открытом формате, что значительно повышает заинтересованность обучающихся к дисциплине. Применяя разные медиаресурсы, педагоги имеют возможность спрашивать что-либо и вызывать дискуссию, влекущую за собой развитие способности к умению отстаивать свою позицию и ораторскому искусству.

Театрализованно-игровые технологии и технология работы с текстом, по мнению респондентов, менее предпочтительны для преподавателей, но вместе с тем находят свое применение в учебном процессе вуза. Театрализованно-игровые методы помогают студентам проявлять и совершенствовать свои критические навыки, а также повышать уверенность в себе. Обучающиеся тренируются доносить собственные идеи отчетливо и решительно, что необходимо для дальнейшей деятельности в конкретной области. Преподаватели в таком случае могут видеть и анализировать прогресс каждого студента и давать оценку своей педагогической работе.



Рисунок 2. Наиболее эффективные арт-технологии по мнению студентов

Исходя из полученной диаграммы (Рисунок 2), наиболее эффективными арт-технологиями являются изобразительные (43%) и аудиовизуальные технологии (31%). В то же время театрализованно-игровые технологии и работа с текстом оцениваются как менее эффективные и интересные, набрав 17% и 9% соответственно.

Изобразительные и аудиовизуальные технологии для обучающихся являются важным средством в образовательном процессе вуза. Студенты приобретают опыт работы с современными медиа инструментами, что становится неотъемлемым в условиях цифровой трансформации. При разработке медиапроектов студенты изучают разные виды творчества. Это дает возможность представлять собственные идеи и нестандартные решения каких-либо задач. Это очень важно для успешной деятельности с учетом современных требований рынка труда.

Театрализованно-игровые технологии тоже имеют свои преимущества. Использование данной технологии позволяет повысить стрессоустойчивость у студентов, связанную с традиционными формами оценивания знаний, таких как контрольные работы, экзамены и зачеты. Игра расценивается обучающимися не как утомительный и однообразный образовательный процесс, а как занимательная деятельность. Впоследствии, учебная среда преобразовывается в благоприятную и мотивирующую атмосферу.

Выводы. В результате анализа были выделены современные арт-технологии, применяемые в высшем образовании, такие как изобразительные технологии, аудиовизуальные технологии, театрализованно-игровые технологии и технологии работы с текстами. Основываясь на исследовании, проведенном среди преподавателей и студентов, были отобраны наиболее эффективные арт-технологии – это изобразительные и аудиовизуальные технологии. Тем не менее стоит подчеркнуть: несмотря на то, что определенные арт-технологии выступают в качестве более эффективных, для всестороннего развития обучающихся и их креативных навыков педагогам нужно применять все арт-технологии в комплексе.

Стоит отметить, что арт-технологии не только помогают улучшать образовательные результаты, но и участвуют в формировании эмоционального и социального фундамента студентов. Применение творческих методов в учебной среде высшего образования способствует становлению более стимулирующей обстановки, которая повышает интерес студентов к образовательному процессу. Это дает новые возможности для продуктивного взаимодействия между студентами и преподавателями, а также развития потенциала в области искусств. В перспективе развития арт-технологии могут стать сильным инструментом модернизации образования и создания условий для формирования у студентов профессиональных навыков, необходимых для успешной трудовой деятельности.

Литература:

1. Володина, К.А. Арт-технологии и образовательный процесс в вузе / [К.А. Володина]; под общ. ред. А.Л. Неволиной, отв. за выпуск А.Р. Барашев // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: Дизайн инклюзивного взаимодействия: Сборник статей IV международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 02-03 декабря 2021 года. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2022. – С. 33-37
2. Егорова, И.А. Сфера и возможности применения арт-технологий в обучении / И.А. Егорова // Вестник ТИУиЭ. – 2008. – № 1.
3. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46).
4. Киселева, А.В. Личностно-ориентированный аспект арт-технологий / А.В. Киселева // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: материалы XI Международной научно-практической конференции, Казань, 21 октября 2022 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. – С. 883-890
5. Ларионова, Л.И. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов / Л.И. Ларионова, Л.Н. Азарова // ActaBiomedicaScientifica (EastSiberianBiomedicalJournal). – 2022. – Т. 7. – № 2. – С. 199-211
6. Либманн, М. Арт-терапия для групп: руководство по темам, играм и упражнениям / М. Либманн. – Кембридж, Бостон и Лондон: ШАМБАЛА, 2003. – С. 40-46
7. Молчанова, А.В. Возможность применения арт-педагогических методик в непрерывном образовании / А.В. Молчанова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 3. – С. 150-155
8. Неретина, Т.Г. Использование арт-технологий в высших учебных заведениях: анализ и перспективы / Т.Г. Неретина // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 11-2(71). – С. 87-92
9. Ремизова, А.В. Сущность групповой деятельности учащихся как эффективной формы организации обучения / А.В. Ремизова // Всероссийский педагогический форум – 2022: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 22 декабря 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука». – 2022. – С. 64-70
10. Салтанова, Е.В. Цифровые арт-технологии и образовательный процесс в вузе. Обзор литературы / Е.В. Салтанова, О.В. Шмакова, О.В. Головки // Арт-терапия. Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Кемерово, 19 апреля 2024 года. – Кемерово: Кемеровский государственный медицинский университет, 2024. – С. 433-441
11. Сырова, Н.В. Инновационные методы развития графических навыков студентов-дизайнеров / Н.В. Сырова, Е.К. Зимина, М.А. Абдуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(4). – С. 184-187
12. Тарасова, С.И. Психолого-педагогические аспекты поддержки первокурсников в период адаптации к вузу средствами арт-технологий / С.И. Тарасова, Е.В. Таранова, Е.В. Волобуева // Вестник АПК Ставрополя. – 2013. – № 1(9). – С. 19-22. – EDN PXQRPJV
13. Шеденко, Л.В. Арт-терапевтические методы, используемые в работе с обучающимися / Л.В. Шеденко // Аспирант. – 2021. – № 3(60). – С. 277-279

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)**ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНАТОМИИ**

Аннотация. В публикации обсуждается вопрос подготовки специалистов в сфере здравоохранения на примере изучения анатомии. Педагогические коллективы обладают широким выбором методических материалов. Доступность различных образовательных ресурсов повышает требования к организации аудиторной работы. Целью данного исследования служит оценка мотивированности студентов первого курса к обучению в медицинском институте и изучение индивидуальных предпочтений в организации аудиторной работы. Работа выполнена на основе анализа анкетных данных 71 студента первого курса медицинского института. В результате анонимного анкетирования проводилась оценка мотивации к учёбе, самооценки знаний по предмету, предпочтений к форме проведения аудиторных занятий и времени затраченного на самостоятельную внеаудиторную подготовку. Анкетные данные обрабатывались средствами Microsoft Excel и подвергались статистическому анализу. У студентов был высокий уровень мотивации – $4,6 \pm 0,5$ балла. Большинство обучающихся отмечают повышение уровня профессиональных навыков – $4,1 \pm 0,7$ балла. Наибольший интерес в аудиторной работе вызывает контактная работа с преподавателем ($4,5 \pm 0,6$ балла) и учебные мероприятия в анатомическом театре ($4,2 \pm 0,9$ балла). На протяжении первого семестра студенты уделяют значительное время для внеаудиторной подготовки к занятиям от $14,4 \pm 7,6$ часов в неделю в начале обучения. С приближением зимней сессии отмечается сокращение времени самостоятельной подготовки до $11,1 \pm 7,3$ часа в неделю, что требует корректировки в аудиторной работе преподавателя. Достижение успешного освоения образовательной программы студентами требует высоких профессиональных навыков от преподавателей.

Ключевые слова: анатомия, обучение, мотивация, медицинское образование.

Annotation. The publication discusses the issue of training specialists in the field of healthcare using the example of studying anatomy. The availability of various educational resources increases the requirements for the organization of classroom work. The aim is to assess the motivation of first-year students to study at an anatomy. The work was performed based on the analysis of the data of 71 students. Study used an anonymous survey, motivation to study, self-assessment of knowledge, preferences for the form of classroom instruction and time for independent extracurricular work. The students had a high level of motivation – 4.6 ± 0.5 points. They note an increase in the level of professional skills – 4.1 ± 0.7 points. The interest in classroom work with the teacher (4.5 ± 0.6 points) and educational activities in the anatomical theater (4.2 ± 0.9 points). During the first semester, students devote considerable time to extracurricular preparation for classes from 14.4 ± 7.6 hours per week at the beginning of their studies. With the approach of the winter session, there is a reduction in the time of independent preparation to 11.1 ± 7.3 hours per week, which requires adjustments in the classroom work of the teacher. Achieving the successful development of an educational program by students requires high professional skills from teachers.

Key words: anatomy, education, motivation, medical education.

Введение. Подготовка специалистов в сфере здравоохранения представляет собой длительный процесс, ключевую роль в котором занимают достаточно консервативные дисциплины. Анатомия представляет собой одну из базовых учебных дисциплин в медицинском образовательном учреждении [15, С. 200]. Неоспорима роль мотивации среди студентов для освоения сложной образовательной программы за относительно короткий период обучения [13, С. 48]. Период всеобщего перехода на дистанционные формы обучения во время пандемии COVID-19 стал важным моментом для переосмысления традиционной программы подготовки специалистов [1, С. 119; 6, С. 27; 16, С. 46]. Педагогические коллективы, прошедшие через сложные испытания системой обязательной дистанционной работы, приобрели бесценный опыт, подготовили, переработали, освоили значительный объем методического материала [14, С. 16; 18, С. 123]. Современные технологии с всепроникающими возможностями интернета дали преподавателям медицинских образовательных учреждений богатый арсенал средств взаимодействия с учебной аудиторией [3, С. 34; 4, С. 24; 5, С. 112]. Молодые люди, поступающие на обучение по медицинским специальностям, обладают сформированными навыками работы в информационной среде с использованием различных цифровых устройств (компьютеры, планшеты, телефоны) [7, С. 51; 10, С. 273; 11, С. 120; 12, С. 28]. Доступность различных образовательных ресурсов, созданных опытными и авторитетными коллективами, повышает требования к организации аудиторной работы с обучающимися [9, С. 46; 17, С. 112; 20, С. 120]. Зачастую интерес, сформированный на практических занятиях по анатомии, перерастает в стремление к более глубокому освоению профессиональных навыков, дает возможность самореализации в студенческом олимпиадном движении [8, С. 47; 19, С. 61]. Целью данной работы стала оценка мотивированности студентов первого курса к обучению в медицинском институте и изучение индивидуальных предпочтений в организации аудиторной работы.

Изложение основного материала статьи. Исследование выполнено на основе анализа анкетных данных 71 студента первого курса медицинского института. Среди участников были 31 юноша (43,7%) и 40 девушек (56,3%). Средний возраст участников наблюдения составил $19,0 \pm 1,5$ лет. В результате анонимного анкетирования проводилась оценка мотивации к учёбе, самооценки знаний по предмету, предпочтений к форме проведения аудиторных занятий с градацией значений выбора от 1 до 5. Также предлагалось уточнить значение затрачиваемого времени на самостоятельную внеаудиторную подготовку (часов в неделю). Анкетные данные обрабатывались средствами Microsoft Excel и подвергались статистическому анализу. Для численных величин проводился расчет среднего и ошибки среднего ($M \pm m$), первого и третьего квартилей распределения [Q1-Q3].

Важной составляющей педагогической деятельности является мотивация и самооценка результативности обучения со стороны обучающегося. Наиболее актуальными данные вопросы становятся в условиях обучения в высших учебных заведениях. Медицинское образование продолжает оставаться одним из самых сложных с учетом насыщенности образовательной программы, а также последующей социальной ответственностью. Проведение анкетирования среди студентов позволяет получать осознанный и достоверный отклик. При опросе среди студентов был отмечен высокий уровень мотивации, направленной на освоение изучаемой профессии. Данный показатель достигал значений в опросе – $4,6 \pm 0,5$ балла. При этом сами студенты оценивают собственные знания до начала профессионального обучения на $3,1 \pm 0,5$ балла [3,0-3,8]. Наглядное представление результатов опроса представлено на диаграмме (Рисунок 1).

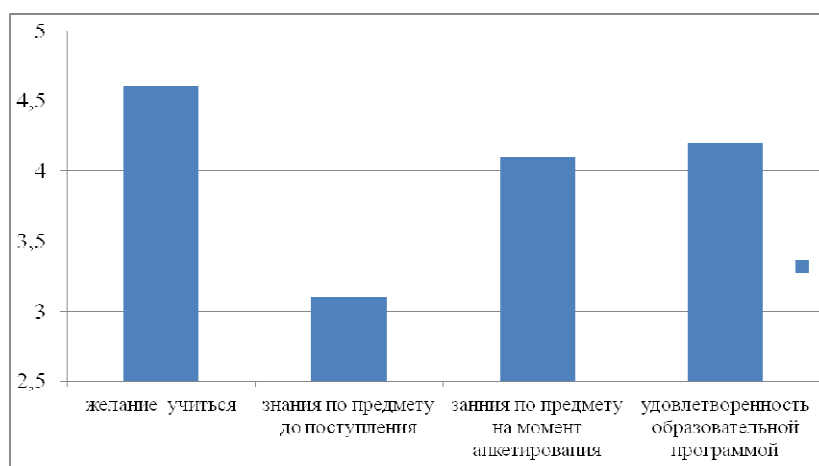


Рисунок 1. Результаты оценки мотивации к обучению и знаний по предмету на основе анкетирования студентов первого курса

Большинство студентов отмечают повышение уровня профессиональных навыков, оценивая его на $4,1 \pm 0,7$ балла.

Смена школьного режима обучения на высшее профессиональное образование в ВУЗе находит отражение в показателе удовлетворенности содержанием образовательной программы, составляющих в исследовании – $4,2 \pm 0,6$ балла.

Важную роль в освоении предмета анатомии занимает самостоятельная внеаудиторная работа, которая по результатам опроса в начале обучения составляла $14,4 \pm 7,6$ часов в неделю.

Наибольший интерес в аудиторной работе среди студентов вызывает контактная работа с преподавателем ($4,5 \pm 0,6$ балла) и учебные мероприятия в анатомическом театре ($4,2 \pm 0,9$ балла). Предпочтения студентов к форме проведения аудиторных занятий и их представление об эффективности различных методов работы представлены в виде диаграммы (Рисунок 2).

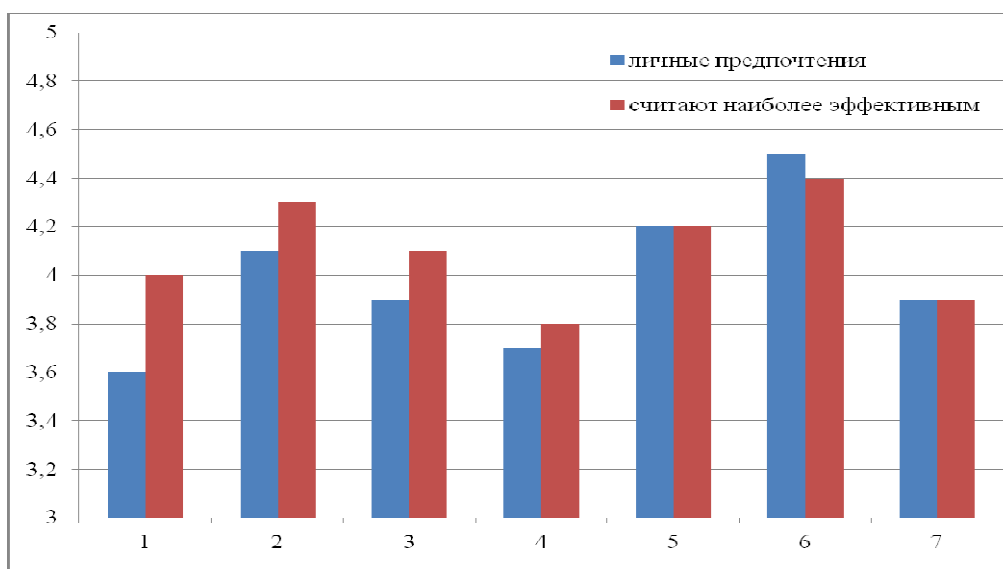


Рисунок 2. Данные анкетирования студентов о предпочтениях и эффективности различных методов аудиторной работы

*1. Пересказ учебного материала; 2. Ответы на вопросы; 3. Ответы на вопросы группой; 4. Подготовка реферата; 5. Самостоятельная работа с препаратами; 6. Разбор сложных вопросов с преподавателем; 7. Ответы по билетам.

Самыми эффективными средствами аудиторной работы, обеспечивающие лучшее усвоение учебного материала, обучающиеся считают обзор учебного материала преподавателем ($4,4 \pm 0,7$ балла) и сочетание индивидуального опроса с разбором сложных вопросов на практических занятиях ($4,3 \pm 0,9$ балла).

Первый семестр при обучении в медицинском институте является одним из самых сложных этапов обучения, что связано с адаптацией к новым условиям обучения и быта. К концу учебного семестра студенты отмечают уменьшение количества времени для внеаудиторной подготовки до $11,1 \pm 7,3$ часа в неделю. При этом интенсивность изучения предмета возрастает, что требует от преподавателей повышенного внимания к роли разъяснительной работы вовремя практических занятий.

Выводы. При поступлении на обучение в медицинский институт студенты первого курса обладают высокой личной мотивацией к освоению будущей профессии. При изучении предмета анатомии наибольший интерес вызывает контактная работа с преподавателем, разбор сложных практических вопросов и работа в анатомическом театре. На протяжении первого семестра студенты уделяют значительное время для внеаудиторной подготовки к занятиям: от $14,4 \pm 7,6$ часов в неделю в начале обучения. С приближением зимней сессии отмечается сокращение времени самостоятельной подготовки до $11,1 \pm 7,3$ часа в неделю, что требует корректировки в аудиторной работе преподавателя. Являясь одним из основных профильных

предметов, анатомия требует внимательного отношения к сохранению мотивации среди обучающихся. Достижение успешного освоения образовательной программы студентами требует высоких профессиональных навыков от преподавателей.

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. Изучение влияния цифровой модели дополнительного обучения в онлайн-пособиях по анатомии сердечно-сосудистой системы / К.М. Бородина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 41-44
3. Бородина, К.М. Использование видеоконференц связи дистанционной платформы ZOOM для преподавания анатомии студентам-медикам на практических занятиях / К.М. Бородина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 34-36
4. Бородина, К.М. Использование креативного мышления в учебной программе по анатомии человека / К.М. Бородина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 4(33). – С. 24-26
5. Бородина, К.М. Кейс ориентированная модель клинического обучения в преподавании анатомии человека / К.М. Бородина, Е.С. Ершова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 3(36). – С. 112-114
6. 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
7. Внедрение анатомических 3D моделей в процесс обучения анатомии и оперативной хирургии / Ю.Л. Васильев, А.Д. Каштанов, А.А. Смирнов, С.С. Дыдыкин // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Александра Кирилловича Косоурова: сборник научных трудов, Санкт-Петербург, 13-15 мая 2021 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. – С. 51-54
8. Возрастные аспекты в рентгеноанатомии, как один из ключевых моментов изучения нормальной анатомии человека на элективном курсе педиатрического факультета / Н.А. Насонова, А.Г. Кварацхелия, В.Н. Ильичева [и др.] // Forcipe. – 2020. – Т. 3. – № 1. – С. 47-50
9. Динамика степени удовлетворенности студентов медицинского вуза организацией и содержанием дисциплины анатомия / Н.А. Ильющенко, О.В. Рагозина, О.Н. Рагозин [и др.] // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2023. – № 2. – С. 46-57
10. Дяченко, Б.В. Виртуальная реальность в медицинском образовании / Б.В. Дяченко // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Волгоград, 23 ноября 2023 года. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. – С. 273-275
11. 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
12. Забелин, Д.А. Искусственный интеллект в системе подготовки медицинских кадров / Д.А. Забелин, Е.В. Плащевая // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3(37). – С. 28-39
13. Изменение оценки предаудиторной подготовки студентов на кафедре оперативной хирургии и топографической анатомии / А.А. Литвинова, А.В. Кравцова, А.В. Асмоловский, С.В. Шаматкова // Смоленский медицинский альманах. – 2020. – № 4. – С. 48-52
14. Итинсон, К.С. Инновационное обучение медицине на основе визуальных технологий / К.С. Итинсон // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 16-18
15. Кокорина, Е.А. Качество освоения учебного материала студентами младших и старших курсов при обучении в дистанционном формате / Е.А. Кокорина, Е.В. Петренко, А.А. Дюсенова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 11(225). – С. 200-204
16. 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
17. Неделяева, А.В. Использование психофизиологических методик на дистанционных занятиях по курсу «Возрастная анатомия и физиология» / А.В. Неделяева, И.А. Гордеева // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 3. – С. 112-116
18. Современные методы применения цифровых технологий в преподавании анатомии человека / А.С. Мошкин, М.А. Халилов, Н.Н. Шевурдин [и др.] // Тверской медицинский журнал. – 2022. – № 4. – С. 123-124
19. 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. Первушин, А.С. Мошкин // Образование и общество. – 2022. – № 5(136). – С. 61-65
20. Шаматкова, С.В. Анкетирование студентов как метод оценки использования современных методов преподавания на кафедре оперативной хирургии и топографической анатомии / С.В. Шаматкова, А.В. Асмоловский // Смоленский медицинский альманах. – 2024. – № 1. – С. 120-123

УДК 37.01

кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедры
отечественной истории Навойчик Евгения Юрьевна

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

студент магистратуры Бактыбаева Шнара Кенжебаевна

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

ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования личностного результата, исходя из принципов целостности и системности, где ценности личности и общества будут, несмотря на определенную дихотомию диалектически связаны. Авторы отмечают, что проектирование личностных результатов требует поиска точек соприкосновения между диалектическими связями между социальными и индивидуальными модусами можно назвать персональную идентичность. Персональная идентичность – это связующее звено между обществом и внутренним «я». Персональная идентичность, влияющая на психологическую и социальную адаптированность, способствует самоопределению личности, гармоничному выстраиванию «я-реального» и «я-идеального». Отсюда вытекает ведущая роль учителя в выстраивании механизмов сближения индивидуальных и общественно значимых ценностей. Одним из таких механизмов служит рефлексивно-диалогический подход. Данный подход позволяет эффективно выстраивать диалог между личностной и социальной идентичностью. Помимо этого, данный подход решает важную проблему выбора личностью определенных стратегий поведения. Персональная идентичность, соединяя личные и социальные элементы в осознании личностью своего «я», и может стать основой для самоидентификации учащихся в процессе обучения.

Ключевые слова: личностный результат, идентичность, персональная идентичность, ценности, обучение, воспитание.

Annotation. This article considers the problem of personal outcome formation, based on the principles of integrity and systematicity, where the values of the individual and society will be, despite a certain dichotomy dialectically connected. The authors note that the design of personal results requires the search for points of contact between social and individual values and meanings. Personal identity can be named as a leading factor in building dialectical connections between social and individual modalities. Personal identity is a link between society and the inner self. Personal identity, influencing psychological and social adaptability, contributes to the self-determination of the individual, harmonious construction of 'I-real' and 'I-ideal'. Hence, the leading role of the teacher in building mechanisms of convergence of individual and socially significant values. The reflexive-dialogical approach is one such mechanism. This approach makes it possible to effectively build a dialogue between personal and social identities. In addition, this approach solves the important problem of choosing certain behavioural strategies. Personal identity combines personal and social elements in the individual's realisation of his/her 'I' and can become the basis for students' self-identification in the learning process.

Key words: personal result, identity, personal identity, values, learning, education.

Введение. Личность ученика – центральный фактор обучения, поскольку современное образование перенесло акцент с субъект-объектной логики в ее формировании к тому, что ценность автономной, свободной личности, принимается как основное условие в ее развитии. Поэтому понятно, почему, несмотря на детальную проработку результатов обучения в предметной и метапредметной части, именно личностный результат не вполне может быть регламентирован и жестко определен на уровне общих целей образования.

Именно учитель как участник интеракции, учитывая особенности ценностно-смысловой сферы конкретных учеников, выстраивая пространство диалога и обмена смыслами, может окончательно сформировать программу развития личности. Однако, ему необходима модель, ориентируясь на которую, он мог бы выстраивать данную работу. Исследования в этой области дидактики сегодня, ориентируются на то, чтобы представить гибкую, открытую модель подобного проектирования.

ФГОС определяет требования к воспитательным результатам образования, однако по-прежнему «личностный результат» наименее четко определенный компонент в структуре результатов, кроме того, в стандарте отсутствуют механизмы формирования качеств личности и ценностно-смысловых установок или ориентаций. Помимо очевидных проблем, связанных с особенностью личностного результата как пролонгированного – здесь он не только отсрочен, но и не поддается классическим способам измерения, так как ценностно-смысловая сфера личности часто не имеет четких формальных признаков, этот результат так же имеет сложную структуру.

В образовательной практике часто личностный результат сводят к реализации воспитательной цели, и, понимая его как воздействие на личность ученика, ограничиваются в определении цели обучения в этой части формальной стороной. Федеральные рабочие программы в их последней редакции частично решают этот вопрос, например в ФРП по истории, в структуре личностного результата выделяются конкретные сферы, такие как патриотическое, гражданское, духовно-нравственное, эстетическое, трудовое, экологическое воспитание и т.д. Ориентируясь на эту структуру учителя могут точнее определить цель урока, с учетом особенностей предметного содержания и возраста учащихся.

Ряд ключевых вопросов остается без ответа, особенно касающихся отсутствия комплексного и систематического подхода к его созданию. По нашему мнению, это связано с недостатком системности при последовательном развитии определенных ценностных ориентиров, отсутствием научно обоснованных методов оценки их эффективности, а также с трудностями в диагностике личностной сферы учащихся средствами учителей-предметников. То есть на основе общей модели формирования личностного результата, может быть выстроена работа в отдельных предметных областях, с учетом общих принципов и особенностей формирования личностного результата.

Такая работа необходима, особенно исходя из того, что результаты личностного роста обучающегося в ФГОС представлены в универсальном, общем виде, это призывает педагога выстраивать границу между требованиями общества и личностными потребностями учеников, поскольку одним из требований ФГОС ООО является формирование целостного мировоззрения. Соответственно, понимание механизмов корреляций индивидуальных и социальных смыслов необходимо для эффективного решения данной задачи.

Достижение подобной целостности, а также смягчение противоречия между социальным и индивидуальным модусом в структуре личностного результата, сталкивается с тем, что личностный результат обучения ориентирует педагогов в первую очередь на формирование гражданских и социальных ценностей. Учитывая, что образование является социальным институтом и целенаправленное формирование личности – его главная задача, такой акцент абсолютно понятен. Но понятно

так же, педагогам необходимо учитывать, что для успешного формирования гражданской и социальной идентичности, необходим крепкий ценностный фундамент, связанный с персональной идентичностью.

Таким образом, проблема социального и индивидуального в личностных результатах сводится к проблеме идентичности. Перед нами проблема идентичности, процессов её формирования и взаимосвязи и взаимообусловленности различных её видов. Гражданская и социальная и другие виды идентичностей не смогут в полной мере «прижиться» в системе личностных смыслов обучающихся без подготовленной почвы персональной идентичности. Идентификация – это процесс узнавания, поэтому сложно сопоставлять себя с окружающими, не имея представления о своей собственной личности, и наоборот.

Персональная идентичность выступает неотъемлемой частью самосознания, «образа Я», именно «образ Я» определяет поведение, мысли и чувства индивида и его ценности. Стоит заметить, что феномен персональной идентичности в развитии других видов идентичности остаётся не до конца раскрытым, ровно также как и проблема создания условий для её становления у обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Проблема идентичности занимает важное место в работах философов и социологов, хотя личностная идентичность остается одним из наименее исследованных аспектов этой темы. Французский мыслитель П. Рикер выделяет два типа идентичности: первый касается определения степени сходства с чем-то или кем-то, второй сосредоточен на определении собственной уникальности, собственного «Я» [7, С. 19]. В настоящее время многие ученые утверждают, что личность состоит из трех основных компонентов: личностной идентичности, социальной идентичности и персональной идентичности. В данном контексте персональная идентичность служит связующим звеном между обществом и внутренним «я» человека. По мнению О.А. Блиновой, персональная идентичность – это «устойчивость личности во времени и пространстве, которая формируется в процессе социального взаимодействия» [1, С. 1]. Именно общение с другими активизирует процесс самопознания. Основатель теории идентичности Э. Эриксон пришел к выводу, что идентичность проявляется как чувство, возникающее в моменты самоопределения, часто связанные с личностным кризисом [10, С. 24]. Отсюда необходимость рассмотрения трансформационных процессов идентификации и самоидентификации в их зависимости от возрастных особенностей и процессов формирования мировоззрения, крайне важных для психолого-педагогической практики.

Говоря о самоидентификации в образовательном процессе, необходимо уделить внимание возрастным особенностям учащихся. В данном ключе особенно актуальным процесс развития персональной идентичности становится в старшем подростковом возрасте. В 14-15 лет складывается основа самосознания, как системы знаний учащегося о самом себе, эта система приобретает определенную иерархическую структуру. Опираясь в основном на чувственно-эмоциональный фон персональной идентичности, подросток решает внутренние конфликты, которые связаны зачастую с противоречивостью личностных и социальных ценностных ориентаций.

Исследователи отмечают, что персональная идентичность подростков в данный период состоит из самоопределения, складывания системы ценностей и правил, самовыражения. Таким образом, персональная идентичность напрямую зависит от социально-психологической адаптированности старших подростков. В тоже время, как утверждает Е.В. Федорова, от развития персональной идентичности зависят социальная и психологическая адаптированность, самоопределение, гармоничное соотношение «Я-реального» и «Я-идеального», готовность постоянно развиваться [9, С. 4].

Как видим, социальное и индивидуальное переплетаются и, в связи с этим задачей педагога является сближение этих аспектов в личностном результате. Здесь устойчивая персональная идентичность может выступать как гарантия того, что присвоенные в процессе образования социально-значимые ценности, совпадут с личностно-значимыми. Особое место в целенаправленном проектировании этого процесса можно отвести рефлексивно-диалогическому подходу, по которому подобная корреляция в процессе педагогической интеракции может происходить не столько интуитивно, сколько рационально и системно. Выстраивание процесса самоидентификации посредством рефлексивно-диалогического подхода подразумевает две стадии, связанные с уровнем автономности личности. Первая стадия – адаптивная, на ней происходит «усвоение социальных норм и ценностей, моделей поведения, вхождение индивида в социум и культуру» [3, С. 5]. Вторая стадия – рефлексивная, именно на данной стадии происходит персональная самоидентификация: «На этом этапе возможно обострять проблемные ситуации; ставить личность в ситуацию выбора, перед необходимостью аргументировать и доказывать свою позицию; готовность отказаться от определенных стереотипов; признавать значимость социальных ценностей» [3, С. 5].

Подобное предположение коррелируется с концепцией персональной идентичности старших подростков, которая выделяет наряду с социальным, физическим, деятельностным и коммуникативным компонентами, также «метакомпонент» или Я-проблемное. Можно предположить, что Я-проблемное необходимо не столько для того, чтобы сохранять целостность в идентичности, сколько для создания условий включения компонентов персональной идентичности в работу над имеющими значение для подростков процессов самопознания, самосознания.

Соприкосновение персональной идентичности и социальной адаптированности происходит в диалоге Я-социального и Я-рефлексивного. Формирование персональной идентичности выступает главным ключом к самостоятельному решению личностью своих внутренних конфликтов, связанных с противоречивостью личностных и социальных ценностных ориентаций.

В таком случае, на что должны ориентироваться личностные результаты освоения образования? На наш взгляд, личностные результаты на уроках должны создавать условия для развития персональной идентичности, то есть необходимости самопознания индивида.

Развитие персональной идентичности возможно в условиях применения копинг-стратегий направленных на решение проблемно-ориентированных ситуаций. Исследователи Ю.А. Коломейцев и С.А. Корзун определяют копинг-поведение как «целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации» [2, С. 8].

В качестве эффективного подхода к актуализации и развитию проблемно-ориентированного копинг-поведения внутриличностных конфликтов, связанных с диалогом социального и индивидуального предлагается рефлексивно-диалогический. Данный подход сочетает в себе возможности демонстрации спектра эмоционально-ценностных ориентаций, диагностики и учёта личностных потребностей обучающихся, а также возможности самопознания, самоидентификации участников образовательного процесса, и в конечном итоге формированию «границ», установок в ценностно-смысловых ориентирах.

Выводы. Личностный результат следует понимать как инструмент для создания условий становления идентичности обучающегося во всех возможных её видах, ориентирующих его в стремительно изменяющемся мире. Основными условиями достижения личностных результатов выступают системность и целесообразность. Второе условие возможно решить рефлексивно-диалогическим подходом к воспитанию, он также решает проблему дисгармонии между социальными и индивидуальными ценностями, задействуя эмоционально-когнитивный и поведенческий ресурс учеников.

Так, к примеру, обновленная ст. 2 Закона об образовании направлена преимущественно на формирование гражданской идентичности, посредством социальных ценностей, принятых в российском обществе: «воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства...» [5, С. 4].

Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» основная задача воспитания сводится к развитию: «высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [8, С. 2].

Таким образом, согласно вышеперечисленным документам, личностные результаты образования сводятся в первую очередь к формированию гражданской идентичности. ФГОС ООО конкретизирует содержание личностного результата в направлении формирования социальной идентичности. Это видно в пункте № 6 Общих положений ФГОС, в котором определяется «портрет выпускника основной школы»: «осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества...» [4, С. 4]. Например, по ФГОС результатом освоения обучающимися предмета «История» должно быть формирование: «мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, поликультурности, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации».

Историко-культурный стандарт в качестве рекомендаций для курса по истории России первоочередным выделяет следующее: «Изложение материала в учебнике должно формировать у учащихся ценностные ориентации, направленные на воспитание патриотизма, гражданской ответственности и межнациональной толерантности» [6, С. 5]. Таким образом, исходя из анализа документов, мы видим, что, во-первых, ценностный подход является ключевым для понимания возможностей эффективной реализации целей стандарта, во-вторых, акцент делается на социально-значимые ценности. Это создает разрыв между спецификой ценностно-смысловой сферой, где в основе лежит персональная идентичность и требуемой в документах социальной идентичностью.

Поэтому решение проблемы системности освоения обучающимися ценностно-смысловых ориентаций остаётся открытым. На наш взгляд, ответ находится в корреляции компонентов идентичности, взаимодействии их частей, что будет способствовать успешной интериоризации ценностных ориентаций во внутреннюю сферу личности.

На локальном уровне разрешить вопрос системности можно с помощью создания конструктора поэтапного выстраивания условий для идентификационных процессов личности и раскрытию проблемно-ориентированного копинг-поведения на занятиях. Наиболее подходящим и эффективным средством для создания условий постоянного узнавания, отождествления или противопоставления себя с Другими можно назвать, например, работу с эго-текстами на уроках истории. Эго-тексты своей личностной наполненностью позволяют создавать оптимальные условия работы с проблемно-ориентированным и эмоционально-ориентированным копинг-поведением обучающегося. В эго-текстах отражены переживания, настроения, убеждения и ценности, с помощью которых педагог может выстраивать условные ситуации, направленные на присвоение или на диагностику, то есть на диалог или рефлексию личностных результатов. Поскольку понятие «эго-текст» является междисциплинарным, применение личностно-ориентированных текстов как площадки рефлексии Я-идентичности и социальной идентичности допустимо для различных дисциплин в урочной и внеурочной деятельности. Однако вопрос об эффективных алгоритмах работы с эго-текстами в рамках рефлексивно-диалогического подхода, направленного на проблемно-ориентированные копинг-стратегии персональной идентичности, также остаётся открытым и требует внимания.

Таким образом, мы рассмотрели проблему формирования личностного результата, исходя из принципов целостности и системности, где ценности личности и общества могут, несмотря на описанную выше дихотомию, быть диалектически связаны. Такую связь может обеспечить включение в процесс проектирования личностного результата, такого фактора как персональная идентичность. Несмотря на то, что существуют разные уровни идентичности, они, как правило, подчеркивают социальную направленность этого процесса (региональная, гражданская, культурная). Нам представляется, что данный компонент идентичности может соединить личные и социальные элементы в осознании личностью своего «я», и может стать основой для процесса самоидентификации учащихся.

Литература:

1. Блинова, О.А. Обретение персональной идентичности: диалектика индивидуального и социального / О.А. Блинова // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Культурология. – 2009. – № 11. – 6 с.
2. Коломейцев, Ю.А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) / Ю.А. Коломейцев, С.А. Корзун // Проблемы управления. – 2010. – № 2(35). – 11 с.
3. Навойчик, Е.Ю. Рефлексивно-диалогический подход к корреляции индивидуального и социального модусов в проектировании личностного результата обучения / Е.Ю. Навойчик // Вестник Омского государственного педагогического университета. – Гуманитарные исследования. – 2023. – № 1(38). – 6 с.
4. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования: приказ М-ва образования и науки России от 22.01.2024 № 31. – 2024. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=470944#E9MF0XUCNGPdFnox> (дата обращения: 10.02.2025)
5. Об образовании в Российской Федерации: Фед. Закон № 273-ФЗ [от 29 дек. 2012 г.] // Собр. Законодательства РФ. – 29.12.2012. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.02.2025)
6. Рабочая группа по разработке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Историко-культурный стандарт (Проект). – URL: https://sovet-edu.m/discussions/-/message_boards/mes-sage/95171 (дата обращения: 10.02.2025)
7. Рикер, П. Повествовательная идентичность / П. Рикер // Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью. – Москва. – 1995. – 159 с.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р [от 29 мая 2015 г.]. Собр. Законодательства РФ. – г. Москва. – Российская газета. – 29.05.2015 г. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 10.02.2025)

9. Федорова, Е.В. Персональная идентичность обучающихся юношеского возраста в условиях образовательной среды: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Федорова Елена Владимировна. – Ярославль, 2022. – 25 с.

10. Эрикссон, Э.Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. Э.Г. Эрикссон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых: Прогресс. – Москва, 1996. – 340 с.

Pedagogy

UDC 378.2

candidate of philological sciences,

associate professor Nalichnikova Inna Anatolyevna

Branch of Federal State Budgetary Educational Institution of

Higher Education «Privolzhsky State Transport University» (Orenburg);

candidate of philological sciences,

associate professor Turetskova Irina Valeryevna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State Pedagogical University» (Orenburg)

CONTEMPORARY APPROACHES FOR THE CREATION OF INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMPETENCY OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Annotation. The present study is dictated by the transformation of professional activity in the modern socio-economic environment, as well as the need of industry and education in qualified specialists who meet the current requirements of society, namely: competitiveness, creativity and readiness to interact in professional situations, both within the team and in a multicultural environment. In this regard, the authors implement a number of studies aimed at identifying strategies for the development of intercultural professional competence of university students, including methodological approaches to the organization of the educational process used by the authors in the implementation of the developed algorithm. The result of the conducted research, based on the analysis of scientific literature and the results of experimental work, was the development of an algorithm for the formation of intercultural professional competence among students of higher educational institutions.

Key words: intercultural competence, professional training, project method, linguistic culture, diagnostics, professional training algorithm, future specialist.

Аннотация. Настоящее исследование продиктовано необходимостью трансформации профессиональной деятельности в современной социально-экономической среде, а также потребностью промышленности и образования в квалифицированных специалистах, отвечающих актуальным требованиям общества, а именно: конкурентоспособности, креативности и готовности к взаимодействию в профессиональных ситуациях, как внутри коллектива, так и в мультикультурной среде. В связи с этим, авторами реализуется ряд исследований, направленных на выявление стратегий развития межкультурной профессиональной компетенции студентов вузов, включающих методические подходы к организации учебного процесса, используемые авторами при реализации разработанного алгоритма. Результатом проведенного исследования, основанного на анализе научной литературы и результатах опытно-экспериментальной работы, стала разработка алгоритма формирования межкультурной профессиональной компетенции у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, профессиональная подготовка, метод проектов, лингвокультура, диагностика, алгоритм профессиональной подготовки, будущий специалист.

Introduction. The experience of working at a pedagogical university and at a university where future specialists in the field of railways and rolling stock receive education suggests that both the pedagogical sphere and the transport industry have undergone a tremendous transformation recently. At first glance, seemingly non-overlapping, two completely different spheres of society, pedagogy and transport, are moving in the same direction on the issue of intercultural contacts. Modern society requires both a transport worker and a teacher to be professionally competent not only in the subject they teach, but also to develop communicative competencies, the ability to communicate and interact professionally with representatives of different categories of groups according to age, gender differences, and representatives of different social and cultural strata.

One of the indicators of the effectiveness of a modern university is the presence of established links with international higher education institutions, which are established and strengthened through mutual contacts between universities, the exchange of experience and mutual support from both sides. The effectiveness of this process is ensured by the participation of students in industrial and educational practices, as well as joint work on projects on professional scientific topics.

Thus, the sphere of transport and education are two areas where the most demanded and recently almost indispensable and mandatory is the skill to engage and maintain communication at a professional level not only within one's own team, but also with delegates of other cultural congregations.

A considerable number of authors consider the specifics of competence development in this field.

In his work, W. Guo analyzes approaches to resolving differences arising from the clash of different cultures. Special attention is paid to methods that contribute to the elimination of cultural barriers and the establishment of harmonious communication between people belonging to different cultural groups [5].

F. Fang and Y. Xu conducted a study on the role of world variants of English in intercultural communication. Their work examines how the use of translanguaging practices can contribute to the development of intercultural competence [4].

A group of researchers led by T. Kartika has created stereotype, adhering to which Lampung educational institutions had the opportunity to successfully form the ability of their students to participate in cross-cultural communication without problems. This stereotype includes mental, sensual and effective aspects [7].

O. Chaika analyzes the tools, techniques and forms used in education, based on European practices. She suggests specific approaches to organizing research activities in learning a foreign language, which allows not only to acquire communication skills, but also to deepen understanding of the culture of the language being studied. In her work "Multiculturalism in education: Teaching foreign languages and translation", the author shares her experience in organizing extracurricular activities aimed at fostering respect for representatives of other cultures and developing intercultural communication skills. The work contains valuable developments for teachers who strive to form a tolerant worldview among students [3].

B.Sh. Shermukhammadov convincingly proves that academic exchanges, which have become an integral part of the globalization processes, have created an inevitability to teach students to overcome shyness and the language barrier and to

communicate on educational and professional topics with their peers from abroad. This takes into account three key aspects: multidisciplinary, psychological and collegial [13].

S.V. Onina and the team of the authors searched for universals of intercultural interaction that could unite communicants not on the basis of rejection of national specifics, but on the basis of understanding the "other" [11].

The levels of cultural self-identity of adult learners are described by O.G. Oberemko and E.A. Malyutina. The authors proposed an ethnically oriented approach in teaching students intercultural communication, proving the positive impact of this approach on the formation of students' cultural identity [10].

An interdisciplinary approach to the organization of project activities in the process of developing intercultural interaction skills was proposed by V.I. Ivanova and her co-authors. Empirically, they were able to identify a positive dynamic between the level of knowledge of the history and culture of foreign countries, the ability to organize and maintain international contacts, and the ability to freely understand the foreign language of representatives of these countries [6].

M.A. Bultseva, in the article "Perception of cultural differences and intercultural competence among Russian students with different levels of creativity", based on the analysis of interviews with students, proved that students' adaptability to intercultural dialogue directly depends on their level of creativity [2].

The literature review showed a variety of approaches and points of view on the formation of students' intercultural skills. However, the issue of a model for the formation of intercultural competence, which provides the most complete understanding of the practical training of future specialists in the field of transport and education, as the most in demand in the intercultural space, remains unexplored. In other words, the sphere of transport and education are such professional areas where a high-quality trained specialist is most in demand and is simply needed, capable not only of fulfilling his professional task, but also able to participate in professional intercultural discourse at a professional level.

Based on the urgency of this problem, the purpose of this article is to accumulate all the accumulated experience that teachers of the Orenburg Branch of the University of Railway Communications and the teaching staff of the Department of Foreign Languages of the Pedagogical University of Orenburg have and to develop a matrix for the formation of the foundations of intercultural professional competence of graduates of the above-mentioned universities who can be part of an intercultural discourse.

Presentation of the main material of the article. As noted earlier, "...intercultural competence is the ability of a future professional to effectively solve professional issues and tasks that arise in the context of real intercultural interaction" [14]. The teachers were able to identify and evaluate the project methodology among other methods of forming intercultural knowledge, skills and abilities.

I.A. Krutova and the team of authors, in turn, point out that "The systematic implementation of the project method in the training of future teachers allows us to form relevant, competitive competencies: effective communication, critical and entrepreneurial thinking, teamwork, time management." [8] These studies allow us to conclude that project creation activities are designed to help students show their individuality, creativity, and creativity, bring the team together and create a favorable atmosphere in which they can apply their professional knowledge, skills, and abilities, as well as participate in intercultural professional activities in both technical and pedagogical fields.

According to scientists, research projects have a number of significant advantages. E.V. Andrienko focuses on the fact that projects are interdisciplinary in nature, which stimulates students' independent learning [1]. S.I. Osipova points out that project work is aimed at shaping the personality of a future professional [12].

At the university, where future specialists in the field of railway transport receive their professional training, project work is carried out on the basis of a modern electronic system called the «Project Office». This information portal allows students to carry out projects under the close attention of teachers of various subjects, who interact and organize methodological assistance through video calls, SMS messages or webinars. Students carry out projects related to professional topics individually or within the framework of working groups of which Orenburg students are members, as well as when international students work with students from Orenburg.

The introduction of an online «Project Office» is relevant due to two main factors. On the one hand, we can save time and quickly solve students' difficulties in completing projects, correct shortcomings, or make recommendations for action planning. On the other hand, this platform helps us to reduce the distance and organize the collaboration of students who are located and studying not only in the same city, but also students from abroad.

A new subject, «Effective arrangement of intercultural communication in professional discourse», is being practiced at Orenburg State Pedagogical University as an elective discipline. In classes in this discipline, students' project activities are a strong point of the university's educational activities. Teams of teachers and students carry out a number of projects aimed at honing professional skills and developing professional competencies. A special place in the development of professional intercultural competence is occupied by the joint project of students and teachers «Intercultural communication in professional discourse», as a result of which the team managed to develop an algorithm for the formation of effective communication strategies and tactics for communication in intercultural professional discourse. This algorithm is designed to form the unity of specialized knowledge, the foundations of intercultural communication and professional rhetoric.

It is extremely important to note that teaching support, which includes the organization of the educational process, coordination of student actions, mentoring and comprehensive support at all phases of project activities, is a crucial factor in the development of students' professional competencies through the acquisition of new, valuable skills.

Each faculty at OSPU has students of foreign origin (from Syria, Iran, Iraq, Yemen, Egypt, Turkmenistan, Afghanistan, Uzbekistan, Sri Lanka and other countries). They have to communicate not only with teachers and classmates, but also during internship with children, their parents, teachers and representatives of the employer. A vivid example of such interaction was the Olympiad, held under the slogan «We are different, but we communicate!», where students shared their experiences of intercultural communication. Thus, in the process of studying at the university, students interact with a certain circle of representatives of a different linguistic culture.

An essential strategic vector for the development of intercultural professional competence of students in higher education institutions has become the stimulation of their professional self-determination and improvement through the acquisition of additional qualifications in the university professional training program.

The university development project «Global Understanding» is gaining momentum at the Orenburg State Pedagogical University, within the framework of which the annual international forum «Linguoforum» and the International Student Research Competition on «Topical issues of intercultural communication and methods of teaching a foreign language» are being held. The partners in the testing of scientific results are: Iranian Mazandaran University (Iran), the Iranian Association of Russian Language and Literature (Iran), Aktobe Regional University named after K. Zhubanov (Kazakhstan), Baranovich State University (Republic of Belarus), etc.

It should be noted that in addition to projects that have a short-term implementation period, Orenburg State Pedagogical University has been implementing for 5 years the educational program «Language and subject preparation of citizens of foreign

countries for entrance exams to universities of the Russian Federation», where students from Sudan, Morocco, Algeria and Turkmenistan not only study Russian, but also the basics of intercultural interaction.

Some master's degree programs implemented by the Department of Foreign Languages are aimed at developing intercultural professional competence at OSPU, among which are Intercultural Communication in tourism, Foreign language in multicultural education, Theory and methods of teaching foreign languages and cultures.

During their studies in higher education programs, Russian students, together with students from foreign countries, are actively involved in mastering communication skills, teamwork skills, and most importantly, they learn the specifics of intercultural interaction [9]. Additional specialties related to the application of intercultural interaction skills are obtained at the Department of Additional Education (PSTU) and at the testing center for Foreign Citizens (OSPU).

The teachers of the OSPU Department of Foreign Languages, together with the teachers of foreign languages of the PSTU, conducted experimental work on the formation of intercultural competence in the profession being mastered by students for 2 years (2022-2023 and 2023-2024 academic years). 132 students of the 1st -4th courses of the Orenburg branch of the Institute of Railways took part in this experiment, training areas 23.05.05 Train traffic management systems and 23.02.01 Transportation management and management (by type), and 197 students of the 1st and 2nd courses of Orenburg State Pedagogical University at the bachelor's degree level (44.03.05 Pedagogical education with two training profiles) and master's degree (44.04.01 Pedagogical education, Foreign language in multicultural education and Intercultural Communication in tourism), as well as students of the OSPU Center for Work with Foreign Citizens.

The result of the joint work of the teaching staff of the two universities was a common algorithm for the creation of intercultural competence of future graduates for communication in intercultural professional railway and pedagogical discourse (figure 1).

This algorithm fits well into a complex multidimensional process of forming the professional training of graduates of higher educational institutions, namely the skills of intercultural interaction as one of the components of general vocational education.

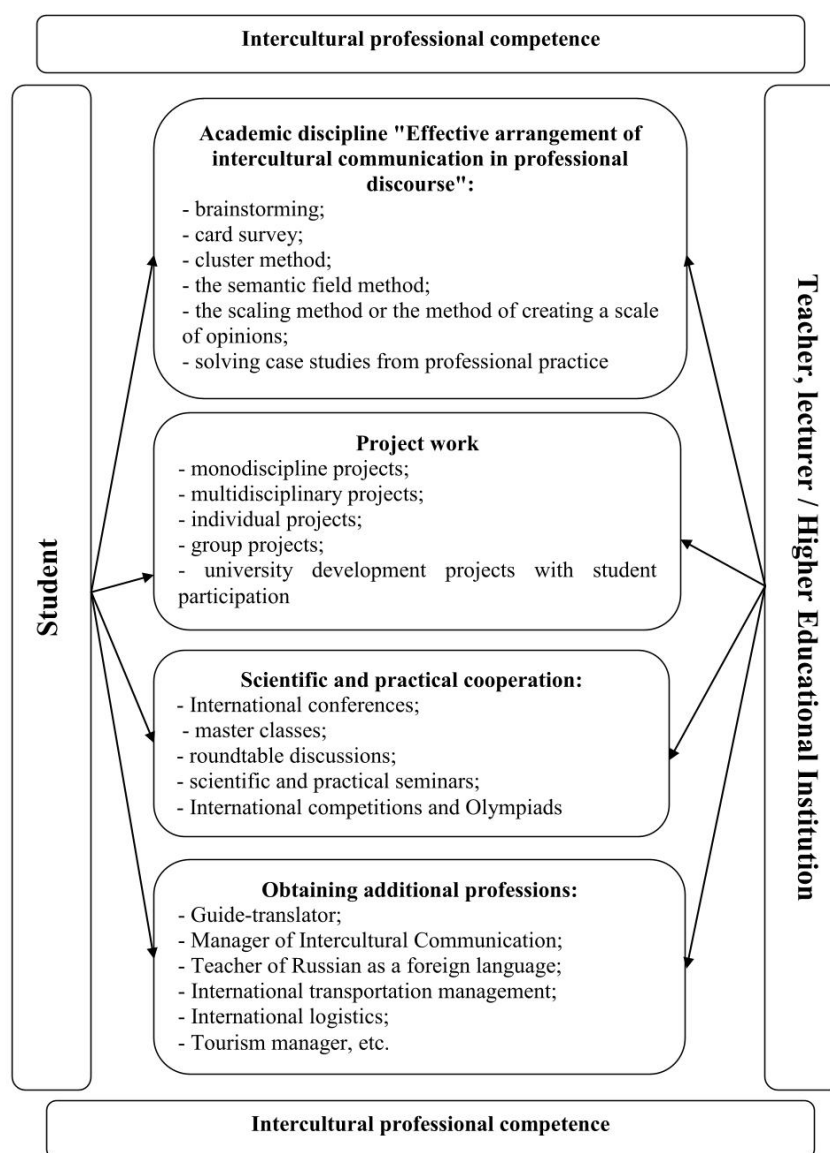


Figure 1. Algorithm for the creation of intercultural competence in intercultural professional railway and pedagogical discourse

Personal, theoretical, and practical ability to interact with representatives of other cultures in the professional field, the ability to avoid professional conflicts, and to find common ground with people of different ages, genders, and nationalities by communicating professionally and solving assigned work tasks were highlighted as indicators of this readiness.

To assess the progress in the formation of intercultural professional competence of students, four levels were identified: high, advanced, sufficient and initial. The results of the experiment, obtained through questionnaires, observations and comparisons of students' academic performance in the discipline, suggest a positive trend among students at both universities: students with an initial level of intercultural skills recorded improved indicators of knowledge, skills and abilities, which allowed them to be redistributed into groups with sufficient, and some even with an increased and high level the formation of this competence.

Conclusions. Summing up our research, we can conclude that the algorithm we have developed for the formation and improvement of intercultural communication skills in a professional teaching environment, as well as in the field of railway transport, can be implemented in other universities not only in the Orenburg region, but also in other regions of the country. It is a universal formula for teaching intercultural interaction in preparation for a future profession, and consists of the following components:

- the introduction of a new discipline «Effective arrangement of intercultural communication in professional discourse» for undergraduate students;
- the implementation of project activities both within one discipline, interdisciplinary level, and global university-level projects carried out by large teams or microgroups;
- socio-psychological and pedagogical support for the development of intercultural professional competence by updating ties with representatives of different linguistic cultures and representing scientific and practical cooperation;
- the possibility for students to obtain additional specialties related to international cooperation, in which students participate in an intercultural professional discourse.

This algorithm makes it possible to achieve the main goal of teaching intercultural professional discourse, namely, it forms the ability to communicate with other members of society at a professional and intercultural level.

References:

1. Andrienko, E.V. Individual work of university students as a factor of their socialization in the context of comparative studies / E.V. Andrienko // Bulletin of pedagogical innovations. – 2019. – № 4(56). – P. 5-12
2. Bultseva, M.A. Perception of cultural differences and intercultural competence among Russian students with different levels of creativity / M.A. Bultseva // Social Sciences and modernity. – 2020. – № 1. – P. 132-147. – DOI 10.31857/S086904990008515-8
3. Chaika, O. Multiculturalism in education: teaching foreign languages and translation / O. Chaika, I. Vakulyk, O. Hutyriak // AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. – 2023. – № 13(1). – P. 10-16
4. Fang, F. The local-international trend of Intercultural Communication through world Englishes and translanguaging / F. Fang, Y. Xu // World Englishes. – 2024. – DOI:10.1111/weng.12713
5. Guo, W. Conflict resolution in intercultural communication: strategies for managing cultural conflicts / W. Guo // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – № 12(1). – DOI 10.1057/s41599-025-04391-0
6. Ivanova, V.I. Multilingual museum project as a means of forming intercultural competence / V.I. Ivanova, S.A. Puzanov, A.S. Opanasets // Bulletin of Tomsk State University. – 2023. – № 487. – P. 138-146. – DOI 10.17223/15617793/487/16
7. Communication and Social Interaction between Chinese and Indigenous Ethnicities in Bandar Lampung, Indonesia / T. Kartika, A. Syafrie, N. Utaridah [et al.] // Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication. – 2023. – № 39(3). – P. 515-529. – DOI: 10.17576/JKMJC-2023-3903-28
8. The project method in theory and practice of bachelor's degree training in the field of Pedagogical Education / I.A. Krutova, G.P. Stefanova, O.Yu. Dergunova, A.S. Ismukhambetova // Modern problems of science and education. – 2022. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31434> (дата обращения: 03.02.2025)
9. Nikolaeva, N.T. Conceptual foundations of student's creative thinking at Universities within the framework of new educational standard in foreign language classes / N.T. Nikolaeva, I.A. Nalichnikova // Problems of modern teacher education. – 2022. – № 74-2. – P. 168-170
10. Oberemko, O.G. The specifics of assessing the foreign language training of adults for intercultural and interethnic communication / O.G. Oberemko, E.A. Malyutina // Bulletin of Tomsk State University. – 2022. – № 478. – P. 172-181. – DOI 10.17223/15617793/478/21
11. Interpersonal discourse in the context of intercultural communication (on the example of the Khanty and Russian languages) / S.V. Onina, M.S. Vykhristyuk, Yu.V. Islamova, M.G. Baksheyeva // Bulletin of Ugric Studies. – 2019. – № 9(3). – P. 451-460. – DOI 10.30624/2220-4156-2019-9-3-451-460
12. Osipova, S.I. Justification of pedagogical conditions for the formation of design and implementation competence of bachelor engineers based on CDIO ideas / S.I. Osipova // Modern science-intensive technologies. – 2016. – № 10. – P. 181-184
13. Shermukhammadov, B.S. Issues of the development of intercultural communication of students in the process of globalization of higher education / B.S. Shermukhammadov // The age of globalization. – 2024. – № 1(49). – P. 103-112. – DOI 10.30884/vglob/2024.01.08
14. Turetskova, I.V. Development of intercultural competence of undergraduates in the process of implementing the disciplines "Business foreign language" and "Foreign language in professional activity" / I.V. Turetskova // Modern trends in the development of education in physical culture, adaptive physical culture and life safety: collection of articles for the International Scientific and Practical Conference (Orenburg, October 25-26, 2024). – Orenburg: Express-print, 2024. – P. 386-390

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 Айтуганова Жанна Илевна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Винникова Марина Николаевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ТЕСТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация. Актуальность и необходимость использования тестов для контроля уровня сформированности грамматических навыков раскрываются в данной статье. Они позволяют не только объективно оценить уровень знаний студентов, но и выявить пробелы в их понимании грамматических структур. Тестирование предоставляет возможность систематизировать информацию о достижениях студентов и адаптировать учебный процесс в соответствии с их потребностями. В статье рассматриваются различные виды тестов (диагностические, формирующие, суммативные,

компьютерные). Приводятся примеры тестовых заданий (выбор правильного варианта, заполнение пропусков, исправление ошибок, составление предложений из заданных слов). Тесты предоставляют ценную обратную связь, как для студентов, так и для преподавателей. Разнообразие форматов тестов (письменные, устные, компьютерные) позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и делает процесс оценки более гибким и доступным.

Ключевые слова: иностранный язык, высшее образование, тест, тестирование, грамматические навыки.

Annotation. The importance and necessity of the use of tests for the control of the level of formation of grammatical skills will be revealed in this article. They allow you to objectively assess the level of your students' knowledge. They also help you to identify gaps in your students' understanding of grammatical structures. The tests provide an opportunity to systematize the information about the performance of the students and to adjust the learning process according to their needs. The article discusses different types of tests (diagnostic tests, formative tests, summative tests, computer-based tests). Examples of test tasks are given (choosing the correct variant, filling in the blanks, correction of mistakes, making sentences from the suggested words). The tests provide valuable feedback for both the student and the university teacher. The variety of test formats (written, oral, computer-based) allows for the individual characteristics of the students and makes the assessment process more flexible and more accessible.

Key words: foreign language, higher education, test, testing, grammatical skills.

Введение. В современном образовательном процессе грамматические навыки играют ключевую роль в формировании языковой компетенции студентов. Эффективное овладение грамматикой не только способствует улучшению письменной и устной речи, но и формирует уверенность в использовании языка в различных ситуациях. В связи с этим, контроль уровня сформированности грамматических навыков становится важной задачей для преподавателей.

Одним из наиболее распространенных и эффективных методов оценки грамматических навыков являются тесты. Они позволяют не только объективно оценить уровень знаний студентов, но и выявить пробелы в их понимании грамматических структур. Тестирование предоставляет возможность систематизировать информацию о достижениях студентов и адаптировать учебный процесс в соответствии с их потребностями [1].

Цель исследования: провести анализ и оценку эффективности тестирования как инструмента для диагностики и мониторинга грамматических навыков у студентов; выявить взаимосвязь между результатами тестирования и уровнем усвоения грамматических правил; разработать рекомендации по оптимизации тестовых заданий для повышения их информативности и точности в оценке знаний.

Методы исследования: изучить существующие научные работы и публикации по теме тестирования и оценки грамматических навыков; провести экспериментальные занятия с использованием тестов на различных группах обучающихся; собрать данные о восприятии тестов как метода контроля со стороны студентов и преподавателей; сравнить результаты тестирования с другими методами контроля (например, устный экзамен, контрольная работа).

Изложение основного материала статьи. Тест – это стандартизированный инструмент, предназначенный для оценки знаний, навыков, умений или личностных характеристик индивидов [1]. Тесты могут принимать различные формы, включая письменные задания, устные вопросы, практические задания или компьютерные программы. Они используются в образовательных, психологических и профессиональных контекстах для измерения уровня освоения материала, диагностики проблем или определения соответствия требованиям. Тесты могут быть формативными (для оценки процесса обучения) или суммативными (для оценки итоговых результатов).

Изучением тестов как средств уровня сформированности грамматических навыков занимались многие ученые в области педагогики и психологии. Одним из известных исследователей в этой области является Л.С. Выготский, который акцентировал внимание на важности диагностики и оценки знаний и умений студентов. Кроме того, необходимо упомянуть таких ученых, как Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская. Д.Б. Эльконин исследовал диагностики и оценки в обучении. А.В. Запорожец занимался вопросами развития и оценки навыков. Н.А. Менчинская работала над тестированием и оценкой грамматических навыков.

Использование тестов для контроля уровня сформированности грамматических навыков – это распространенный подход в обучении иностранному языку в ВУЗе. Существуют различные виды тестов для контроля уровня сформированности грамматических навыков (Таблица 1):

Таблица 1

Виды тестов для контроля уровня сформированности грамматических навыков

Вид теста	Описание
Диагностический тест	Они помогают определить начальный уровень грамматических навыков студентов. Они могут включать задания на выбор правильной формы глагола, заполнение пропусков и перевод предложений
Формирующий тест	Они используются в процессе обучения для оценки прогресса студентов. Они могут включать упражнения на исправление ошибок, составление предложений и использование грамматических структур в контексте
Суммативный тест	В конце учебного модуля или курса проводятся тесты, которые помогают оценить общий уровень усвоения грамматических навыков. Они могут включать разнообразные задания, такие как тесты на соответствие, множественный выбор и открытые вопросы
Компьютерный тест	Используется онлайн-платформа для тестирования, чтобы сделать процесс более интерактивным. Такие тесты могут включать автоматическую проверку и обратную связь

Тесты как метод контроля сформированности грамматических навыков на занятиях по английскому языку должны соответствовать определенным требованиям. Они должны быть разработаны таким образом, чтобы минимизировать влияние субъективных факторов на оценку. Это достигается за счет четких критериев оценивания и стандартизированных заданий. Тесты должны точно измерять уровень грамматических навыков студентов. Это означает, что задания должны быть релевантными и соответствовать изучаемым грамматическим темам [2].

Результаты тестирования должны быть стабильными и воспроизводимыми. Это подразумевает, что при повторном тестировании у того же студента результаты должны быть схожими. Кроме того, тесты должны включать различные типы заданий (например, выбор правильного варианта, заполнение пропусков, преобразование предложений), чтобы оценить разные аспекты грамматических навыков.

Тесты должны быть адаптированы к уровню подготовки студентов. Это помогает избежать демотивации у слабых студентов и недовольства у более сильных.

Адаптация тестов к уровню подготовки студентов – важный аспект образовательного процесса, который позволяет обеспечить более точную оценку знаний и умений студентов. Преподавателю нужно провести начальное тестирование для определения уровня знаний студентов. Это поможет ему понять, какие темы требуют большего внимания. Кроме того, можно провести опрос и анкетирование. Для дифференциации тестирования можно создать тесты с различным уровнем сложности (базовый, средний и продвинутый). Студенты могут сами выбирать тест, соответствующий их уровню. В тесте должны быть вопросы разного формата (мультивыбор, открытые вопросы), для того чтобы учесть разные стили обучения студентов.

Преподаватель может предложить студентам персонализированные задания, которые будут соответствовать их интересам и сильным сторонам. Это поможет повысить мотивацию и вовлеченность. Студентов можно разделить на группы с разным уровнем подготовки и предложить им работать вместе, что позволит более сильным студентам помогать другим.

Тестирование должно иметь прозрачную процедуру. Студенты должны понимать, как будет проходить тестирование, и какие критерии используются для его оценки. Это включает в себя предоставление образцов заданий и объяснение формата теста.

Все ключевые аспекты грамматики, которые изучались на занятиях по английскому языку, должны быть охвачены тестами (времена, модальные глаголы, согласование времен). Тесты должны быть спроектированы так, чтобы студенты могли завершить их в отведенное время, что позволяет избежать стресса и сосредоточиться на выполнении заданий.

После тестирования студенты должны получать обратную связь о своих результатах, что поможет им понять свои слабые и сильные стороны в грамматике. Тесты должны быть частью общего учебного процесса и использоваться для мониторинга прогресса студентов, а не только как средство оценки.

Тесты могут быть интегрированы в проектные задания, где студенты должны использовать определенные грамматические структуры в своих работах, например, в эссе или презентациях [2]. Они могут включать задания, где студенты должны идентифицировать и исправить грамматические ошибки в предложениях. Это помогает студентам развивать навыки самокоррекции. Тесты могут быть организованы в виде групповых заданий, где студенты работают вместе, обсуждая и объясняя грамматические правила друг другу.

Приведем примеры тестовых заданий:

Выбор правильного варианта:

She ____ (go / goes) to the gym every day.

Which post are you ____ (applying / application) for?

Will you be ____ (able / can) to work overtime?

Заполнение пропусков:

If I ____ (be) you, I would study harder.

When ____ your train ____ (to leave)? – It ____ (to leave) at six in the evening.

Her son ____ (to want) to become a pilot.

Исправление ошибок

He go to school every day. (Ошибка «go» должно быть «goes»)

She arrived tomorrow, I believe. (Ошибка «arrived» должно быть «is arriving»).

Yesterday I doesn't go to the theatre. (Ошибка «doesn't go» должно быть «didn't go»).

Составление предложений

Используя слова «yesterday», «I», «go», «to the park», составьте правильное предложение.

Используя слова «they», «ever», «to be to», «Germany», составьте правильное предложение.

Используя слова «I», «never», «to smoke», составьте правильное предложение.

Результаты экспериментальных занятий с использованием тестов на различных группах приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты экспериментальных занятий с использованием тестов

Параметр	Контрольная работа (группа 24341, 24342)	Лингводидактический тест (группа 24321, 24331)
1. Время контроля	35-45 мин.	15-20 мин.
2. Объективность и достоверность результатов	Отсутствие опоры в виде «ключей», риск некоторой субъективности преподавателя в оценивании заданий	Наличие «ключей», полностью исключающих субъективность в оценивании каждого тестового задания
3. Время проверки	1 ч. 20 мин.	25 мин.
4. Качество работы (уровень сформированности грамматических навыков)	Общее количество ошибок – 25 (в среднем 2,5 ошибки на студента)	Общее количество ошибок – 18 (в среднем 1,5 ошибки на студента)

Выводы. Тесты являются надежным инструментом для оценки уровня сформированности грамматических навыков у студентов. Они позволяют выявить как сильные, так и слабые стороны в знании грамматики. Использование стандартизированных тестов способствует более объективной оценке знаний, так как минимизирует влияние субъективных факторов, такие как личные предпочтения преподавателя.

Тесты предоставляют ценную обратную связь, как для студентов, так и для преподавателей. Студенты могут увидеть свои ошибки и грамматические темы, требующие улучшения, а преподаватели могут адаптировать свои методы обучения в зависимости от результатов тестирования. Кроме того, регулярное тестирование может повысить мотивацию студентов к изучению грамматики, так как они видят прогресс в своих знаниях и навыках.

Разнообразие форматов тестов (письменные, устные, компьютерные) позволяют учитывать индивидуальные особенности студентов и делает процесс оценки более гибким и доступным. Несмотря на высокую эффективность тестов, важно помнить, что они должны быть частью комплексного подхода к обучению, включающего различные методы и формы контроля знаний.

Таким образом, все вышеперечисленные выводы подчеркивают важность тестирования как метода контроля и оценки грамматических навыков, а также его роль в процессе обучения.

Литература:

1. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк. – М.: Юрайт, 2021. – 270 с.

2. Федоров, Г.А. Комплексный контроль знаний на уроках иностранного языка в общеобразовательных организациях / [Г.А. Федоров, М.В. Шурупова]; под ред. А.В. Кирилловой, М.В. Шуруповой // Лингвистика и лингводидактика: сб. науч. тез и ст. по материалам Всерос. науч.-практ. оч.-заоч. конф. (Орехово-Зуево, 29 окт. 2021 г.). – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. – С. 258-262

Педагогика

УДК 371

аспирант Песоцкий Артём Арфьярович

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)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО

Аннотация. Авторами рассматриваются наиболее существенные особенности процесса проектирования модели развития у педагогов, занятых в организациях среднего профессионального образования, готовности к широкому использованию нейросетевых технологий. В статье демонстрируется необходимость организации в современных техникумах и колледжах интеллектуальной образовательной среды, как важного средства реализации возможностей таких технологий. Даются её сущностная и структурная характеристики. Далее определяются наиболее эффективные на сегодняшний день форматы деятельности, способствующей формированию у преподавателей системы компетенций, необходимых для работы с нейросетевыми технологиями в интеллектуальной среде современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами СПО. Предлагаются некоторые рекомендации по проектированию педагогической деятельности, реализуемой в одном из этих форматов.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, преподаватель системы среднего профессионального образования, нейросетевые технологии в среднем профессиональном образовании, переподготовка, повышение квалификации.

Annotation. The authors consider the most significant features of the designing a development model for teachers employed in secondary vocational education organizations, readiness for the neural network technologies widespread use. The beginning of the article demonstrates the need to organize an intelligent educational environment in modern technical schools and colleges as such technologies possibilities important realizing means. Its essential and structural characteristics are given. Next, the most effective formats of activity for today are determined, contributing to the competencies system formation among teachers necessary for working with neural network technologies in the modern organization that implements activities in accordance with the secondary vocational education programs intellectual environment. Some recommendations are offered on the design of pedagogical activities implemented in these formats.

Key words: secondary vocational education, teacher of secondary vocational education, neural network technologies in secondary vocational education, retraining, advanced training.

Введение. Современная эпоха характеризуется высокими темпами развития практически всех сфер человеческой деятельности (Д.В. Горобец, Н.Ю. Корнеева, В.В. Лезина). Они, в свою очередь, во многом обусловлены совершенствованием цифровых технологий (М.Ю. Глотова, О.А. Мухлынина, М.Г. Савельева, Е.А. Самохвалова, С.Б. Шмакова).

Расширение использования цифровых технологий связано с формированием больших объёмов информации, касающихся всех проявлений активности пользователями. В современной науке (Н.А. Курганова, Е.С. Лапчик, В.В. Лезина, А.А. Мальсагов, М.Х. Мальсагова, Е.Е. Ураева) совокупность такого рода данных, как правило, обозначают термином «цифровой след». Его оставляет любой человек, каким-либо образом взаимодействующий с окружающей действительностью посредством информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Сказанное справедливо в том числе по отношению к субъектам педагогического процесса, реализуемого в организациях среднего профессионального образования.

Как отмечают отечественные исследователи (Н.Ю. Корнеева, В.В. Лезина, И.В. Селиванова, Н.Ю. Скларова), проводимый анализ цифрового следа обучаемых позволяет получить наиболее полные сведения, касающиеся следующих аспектов:

- характера взаимодействия обучаемых с различными средствами обучения и другими участниками образовательных отношений;
- сформированные образовательные результаты;
- направления трудоустройства и особенности реализации профессиональной деятельности специалистами среднего звена после выпуска.

Тем самым анализ цифрового следа студентов организаций СПО представляет собой весьма действенное средство повышения результативности их функционирования [4].

Вместе с тем, как отмечают учёные – практики Д.В. Горобец, Н.Ю. Корнеева, Е.С. Лапчик, М.Х. Мальсагова, Е.А. Самохвалова, С.Б. Шмакова и др. приходится констатировать, что на сегодняшний день такого рода информация либо совсем не используется администрацией, методистами и педагогами колледжей и техникумов, либо работа с ней осуществляется бессистемно, в пространстве отдельных организаций с применением явно устаревших технических средств.

Между тем, последнее десятилетие оказалось тесно связано с совершенствованием и введением в широкий оборот действенного инструмента, позволяющего оперативно обрабатывать подобные сведения в автоматическом режиме. Речь идёт о нейросетевых технологиях [6].

К настоящему моменту нейросетевые технологии уже успели хорошо себя зарекомендовать при использовании для выполнения схожих функций в сферах управления и бизнеса (Н.Ю. Корнеева, В.В. Лезина, М.Г. Савельева).

Расширение же их применения в области среднего профессионального образования позволит осуществить переход от уже сложившейся в большинстве учреждений СПО цифровой образовательной среды к интеллектуальной [1]. Основная отличительная черта интеллектуальной образовательной среды от цифровой состоит в том, что основу её функционирования составляют возможности технологий, использующих алгоритмы искусственного интеллекта (ИИ) [6].

В то же время, по мнению ряда учёных (Н.Ю. Корнеева, Е.С. Лапчик, В.В. Лезина, О.А. Мухлынина, М.Г. Савельева), главным препятствием для создания этой среды выступает факт отсутствия у большинства педагогических работников, занятых в системе СПО, компетенций, необходимых для плодотворного применения средств ИИ при реализации различных аспектов профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, обеспечение дальнейшего прогрессивного развития отечественного СПО подразумевает вооружение занятых в нём педагогов знаниями, умениями и навыками, необходимыми для широкого использования нейросетевых технологий.

Как отмечают исследователи М.Ю. Глотова, Д.В. Горобец, Н.А. Курганова, Н.Ю. Слярова, С.Б. Шмакова, современная стадия развития образовательной системы позволяет спроектировать у педагогического состава СПО необходимые компетенции, которые позволят с одной стороны, проектировать образовательную среду на основе нейросетевых технологий, а с другой стороны – функционировать уже в существующей среде, используя её возможности [3]. Тем самым проблемам проектирования готовности педагогов СПО к использованию нейросетевых технологий в учебном процессе посвящено данное исследование.

Изложение основного материала статьи. Как уже отмечалось, расширение использования нейросетевых технологий в организациях СПО подразумевает создание в них интеллектуальной образовательной среды. Данный термин современные авторы (М.Х. Мальсагова, М.Г. Савельева, Е.А. Самохвалова, С.Б. Шмакова) трактуют как информационно-технологическое пространство, возможности которого позволяют обеспечивать эффективную методическую поддержку педагогического процесса, в максимальной степени соответствующего требованиям современного общества. При этом особенности функционирования такой среды позволяют более широко и эффективно использовать нейросетевые технологии для поддержки интеллектуальной деятельности учащихся и преподавателей [3]. По мнению авторов Н.А. Кургановой, О.А. Мухлыниной, И.В. Селивановой и др. [1; 4 и др.] структура интеллектуальной образовательной среды интегрирует следующие элементы:

- интерактивные инструменты обучения и воспитания;
- базирующиеся на алгоритмах ИИ программные системы, автоматически выполняющие задачи связанные с анализом данных, принятием решений и выполнением действий в ответ на изменения в образовательной и смежных с ней средах (интеллектуальные агенты) [1];
- образовательные материалы [5];
- иные современные цифровые инструменты, функционал которых позволяет обеспечить поддержку учебной и внеучебной работы, реализуемой в организации СПО.

В связи с вышеизложенным детерминируется необходимость не просто формирования неких дополнительных компетенций преподавателей, но становления их как педагогов-исследователей, готовых к работе в условиях цифровой трансформации образования и общества в целом.

Такой педагогический работник должен стать для будущих специалистов – выпускников системы СПО проводником в профессиональное сообщество, в котором требуется умение применять весь спектр передовых разработок в соответствующей области. Только так система СПО сможет дать адекватный ответ на вызовы современной эпохи [2].

В связи с вышеизложенным возникает вопрос о формате деятельности, направленной на становление педагога, которому будут присущи подобные качественные характеристики. Анализ путей решения проблемы формирования у педагогических работников СПО готовности к использованию нейросетевых технологий, позволяет говорить о наибольшей эффективности в этом плане курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, хотя есть и другие пути решения данной проблемы через самообразования, посещения тренингов и мастер-классов.

Соответственно, при проектировании процесса формирования у педагогических работников СПО компетенций, необходимых для успешного применения нейросетевых технологий, мы будем рассматривать особенности реализации двух этих форм. В свою очередь, их исследование позволяет констатировать, что формирование у работников СПО компетенций, необходимых для успешного применения нейросетевых технологий, на практике нередко оказывается сопряжено с целым рядом затруднений различного характера.

Анализ опыта, накопленного на сегодняшний день исследователями и практиками (М.Г. Савельева, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина и др.), позволил выделить следующие затруднения:

- необходимость нового инструментально-методического обеспечения процесса освоения соответствующих программ и низкого темпа их разработки и внедрения;
- отсутствие механизмов достижения образовательных результатов, необходимых для успешного осуществления преподавателями организаций СПО деятельности в интеллектуальной образовательной среде, утверждённых на государственном уровне;
- существенные различия между оценочными материалами и принципами оценивания, применяемыми в разных организациях, проводящих обучение практикующих педагогов в форматах переподготовки и/или повышения квалификации;
- недостаточная реализация принципов адресности, индивидуализации и обратной связи при работе по соответствующим программам;
- непрозрачная система оценки достигнутых слушателями результатов;
- существование серьёзных противоречий между вводимыми требованиями современной цифровой дидактики и недостаточным вниманием к такого рода вопросам в системе переподготовки и повышения квалификации – с другой;
- недостаточный объём позитивного опыта, связанного с обучением педагогических работников системы СПО приёмам и методам эффективной деятельности в цифровой и интеллектуальной средах;
- формальный характер участия работодателей в процессе профессиональной подготовки специалистов среднего звена, а, значит, недостаточный учёт требований ряда отраслей современной экономики к лицам, реализующим педагогическую деятельность в современных колледжах и техникумах;
- низкий уровень синхронизации содержания ФГОС СПО с одной стороны и профессиональных стандартов – с другой.

Минимизировать влияние перечисленных выше негативных факторов позволит интеграция в систему переподготовки и повышения квалификации работников среднего профессионального образования специально разработанной дисциплины, посвящённой нейросетевым технологиям. Например, можно предложить следующее её название: «Роль нейросетевых технологий при реализации программ среднего профессионального образования».

Сразу отметим, что при проектировании данной дисциплины необходимо учитывать возможности, существующие не только для освоения слушателями системы знаний, касающихся основ функционирования инструментов, связанных с применением нейросетевых технологий в образовательной практике, но и научить педагогов системы СПО их эффективному использованию в интеллектуальном образовательном пространстве [5].

В этой связи содержание дисциплины «Роль нейросетевых технологий при реализации программ среднего профессионального образования» должно базироваться на передовых достижениях педагогики, ИКТ и требованиях современного общества, зафиксированных на страницах нормативно-правовых актов [1].

Учёт перечисленных выше факторов позволит в ходе её преподавания формировать у преподавателей важные специальные компетенции. Достижение приемлемого уровня развития компетенций, связанных с умением применять нейросетевые технологии позволит педагогам:

- применять в профессионально-педагогической деятельности приложения, функционирующие на основе нейросетевых технологий;
- генерировать собственные нейросети, позволяющие рационализировать реализацию различных аспектов учебно-воспитательного процесса.

При этом, содержание дисциплины «Роль нейросетевых технологий при реализации программ среднего профессионального образования» должно включать вопросы, связанные с интеграцией нейросетевых технологий в образование, а так же вопросы по проблемам обучения педагогического состава организаций СПО навыкам применения и создания нейронных сетей при планировании и реализации образовательной деятельности.

В процессе реализации дисциплины должны быть решены следующие задачи:

- повысить компетенции преподавателей в области использования цифровых (в т.ч. ИИ) технологий [6];
- сформулировать у преподавателей представления, касающиеся принципов работы и проблем, которые могут быть решены с применением возможностей современных нейронных сетей [1];
- научить практическим навыкам построения нейросетей с функционалом, обеспечивающим аппроксимацию функций (регрессия), распознавание образов (классификация), сбор, обработку и эффективную аналитику данных обучающихся.

Тем самым, как отмечают Н.А. Курганова, М.Х. Мальсагова, М.Г. Савельева и др. [4-6], содержание обучения должно быть спроектировано таким образом, чтобы актуализировать представления слушателей о современных педагогических технологиях и их использовании в контексте цифровой трансформации образования. Соответственно, все компоненты рассматриваемой дисциплины необходимо ориентировать на достижение этого результата.

На наш взгляд, в составе её содержания целесообразно запланировать четыре модуля (Таблица 1).

Таблица 1

Содержание дисциплины «Роль нейросетевых технологий при реализации программ среднего профессионального образования»

№	Модуль	Содержание
1	«Введение в нейросетевые технологии»	История развития нейросетевых технологий [2]
		Основные понятия («нейрон», «перцептрон», «архитектура сети»)
		Теоретические и практические подходы к планированию и реализации образовательной деятельности в организации СПО с использованием возможностей нейросетевых технологий
2	«Нейросетевые технологии в образовании»	Классификация нейросетевых технологий
		Средства цифровой трансформации педагогической деятельности и формирования необходимых компетенций студентов организаций среднего профессионального образования
		Перспективы формирования профессиональной и личностной компетентности у будущих рабочих и служащих среднего звена в условиях интеллектуальной образовательной среды организации СПО [5]
		Примеры реализации нейросетевых технологий в образовательных целях
		Основы цифровой безопасности [5]
3	«Основы создания нейросетевых приложений»	Алгоритмы, языки разработки нейросетевых приложений
		Варианты их использования
4	Кейс «Нейросеть для образования»	Разработка концепции приложения, могущего найти применение при реализации программ СПО, принцип работы которого основан на возможностях современных нейросетевых технологий
		Проектирование практической деятельности, направленной на её реализацию
		Создание такого приложения
		Его апробация

Выводы. Завершая рассмотрение основных особенностей процесса проектирования развития готовности к использованию нейросетевых технологий у педагогов организаций СПО, отметим, что расширение их использования подразумевает создание интеллектуальной образовательной среды. Она представляет собой информационно-технологическое пространство, возможности которого позволяют обеспечивать эффективную методическую поддержку педагогического процесса, в максимальной степени соответствующего современным требованиям к подготовке специалистов СПО.

При формировании у преподавателей компетенций, необходимых для работы в интеллектуальной образовательной среде, чаще всего используются следующие формы: курсы повышения квалификации и профессиональная переподготовка. Однако, сами по себе они могут гарантировать необходимого результата, связанного с формированием готовности педагогов к использованию нейросетевых технологий в образовательном процессе СПО.

Для решения задач, связанных с формированием готовности педагогов к использованию нейросетевых технологий в образовательном процессе СПО необходимо вводить в содержание повышения квалификации или переподготовки специально разработанные дисциплины. На наш взгляд, можно предложить дисциплину «роль нейросетевых технологий при реализации программ среднего профессионального образования», в структуру которой могут входить следующие модули: «Введение в нейросетевые технологии»; «Нейросетевые технологии в образовании»; «основы создания нейросетевых приложений»; кейс «Нейросеть для образования».

Следующим этапом формирования готовности станет практический, связанный с непосредственной работой преподавателей в условиях интеллектуальной образовательной среды, работа по её созданию уже ведётся в учреждениях СПО.

Литература:

1. Глотова, М.Ю. Развитие навыков в области нейросетевых технологий для будущих педагогов: возможности и преимущества / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина // Наука и школа. – 2023. – № 5. – С. 162-172
2. Горобец, Д.В. Повышение квалификации педагога как составляющая системы непрерывного профессионально-педагогического образования / Д.В. Горобец // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 257-259
3. Корнеева, Н.Ю. Технология подготовки будущих педагогов профессионального обучения в условиях сетевого взаимодействия «колледж – вуз – предприятие» / Н.Ю. Корнеева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 87-89
4. Курганова, Н.А. Приёмы разработки учебных заданий педагогами высшей школы с помощью нейросети / Н.А. Курганова, Е.С. Лапчик // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(3). – С. 187-190
5. Лезина, В.В. Персонализированное обучение как нейродидактический инструмент интеллектуальной акселерации / В.В. Лезина, М.Х. Мальсагова, А.А. Мальсагов // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 9(211). – С. 243-248
6. Савельева, М.Г. Сравнительный анализ использования педагогами нейронных сетей для создания учебной визуализации на основе электронного конструктора урока / М.Г. Савельева, С.Б. Шамова // Концепт. – 2024. – № 12. – С. 290-305

Педагогика

УДК 372.8

магистрант кафедры биологии, экологии и химии Потапова Анна Валерьевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД В 8 КЛАССЕ

Аннотация. В современном образовательном процессе, акцент делается не только на обучение детей с разнообразными способностями, но и на создание на уроках настроения, которое благоприятствует развитию личностной идентичности, утверждающей значимость ребенка как личности. В свете этого особое значение приобретает использование личностно-ориентированного подхода в обучении школьников. Личностно-ориентированное обучение представляет собой не просто учет индивидуальных характеристик ученика, а целостный подход к организации образовательного процесса. Сюда входит не только адаптация учебного материала под особенности учащегося, но и активное использование его личностных качеств и субъективного опыта в обучении. Основная цель личностно-ориентированного обучения – создание образовательных технологий, основанных на принципах антропоцентризма, гуманизма и психотерапевтической направленности. При разработке и реализации личностно-ориентированных уроков важно учитывать значимость методов актуализации субъектного опыта на всех этапах занятия. В статье приводятся примеры разработок комплекса заданий по биологии с учетом использования личностно-ориентированного подхода. Это такие задания как: исследовательское задание «Пресмыкающиеся в нашем регионе», Творческое задание «Стань биологом-экспертом», дискуссия «Птицы и человек: друзья или конкуренты?», креативное эссе «Я – птица», исследовательский мини-проект «Птицы моего региона». Дается анализ результатов проведения обучения с использованием личностно-ориентированного подхода в 8 классе. В выводах указывается, что использование личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе положительно влияет на формирование познавательных УУД в восьмых классах.

Ключевые слова: обучение биологии в школе, личностно-ориентированный подход, образовательная деятельность, методика, задания.

Annotation. In the modern educational process, the emphasis is not only on teaching children with diverse abilities, but also on creating a mood in the classroom that promotes the development of personal identity, affirming the importance of the child as a person. In light of this, the use of a personality-oriented approach in teaching schoolchildren is of particular importance. Personality-oriented learning is not just taking into account the individual characteristics of the student, but a holistic approach to the organization of the educational process. This includes not only the adaptation of the educational material to the student's characteristics, but also the active use of his personal qualities and subjective learning experience. The main goal of personality-oriented learning is to create educational technologies based on the principles of anthropocentrism, humanism, and psychotherapy. When developing and implementing personality-oriented lessons, it is important to take into account the importance of methods for updating subjective experience at all stages of the lesson. The article provides examples of the development of a set of tasks in biology, taking into account the use of a personality-oriented approach. These are tasks such as: a research assignment «Reptiles in our region», a creative assignment «Become an expert biologist», a discussion «Birds and humans: friends or competitors?», a creative essay «I am a bird», a research mini-project «Birds of my region». The analysis of the results of teaching using a personality-oriented approach in the 8th grade is given. The conclusions indicate that the use of a personality-oriented approach in the educational process has a positive effect on the formation of cognitive ULA in the eighth grades.

Key words: biology teaching at school, personality-oriented approach, educational activity, methodology, tasks.

Введение. В современных учебных заведениях, которые внедряют актуальные образовательные методики, акцент делается не только на обучение детей с разнообразными способностями, но и на создание на уроках настроения, которое благоприятствует развитию личностной идентичности, утверждающей значимость ребенка как личности. Суть образовательного процесса заключается в целенаправленном преобразовании социального опыта в личный, что способствует обогащению учащихся всем многообразием человеческой культуры [3-7].

Необходимость личностно ориентированного образования была обоснована многочисленными педагогами, среди которых С.В. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Т.В. Машарова, В.В. Сериков и И.С. Якиманская.

Актуальность данной проблемы определяется несколькими ключевыми факторами:

– изменениями в социально-политической обстановке, стремлением к демократизации образовательного процесса и необходимостью поиска новых парадигм;

- требованиями к повышению эффективности образовательного процесса и поиском альтернативных дидактических форм;
- желанием учебных заведений максимально удовлетворить образовательные запросы учащихся и раскрыть их потенциалы, что указывает на недостаточную разработанность соответствующих подходов;
- усиливающимся интересом к личностно ориентированному обучению и гуманистической психологии.

Изложение основного материала статьи. Методы обучения – это не просто набор приемов, а тщательно продуманная система, которая организует познавательную деятельность учащихся и направляет на эффективное усвоение учебного материала. В контексте биологии, где предмет изучения – живая природа во всем ее многообразии, выбор методов приобретает особую значимость. Как отмечает В.Н. Фролова, функциональная направленность методов обучения многогранна и определяется целым рядом факторов, такими как: цели и задачи урока, содержание учебного материала, специфика предмета, возрастные особенности и уровень подготовки учащихся, а также, что немаловажно, профессионализм и педагогическое мастерство учителя [7-10].

Выбор метода зависит от конкретных целей. Если цель – сформировать у учащихся представление о фотосинтезе, демонстрация опыта с водными растениями под микроскопом будет гораздо эффективнее, чем простое изложение теории. Если же задача – систематизировать знания о классах млекопитающих, работа с таблицей или интерактивной презентацией может оказаться оптимальным решением [1-3].

Демонстрация живых растений, животных, проведение простых биологических опытов – незаменимые элементы урока биологии. Эти методы активизируют познавательную деятельность учащихся, способствуют лучшему запоминанию и пониманию материала. Однако, не всегда возможно использовать живые объекты в классе. В таких случаях на помощь приходят разнообразные наглядные пособия: гербарные образцы растений, муляжи животных, микропрепараты, таблицы, схемы, иллюстрации в учебниках и электронные ресурсы.

Некоторые задания предполагают работу с рисунками и схемами. В данных случаях рационально применять заранее подготовленные рисунки различных объектов (например, инфузории-туфельки, эвглены зеленой, дождевого червя, рыбы, лягушки и птицы) [8]. Особое внимание следует уделить заданиям, которые предполагают использование натуральных раздаточных материалов. Их можно реализовать различными способами.

Личностно-ориентированное обучение представляет собой не просто учет индивидуальных характеристик ученика, а целостный подход к организации образовательного процесса. Он включает не только адаптацию учебного материала под особенности учащегося, но и активное использование его личностных качеств и субъективного опыта в обучении.

В рамках этого подхода ученик играет центральную роль в образовательном процессе, развивая свою личность через взаимодействие с окружающей средой и тем самым влияя на динамику учебной деятельности.

Основная цель личностно-ориентированного обучения – создание образовательных технологий, основанных на принципах антропоцентризма, гуманизма и психотерапевтической направленности. Эти технологии должны предоставлять широкие возможности для раскрытия потенциала обучающегося, способствуя его свободному и творческому развитию [9].

При разработке и реализации личностно-ориентированных уроков важно учитывать значимость методов актуализации субъектного опыта на всех этапах занятия. Это подчеркивает необходимость опоры на уже сформированные знания, умения и навыки обучающихся.

Выделяют три основных вида актуализации:

1. Актуализация первичного опыта – осуществляется на этапе введения нового материала.
2. Актуализация обогащаемого опыта – применяется в процессе усвоения новых знаний.
3. Актуализация закрепляемого опыта – используется на этапе закрепления изученного материала и проверки сформированных навыков.

Обучение биологии в рамках основного общего образования направлено на формирование у обучающихся целостного представления о живой природе, ее разнообразии, процессах эволюции, а также роли человека как биосоциального существа. При отборе содержания курса учитывается подход, который предполагает освоение учащимися фундаментальных знаний и навыков, необходимых для формирования общей культуры, сохранения окружающей среды и укрепления здоровья.

В 2023/2024 учебном году в 8 «А» классе (26 учащихся) и 8 «Б» классе (28 учеников) изучались темы, такие как «Черви. Плоские черви», «Брюхоногие и двусторчатые моллюски», «Паукообразные», «Насекомые», «Рыбы», «Пресмыкающиеся» и «Птицы». В 8 «А» классе применялись подходы личностно-ориентированного обучения, а 8 «Б» класс выступал как класс сравнения – на протяжении всего исследования в нем применялись традиционные методы обучения.

Учебный материал составлялся на основе УМК Биология. 8 класс. (В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов / под. ред. В.В. Пасечника. – 2023-2024 г.

Практическая база исследования находилась в Государственном учреждении образования «Средняя общеобразовательная школа № 16 г. Электрогорск», с преобладанием традиционного подхода к обучению. Исследование проводилось в период с октября 2023 года до марта 2024 года.

Был разработан и апробирован комплекс заданий по биологии с учетом использования личностно-ориентированного подхода. В качестве примера можно привести следующие:

Исследовательское задание «Пресмыкающиеся в нашем регионе» Изучите, какие виды пресмыкающихся обитают в вашем регионе. Выберите один вид, составьте его краткое описание (место обитания, особенности строения, образ жизни). Подготовьте мини-презентацию или постер с интересными фактами о выбранном виде.

В результате выполнения данного задания происходит развитие исследовательских навыков, работа с информацией, связь с реальной окружающей средой.

Творческое задание «Стань биологом-экспертом» Представьте, что вы работаете в научном центре по изучению пресмыкающихся. Ваша задача – написать небольшую статью (или записать аудио/видео-обзор) на тему «Почему пресмыкающиеся так важны для экосистемы?». Включите свои размышления о роли этих животных в природе и возможных последствиях их исчезновения.

Интерактивное задание «Пресмыкающееся – мой герой» Придумайте и опишите персонажа, который является представителем класса Пресмыкающихся. Опишите его внешний вид, повадки, особенности питания, защитные механизмы. Как он взаимодействует с окружающим миром? Можно создать рисунок, комикс или небольшую историю.

Эти задания помогут ученикам не просто запомнить материал, но и осознанно включиться в процесс изучения, проявить личную инициативу и творческий подход.

Дискуссия «Птицы и человек: друзья или конкуренты?».

Предлагаемая форма работы позволяет развить критическое мышление и навыки аргументации. Обучающиеся делятся на группы и готовят аргументы по вопросу:

- Какую пользу птицы приносят человеку?
- В чем заключается возможный вред (например, урон сельскому хозяйству, аэропортам)?
- Как люди могут повлиять на популяции птиц (положительно и отрицательно)?

Затем, проблема обсуждается в формате дебатов, учитываются разные точки зрения. Ученики выбирают позицию, которая им ближе, и могут использовать свои личные наблюдения и примеры.

В конце урока учитель предлагает обучающимся задания для домашней работы:

Креативное эссе «Я – птица».

Выполнение данной работы направлено на развитие воображения, творческого мышления и эмпатии.

- Представьте, что вы превратились в птицу. Какую именно? Где вы живете? Чем питаетесь? Как проводите день?
- Опишите свою жизнь от первого лица, используя знания о физиологии и поведении птиц.
- Подумайте, с какими трудностями вам пришлось бы столкнуться (например, поиск пищи, изменение климата, хищники, человек).

В процессе выполнения данного задания, каждый выбирает «свою» птицу, основываясь на личных предпочтениях, и сам решает, как строить повествование.

Кроме того, актуальным может быть выполнение исследовательского мини-проекта «Птицы моего региона».

Цель: Развитие исследовательских навыков и привлечение личного опыта учащихся. Порядок выполнения предлагается следующий

- Выберите 3-5 видов птиц, обитающих в вашем регионе.
- Соберите информацию о них: внешний вид, особенности питания, среда обитания, повадки.
- По возможности проведите собственные наблюдения (например, во время прогулки или используя веб-камеры заповедников).
- Подготовьте презентацию или видеоролик с личными комментариями и выводами о роли этих птиц в экосистеме.

Каждый ученик выбирает птиц, интересных именно ему, а также сам решает, в какой форме представить результаты (презентация, доклад, видео).

В результате проведенной работы были получены следующие результаты:

в 8 «А» классе (Испытуемый).

Таблица 1

Оценка	2023 г. Количество учащихся	2024 г. Количество учащихся
"5"	7	9
"4"	10	8
"3"	6	9
"2"	3	0

в 2023 году успеваемость составляла 88,46%.

- Качество знаний 65,38%.
- Степень обученности (СОУ) 61,69%.
- Средний балл 3,81.

В конце эксперимента успеваемость составила 100%.

- Качество знаний 65,38%.
- Степень обученности (СОУ) 66,77%.
- Средний балл 4.

Наблюдается, что в 8 "А" классе в конце эксперимента отмечался рост успеваемости на 11,54%.

В контрольном классе (8 "Б") были получены следующие результаты.

Таблица 2

Оценка	2023 г. Количество учащихся	2024 г. Количество учащихся
"5"	5	6
"4"	13	11
"3"	8	9
"2"	2	1

Успеваемость в 2023 г. составила 92,86%.

- Качество знаний 64,29%.
- Степень обученности (СОУ) 59%.
- Средний балл 3,75.

В 2024 году успеваемость имела 92,86%.

- Качество знаний 60,71%.
- Степень обученности (СОУ) 58,71%.
- Средний балл 3,68.

В итоге наблюдается, что процент успеваемости остался на том же уровне. Кроме того, отмечается падение уровня следующих показателей: Качество знаний снизилось на 3,58%, СОУ на 0,29%, средний балл на 0,07%.

Выводы. Таким образом, была проведена опытно-экспериментальная деятельность по внедрению личностно-ориентированного подхода на уроках биологии, осуществлена диагностика результативности воздействия данной технологии на развитие личности учащихся, их познавательных способностей, а также на формирование положительного отношения к школе, учителям и предмету.

Итогом проведенной работы следует считать рост показателя «Успеваемость» в 8 «А» классе, где применялся личностно-ориентированный подход, по сравнению показателями в 8 «Б» классе с обучением по традиционным технологиям.

Результаты исследования показали, что внедрение технологий личностно-ориентированного обучения способствует повышению качества образования в сравнении с традиционными методами преподавания. Следовательно, можно сделать вывод о том, что использование личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе положительно влияет на формирование познавательных УУД в восьмых классах.

Литература:

1. Аникеев, В.А. Условия эффективной реализации индивидуального подхода в обучении: автореф. канд. дис. на соиск. уч. степ канд. биол. наук / В.А. Аникеев; МГУ. – М., 1998. – 27 с.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 178 с.
3. Ельчанинова, Н.Ф. Педагогические основы совершенствования изучения естественнонаучных дисциплин в инновационном среднем учебном заведении, лице: автореф. канд. дис. на соиск. уч. степ канд. биол. наук / Н.Ф. Ельчанинова. – МГУ. – М., 2000. – 30 с.
4. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – М.: Наука, 1966. – 183 с.
5. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 239 с.
6. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с.
7. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 337 с.
8. Сатбалдина, С.Т. Формирование исследовательского мышления у учащихся / С.Т. Сатбалдина // Биология в школе. – 2007. – № 4. – 31 с.
9. Фамелис, С.А. Тьютерское сопровождение исследований учащихся / С.А. Фамелис // Биология в школе. – 2007. – № 2. – С. 57-62
10. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4 – С. 6-20

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Расходова Ильмира Аббаровна

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 педагогических наук,

доцент Солодкова Ирина Михайловна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях в контексте интернационализации образования. В условиях глобализации и увеличения мобильности студентов, знание иностранных языков становится необходимым не только для успешной профессиональной деятельности, но и для культурной интеграции. Рассматриваются ключевые аспекты, влияющие на процесс обучения иностранным языкам в вузах, такие как изменения в образовательных стандартах, внедрение международных программ обмена, а также использование современных технологий и методов преподавания. Особое внимание уделяется роли преподавателей, которые должны адаптироваться к новым условиям и использовать инновационные подходы для повышения эффективности обучения. Авторы анализируют существующие проблемы, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели в процессе изучения иностранных языков, включая мотивацию, доступность ресурсов и необходимость межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, высшая школа, интернационализация образования, глобализация, методы обучения, технологии, компетенции.

Annotation. The article is devoted to the current topic of teaching foreign languages in higher education institutions in the context of internationalization of education. In the context of globalization and increasing student mobility, knowledge of foreign languages is becoming necessary not only for successful professional activity, but also for cultural integration. The article examines key aspects affecting the process of teaching foreign languages in universities, such as changes in educational standards, the introduction of international exchange programs, as well as the use of modern technologies and teaching methods. Special attention is paid to the role of teachers, who must adapt to new conditions and use innovative approaches to improve learning effectiveness. The authors analyze the existing problems faced by students and teachers in the process of learning foreign languages, including motivation, availability of resources and the need for intercultural communication.

Key words: teaching foreign languages, higher education, internationalization of education, globalization, teaching methods, technologies, competencies.

Введение. В современном мире, где глобализация и интернационализация становятся определяющими факторами развития общества, знание иностранных языков приобретает особую значимость. Высшие учебные заведения занимают центральное место в профессиональной подготовке обучающихся, которые способствуют успешному функционированию в многокультурной и многоязычной среде. При растущей взаимозависимости стран и интеграции экономик, владение иностранным языком становится дополнительным навыком и необходимым условием для эффективной деятельности в профессиональной сфере.

Интернационализация образования подразумевает повышение потенциала для педагогов и обучающихся, а также необходимость пересмотра традиционных подходов к обучению. Новые реалии требуют от образовательных учреждений внедрения новых методов и технологий, которые будут соответствовать требованиям глобального рынка труда. Они предусматривают языковое обучение и развитие межкультурной компетенции, позволяя обучающимся овладевать языком и понять культурные контексты его использования.

В быстро меняющемся мире традиционные методы обучения иностранным языкам часто оказываются недостаточно эффективными. Поэтому возникает необходимость внедрения инновационных подходов, к примеру проектное обучение, использование интерактивных технологий и мультимедийных ресурсов. Эти методы позволяют глубже погружать студентов в языковую среду и культуру, а также развивают критическое мышление и творческие способности, как важное условие успешной карьеры.

Кроме того, технологии играют все более значимую роль в образовательном процессе. Виртуальные классы, онлайн-курсы и мобильные приложения делают изучение языков доступным и гибким, позволяя студентам учиться в удобном для них темпе и формате. Не смотря на преимущества, технологическая составляющая обучения также ставит перед образовательными учреждениями ряд вызовов, таких как необходимость обеспечения качественного контента и подготовки преподавателей к использованию новых инструментов.

Изложение основного материала статьи. Интернационализация образования – это процесс интеграции международных, межкультурных и глобальных аспектов в образовательные учреждения, программы и практики. Этот процесс включает в себя не только привлечение иностранных студентов и преподавателей, но и создание совместных учебных программ, исследовательских проектов, академических обменов и развитие международного сотрудничества.

Интернационализация может происходить на различных уровнях: от отдельных учебных курсов до целых университетов и на уровне национальных образовательных систем. Основные компоненты интернационализации образования – мобильность педагогов и обучающихся в качестве участия в программах обмена, стажировках и учебе за границей; сотрудничество с зарубежными вузами, научными учреждениями и организациями; включение в программу обучения тем, которые связаны с глобальными вопросами, многообразием культур и языков; улучшение уровня владения языками для успешной коммуникации в международной среде.

Интернационализация образования имеет огромное значение, она способствует развитию личности обучающегося и образовательной системы в целом. В период глобализации экономики работодатели все чаще ищут специалистов, обладающих опытом и навыками межкультурной коммуникации. Обучающиеся, которые учувствуют в международных программах, получают уникальную возможность погрузиться в другую культуру, расширять мировоззрение и понимание различных точек зрения.

Интернационализация способствует обмену знаниями и лучшими практиками между образовательными учреждениями разных стран. Она создает возможности для совместных исследований, что позволяет решать глобальные проблемы более эффективно. Совместные проекты могут охватывать такие области, как экология, здравоохранение, технологии и социальные науки. Университеты и колледжи, активно занимающиеся интернационализацией, становятся более привлекательными для студентов со всего мира. Это приводит к увеличению числа иностранных студентов, что в свою очередь обогащает образовательный и создает мультикультурную среду.

Современные методы обучения иностранным языкам значительно эволюционировали в последние десятилетия, учитывая изменения в технологиях образования, в психологии обучения и потребностях студентов. Например, коммуникативный метод акцентирует внимание на использовании языка в реальных коммуникативных ситуациях. Основная цель – развить способность студентов общаться на иностранном языке, изучая грамматику и лексику.

Метод погружения предполагает полное окружение обучающихся языком, позволяя им учиться естественным образом, как это происходит в детстве. Проектный метод предполагает выполнение студентами проектов на иностранном языке. Это может быть исследование, презентация или создание продукта.

Интерактивные методы обучения включают использование различных форм взаимодействия между обучающимися и педагогом. Смешанное обучение сочетает традиционные методы обучения с онлайн-компонентами, позволяя студентам обучаться в аудитории и удаленно. В обучении иностранным языкам технологии играют важную роль, значительно изменяя традиционные подходы и методы, делая образовательный процесс доступным и гибким и способствуя глубокому погружению в культуру и язык.

Благодаря интернету студенты могут получить доступ к огромному количеству ресурсов: видеолекциям, подкастам, статьям, интерактивным упражнениям и учебникам. Студенты могут легко находить аутентичные материалы на языке, который они изучают. Это могут быть новости, блоги, фильмы, сериалы и музыка, что позволяет погружаться в язык и культуру. Многие приложения используют алгоритмы для адаптации материала под уровень и потребности каждого студента. Они позволяют сосредоточиться на слабых местах и прогрессировать в удобном темпе.

Платформы для видеоконференций позволяют проводить занятия с преподавателями и студентами из разных уголков мира. Они дают возможность практиковать разговорный язык с носителями и получать мгновенную обратную связь. Онлайн-курсы обеспечивают гибкость в расписании занятий, позволяя студентам учиться в удобное время и в комфортной обстановке.

Несмотря на множество преимуществ технологий в процессе обучения иностранным языкам, существуют и определенные проблемы, с которыми сталкиваются и студенты, и преподаватели. Например, не все студенты имеют равный доступ к современным технологиям и интернету. Это связано с финансовыми ограничениями, отсутствием необходимого оборудования (компьютеров или смартфонов) или нестабильным интернет-соединением. В результате некоторые студенты оказываются в невыгодном положении по сравнению с другими, что затрудняет их возможность учиться.

Уровень цифровой грамотности также может варьироваться среди студентов. Студенты могут испытывать трудности с использованием новых технологий и платформ, которое приводит к разочарованию и снижению мотивации. Существование огромного количества онлайн-ресурсов и приложений для изучения языков, путают студентов. Выбор подходящих материалов и платформ может быть сложной задачей, что приводит к потере времени на неэффективные ресурсы. Не все доступные онлайн-ресурсы имеют высокое качество. Они могут содержать устаревшую информацию или быть плохо структурированными, что может негативно сказаться на процессе обучения. Онлайн-обучение может привести к недостатку личного взаимодействия между студентами и преподавателями. Это может снизить уровень вовлеченности и мотивации, так как многие обучающиеся предпочитают общение лицом к лицу.

Отсутствие личных встреч создает чувство одиночества, особенно у тех студентов, кто учится в удаленном формате. Социальные взаимодействия формируют языковые навыки и уверенность в себе. Использование технологий приводит к отвлечению внимания. Социальные сети, уведомления и другие приложения могут мешать сосредоточиться на учебном процессе. Чрезмерное использование технологий может привести к зависимости от приложений и онлайн-ресурсов. Студенты полагаются на автоматизированные системы для проверки своих знаний, что может препятствовать развитию самостоятельности и критического мышления.

Хотя многие приложения предлагают мгновенную обратную связь, она может быть ограниченной по сравнению с тем, что может предоставить преподаватель. Например, автоматизированные системы могут не учитывать контекст или индивидуальные ошибки студентов. Онлайн-курсы могут не предоставлять достаточной глубины анализа прогресса студента, что затрудняет выявление конкретных областей для улучшения.

Преподаватели испытывают трудности с адаптацией к новым технологиям или настроены против их использования. Это ограничивает внедрение инновационных методов обучения и снижает качество образования. Для эффективного использования технологий необходимо обучать преподавателей новым методам и инструментам, требующие времени и ресурсов, которые могут быть ограничены в вузах.

Выводы. В условиях глобализации и интернационализации образования необходимость в качественном обучении иностранным языкам становится более актуальной, чем когда-либо. ВУЗы, как ключевые институты, отвечающие за подготовку будущих специалистов, должны адаптировать свои программы и методы обучения к новым требованиям рынка труда и международной среды.

Традиционные методы, основанные на механическом запоминании и рутинной практике, зачастую не способны обеспечить необходимый уровень владения языком, который требуется для успешной профессиональной деятельности. Акцент на проектное обучение, использование интерактивных технологий и мультимедийных ресурсов может значительно повысить мотивацию студентов и их вовлеченность в процесс обучения.

Эти методы способствуют не только лучшему усвоению материала, но и развивают навыки критического мышления и креативности, которые становятся все более ценными в условиях быстро меняющегося общества.

Однако внедрение новых методов обучения также связано с рядом вызовов. Необходимость подготовки преподавателей к использованию современных технологий и обеспечению качественного контента требует от образовательных учреждений серьезных усилий и инвестиций. Важно не только обучить преподавателей новым методам, но и создать поддерживающую инфраструктуру, которая позволит им эффективно использовать эти инструменты в своей практике.

Кроме того, развитие межкультурной компетенции становится неотъемлемой частью языкового образования. Владение языком без понимания культурного контекста его использования может привести к недопониманию и ошибкам в коммуникации. Поэтому ВУЗы должны интегрировать элементы культурного обучения в свои программы, что поможет студентам не только овладеть языком, но и стать настоящими культурными посредниками.

Литература:

1. Безруков, А.Н. Профессиональная иноязычная среда как условие интернационализации инженерного образования / А.Н. Безруков, Ю.Н. Зиятдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19740> (дата обращения: 09.02.2025)
2. Григорьева, Е.В. Сущность и основные компоненты содержания обучения иностранному языку в высшей школе в условиях интернационализации образования / Е.В. Григорьева // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 5(53). – С. 10-15
3. Гузикова, М.О. Языковая среда мировых университетов в условиях интернационализации высшего образования // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6(42). – С. 158-171. – DOI: 10.32744/pse.2019.6.13
4. Козлова, А.Н. Обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза в условиях интернационализации высшего образования (на примере анализа политического дискурса) / А.Н. Козлова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovogo-vuza-v-usloviyah-internatsionalizatsii-vysshego-obrazovaniya-na-primere> (дата обращения: 09.02.2025)
5. Левченко, В.В. Деятельность преподавателей высших учебных заведений в контексте интернационализации образования / В.В. Левченко, Е.В. Агрикова, В.Г. Упирова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4(40). – С. 497-508. – DOI: 10.32744/pse.2019.4.38
6. Тугаров, А.Б. Технологический подход к интернационализации высшего образования: концептуальные аспекты и конкретная практика обучения иностранных студентов с использованием языка-посредника / А.Б. Тугаров, Т.Ю. Федорова, Л.Р. Сибгатуллина // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 10(А). – С. 461-473. – DOI: 10.34670/AR.2023.74.87.056
7. Шайдуллин, Б.Г. Иностранный язык как средство коммуникации / [Б.Г. Шайдуллин, И.А. Расходова]; науч. ред. Л.А. Малахова // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: Материалы VI международной научно-практической конференции, Казань, 11 июня 2019 года. – Казань: Казанский государственный университет культуры и искусств, 2019. – С. 120-122

Педагогика

УДК 377.131.14

кандидат педагогических наук Рогачева Юлия Борисовна

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

ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОЙ РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ «СРД 2.0»

Аннотация. Статья посвящена разработке авторского варианта технологии совместной распределенной деятельности в профессиональном образовании взрослых. Оптимизация технологии осуществлялась с помощью метода морфологического анализа. Основное внимание уделено особенностям организации образовательного процесса с использованием данной технологии. Представлены преимущества данного подхода перед традиционными методами обучения. В контексте исследования были проанализированы основные принципы и методы реализации совместной распределенной деятельности, включая использование информационных технологий и приемов активизации познавательной деятельности. Целью работы является обоснование эффективности технологии в условиях непрерывного профессионального образования взрослых, обеспечивающей формирование профессиональных компетенций и развитие ключевых навыков через активное взаимодействие участников образовательного процесса. Рассматриваются ключевые аспекты внедрения технологии: роль преподавателя как координатора и фасилитатора группового взаимодействия, а также влияние межличностного общения на процесс усвоения знаний и навыков. Результаты проведенного анализа показали, что применение технологии совместной распределенной деятельности способствует созданию благоприятных условий для развития критического мышления, креативности и способности к решению комплексных проблем. Выделены факторы, влияющие на успешность внедрения технологии в образовательный процесс, такие как квалификация преподавателей и мотивация обучающихся. Статья представляет интерес для специалистов в области педагогики, образовательных технологий, а также руководителей образовательных учреждений, заинтересованных в повышении качества профессионального образования взрослых.

Ключевые слова: совместная распределенная деятельность, индивидуализация обучения, профессиональное образование взрослых, технологии обучения, методы обучения.

Annotation. The article is devoted to the development of the author's version of the technology of joint distributed activities in the professional education of adults. The technology was optimized using the method of morphological analysis. The main attention is paid to the features of the organization of the educational process using this technology. The advantages of this approach over traditional teaching methods are presented. In the context of the study, the main principles and methods of implementing joint

distributed activities were analyzed, including the use of information technologies and techniques for activating cognitive activity. The purpose of the work is to substantiate the effectiveness of the technology in the context of continuous professional education of adults, ensuring the formation of professional competencies and the development of key skills through the active interaction of participants in the educational process. The key aspects of the implementation of the technology are considered: the role of the teacher as a coordinator and facilitator of group interaction, as well as the influence of interpersonal communication on the process of assimilation of knowledge and skills. The results of the analysis showed that the use of joint distributed activity technology contributes to the creation of favorable conditions for the development of critical thinking, creativity and the ability to solve complex problems. The factors influencing the success of the implementation of the technology in the educational process, such as the qualifications of teachers and the motivation of students, are identified. The article is of interest to specialists in the field of pedagogy, educational technologists, as well as heads of educational institutions interested in improving the quality of professional education of adults.

Key words: collaborative distributed activities, individualization of learning, professional education of adults, learning technologies, teaching methods.

Введение. В условиях современного общества профессиональная педагогическая деятельность приобретает все большую сложность и многогранность, требующую от специалистов высокой степени адаптивности в ситуации изменения должностных обязанностей и необходимости переобучения, способности к междисциплинарному взаимодействию и коллективной работе. В профессиональном образовании взрослых ключевым фактором успеха становится развитие компетенций, связанных с эффективной организацией совместной работы в распределенных командах, в т.ч. специалистов различного профиля.

Целью данного исследования является разработка авторского варианта технологии совместной распределенной деятельности (СРД 2.0), применимой в процессе профессионального образования взрослых, и выявление приемов ее реализации, влияющих на эффективность этой формы обучения.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: провести обзор существующих исследований в области СРД и выявить основные подходы к организации такого вида деятельности; определить ключевые факторы, влияющие на успешность внедрения технологий СРД в образовательный процесс взрослых обучающихся; разработать методические рекомендации по применению разработанного варианта технологии СРД, направленные на повышение эффективности ее использования.

Для решения поставленных задач использовались методы теоретического анализа научной литературы, сравнительного анализа успешных практик, анкетирования и интервьюирования экспертов в области профессионального обучения и управления проектами.

Изложение основного материала статьи. Теоретической предпосылкой разработки описываемой в данной статье технологии обучения взрослых в ходе совместной разработки творческого и/или интеллектуального продукта стало исследование феномена совместной продуктивной деятельности взрослого и ребенка, проведенное В.Я. Ляудис, и обозначившей его как «преобразование репродуктивного взаимодействия в продуктивное» [3].

Опираясь на определение, предложенное Е.Н. Ермишкиной, мы рассматриваем совместную деятельность как такую, при использовании которой ее задачи «воспринимаются как общие (групповые, коллективные), требующие кооперации индивидуальных видов деятельности при их решении» [2]. Вместе с тем, ни один из авторов не описывает характер и алгоритм выполнения групповой задачи, что существенно затрудняет применение данной технологии для педагогической практики.

Генезис совместной распределенной деятельности (далее – СРД) также не определен хронологически. По мнению О.В. Гнэвик и С.В. Клевесенковой, «СРД, как и любая деятельность, имеет четкую структуру, но свою структурность она приобретает не сразу, а в процессе формирования, развития и совершенствования» [1]. Однако, остается не ясным, идет ли речь о «вработываемости» обучающихся, их адаптации к данной технологии, либо о возрасте, с которого возможно ее применение.

На наш взгляд, в обучении взрослых, не смотря на широкое распространение коллективных и групповых форм организации корпоративного обучения, доказавших свою эффективность, совместная распределенная деятельность используется недостаточно. Рассмотрим несколько традиционных в практике деятельности образовательных учреждений ситуаций, в которых возможно использовать описываемую нами технологию. Например, несколько методических объединений преподавателей должны разработать и провести профессиональные пробы по специальностям, которые готовит колледж; разработать программы новых учебных дисциплин или профессиональных модулей; предложить курсы повышения квалификации для организации дополнительных образовательных услуг. Все эти продукты методической деятельности должны соответствовать единым требованиям в части структуры, оформления и т.п., однако, разрабатывающие их педагоги, как правило, не коммуницируют между собой, дублируя программы, повторяя ошибки друг друга и не используя сильные стороны (преподаватели информатики лучше могут описать алгоритмы применения искусственного интеллекта и ИКТ, облегчающие разработку методического продукта, создать документ с открытым доступом и т.п.), преподаватели психологии – более качественно проработать аспекты взаимодействия и геймификации, активизации познавательной деятельности обучающихся, их мотивирования в процессе обучения, преподаватели дизайна – создать визуально привлекательную и современную рекламу курса и пр.).

Такую деятельность нельзя в полной мере назвать ни распределенной, так как распределяется только объем, но не действия и не результаты, ни совместной (каждый работает сам по себе над своей задачей), ни творческой (не происходит «прорыва», обогащения участников и деятельности ни на технологическом, ни на личностном уровнях). Кроме того, такая нерациональная организация труда приводит к повышению временных затрат, низкой вовлеченности участников в процесс, отсутствию взаимообучения и др.

Истоки идей разработки предлагаемого авторского варианта технологии СРД, который мы назвали «СРД 2.0», можно увидеть в самых разных областях жизни и деятельности, например, игровые аналоги – детские игры «Чепуха» («Путаница»), «Себе-соседу»; в психологии – упражнения «Письмо по кругу», «Прекрасно-ужасный рисунок»; в педагогике – технология КТД И.П. Иванова; в информационных технологиях – совместная разработка приложений (JAD); в физкультуре и спорте – метод круговой тренировки и т.д.

Технология «СРД 2.0» была разработана методом морфологического анализа с учетом обозначенных ранее недостатков практики разработки методических продуктов, а также специфики технологий обучения взрослых.

Апробация технологии в ходе корпоративного обучения членов методических объединений в БПОУ «Омский педагогический колледж № 1» и в процессе преподавания учебной дисциплины «Обучение взрослых в системе профессионального обучения» в магистратуре ОмГПУ позволила выделить ее достоинства. Главным из них, особенно ярко проявившемся на занятиях в магистратуре, является превращение разрыва в уровне профессионализма, опыта и

квалификации обучающихся из фактора, затрудняющего обучение, в достоинство, позволяющее разнообразить личный и профессиональный опыт, расширить видение проблем, над решением которых работает группа (применение «СРД 2.0» привело к снятию барьеров некомпетентности и сверхкомпетентности), другими достоинствами являются совместность (вклад каждого в продукт каждого заставляет ценить других как соратников и соавторов), экологичность (снижается неконструктивная критика, возникает ориентация не на конкуренцию, а на взаимопонимание), усиливается «погруженность в процесс» (каждый понимает, что и с какой целью делает другой, из каких соображений исходит, что приводит к большему пониманию сути разрабатываемых и преподаваемых другими программ, тем, областей деятельности и, как следствие, к повышению взаимозаменяемости (если преподаватель, являющийся разработчиком курса или дисциплины увольняется или болеет, его может заменить другой преподаватель, также участвовавший в разработке, при этом ему понадобится меньше времени для введения в курс). Кроме того, за небольшой промежуток времени мы получаем не один конкретный методический продукт, а сразу несколько (по числу участников сессии разработки). Разработанная технология может использоваться как офлайн, так и онлайн, что также следует отнести к ее достоинствам.

Рассмотрим разработанную нами технологию «СРД 2.0» более подробно. Общие требования к организации – наличие не менее 5 участников-разработчиков, лучше 7-10 человек. Число участников должно быть кратным количеству циклов разработки. Количество циклов может варьироваться, можно объединять вспомогательные циклы, замыкая их на одного участника, обладающего самым высоким уровнем профессиональной компетентности и креативности.

Участники сидят по кругу так, чтобы удобно было передавать листы бумаги. Рекомендуется использовать нелинованную бумагу формата А4 или бумагу в рулонах, чтобы участники не были ограничены конкретными рамками текста. Можно использовать листы разного цвета, предоставив участникам право выбрать свой цвет. В этом случае легче отследить вклад каждого участника в работу, что может быть важным, если их работа оценивается внешними экспертами и предполагается отбор, рейтинг или выставление отметок. Рассадка осуществляется таким образом, чтобы чередовать более сильных и более слабых участников, избегая нахождения рядом прямых конкурентов, склонных к вербальной агрессии или негативизму. При работе онлайн передача листов заменяется отправкой сообщений по заранее намеченному порядку, каждому участнику может быть присвоен порядковый номер. На завершающем этапе лист должен вернуться своему первоначальному автору-владельцу.

Примерное время работы зависит от степени активности и подготовленности («экспертности») участников, скорости их мыслительной деятельности, количества циклов, выбранных вариантов взаимодействия и необходимой глубины проработки методического продукта. Обычно средняя продолжительность составляет 1,5-3 часа. Возможны различные варианты циклов для разных категорий «потребителей» и разных методических продуктов.

Опишем подробнее один из вариантов, который применялся автором в ходе преподавания учебной дисциплины «Обучение взрослых в системе профессионального обучения» (магистратура «Управление человеческими ресурсами в образовании», ОмГПУ). Возраст магистрантов варьировался от 22 до 50 лет, профессиональный опыт – от выпускников бакалавриата без опыта профессиональной деятельности до директоров образовательных организаций, Почетных и Заслуженных педагогов РФ, часть обучающихся не имеет педагогического образования, есть магистранты с техническим и юридическим. Разрабатываемый продукт – программа курсов повышения квалификации для взрослых в своей области профессиональной деятельности.

Опишем технологию по этапам, включая несколько вариантов проведения каждого.

Подготовительный этап. Варианты: «Чистый лист» – отсутствует предварительный инструктаж участников (за 1-2 дня), нет заранее установленных рамок и алгоритмов, либо инструктаж и алгоритмы выдаются ведущим непосредственно в день проведения «СРД 2.0»; «Даю маячок» – ведущим заранее (за несколько дней до проведения) дается вводная установка, например, сообщаются / высылаются требования к программам, предложения алгоритмов, чек-листов, инфографики с требованиями к программе курсов, результаты исследований, запросов и т.п.

Основной этап.

1. Генерация идей (Участникам предлагается изложить на листах бумаги концепцию курсов, включающую название, потенциальную целевую аудиторию, предполагаемое количество часов, планируемые результаты в виде «должен знать...», «должен уметь...»). Варианты: «Портрет потребителя (описать конкретные характеристики типичного «потребителя» КПК, чтобы продукт отвечал этим требованиям); «А у вас?» (проанализировать аналогичные КПК конкурентов, найти отличия своей концепции, доказывающие ее жизнеспособность); SWOT-анализ (провести анализ существующей в данной области проблематики, выделить сильные и слабые стороны предлагаемых КПК), методика SCAMPER (провести генерацию идей для новых КПК, используя схему постановки определенных вопросов, которые включают замещение, комбинирование, адаптацию, модификацию, предложение другого применения, устранение или сведение действия до минимума и изменение порядка). После окончания записи, лист передается следующему участнику.

2. Вопросы (что не ясно). Участники получают лист с концепцией КПК, описанной предыдущим участником. Их задача – ознакомиться с ней и уточнить ее. На данном этапе возможны следующие варианты: «Журналистское расследование» / «интервью» (составить не менее 10 вопросов про КПК), «Душила» (более сложный вариант, предполагающий критику и негативизм, аналог «не могли бы вы мне объяснить...», «а вот здесь у вас какие-то ошибки?!»). Задача – вынести на свет как можно больше непонятного для потенциального потребителя. После выполнения лист передается далее.

3. Диагностика потребности в КПК. Получив лист с концепцией и уточняющими вопросами, участники предлагают варианты подбора диагностического инструментария для выявления потребности в обучении. Для диагностики могут использоваться готовые тесты (обязательное условие – наличие обоснования их выбора, указание названия и автора, ссылки), собственные анкеты или тесты (разрабатываются непосредственно на занятии), критерии и показатели наличия потребности в обучении / дефицита компетентности (например, оценочная таблица с описанием системы начисления баллов). После окончания работы лист передается следующему участнику.

4. Структура КПК, тематический план. Получив лист с выполненными предыдущими разработчиками этапами, новый участник должен предложить перечень конкретных тем с учетом количества часов, определенного на первом этапе. Варианты: «Тематический план наоборот» (начинаем с практики, потом объясняем теорию и закрепляем); «Выстрел в голову» (включаем в КПК неожиданные темы, которых потенциальный потребитель не ждет, но что работает и может помочь, заимствуя из других предметных областей); «Шорт-лист» (если бы продолжительность курса составляла всего 6 часов, чему бы вы стали учить прежде всего). После выполнения задания лист передается следующему участнику.

5. Критика. Получив новый лист и ознакомившись с описанным выше, участник должен отредактировать полученное, не меняя концепцию, но корректируя планируемые результаты, количество часов, темы и др. Вариант: «Молчаливая критика» (участник маркером или ручкой красного цвета отмечает, что ему не нравится, обосновывая свою точку зрения и предлагая варианты изменений); «Выношу на суд общественности» (участник может озвучить не более

двух-трех спорных моментов по каждой программе КПК со своими предложениями). После выполнения задания лист передается следующему участнику.

6. Формы проведения занятий, методы, технологии. На этом этапе участник, получивший лист, должен подобрать к программе КПК оптимальные методы и технологии преподавания. Варианты: «Чек-лист» (участники получают готовый чек-лист с перечнем современных образовательных технологий, им необходимо отметить технологии, которые соответствуют содержанию и «духу» разрабатываемых КПК, выбор обосновывается); «Два списка» (участники должны отметить зеленым маркером технологии, которые оптимально соответствуют тематическому плану, а черным маркером – те, которые хотелось бы освоить потенциальным потребителям, задача – попробовать соединить оба списка); морфологический ящик (составляется таблица, используемая для систематизации перебора всех теоретически возможных вариантов технологий с целью нахождения оптимального решения исходя из различных групп обучающихся). После выполнения задания лист передается следующему участнику.

7. Система контроля и оценки. Для разработки системы мониторинга эффективности освоения КПК также возможно использование нескольких вариантов работы: «Три пути» (самооценка клиентом, взаимооценка, экспертная оценка), готовые тесты (обязательное условие – наличие обоснования их выбора, указание названия и автора, ссылки), собственные анкеты или тесты (разрабатываются непосредственно на занятии), критерии и показатели эффективности обучения / устранения дефицита компетентности (например, оценочная таблица с описанием системы начисления баллов). После окончания работы лист передается следующему участнику.

8. Коррекция. Получив лист, участник должен внести изменения в проделанную другими работу. Возможные варианты: «Вношу исправления» (вносятся изменения ручкой другого цвета); «Экспертиза» (выявление достоинств и недостатков, формулировка предложений и выводов, возможно – оценивание). Далее лист передается следующему в кругу.

9. Литература. Участник должен составить перечень источников к КПК. Варианты: «Список по ГОСТ» (стандартный список литературы, оформленный в соответствии с требованиями стандарта библиографического описания); «А что еще почитать...» (список дополнительной литературы и источников по теме КПК для самых любознательных слушателей); «Лучшие ресурсы» (топ-10 лучших ресурсов по данной теме, включая приложения и нейросети). Выполненное задание передается далее по кругу.

10. Реклама. Участник, получивший проделанную другими работу и ознакомившись с ней (в идеале листы должны вернуться к автору первоначальной концепции КПК), должен предложить рекламу разработанной программы КПК. Варианты: «Стратегия рекламы» (где и как размещать, как искать потенциальных клиентов, контент-план и т.п.); «Я – художник, я так вижу» (участник должен представить привлекательный визуал своей программы КПК в виде листовки, буклета и т.п.); «Словом можно убить» (подготовка текста рекламного выступления).

Заключительный этап. Рекомендуются проводить через несколько дней, в течение которых каждый разработчик может индивидуально откорректировать продукт и представить его всем участникам, внесшим свой вклад в его разработку. Варианты: лифт-питчинг разработанной программы КПК, листы оценки и т.п.

Выводы. Статья посвящена актуальной и значимой теме, поскольку профессиональное образование взрослых становится все более значимым в условиях быстро меняющегося рынка труда и необходимости непрерывного обучения. Разработанная автором технология совместной распределенной деятельности «СРД 2.0» представляет собой перспективный подход к организации профессионального образования взрослых, позволяющий преодолевать компетентностные и временные ограничения, а также обеспечивать индивидуализацию и гибкость обучения, в т.ч. с использованием средств ИКТ и дистанционного обучения. Технология «СРД 2.0» обладает потенциалом для повышения эффективности и качества профессионального образования взрослых за счет активизации познавательной деятельности, развития навыков сотрудничества и обмена опытом, а также создания благоприятной среды для саморазвития и профессионального роста.

Литература:

1. Гневэк, О.В. К проблеме становления совместно-распределенной деятельности участников образовательного процесса / О.В. Гневэк, С.В. Клевесенкова // Современное педагогическое образование. – 2018. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-stanovleniya-sovmestno-raspredelennoy-deyatelnosti-uchastnikov-obrazovatelno-go-protsessa> (дата обращения: 04.01.2025)

2. Ермашкова, Е.Н. Педагогическое взаимодействие как совместно-распределенная деятельность / Е.Н. Ермашкова // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2014. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-kak-sovmestno-raspredelennaya-deyatelnost> (дата обращения: 04.01.2025)

3. Ляудис, В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования / В.Я. Ляудис. – Челябинск, изд-во ЮУрГУ, 1999. – URL: <http://studopedia.org/index.php?vol=1&post=14221> (дата обращения: 04.01.2025)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Лилия Равиловна

ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Хаертдинова Рамзия Мансуровна

ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье затронуты вопросы необходимости поиска новых эффективных подходов, которые способствуют активному вовлечению педагогов в преобразование образовательного процесса и стимулированию их инновационной активности в цифровой сфере. Рассмотрена функциональная роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в деятельности современного педагога. Предложены варианты использования нетрадиционных, интерактивных методов работы с педагогами. Важным аспектом данного процесса является создание эффективных организационно-методических условий, способствующих интеграции современных компьютерных и информационных технологий в методическую деятельность и образовательный процесс. Основным акцентом авторами сделан на необходимости организационно-методического сопровождения педагогов. Созданию банка информационно – образовательных ресурсов, дидактических и методических материалов по использованию ИКТ. В статье выделены основные этапы организационно-методического сопровождения по повышению ИКТ – компетентности педагогов. Показана значимость и преимущества использования метода проектов. Результаты исследования демонстрируют положительную динамику в уровне ИКТ – компетентности

педагогов после внедрения предложенной системы организационно-методической поддержки. Изменилось не только отношение педагогов к информационным технологиям, но и к саморазвитию, к решению профессиональных творческих задач.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, проект, этапы, методическое сопровождение, формы работы, интерактивные методы, диагностика.

Annotation. The article touches upon the need to find new effective approaches that promote the active involvement of teachers in the transformation of the educational process and stimulate their innovative activity in the digital sphere. The functional role of information and communication technologies (ICT) in the activity of a modern teacher is considered. The variants of using non-traditional, interactive methods of work with teachers are offered. An important aspect of this process is the creation of effective organizational and methodological conditions that promote the integration of modern computer and information technologies in methodological activities and educational process. The authors put the main emphasis on the need for organizational and methodological support of teachers. Creation of a bank of information and educational resources, didactic and methodical materials on the use of ICT. The article highlights the main stages of organizational and methodological support to improve ICT competence of teachers. The significance and advantages of using the project method are shown. The results of the research show positive dynamics in the level of ICT competence of teachers after the implementation of the proposed system of organizational and methodological support. Not only teachers' attitude to information technologies has changed, but also to self-development, to the solution of professional creative tasks.

Key words: ICT competence, project, stages, methodological support, forms of work, interactive methods, diagnostics.

Введение. Информатизация дошкольной образовательной организации стала неотъемлемой частью современного общества. Быстрые темпы развития компьютерных технологий и программного обеспечения настоятельно требуют их внедрения в практику образования, в том числе и практику дошкольного образования. Кроме необходимости обеспечения рабочих мест педагогов современным оборудованием: персональными компьютерами, копировальными устройствами, мультимедийными комплексами и другими гаджетами, столь же важно подготовить педагогов не только к обращению с этими устройствами, но и к интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс. Одной из ключевых задач организационно-методической работы в детском саду становится обеспечение эффективного сопровождения становления ИКТ-компетентности воспитателей.

Организационно-методическое сопровождение педагогической деятельности может быть интерпретировано как комплексная и систематически структурированная деятельность, направленная на создание условий для профессионального развития педагогов и повышения их педагогической компетентности. Этот процесс можно рассматривать как управленческую технологию, обеспечивающую сотрудничество всех участников образовательного процесса [4].

Изложение основного материала статьи. В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) руководители, методисты, старшие воспитатели дошкольных организаций сталкиваются с необходимостью поиска новых эффективных подходов, которые способствуют активному вовлечению педагогов в преобразование образовательного процесса и стимулированию их инновационной активности в цифровой сфере [5].

Решение данной задачи возможно благодаря использованию нетрадиционных, интерактивных методов работы с педагогами. Эти методы, как правило, предполагают взаимное участие и диалог между педагогами и организаторами, что создает комфортную атмосферу для обучения и содействует развитию интереса к самообразованию, а также самостоятельности и стремления к сотрудничеству.

В рамках интерактивных методов можно выделить несколько современных форм работы:

- коучинг-сессии, на которых педагоги решают свои профессиональные задачи под руководством консультанта, получая необходимую поддержку и конструктивные вопросы для размышлений;
- SWOT-анализ, который позволяет выявить сильные и слабые стороны организации, а также внешние факторы, влияющие на деятельность;
- кейс-метод, где педагоги работают над задачами из реальной практики, что способствует развитию их профессиональных навыков;
- метод «аквариум», обеспечивающий обмен мнениями в открытом формате;
- метод «Синтез идей», в рамках которого группы обсуждают поставленные вопросы и представляют результаты коллегам для дальнейшей проработки;
- метод проектов, на котором можно остановиться подробнее [3].

К преимуществам использования метода проектов относятся:

- практическая направленность: метод проектов акцентирует внимание на практической деятельности, что способствует лучшему усвоению знаний и навыков работы с ИКТ;
- совместная деятельность: участие в проектной работе предполагает командное взаимодействие, что развивает навыки сотрудничества и коммуникации;
- творческий подход: проекты могут быть актуальными и интересными для педагогов, что стимулирует их творческий потенциал и мотивацию к обучению.

Среди этапов реализации проектов выделяют:

- подготовку: определение темы проекта, формулирование целей и задач, планирование образовательных мероприятий;
- исследование: педагоги изучают информацию по выбранной теме, осваивают новые ИКТ - инструменты, проводят мини-исследования;
- создание продукта: на основе собранных данных разрабатывается итоговый продукт (презентация, видео, веб-страница и др.), который позволяет продемонстрировать результаты работы;
- презентация: представление результатов проекта другим педагогам, обсуждение, получение обратной связи;
- рефлексия: анализ выполненной работы, определение успешных и проблемных моментов, выработка рекомендаций на будущее.

Можно привести примеры проектов для повышения ИКТ -компетентности:

«Создание виртуального музея»: педагоги разрабатывают виртуальные выставки, используя онлайн - платформы. Это позволяет им осваивать навыки работы с графическими редакторами, интерактивными инструментами и презентационным софтом [1].

«Разработка образовательного контента»: Педагоги создают свои собственные учебные материалы (видеоуроки, интерактивные задания) для детей, что помогает им научиться использовать авторские инструменты и ресурсы.

«Интернет-ресурсы для родителей»: проект, направленный на создание базы данных полезных ресурсов для родителей. Педагоги учатся исследовать интернет и формировать грамотные рекомендации [3].

Для оценки эффективности применения метода проектов в повышении ИКТ-компетентности педагогов можно использовать следующие критерии:

- уровень освоения ИКТ: сравнение уровня знаний и навыков педагогов до и после реализации проектной деятельности;
- участие в коллективной работе: анализ вовлеченности педагогов в проект и их активного взаимодействия;
- качество созданных продуктов: оценка итоговых материалов, разработанных в рамках проекта, на соответствие заданным целям и требованиям.

На первых этапах реализации организационно-методического сопровождения повышения ИКТ-компетентности можно встретиться с ошибками, возникающими при использовании воспитателями информационно-коммуникационных технологий: педагог может быть недостаточно подготовлен методически; неверно понимать дидактические функции ИКТ в процессе ООД; необоснованно и случайно применять ИКТ без четкого плана; слишком большая нагрузка для детей на занятиях из-за многочисленных демонстраций.

При проведении нашего исследования уровень освоения ИКТ педагогами дошкольной организации оценивался по ответам на вопросы анкет, которые затрагивали следующие аспекты:

- периодичность использования ИКТ;
- варианты использования ИКТ, в том числе посещаемые образовательные сайты;
- уровень владения различными операционными системами; текстовыми редакторами, электронными таблицами; умение создавать презентации, обрабатывать графические изображения, работать с видеофайлами и др.

Следующий критерий, непосредственно влияющий на уровень освоения такой динамично развивающихся технологий, как ИКТ, это мотивация к их овладению и готовность к использованию новых инструментов. Для оценки данного параметра использовалась анкета Т.В.Чирковой: «Мотивационная готовность к освоению новшеств» и «Барьеры, препятствующие освоению инноваций в области ИКТ». Полученные результаты двух исследуемых групп были весьма близки по всем методикам. Можно отметить, что наиболее часто педагоги пользуются ИКТ для подготовки к образовательной деятельности (от 89% до 100%), для оформления документации (от 79% до 87%) и для связи с родителями (от 79% до 84%). При этом, несмотря на наличие в каждой группе интерактивной доски, пользуются ею лишь четверть педагогов.

По результатам диагностик был определен рейтинг проблем, которые возникают при использовании ИКТ, где около половины опрошенных назвали недостаточность времени. Среди барьеров, затрудняющих освоение новых технологий, на первом месте находится слабая информированность в коллективе о возможных инновациях.

Диагностика мотивационной сферы позволила выяснить, что педагоги ДОО стремятся к развитию и самосовершенствованию, любят экспериментировать и проверять инновации, в целом положительно к ним относятся, при этом не стремятся к лидерству и не рискуют. Кроме того, вызывает опасение низкая удовлетворенность профессией в обоих коллективах.

Второй этап нашей исследовательской работы включал в себя разработку модели организационно-методического сопровождения повышения ИКТ-компетентности педагогов в экспериментальной группе.

Были разработаны задачи формирующего эксперимента, определен ряд условий реализации плана сопровождения, выделены группы педагогов разного уровня сформированности ИКТ-компетентности.

В плане организационно-методического сопровождения по повышению ИКТ-компетентности было реализовано три основных этапа:

1. На первом – осуществлялся перевод основных нормативных документов в электронную форму. На этом же этапе педагоги, которые с трудом работали с ИКТ, осваивали необходимые программы.

2. На втором – через вебинары и выполнение практических заданий педагоги осваивали наиболее сложные инструменты: работу в графических программах, работу со звуком и видеофайлами, работу в сети, с искусственным интеллектом.

3. На третьем – в творческом режиме подводились итоги освоения ИКТ: было объявлено несколько конкурсов на видеоролик, на презентацию, на исследовательскую работу, на методическую разработку и т.п. Все разработанные материалы были выложены в общем доступе.

В связи с основной целью второго этапа – повышение ИКТ-компетентности педагогов были сформулированы задачи, которые можно рассмотреть, как составляющие элементы трех блоков: когнитивного, операционного и мотивационного.

Задачи формирующего этапа:

- 1) когнитивный блок: формировать запас представлений о возможностях ИКТ в профессиональной деятельности;
- 2) операционный блок: формировать компьютерную грамотность: освоение работы с основными программами, платформами, готовыми ресурсами сети Интернет; развивать умение самостоятельно разрабатывать различные ресурсы: информационного, дидактического, развлекательного и пр. характера; знакомить с правилами безопасности при работе в глобальной сети;
- 3) мотивационный блок: формировать мотивационную готовность использовать ИКТ-ресурсы в образовательной деятельности и во включении во взаимодействие в профессиональные сообщества; развивать мотивационную готовность к целенаправленному самообразованию в области ИКТ.

Среди обязательных условий организационно-методического сопровождения были определены:

- реализация организационно-методического сопровождения по повышению ИКТ-компетентности педагогов должна осуществляться без отрыва от профессиональной деятельности;
- при разработке содержания и форм организационно-методического сопровождения необходимо учитывать проблемы при овладении и использовании ИКТ, которые педагоги назвали при диагностике: слабая информированность о новых возможностях, инструментах, инновациях, высокая рабочая нагрузка, отсутствие материальной заинтересованности;
- учет разноразмерной компетентности педагогов;
- практико-ориентированные виды деятельности, посредством которых будет реализовано организационно-методическое сопровождение повышения ИКТ-компетентности.

Задачи первого этапа.

1. Перевести основные документы в профессиональной деятельности воспитателя в электронную форму.
2. Мотивировать пассивных пользователей к освоению ИКТ, показать оптимизацию документооборота при использовании электронных ресурсов, сокращение времени на заполнение.
3. Сформировать необходимые знания и умения при работе с текстовым редактором «MicrosoftWord» и «MicrosoftExcel».

Форматы работы на первом этапе:

- работа в малых группах, которые состоят из условного наставника – продвинутого пользователя и двух педагогов с более низкими знаниями и умениями;

– демонстрация заполнения документов с фиксацией времени заполнения (табель посещаемости, календарное планирование, некоторых видов отчетов).

Форматы работы на втором этапе: мини-лекции (учебное видео); обучающие демонстрации («делай, как я»); поэтапное выполнение заданий по алгоритму; выполнение самостоятельных практических заданий; презентации выполненных заданий; проведение и посещение открытых занятий.

На протяжении второго этапа каждый воспитатель демонстрировал решение одного из заданий:

- проведение ООД с использованием интерактивной доски;
- разработку рекомендаций для родителей по использованию ИОТ в домашних условиях;
- создание презентации для детей или родителей;
- проведение занятия с использованием своей компьютерной презентации;
- оформление конспекта мероприятия с фотографиями и графическими объектами;
- создание дидактической игры;
- создание видеоролика для родителей «Наша группа»;
- создание своего сайта;

– проведение педагогической диагностики дошкольников своей группы, оформление результатов в электронной таблице Excel: рассчитать уровень достижений каждого воспитанника группы, построение диаграммы.

– регистрация на одном из образовательных сайтов и участие в работе форумов и телеконференций на этом сайте.

По выполненным заданиям в общую группу выкладывались записи ООД, видеоролики, ссылки на сайты и на банк электронных ресурсов. В банке электронных ресурсов размещались дидактические материалы, конспекты, созданные презентации. При реализации задач второго этапа было заметно, что большинство участников нашей программы повышения ИКТ-компетентности увлеклись процессом. Даже те педагоги, которые высоко оценивали свои умения в области создания презентаций и работе с графическими редакторами поняли, что постоянно появляются все более эффективные приложения и программы, с которыми они не знакомы. Таким образом, процесс развития не ограничивался стенами ДОО, педагоги активно осваивали новые программы и приложения за рамками обучающей программы. Особенно всех увлекла работа с графическими редакторами и видеофайлами. В общей группе был продемонстрирован большой объем измененных и дорисованных фотографий, созданных видеороликов.

Форматы третьего этапа: мозговой штурм; сетевые коммуникации; работа в творческих группах; оценка творческих работ путем онлайн голосования; моделирование ситуаций; круглый стол по разработке алгоритма использования и пополнения банка электронных ресурсов, в том числе алгоритм знакомства и освоения новых инструментов и технологий.

Выводы. Повторная диагностика, проведенная на контрольном этапе исследования, показала высокую динамику роста показателей педагогов экспериментальной группы по сравнению с результатами педагогов контрольной группы. Укажем ряд показателей, результаты которых на контрольном этапе оказались выше контрольной группы в два и более раз: использование ИКТ в образовательной деятельности; использование ИКТ при разработке дидактических материалов; владение компьютером/планшетом/ИКТ на уровне «хорошо»; умение обработки графического изображения и работы с видеофайлами; готовность к работе с интерактивной доской; ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе; количество используемых в образовательной деятельности профессиональных сайтов; удовлетворенность профессией. Изменилось не только отношение к информационным технологиям, но изменения затронули общую атмосферу, отношение к саморазвитию, и к творческим решениям.

Таким образом, эффективная организационно-методическая работа играет ключевую роль в повышении профессиональных компетенций педагогов и способствует развитию ИКТ-компетентности. В соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог (воспитатель, учитель)», воспитатель дошкольной образовательной организации должен иметь общую ИКТ-компетентность, а также ИКТ-компетентности в педагогической и предметной областях. В связи с этим, развитие ИКТ-компетентности педагогов становится одной из важнейших задач в эффективном управлении работой в любой дошкольной организации.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учеб. пособие / под ред. В.П. Беспалько. – Москва: МПСИ, Воронеж, 2002. – 352 с.
2. Ведерникова, Л.В. Практико-ориентированная подготовка педагога. учебник для вузов / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк, С.А. Еланцева. – Москва: Юрайт, 2025. – 341 с.
3. Дрозд, К.В. Проектирование образовательной среды: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / К.В. Дрозд, И.В. Пласкина. – Москва: Юрайт, 2024. – 421 с.
4. Митина, Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов. 2-е изд., доп. / Л.М. Митина. – Москва: Юрайт, 2025. – 430 с.
5. Нерозникова, Е.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования / Е.Ю. Нерозникова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 130-132

Педагогика

УДК 378:004

магистрант Салдаева Анастасия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук Белаш Виктория Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СТАРШИХ КУРСОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В данной работе рассматривается мотивация студентов старших курсов к изучению профильных дисциплин, а именно определение мотивации, ее внешние и внутренние факторы, от которых зависит заинтересованность. Далее предложены способы повышения уровня мотивации студентов в условиях современного информационного общества путем внедрения различных видов вовлечения студентов: интересная образовательная среда, обратная связь и поощрение. Цель проведенного исследования заключается в исследовании проблемы мотивации студентов к изучению дисциплин,

предусмотренных учебным планом. Гипотеза исследования состоит в повышении мотивации обучающихся при грамотной трансформации образовательного процесса с учетом влияющих факторов. Методы исследования – анализ учебной и научной литературы, анкетирование, педагогический эксперимент. Достигнутые результаты на данном этапе: проведен анализ факторов, влияющих на мотивацию студентов, организовано анкетирование и обработаны его результаты, составлен комплекс методов и мер, способствующих повышению мотивации студентов к освоению учебных дисциплин.

Ключевые слова: мотивация студентов, образовательный процесс, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, обратная связь, учебная мотивация, уровень мотивации, развитие мотивации.

Annotation. This paper examines the motivation of undergraduates to study specialized disciplines, namely, the definition of motivation, its external and internal factors on which interest depends. Further, ways are proposed to increase the level of motivation of students in the modern information society by introducing various types of student engagement: an interesting educational environment, feedback and encouragement. The purpose of the conducted research is to study the problem of students' motivation to study the disciplines provided for in the curriculum. The hypothesis of the study is to increase the motivation of students with a competent transformation of the educational process, taking into account influencing factors. Research methods include the analysis of educational and scientific literature, questionnaires, and pedagogical experiment. The results achieved at this stage: an analysis of the factors influencing students' motivation has been carried out, a questionnaire has been organized and its results have been processed, a set of methods and measures has been compiled to increase students' motivation to master academic disciplines.

Key words: student motivation, educational process, external motivation, internal motivation, feedback, educational motivation, level of motivation, development of motivation.

Введение. В настоящее время получение высшего образования является одним из основных пунктов в жизни каждого третьего школьника, в связи с этим повышается уровень вовлеченности при выборе своей будущей профессии. Из этого следует, что студенты первых курсов имеют максимальную заинтересованность в изучении профильных дисциплин, однако актуальной проблемой является вопрос потери мотивации на старших курсах. Проблема мотивации особенно остро ощущается в условиях насыщенного учебного процесса, где студенты часто сталкиваются с перегруженностью, нехваткой времени и недостатком практического применения теоретических знаний. Именно поэтому важно понимать факторы, влияющие на мотивацию студентов, и разрабатывать эффективные методы ее повышения.

Изложение основного материала статьи. Для более глубокого изучения вопроса обратимся к определению мотивации. Под учебной мотивацией, которую рассматривают Я.С. Петрулевич, Е.Л. Парфенова и Н.Е. Жукова, понимается непосредственно уровень готовности студента к изучению, его интерес к предмету и желание достичь успеха [5]. Но именно на уровень готовности происходит огромное воздействие внешних факторов, например, система оценивания, манера взаимодействия преподавателя с обучающимися, особенности студента и многое другое.

Рассмотрим общее понятие мотивации, которое рассматривает Н.В. Мормушева в своих работах. В данное определение она закладывает процессы, методы и средства побуждения учащихся к образовательной деятельности, а именно к активному освоению образовательных программ [3]. То есть мотивация является основой для мотивов, под которыми могут скрываться личные интересы, конкретные побуждения, которые стимулируют совершать действия к изучению той или иной темы.

А.С. Веремчук в своей работе «О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения» утверждает, что основополагающим для успешной учебной деятельности является, конечно, «мотивация к будущей профессии, которая заключается в познавательных и профессиональных мотивах, которые могут иметь свою трансформацию от курса к курсу» [1].

По мнению М.А. Оселедец и Т.А. Новиковой, мотивация – это ключевой фактор, способствующий вовлеченности студентов в учебный процесс. Она не только стимулирует интерес к получению знаний, но и способствует раскрытию творческого и научного потенциала учащихся. Авторы выделяют “профессионально-ценностный мотив”, который выражается в стремлении студента к освоению востребованной и престижной профессии, что является для него средством самореализации [4].

Согласно мнению О.И. Гаинцевой, О.Л. Карповой и А.Я. Найна, ключевой задачей повышения мотивации студентов к обучению является поиск эффективных методик, которые позволят вузам готовить востребованных на рынке труда специалистов, отвечая на социальный заказ общества [2].

Сравнительный анализ термина «мотивация»

Аспект Автор	Суть	Механизмы воздействия	Влияющие факторы	Измерение
Петрулевич Я.С., Парфенова Е.Л. и Жукова Н.Е.	«Степень готовности студента к учению, интерес к предмету и желание достичь успеха в учебе»	Дискуссии, групповые задания, игры, поддержка преподавателя	Внутренние	Анкетирование и анализ ведомостей балльно-рейтинговой системы
Мормужева Н.В.	«Средства побуждения учащегося к продуктивной познавательной деятельности»	Уважение, игры, личный пример преподавателя, ободрение успехов студента	Внешние	Наблюдение, анализ студенческих работ
Веремчук А.С.	«Познавательные и профессиональные мотивы, которые могут иметь свою трансформацию от курса к курсу»	Важность предмета, современные формы ведения занятий, доверительные отношения	Внешние	Анализ студенческих работ, посещаемости, успеваемости
Оселедец М.А. и Новикова Т.А.	«Средство, которое дает возможность повысить уровень заинтересованности студентов к учебному процессу»	Подача преподавателя, современные технологии, игры, семинары	Внешние	Успеваемость, посещаемость, вовлеченность
Гаинцева О.И., Карпова О.Л. и Найна А.Я.	«Процесс психической регуляции, влияющий на деятельность, мобилизуемой для выполнения конкретной учебной задачи»	Семинары, интерактив, подача преподавателя, современные методы преподавания	Внутренние	Вовлеченность, посещаемость, личное общение

Проанализировав все вышесказанное (табл. 1) под определением «мотивация» будем понимать в дальнейшем совокупность внешних и внутренних факторов, побуждающих студента к активному освоению образовательных программ, а также к достижению личностного успеха в учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее внешние и внутренние мотивы обучающихся к освоению профильных программ своего направления.

Первая группа, внешних мотивов, является достаточно обширной и захватывает практически все сферы, в которых задействован обучающийся:

1. Социальное давление, которое на каждого оказывает семья и друзья.
2. Социальный статус, к этому относится именно престижность получаемой профессии, которую получит студент в будущем.
3. Сторона финансового стимулирования также является основной составляющей, которая может в себя включать высокооплачиваемую работу, а также денежные вознаграждения за успехи в учебной и научной деятельности: стипендии, гранты, премии и так далее.
4. Манера преподавания учителя, то есть стиль подачи материала, способы взаимодействия и вовлечения в новую тему, а также атмосфера на паре.
5. Обучающая среда, которая в современном обществе является важным компонентом. Соответственно понятная и удобная платформа, доступность ресурсов, оборудование играют важную роль.

Ко второй группе, внутренних мотивов, можно отнести следующие факторы:

1. Интерес к предмету и профессии, который закладывает то любопытство и желание изучать и углубляться в новую тему.
2. Личные цели, которые могут быть у всех абсолютно разные, ради которых появляется желание к учению. Например, желание самореализоваться в новой для себя сфере.
3. Потребность к самосовершенствованию, которая заключается в постоянном развитии своих hard skills.

Важно отметить, что именно внутренние мотивы являются основополагающими и более устойчивыми, так как мотивируют студентов к более глубокому изучению профильных предметов, а внешние мотивы в свою очередь эффективны непродолжительный промежуток времени. В связи с этим для обеспечения повышения уровня мотивации студентов необходимо создавать сбалансированную систему, которая будет учитывать как внешние, так и внутренние факторы.

Для повышения уровня заинтересованности студентов в изучаемой дисциплине предлагается рассмотреть для внедрения на занятиях преподавателям следующие виды вовлечения (Таблица 2).

Таблица 2

Виды вовлечения

Вид вовлечения	Составляющие
Интересная образовательная среда	Актуальность материала
	Интерактив
	Разные форматы
	Инфографика
	Технологии
Обратная связь и поддержка	Регулярность
	ИДП
	Доступность
Поощрение	Система мотивации
	Конкурсы
	Одобрения

Рассмотрим подробнее каждый пункт отдельно. Ввиду достаточно большого потока данных у студентов, которые активно пользуются телефонами и социальными сетями предлагается рассмотреть интересную образовательную среду, в которой ученики будут себя комфортно чувствовать и с интересом заниматься. Для обеспечения повышенного уровня мотивации у студентов предлагается сделать акцент на том, что изучаемый материал особенно актуален и непосредственно пригодится на их будущей работе. Следующим шагом предлагается внедрить интерактив на занятиях, который будет вносить разнообразие в работу: дискуссии, групповые работы, кейсы, проекты, игры, опросы и т.д. Кроме того, стоит разнообразить и сами форматы проведения занятий, то есть использовать как онлайн, так и офлайн форматы в работе. Конечно, занятия с визуальной составляющей будут лучше запоминаться и вызывать большую заинтересованность, поэтому рекомендуется задействовать инфографику в работе для более наглядного изложения информации. И завершающим в данном блоке будет являться использование современных технологий для обучения: презентации, видео, симуляции, онлайн-курсы.

Второй блок, на который стоит обратить внимание, обратной связи и поддержки, который больше психологический, но является неотъемлемой частью взаимодействия преподавателя и студента. Предлагается систематизировать регулярную обратную связь студентам по их вопросам, прогрессу и пробелах, чтобы было понимание, что преподаватель переживает и готов подсказать в трудной ситуации. Так же в блоке вводится такое понятие, как ИДП – это индивидуально-дифференцированный подход к каждому обучающемуся, то есть задействование фактов из его жизни при построении объяснения с целью более доступного донесения информации. Таким образом ИДП позволит повысить уровень доступности объяснения и улучшить атмосферу в аудитории. Далее предлагается создать условия помощи и взаимопомощи, которые позволят студентам без стеснения и боязни обращаться к преподавателю или делиться вопросами и проблемами с одногруппниками.

Третий блок включает в себя создание системы стимулирования и поощрения. Предлагается придумать систему и поощрения студентов за их успехи в обучении. Далее использовать активно различные конкурсы, которые так же повысят уровень вовлеченности в тематику и приведут студентов к высокому результату. Затем после проведения конкурсов важно отмечать успехи студентов, публиковать их научно-исследовательские работы в журналах, чтобы они понимали важность своей деятельности.

Таким образом, использование рекомендаций для преподавателей по повышению уровня мотивации студентов к обучению, позволит вовлечь в образовательный процесс большее количество студентов, сохранить мотивацию к изучению тонкостей своей будущей профессии, а также создать продуктивную образовательную среду как со стороны студентов. Так со стороны преподавателей.

В рамках изучения уровня мотивации студентов к изучению профильных дисциплин был проведен опрос среди студентов 3-4 курсов КГУ имени К.Э. Циолковского. Рассмотрим основные результаты.



Рисунок 1. Мотивация в целом

Мотивация студентов (Рисунок 1): Большинство студентов считают, что изучаемые профильные дисциплины соответствуют их интересам и запросам, что свидетельствует о хорошем уровне мотивации. Однако есть группа студентов, которая затрудняется в ответе, что может привести к неопределенности или недостаточной информированности. В таком случае необходимо уделить внимание студентам, которые испытывают трудности, оказывая индивидуальную помощь и создавая более поддерживающую образовательную среду.



Рисунок 2. Оценка удовлетворенности качеством преподавания

Удовлетворенность качеством преподавания (Рисунок 2): Распределение удовлетворенности показывает высокий уровень удовлетворенности студентов качеством преподавания. Большая часть оценок находится в пределах 8-10 баллов, что говорит о позитивном восприятии образовательного процесса. Однако необходимо информировать студентов о уровне высокой подготовке преподавателей, чтобы мотивировать на получение качественных знаний от профессионалов.



Рисунок 3. Оценка студентами своих способностей

Уверенность в своих способах мышления (Рисунок 3): Уровень уверенности студентов в своих способностях отличается. Основное число респондентов поставили оценки в пределах 7-10 баллов, что говорит о том, что большинство студентов ощущают себя способными освоить дисциплину. Однако есть группы студентов с низким уровнем квалификации (5-6), что может сигнализировать о необходимости дополнительной поддержки. Поэтому стоит обратить внимание на тех, кто испытывает затруднения с ответами, для более детального изучения их нрава и прогресса образовательного процесса.



Рисунок 4. Оценка усилий

Оценка темпа, затрачиваемого на предметное изучение (Рисунок 4): часть студентов считает, что они не уделяют достаточного количества времени и шага на изучение профильных дисциплин. Это может быть связано с присутствием факторов или отсутствием мотиваций. Стоит усилить работу по адаптации студентов, которые считают свои усилия ограниченными. Внедрить дополнительные методы мотивации, такие как гибкий график работы или проектные задания.



Рисунок 5. Оценка образовательного процесса

Эффективность организации образовательного процесса (Рисунок 5): Распределение оценок эффективности учебного процесса комплексно в рамках 7-10 баллов, что говорит о том, что большинство студентов считают учебный процесс хорошо организованным. Однако оценки ниже некоторых 7 указывают на возможность улучшения. В таком случае нужно

продолжать поддерживать высокий уровень организации в текущем процессе, параллельно соблюдая недочеты, выявленные среди респондентов с низким уровнем квалификации.



Рисунок 6. Трудоустройство

Оценка влияния трудоустройства на мотивацию (Рисунок 6): Большинство студентов подтверждают, что возможность трудоустройства в профильных сферах дисциплины положительно влияет на их мотивацию к обучению. Это обеспечивает поддержку практической ценности изучаемых предметов. Необходимо акцентировать внимание студентов на карьерных перспективах, привлекая работодателей к образовательным мероприятиям, что может повысить их заинтересованность в обучении.

Выводы. В ходе исследования была изучена мотивация студентов старших курсов в изучении профильных дисциплин с целью выявления основных внешних и внутренних факторов, влияющие на нее. Проведенный опрос показал, что большинство студентов положительно оценивают качество преподавания и организацию учебного процесса, но существует необходимость усиления индивидуального подхода и поддержки студентов, испытывающих трудности с освоением дисциплины. Особое внимание следует уделить созданию комфортной среды образования и внедрением инновационных методов обучения. Предложены рекомендации для работы, которые будут учитывать как внешние, так и внутренние факторы, влияющие на заинтересованность студентов. Внедрение данных подходов позволит не только сохранить, но и повысить уровень студентов к изучению профильных дисциплин.

Литература:

1. Веремчук, А.С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения / А.С. Веремчук // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 34-38
2. Гаинцева, О.И. Мотивация учебной деятельности студента как залог успешной профессиональной подготовки выпускника вуза / О.И. Гаинцева, О.Л. Карпова, А.Я. Найн // Международный научный журнал «Символ науки». – 2015. – № 6. – С. 263-267
3. Мормужева, Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н. В. Мормужева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – Т. 0. – С. 160-163. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4633/> (дата обращения: 29.10.2024)
4. Оселедец, М.А. К вопросу о мотивациях студентов к обучению / М.А. Оселедец, Т.А. Новикова // Инновационная экономика и общество. – 2014. – № 2(4). – С. 67-73
5. Петрулевич, Я.С. развитие учебной мотивации у студентов технических специальностей / Я.С. Петрулевич, Е.Л. Парфенова, Н.Е. Жукова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сборник трудов III Международной научно-практической конференции, Евпатория, 14-15 декабря 2023 года. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2024. – С. 128-131

Педагогика

УДК 372.8

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна

Государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Москва);

аспирант Петрова Светлана Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье исследуются методологические и теоретические аспекты формирования самооценки школьников в процессе обучения математике. Представлен анализ сущности самооценки как психологического феномена и её роли в личностном развитии обучающихся. Выявлена специфика формирования самооценки на уроках математики в старших классах средней школы. Процесс формирования самооценки обучающихся средней школы длительный. Формирование самооценки старшеклассников тесно связано с формированием навыков самоконтроля, самопроверки, рефлексии. Самоконтроль начинает формироваться уже в младшем школьном возрасте. Самопроверка позволяет обучающимся самостоятельно выявлять и исправлять ошибки. Рефлексия развивает анализ своей деятельности, критически оценивать правильность решений или поиска ошибки. В обучении математике самооценка обучающегося формируется на основе самоанализа своей учебной деятельности на уроках математики: корректности решения математических задач,

недостаточности тех или иных знаний, умений или способностей. Она позволяет учащемуся не только увидеть сильные и слабые стороны своей работы, но и выстроить собственную программу дальнейшей деятельности в старшем школьном возрасте для улучшения результата в будущем.

Ключевые слова: самооценка, самоконтроль, самопроверка, рефлексия, педагогические условия, формирование самооценки.

Annotation. The article examines the methodological and theoretical aspects of the formation of students' self-esteem in the process of learning mathematics. The article presents an analysis of the essence of self-esteem as a psychological phenomenon and its role in the personal development of students. The specifics of the formation of self-esteem in mathematics lessons in high school are revealed. The process of forming the self-esteem of secondary school students is long. The formation of high school students' self-esteem is closely related to the formation of skills of self-control, self-examination, and reflection. Self-control begins to form already at primary school age. Self-examination allows students to identify and correct mistakes on their own. Reflection develops the analysis of one's activities, critically assess the correctness of decisions or the search for errors. In teaching mathematics, a student's self-esteem is formed on the basis of self-analysis of their learning activities in mathematics lessons: the correctness of solving mathematical problems, the insufficiency of certain knowledge, skills or abilities. It allows students not only to see the strengths and weaknesses of their work, but also to build their own program of further activities in high school to improve their results in the future.

Key words: self-assessment, self-control, self-examination, reflection, pedagogical conditions, self-assessment formation.

Введение. В современный период развития российского образования подчеркивается направленность образования на развитие личности обучающегося. Особое место в развитии личности в условиях реализации обновленных ФГОС среднего общего образования занимает овладение универсальными регулятивными действиями, таких как самоорганизация и самоконтроль. Одной из ключевых целей образовательного процесса является развитие у старшеклассников навыков самостоятельного регулирования учебной деятельности, анализа и оценки ее результатов. Главным элементом учебной деятельности является самооценка достигнутых результатов обучающимся субъектом этой деятельности, поэтому формирование самооценки обучающихся старших классов является актуальным.

При этом формирование самооценки старшеклассников будет обеспечено, если созданы педагогические условия с применением соответствующей методики в ходе образовательного процесса.

Целью исследования является анализ теоретико-методологических подходов к формированию самооценки обучающихся старших классов в рамках учебного предмета «Математика».

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования являются системный, деятельностный и синергетический подходы. Применение в исследовании системного метода обусловлено тем, что структура процесса обучения представляет собой целостность, компоненты которой взаимосвязаны и изменение одного из них влияет на другие компоненты. С учетом их взаимовлияния происходит построение процесса обучения математике в нашем исследовании. Концепция деятельностного обучения опирается на основополагающие принципы обучения в контексте развития личности, основанной на активной позиции обучающегося как субъекта обучения.

Синергетический подход объясняет трудности, возникающие при построении процесса обучения, направленного на формирование самооценки обучающихся, которые могут возникать в связи с быстрой сменой образовательной среды, ростом технического прогресса, информационной насыщенностью образовательного пространства. В этой связи важно учитывать принципы нелинейности и вероятности, выявление точек бифуркации и своевременно устранять проблемы формирования самооценки обучающихся.

Теоретическую базу исследования составили работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божовича, А.К. Колеченко, Я.Л. Коломинского, И.С. Кона, Г.Ю. Ксензовой, В.С. Кукушина, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, Э. Эриксона, К. Роджерса, С. Манбай и других, посвященные раскрытию сущности самооценки и путей ее формирования. Для изучения сущности понятия «самооценка» проанализированы труды ученых и выделены основные подходы к определению данного понятия.

По мнению А.Н. Леонтьева, самооценка является одним из важнейших условий формирования личности, это не просто оценка собственных качеств и способностей, а активный механизм становления личности [3].

Согласно его взглядам, самооценка выполняет важную функцию формирования у человека потребности:

- соответствовать уровню требований окружающих;
- соответствовать собственным личностным оценкам.

Это означает, что самооценка выступает как активный механизм саморегуляции поведения и развития личности. Она не просто отражает существующие качества человека, но и формирует новые, побуждает к развитию и самосовершенствованию.

В отличие от зарубежных психологов, которые рассматривали самооценку преимущественно как механизм приспособления к внешней среде, отечественные психологи, включая Леонтьева, подчеркивали её активную роль в формировании личности. Самооценка становится тем внутренним критерием, который направляет развитие личности и определяет её дальнейшее становление.

Таким образом, самооценка по Леонтьеву – это динамический механизм, который:

- активно участвует в формировании личности;
- создает внутренние стимулы для развития;
- определяет направление личностного роста;
- связывает внутренние требования человека с внешними ожиданиями общества.

В педагогическом словаре самооценка определяется как субъективная оценка индивидом самого себя, «его или ее сильных и слабых сторон, способностей, качеств и его или ее положения с другими» [1, С. 95].

Самооценка представляет собой важный элемент самосознания человека, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности. Она включает в себя оценку собственных способностей, нравственных качеств и поступков.

Основные функции самооценки:

- регулирование поведения человека;
- определение взаимоотношений с окружающими;
- формирование критичности к себе;
- влияние на отношение к успехам и неудачам;
- воздействие на эффективность деятельности.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека и целями, которые он перед собой ставит. При адекватной самооценке человек способен правильно соотносить свои возможности с задачами различной сложности и требованиями окружающих.

Рассматривая сущность самооценки Дж.Х. Макмилли и Дж. Херн определяют ее как «процесс, в котором учащиеся оценивают себя, свое поведение в процессе обучения, и определяют стратегии, которые улучшают их навыки. Другими словами, самооценка – это процесс оценивания учащимися своей собственной работы, суждения о ней» [4, С. 40–41].

Данный подход к самооценке подчеркивает её активную роль в образовательном процессе, где ученик выступает как субъект обучения, способный:

- критически анализировать свою работу;
- выявлять собственные достижения и зоны роста;
- формировать стратегии для совершенствования навыков.

При таком подходе самооценка способствует развитию метакогнитивных навыков, ответственности за собственное обучение, способности к самостоятельному обучению, познавательной активности.

Важно отметить, что самооценка в данном контексте является не просто оценкой результатов, а полноценным процессом, направленным на развитие и совершенствование учебных навыков учащегося.

В обучении математике самооценка обучающегося формируется на основе самоанализа своей учебной деятельности на уроках математики: корректности решения математических задач, недостаточности тех или иных знаний, умений или способностей. В формировании самооценки имеют важное значение фиксирование индивидуальных затруднений, выявление места и причины затруднения на уроках математики. Для этого необходимо, чтобы обучающиеся зафиксировали знания, умения и навыки, возникшее затруднение в выполнении учебного задания по математике; этап на котором возникло затруднение, сравнивали свои действия на этом этапе с изученными способами и методами решения задач и установили, какого знания или умения недостает для решения данной задачи и задач такого типа.

Самооценка, являясь ядром самосознания личности, позволяет учащимся адекватно соотносить свои возможности с уровнем сложности математических задач, выбирать оптимальные стратегии их решения [2].

Адекватная самооценка позволяет обучающемуся:

- объективно оценивать свои математические способности;
- правильно выбирать задачи соответствующей сложности;
- формировать реалистичные цели в обучении;
- эффективно распределять усилия при решении задач.

В математике самооценка помогает определять оптимальные стратегии решения задач, выбирать подходящие методы доказательства, оценивать правильность полученного результата, корректировать свою работу при необходимости.

Обучающиеся с адекватной самооценкой более уверены в своих силах, лучше справляются с трудностями, проявляют большую настойчивость в решении сложных задач, способны к самоконтролю и самооценке своей работы.

Формируя математическую компетентность, самооценка развивает критическое мышление, способствует осознанному выбору методов решения, помогает выстраивать логические связи, формирует уверенность в своих математических способностях.

В практическом плане, обучающиеся с адекватной самооценкой активнее участвуют в учебном процессе, лучше усваивают новый материал, эффективнее работают с ошибками, проявляют интерес к более сложным задачам.

Таким образом, самооценка выступает важным регулятором учебной деятельности, особенно в математике, где требуется логическое мышление и последовательность действий. Она помогает учащимся принимать решения о выборе задач, определять стратегии их решения и оценивать свои достижения.

В старших классах организация работы по формированию самооценки на уроках математики имеет свою специфику. Анализ проблемы формирования самооценки старшеклассников показывает, что обучающиеся старших классов в отличие от младших школьников стремятся понять сущность изучаемых явлений, существующие в них причинно-следственные связи. В этом возрасте у старшеклассников вырабатываются аналитические умения, способность к обобщениям. Происходит формирование оценочных суждений. Поэтому их самооценка заключается в умении осознавать цель и планировать предметные результаты обучения по математике, адекватно оценивать свои успехи и недочеты в освоении результатов обучения, также в умении оценивать процесс учебной деятельности, а не только результат.

Основные особенности формирования самооценки в старших классах:

- Повышенная требовательность к точности и логичности мышления: ученики должны не просто получить ответ, а уметь обосновать каждый шаг решения; особое внимание уделяется доказательной базе; развивается способность к критическому анализу математических рассуждений.

- Самостоятельность в оценочной деятельности: ученики способны более объективно оценивать свои знания и умения; развивается навык самоконтроля при решении сложных задач; формируется способность к самооценке не только результата, но и процесса решения.

- Разновариативность методических приемов организации самооценки: использование эталонов решений для самопроверки; взаимопроверка работ между учениками; самооценка готовности к выполнению заданий разного уровня сложности; анализ собственных ошибок и поиск путей их исправления.

- Развитие метапредметных навыков: формирование умения планировать собственную учебную деятельность; развитие способности к рефлексии; обучение методам самоконтроля; формирование навыков прогнозирования результатов.

Психологические аспекты: учет повышенной значимости самооценки в старшем школьном возрасте; поддержка уверенности в собственных силах; формирование адекватной оценки своих возможностей; развитие устойчивости к неудачам.

Важно отметить, что в старших классах формируется более зрелый подход к самооценке, где ученик не просто оценивает себя по принципу «правильно/неправильно», а способен анализировать причины ошибок, определять пути их исправления и прогнозировать результаты своей учебной деятельности.

Формирование самооценки старшеклассников тесно связано с формированием навыков самоконтроля, самопроверки, рефлексии.

Учителя-практики сходятся во мнении, что самоконтроль направлен на предупреждение возможных или обнаружение уже совершённых ошибок. Самоконтроль начинает формироваться уже в младшем школьном возрасте через регулярное повторение пройденного материала, самоанализ достижений, корректировку собственных действий.

Самопроверка позволяет обучающимся самостоятельно выявлять и исправлять ошибки, что способствует освоению учебного материала и достижению результатов обучения. Она формируется и развивается в течение всей школьной жизни.

При рефлексии обучающиеся оценивают свою работу, анализируя правильность решений и выявляя ошибки. Она позволяет учащемуся не только увидеть сильные и слабые стороны своей работы, но и выстроить собственную программу дальнейшей деятельности в старшем школьном возрасте для улучшения результата в будущем.

Для эффективного формирования самооценки старшеклассников при обучении математике необходимо создать следующие педагогические условия [5]:

1. Целенаправленная организация учебного процесса:
 - постановка конкретных учебных целей;
 - использование активных методов обучения;
 - предоставление возможности для самостоятельной работы.
2. Формирование приемов самооценки обучающихся:
 - обучение методам самоанализа;
 - развитие навыков рефлексии;
 - поощрение самостоятельности в оценке своих результатов;
 - помощь в установлении реалистичных целей.
3. Применение методики критериального оценивания:
 - разработка четких критериев оценки для каждого задания;
 - участие обучающихся в разработке критериев;
 - обучение самооцениванию по установленным критериям;
 - регулярный анализ результатов оценивания.
4. Вовлечение обучающихся в процесс оценивания:
 - использование разнообразных форм оценивания и самооценивания;
 - самоконтроль результатов обучения и саморазвития;
 - регулярная обратная связь с учителем.
5. Коррекция образовательного процесса:
 - анализ результатов развития самооценки обучающихся;
 - адаптация заданий под критерии;
 - корректировка темпа обучения;
 - внесение необходимых изменений в методику обучения.

Построение процесса обучения математике с учетом, выявленных педагогических условий, позволит сформировать у старшеклассников навыки самооценки, которые будут полезны в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Выводы. Цели современного образования направлены не только на результат обучения, что было многие десятилетия приоритетным в обучении математике, но и на развитие, и саморазвитие личности обучающегося средствами учебных предметов. Самооценка как качество личности имеет важное значение для активной учебно-познавательной деятельности. Адекватная самооценка обучающихся позволяет правильно оценивать свои достижения и проблемы, что является фактором развития эмоциональной и мотивационной сферы личности обучающихся, особенно старших классов. Для формирования самооценки обучающихся старших классов в обучении математике необходима создание методики обучения, основанной на системном, деятельностном и синергетических подходах, обеспечивающих развитие учебно-познавательной деятельности обучающихся с учетом изменений образовательной среды.

Литература:

1. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин // Учебное издание научный редактор: проф. д-р хим.наук Г.Д. Бухаров. – Екатеринбург, 2006. – 95 с.
2. Зверева, Л.Г. Проектная деятельность как средство формирования навыков самоконтроля и самооценки у обучающихся на уроках математики / Л.Г. Зверева, Р.А. Бельченко // Актуальные научные исследования: от теории к практике: сборник материалов LIX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. – Москва: Издательство НИЦ «Империя», 2025. – Т. 2. – С. 118-122. – URL: https://empirya.ru/f/sbornik_an-59_tom_2.pdf#page=118
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 5-е, испр. и доп. изд. / [А.Н. Леонтьев]; под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2020. – 526 с.
4. McMillan, J.H. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement / J.H. McMillan, J. Hearn – Oxford: Oxford University Press, 2008 – P. 40-41
5. Петрова, С.М. Формирование самооценки на уроках математики в условиях критериального оценивания / С.М. Петрова // Преподавание предметов физико-математического цикла в современной школе: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти Народного Учителя СССР М.А. Алексеева. – Ульяновск: Издательство «Зебра», 2024. – С. 56-60

Педагогика

УДК 376.7

ректор, иерей Санников Максим Алексеевич

Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Институт развития образования имени К.Д. Ушинского» (г. Ижевск)

СВЯТООТЕЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ О НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЯХ – ПУТЬ К ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ ВОСПИТАННИКОВ ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования святоотеческого учения о нравственных ценностях в учебно-воспитательной деятельности воскресных школ. Автор акцентирует внимание на необходимости интеграции духовных принципов, проверенных временем, с современными образовательными методами для решения задач духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Проанализированы ключевые подходы святых отцов Русской Православной Церкви к вопросам богоподобия, любви, добродетелей, совести, покаяния и борьбы со страстями. Особое внимание уделено адаптации этих подходов к образовательной практике через проектную деятельность, интерактивное обучение и наставничество. Подчеркивается роль воскресных школ как инструмента передачи христианских ценностей, способного ответить на вызовы современного общества.

Ключевые слова: воскресные школы, святоотеческое учение, нравственные ценности, духовное воспитание, православная педагогика, богоподобие, любовь, добродетели, совесть, покаяние, педагогические методы.

Annotation. The article considers the possibilities of using the patristic teaching on moral values in the educational activities of Sunday schools. The author focuses on the need to integrate time-tested spiritual principles with modern educational methods to solve the problems of spiritual and moral education of children and youth. The key approaches of the holy fathers of the Russian Orthodox Church to the issues of godlikeness, love, virtues, conscience, repentance and the struggle with passions are analyzed. Particular attention is paid to the adaptation of these approaches to educational practice through project activities, interactive learning

and mentoring. The role of Sunday schools as a tool for transmitting Christian values, capable of responding to the challenges of modern society, is emphasized.

Key words: Sunday schools, patristic teaching, moral values, spiritual education, Orthodox pedagogy, godlikeness, love, virtues, conscience, repentance, pedagogical methods.

Введение. Современное общество переживает глубокие социальные и культурные изменения, что приводит к эрозии традиционных нравственных ценностей. В этих условиях возрастает значимость обращения к духовному наследию святых отцов, представляющему универсальные нравственные ориентиры, основанные на Священном Писании, способные отвечать вызовам сегодняшнего времени. Учебно-воспитательная деятельность воскресных школ, в связи с этим, продолжает играть важную роль в закреплении этих ориентиров благодаря интеграции духовных и образовательных аспектов. Современное образование в силу социально-культурных и политических изменений характеризуется релятивизмом и секуляризациями.

Изложение основного материала статьи. Описать современное состояние духовно-нравственных ориентиров и методологических подходов к их формированию мы можем как кризисное. Выражается это в изменении чётких представлений о добре и зле, а также снижении роли традиционных российских духовно-нравственных ценностей, тогда как потребность общества в устойчивых нравственных основаниях возрастает. Эти и другие аспекты современной жизни Церкви и российского общества привели к выработке новых подходов к реформированию воскресных школ как классическому примеру осуществления приходами деятельности по обучению детей и взрослых основам православия.

Являясь, по мнению ряда авторов (В.А. Вахтеров, А.Д. Вольфсон, Е. Звягинцев и другие) ранней формой внешкольного образования, воскресная школа в современном виде продолжает выполнять актуальные задачи формирования основ духовности и нравственности у детей и подростков. Однако стоит отметить, что с 2017 года воскресные школы переживают этап своего реформирования, заключающийся в отказе от Стандарта учебно-воспитательной деятельности и перехода к понятию приходского просвещения. Мы в полной мере согласны с утверждением Е.Р. Ольховского, утверждающего, что воскресные школы «выполняют культурно-просветительскую миссию» и должны сохранять лучшие традиции прошлых поколений, выражающиеся как в структуре, так и организации деятельности. Таким образом, воскресные школы на современном этапе своего развития являются важным инструментом Церкви для передачи христианских ценностей молодому поколению, а святоотеческое наследие, с его акцентом на добродетель, любовь и смирение, даёт педагогам чёткие ориентиры для учебно-воспитательной работы. Отцов Церкви всегда отличала глубокая мудрость в понимании человеческой природы и необходимости нравственного воспитания. Их труды содержат богатый материал для разработки методических основ воспитания, базирующихся на качественном осмыслении принципов христианской этики. Святоотеческие учения предлагают широкий спектр концепций и подходов к воспитательной работе, что делает возможным их эффективное адаптирование к нуждам педагогической практики сегодняшнего дня. Как отмечал К.Д. Ушинский, православное воспитание не может ограничиваться лишь изложением готовых истин. Оно должно представлять собой глубокий, органичный процесс, который стимулирует развитие ума и сердца, направляя ребёнка к постижению высших духовных ценностей, хотя они и остаются вечно превосходящими человеческое понимание. Таким образом, воспитание в духе православной традиции соединяет знание и веру, помогая ребёнку видеть мир через призму вечной истины.

Воскресные школы, опирающиеся на святоотеческое наследие, ставят своей целью не только обучение, но и формирование нравственных ориентиров, которые становятся фундаментом для всей последующей жизни. Основу этого процесса составляет идея о том, что истина постигается не только разумом, но и через духовный опыт, активное участие в церковной жизни и следование евангельским заповедям.

Такой подход помогает учащимся осмыслить нравственные ценности не как отвлечённые идеалы, а как реальный путь к духовному совершенству. Воспитательная работа в воскресных школах становится инструментом для передачи детям святоотеческой мудрости, которая учит видеть Бога во всех аспектах жизни и стремиться к обретению гармонии с Творцом и ближними.

Центральное место в святоотеческой литературе занимает концепция обожения (theosis) - идея стремления человека к обретению подобия Богу через нравственное совершенствование. Согласно Иоанну Златоусту, «подлинное совершенство состоит в исполнении заповедей Христовых, что достигается актом любви». Святые отцы Русской Православной Церкви уделяли особое внимание вопросам нравственности, видя в ней основу духовной жизни человека и общества. На основе анализа творений святых Русской Православной Церкви мы можем обозначить ряд подходов которые можно объединить в несколько ключевых направлений, каждое из которых раскрывает структуру нравственности, ее источники и принципы. Попробуем остановиться на каждом из них более подробно.

Таблица 1

Теоретические подходы к применению святоотеческого учения в воспитательной работе воскресных школ

Варианты подходов	Основные понятия	Святые отцы о нравственном становлении
Подход № 1 Богоподобие как цель нравственной жизни	– «Нравственность, основывающаяся на стремлении к богоподобию»; – уподоблению Богу через исполнение Его заповедей.	– святитель Филарет, митрополит Московский – «нравственное совершенство человека достигается через соединение с Богом в любви и исполнении Божией воли»; – преподобный Серафим Саровский – «Стяжание Духа Святаго» является целью христианской жизни, а нравственные добродетели – это путь к этой цели».
Подход № 2 Любовь как основа нравственности	– любовь к Богу, ближнему и самому себе как основа всех других форм любви; – любовь к ближнему – проявление христианского милосердия, а любовь к себе – как уважение к своей душе.	– святитель Тихон Задонский – «Любовь – это вершина всех добродетелей. Она проявляется в милосердии, прощении и служении ближним»; – преподобный Нил Сорский – «Любовь делает человека способным на жертвенность и самопожертвование ради ближних».
Подход № 3 «Добродетели как структурные элементы нравственности»	– смирение, как основа духовного совершенства; – терпение: как способность переносить скорби и искушения во имя Христа;	– святитель Игнатий Брянчанинов – «добродетели – это плоды благодатной жизни в Боге»; – преподобный Сергей Радонежский видел в

	– милосердие, т.е. призыв к помощи ближнему; – чистота и целомудрие как важные составляющие духовной жизни.	смирении ключ к духовному успеху.
Подход № 4. «Совесть как внутренний регулятор нравственности»	– совесть как «глас Божий» в душе человека и основной критерий нравственного выбора; – внутренний ориентир, врожденный голос, помогающий человеку отличать правильное от ошибочного, добро от зла.	– Иннокентий Московский: «Совесть воспитывается через молитву, покаяние и – Никон Оптинский – «Совесть должна быть оберегаема, как внутренний страж, обличающий грех».
Подход № 5 «Нравственный подвиг и борьба с грехом»	– стремление к чистоте помыслов и действий; – чистота действий это реализация нравственных принципов в повседневной жизни в поступках, словах и отношении к другим; – борьба с корыстью, гневом, завистью и другими внутренними проявлениями страстей.	– Феофан Затворник – «Грех, нарушает гармонию души и тела, поэтому человек должен постоянно очищаться через покаяние и молитву»; – Иоанн Кронштадтский – «активная борьба с грехом включает осознание своих недостатков, распознавание греховных мыслей и действий, а также противостояние им».
Подход № 6 «Покаяние и исправление как путь нравственного роста»	Осознанное исправление человеком своих ошибок и их анализ в таинстве исповеди.	– Святитель Иоанн (Максимович), архиепископ Шанхайский и Сан-Францисский Иоанн – «покаяние занимает центральное место в духовной жизни человека, являясь не только способом освобождения от греха, но и путем возвращения к подлинному нравственному состоянию».
Подход № 7 «Страсти как враги нравственности»	Гнев, гордость, зависть, сребролюбие и другие пороки, разрушающие внутренний мир человека.	– преподобный Амвросий Оптинский – «Чтобы побеждать страсти, необходимо внимательно следить за собой: избегать искушений, не потакать своим слабостям и всегда помнить, что победа над страстью – это шаг к спасению».

Интеграция святоотеческих подходов к нравственности в учебно-воспитательную деятельность воскресных школ требует адаптации их принципов к образовательному процессу. Реализация обозначенной нами интеграции возможна по следующим направлениям:

- включение святоотеческого учения в образовательные программы: разработка учебных программ, основанных на трудах святых отцов Русской Православной Церкви (Филарет Московский, Серафим Саровский, Игнатий Брянчанинов), а также включение изучения текстов о добродетелях, борьбе со страстями, любви и покаянии;
- создание нравственно-ориентированной среды, т.е. организация учебного процесса так, чтобы воспитанники ощущали атмосферу любви, смирения, поддержки. Наставник, при этом, должен сам быть примером христианских добродетелей, транслируя ученикам святоотеческие ценности через поведение;
- использование интерактивных методов при изучении святоотеческого учения (игровые формы для изучения нравственных основ, викторины, квесты, театральные постановки). Разбор житий святых через обсуждение: какие добродетели в них проявились, как можно применить их в жизни;
- вовлечение воспитанников воскресных школ в нравственные беседы по вопросам покаяния и духовной работы над собой;
- организация проектной деятельности, направленной на добрые дела через участие в социальных проектах (помощь нуждающимся, уборка храма или двора, посещение больниц и др.);
- организация совместных мероприятий, где дети вместе с педагогами, родителями учатся работать в команде, помогать друг другу и проявлять добродетели;
- проведение занятий по распознаванию и преодолению страстей через примеры из житий святых и святоотеческих текстов с целью формирования практических навыков борьбы со страстями, а также обсуждение жизненных ситуаций, в которых дети могут столкнуться с искушениями;
- использование мультимедийных ресурсов, демонстрация фильмов, анимаций, презентаций, разработка интерактивных материалов (онлайн-викторины или электронные книги), а также широкое использование ИКТ в деятельности воскресной школы для знакомства с жизнью и подвигами святых;
- привлечение учеников к участию в богослужениях, объяснение их символики и значения через включение в литургическую практику. Введение уроков о молитве, посте, участии в таинствах;
- организация наставничества через индивидуальные беседы с детьми о нравственных вопросах, постоянное сопровождение духовного роста с целью формирования нравственного опыта в повседневной жизни.

Вопросы применения православной педагогики, основанной на смирении и милосердии требуют особого рассмотрения. Практическое внедрение принципа «любви» как основы нравственности предполагает не только обучение детей основам добродетелей, но и создание в воскресной школе среды, в которой эти добродетели можно пережить. Примером может служить совместная деятельность учеников, наставников и родителей, способствующая укреплению принципа соборности в образовательной работе.

Для устранения противоречия между духовным и образовательным компонентами целесообразно расширить использование методов формирования духовной рефлексии. Перечислим некоторые из них.

1. Личные беседы с воспитанниками о духовно-нравственных ценностях.
2. Проведение занятий, направленных на осмысление роли совести в принятии решений.
3. Организацию практикумов, позволяющих на реальных примерах (в житиях святых или событиях из современной жизни) выявлять значимость духовных ценностей.

Таким образом, использование святоотеческого учения позволит соединить христианскую традицию с эффективными современными педагогическими инструментами. Такой подход позволит воскресным школам не только сохранить свое духовное наследие, но и ответить на современные вызовы в организации воспитательной деятельности.

Выводы. Эффективность воспитательной работы в воскресной школе в значительной мере зависит от методологии, используемой педагогами. Это, в свою очередь, требует тщательной проработки учебно-воспитательной работы на основе обозначенных выше интеграций, которые бы учитывали святоотеческие принципы нравственного воспитания и современные педагогические практики. Воскресные школы играют здесь особую роль, предоставляя учащимся уникальный опыт духовного воспитания, опирающегося на философско-этические традиции православия. Практика воскресных школ показывает, что наиболее успешным является активное вовлечение учеников в религиозно-просветительскую и социальную деятельность, что не только обогащает духовный опыт детей, но и способствует формированию у них навыков межличностного общения и коллективной работы.

Литература:

1. Беляев, Н.М. На Господа возвергаю надежду!: Письма к матери. Беседы и поучения. Послед. дни жизни / Н.М. Беляев // Преподобный Никон Оптинский (Беляев). – Сардоникс, 2003. – 94 с.
2. Брянчанинов, И. Собрание сочинений. Т. 1 / Игнатий Брянчанинов, святитель. – М.: «Терирем», 2011. – 672 с.
3. Говоров, Г.В. Простые истины сердца. Внутренняя жизнь: слова и проповеди / святитель Феофан Затворник. – Москва: Правило веры, 2007. – 540 с.
4. Гренков, А.М. Всегда радуйтесь. Наставления, утешения. Жизнеописание: Наставления, утешения. Жизнеописание / преподобный Амвросий Оптинский. – Москва: Эксмо, 2019. – 637 с.
5. Дроздов, Ф. Избранные творения. 2. изд. / Святитель Филарет, митр. Московский и Коломенский; Сост. и вступ. ст. прот. Максима Козлова. – Москва: Храм св. мученицы Татианы при МГУ, 2004. – 439 с.
6. Житие преподобного и богоносного отца нашего Сергия, Радонежского и всея России чудотворца // Жизнь и чудеса преподобного Сергия Радонежского. – 5-е изд. – Москва: [А.В. Морозов], 1875. – 36 с.
7. Иоанн Златоуст Толкование на Евангелие от Матфея. в двух книгах. Книга первая / святитель Иоанн Златоуст, архиепископ Константинопольский. – М.: Сибирская благовозвница, 2010. – 720 с.
8. Иосиф Волоцкий Просветитель, или Обличение ереси жидовствующих. Творение преподобного отца нашего Иосифа игумена Волоцкого. – Казань: В тип. Губернского правления, 1857. – 606 с.
9. Лосский, Н.О. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие / В.Н. Лосский. – М.: «Центр СЭИ», 1991. – 287 с.
10. Максимович, М.Б. Святая Русь-Русская земля / Святитель Иоанн (Максимович), архиепископ Шанхайский и Сан-Францисский Иоанн. – Москва: Изд-во Моск. подворья Свято-Троицкой Сергиевой лавры, 1997. – 102 с.
11. Сорский, Н. О мысленной в нас брани: по трудам преподобного Нила Сорского / Н. Сорский; сост. Л.А. Чуткова. – Москва: Сибирская Благовозвница, 2014. – 190 с.
12. Ольховский, Е.Р. Формирование рабочей интеллигенции в России в конце XIX начале XX века / Е.Р. Ольховский // Рабочие и интеллигенция России в эпоху реформ и революций 1861 – февраль 1917 г. – Сб. статей. СПб., 1997. – С. 77-95
13. Попов-Вениаминов, И. Творения Иннокентия митрополита Московского / святитель Иннокентий Московский. – Москва: Ковчег, 2007. – 287 с.
14. Саровский, С. Поучение преподобного Серафима Саровского о молитве Иисусовой / преподобный Серафим Саровский. – Москва: Локид-Пресс, 2007. – 94 с.
15. Сергеев, И.И. Катехизические беседы в Кронштадском Андреевском соборе / Святой Праведный Иоанн Кронштадский. – Москва: Отчий дом, 2016. – 167 с.
16. Тихон Задонский Собрание творений: в 5 т. Т. 3 / свт. Тихон Задонский. – Москва: Изд-во Сестричества во имя свт. Игнатия Ставропольского, 2011. – 860 с.
17. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / [К.Д. Ушинский]; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат технических наук, доцент Сатлер Ольга Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

магистрант Капралов Олег Владимирович

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ARDUINO И TINKERCAD В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние технологий Arduino на процесс дистанционного обучения. В условиях стремительного перехода образовательных учреждений к онлайн-форматам, использование интерактивных инструментов становится особенно актуальным. Arduino, как универсальная платформа для создания прототипов и разработки проектов, предоставляет учащимся уникальные возможности для практического применения теоретических знаний. Статья анализирует примеры успешного внедрения Arduino в учебные программы, демонстрирует его потенциал для повышения вовлеченности студентов и улучшения качества обучения. Также обсуждаются методические подходы к интеграции Arduino в дистанционное образование, а также перспективы его использования в будущем. В заключение подчеркивается важность цифровых инструментов в формировании навыков XXI века и их роль в создании гибкой и адаптивной образовательной среды.

Ключевые слова: цифровые инструменты, Arduino, Tinkercad, технологический суверенитет, дистанционное обучение.

Annotation. This article examines the impact of Arduino technologies on the distance learning process. In the context of the rapid transition of educational institutions to online formats, the use of interactive tools is becoming especially relevant. Arduino, as a universal platform for prototyping and project development, provides students with unique opportunities for practical application of theoretical knowledge. The article analyzes examples of successful implementation of Arduino in educational programs, demonstrates its potential to increase student engagement and improve the quality of education. Methodological approaches to integrating Arduino into distance education, as well as prospects for its use in the future, are also discussed. In conclusion, the importance of digital tools in shaping the skills of the 21st century and their role in creating a flexible and adaptive educational environment is emphasized.

Key words: digital tools, Arduino, Tinkercad, technological sovereignty, distance learning.

Введение. Подготовка инженерных кадров является одной из ключевых задач укрепления технологического суверенитета государства [4]. Данную подготовку стоит начинать уже на уровне школьного образования, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы интереса к техническим дисциплинам и формируются необходимые навыки. Она может осуществляться как в рамках внеурочной деятельности, так и включаться в основную образовательную программу. Но возникает проблема: «Отсутствие квалифицированных кадров, которые могут осуществлять подготовку обучающихся по техническим дисциплинам». Также, относительно недавно сфера образования на всех уровнях столкнулась с дистанционным форматом обучения, который на достаточно продолжительное время стал основным. В связи с этим обозначенную проблему можно переформулировать следующим образом: «Подготовка квалифицированных педагогических кадров для осуществления подготовки обучающихся по техническим дисциплинам в условиях очного и дистанционного форматов обучения». Ниже рассмотрим один из вариантов решения данной проблемы с акцентом на дистанционный формат обучения.

Изложение основного материала статьи. Одной из платформ, на которой можно осуществлять инженерную подготовку педагогических кадров, является платформа Arduino. Приведём несколько характеристик данного инструмента [3]:

- Arduino – это связующее звено между цифровым и физическим миром.
- Arduino – это платформа, построенная на печатной плате с интегрированной средой программирования.
- Arduino не является сложным инструментом, наоборот, он достаточно прост для проектирования электронных приборов.

– Мозг Arduino – это микроконтроллер, который представляет собой микропроцессор с памятью, реализованный на микросхеме, выполняющий различные вычисления и раздающий логические команды.

Основные преимущества использования платформы Arduino:

- Экономическая и логистическая доступность покупки самого микроконтроллера, а также готовых электронных модулей для сборки multifunctional электронных устройств.

– Простота обучения работе с платформой.

– Открытый программный код.

Большое количество готовых библиотек для взаимодействия между электронным контроллером и дополнительными модулями, и датчиками.

Далее рассмотрим онлайн-сервис, который позволяет проводить занятия с будущими педагогами в условиях дистанционного формата обучения. Tinkercad – это бесплатное веб-приложение для 3D-дизайна, электроники и программирования [2]. Оно позволяет эмулировать работу электронных схем на платформе Arduino Uno с подключением различных аналоговых и цифровых датчиков, а также других электромеханических компонентов, которые могут быть использованы в реальных проектах по созданию электронных и робототехнических устройств.

– Основные преимущества среды Tinkercad [1]:

- Полностью бесплатный доступ.
- Большой выбор компонентов построения электрических цепей.
- Программирование логического контроллера в трёх режимах: блочный Scratch, блочно-программный, полностью программный C-подобный язык программирования.
- Возможность эмуляции работы собранных электрических цепей.
- Возможность автоматической генерации принципиальной схемы устройства.
- Большое количество учебно-методической литературы по использованию Arduino и Tinkercad в образовании.

На наш взгляд, явных недостатков у веб-приложения нет. Однако, стоит отметить, что полноценное обучение техническим дисциплинам без включения обучающихся в очный формат даст относительно не высокий уровень владения компетенциями. Платформа отлично подойдёт для обучения основам программирования логических контроллеров, а также как временная замена очного формата без прерывания учебного процесса.

Теперь рассмотрим схему проекта Arduino, реализованного в веб-приложении Tinkercad [5]. На рисунке 1 мы видим общий вид проекта с отображением используемых электронных модулей. На Рисунке 2 представлена принципиальная схема.

Алгоритмическая реализация проекта может быть представлена в нескольких вариантах:

- Вывод текущей температуры с периодом измерения в 1 секунду.
- Вывод начальной и текущей температуры, а также их разности.
- Вывод начальной и текущей температуры, а также времени, которое прошло с момента запуска устройства.

Описанные выше алгоритмы перечислены в порядке увеличения сложности алгоритма. Если первый алгоритм подразумевает простое считывание температуры и её вывод, то во втором алгоритме уже добавляются арифметические операции, а также навигация по ячейкам LCD-дисплея. Третий же алгоритм уже подразумевает написание отдельной функции, которая будет рассчитывать время, прошедшее с момента запуска устройства и выводить его на экран. Данный подход позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении в соответствии с уровнем знаний и умений обучающегося.

Перечислим компоненты, необходимые для сборки данной схемы в условиях очного обучения:

- Arduino Uno/Arduino Nano.
- Датчик температуры DS18B20.
- LCD дисплей 1602.
- 2 резистора на 10кОм или 1 резистор на 4,7кОм.
- Макетная плата.
- Перемычки М-М, М-Ф разной длины.

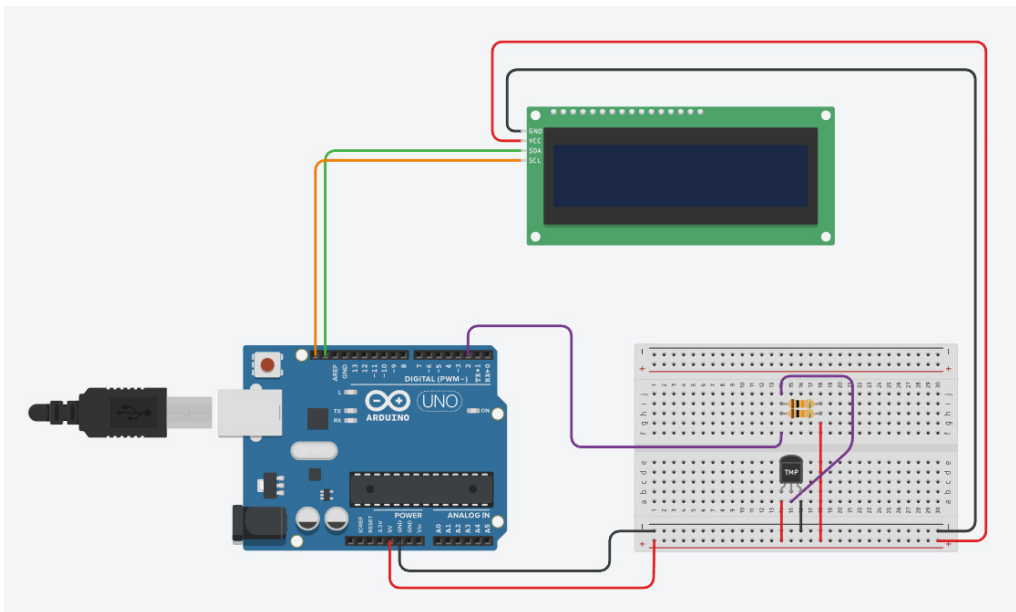


Рисунок 1. Схема устройства измерения и вывода температуры

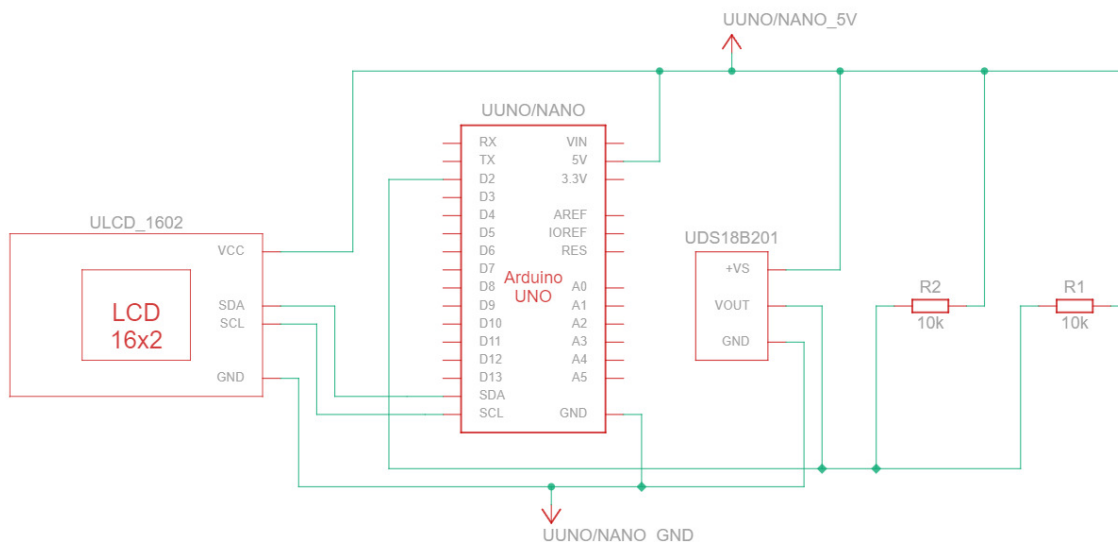


Рисунок 2. Принципиальная схема устройства измерения и вывода температуры

Ниже приведен пример кода для третьего алгоритма, который позволяет считать данные температуры и вывести их на экран. С помощью отдельной функции `printTime()` рассчитывается и выводится время прошедшее с момента запуска устройства.

```
#include <LiquidCrystal_I2C.h> // подключаем библиотеку для работы с дисплеем
LiquidCrystal_I2C lcd(0x27, 16, 2); // адрес, столбцы, строки lcd-дисплея
#include <microDS18B20.h> // подключаем библиотеку для работы с датчиком температуры
MicroDS18B20<2> sensorT; // датчик температуры на pin 2
```

```
float firstT; // переменная для хранения начальной температуры
```

```
void setup() {
  lcd.init(); // инициализация дисплея
  lcd.backlight(); // включаем подсветку дисплея
  sensorT.requestTemp(); // запрос температуры с датчика
  delay(1000); // ожидание 1 сек
  firstT = sensorT.getTemp(); // запоминаем начальную температуру
}
```

```
void loop() {
  sensorT.requestTemp(); // запрос температуры
  delay(1000); // ждем 1 сек
```

```
  lcd.home(); // курсор в начальное положение на дисплее 0,0
  lcd.print(firstT, 1); // выводим firstT с точностью 1 знак
```

```

lcd.write(223); // выводим на дисплей символ градуса
lcd.print(' '); // выводим на дисплей символ пробела
lcd.write(126); // выводим на дисплей стрелочку
lcd.print(' '); // символ пробела
lcd.print(sensorT.getTemp(), 1); // текущая температура
lcd.write(223); // символ градуса

printTime(); // запускаем функцию вывода времени
}

// функция вывода времени
void printTime() {
  lcd.setCursor(0, 1); // переводим курсор на вторую строку дисплея
  int sec = millis() / 1000; // общее количество секунд с начала запуска
  byte thisM = sec / 60; // количество минут с начала запуска
  if (thisM < 10) lcd.print(0); // выводим ведущий 0 для минут
  lcd.print(thisM); // выводим минуты
  lcd.print(':'); // двоеточие
  byte thisS = sec % 60; // количество секунд с начала запуска
  if (thisS < 10) lcd.print(0); // выводим ведущий 0 для секунд
  lcd.print(thisS); // выводим секунды
}

```

Выводы. Можно сделать вывод, что подготовка педагогических кадров, для развития базовых инженерных компетенций в сфере электротехники у обучающихся общеобразовательных школ, возможна в рамках дистанционного обучения. Одним из инструментов, который можно использовать, является платформа Arduino в связке с веб-приложением Tinkercad, которое предоставляет широкие возможности по созданию, а также тестированию схем электротехнических устройств. Использование указанных цифровых инструментов делает процесс обучения более интерактивным и увлекательным. Также, важным преимуществом выбора платформы Arduino, является возможность переноса умений, полученных в онлайн-формате, в реальную практическую деятельность, которая может стать основой для реализации более серьёзных инженерных проектов.

Кроме того, использование таких инструментов способствует созданию гибкой и адаптивной образовательной среды, которая позволяет ученикам учиться в удобном для них темпе и формате. Это не только повышает уровень вовлеченности учащихся, но и развивает их способность к самостоятельному обучению и решению сложных задач. Таким образом, интеграция цифровых технологий в образовательный процесс является необходимым шагом для подготовки будущих специалистов, способных эффективно работать в высокотехнологичном обществе.

Литература:

1. Маркушевич, М.В. Организация дистанционного преподавания робототехники на базе микроконтроллера Arduino Uno в виртуальной среде Autodesk Tinkercad / М.В. Маркушевич // Информатика в школе. – 2020. – № 8(161). – С. 12-20. – DOI 10.32517/2221-1993-2020-19-8-12-20. – EDN LHWUJQ
2. Филатова, О.Н. Формирование инженерного мышления у обучающихся на занятиях образовательной робототехники / О.Н. Филатова, О.Ю. Рябков, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68(4). – С. 245-247. – EDN QMQLSF
3. Чернов, К.К. Применение платформы Arduino в образовании / К.К. Чернов, Е.А. Шикина, А.В. Киселев // Современные научные взгляды в эпоху глобальных трансформаций: проблемы, новые векторы развития: материалы XLII Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 16 декабря 2021 года. Том часть 1. – Ростов-на-Дону: ООО "Издательство BBM", 2021. – С. 167-168. – EDN IIRTTY
4. Указ президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» № 400 [от 02.07.2021 г.]. – 2021. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 14.02.2025)
5. Веб-приложение для 3D-дизайна, электроники и программирования. – URL: <https://www.tinkercad.com/> (дата обращения: 14.02.2025)

Педагогика

УДК 373.5:504.3

доктор биологических наук, доцент Сафонова Виктория Юрьевна

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

кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Экологическое образование подрастающего поколения – одна из приоритетных задач современной школы. Это направление считается ключевой частью общего образования, способствующего развитию экологической культуры. Сегодня, в эпоху глобального потепления и устойчивых экологических вызовов, экологическое воспитание призвано формировать образованное и ответственное поколение, способное принимать сознательные решения в пользу сохранения природы. То есть, обучающиеся осваивают научные принципы взаимодействия человека и общества с природой и развивают ответственное и бережное отношение к природным ресурсам. В современном мире экологическое воспитание является ключевым элементом образовательных программ по всему миру. Оно стало многогранным процессом, направленным не только на передачу экологических знаний, но и на формирование экологически ответственного поведения, критического мышления и осознания роли каждого человека в сохранении планеты. Такая форма образования основывается

на принципах устойчивого развития и стремится обеспечить межпоколенческий диалог, способствующий осознанию экологических рисков и путей их минимизации.

Ключевые слова: педагогические условия, экологическое воспитание, сохранение природы, обучающиеся образовательной организации, экологические риски, формирование экологического сознания.

Annotation. Environmental education of the younger generation is one of the priority tasks of a modern school. This area is considered a key part of general education, promoting the development of environmental culture. Today, in the era of global warming and persistent environmental challenges, environmental education is designed to form an educated and responsible generation capable of making conscious decisions in favor of preserving nature. That is, students master the scientific principles of interaction between man and society with nature and develop a responsible and careful attitude to natural resources. In the modern world, environmental education is a key element of educational programs around the world. It has become a multifaceted process aimed not only at transmitting environmental knowledge, but also at forming environmentally responsible behavior, critical thinking and awareness of the role of each person in preserving the planet. This form of education is based on the principles of sustainable development and seeks to ensure intergenerational dialogue that promotes awareness of environmental risks and ways to minimize them.

Key words: pedagogical conditions, environmental education, nature conservation, students of an educational organization, environmental risks, formation of environmental awareness.

Введение. В современном образовательном процессе курс «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) охватывает широкий спектр важных тем, однако внимание к экологической составляющей остается весьма ограниченным. На данный момент в тематическом планировании предусмотрен лишь один час обучения по теме «Экология и ее значение для устойчивого развития общества». Очевидно, что столь малое количество времени не позволяет в достаточной мере раскрыть важные аспекты экологического воспитания и формирования экологического сознания у подрастающего поколения.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью нашего времени, вызванной, с одной стороны, развитием науки экологии, содержание и значимость которой в настоящее время достигли очень высокого уровня, с другой – социальными задачами, стоящими перед современной школой, подготовкой высоконравственных и образованных людей, умеющих экологически грамотно мыслить и решать сложные практические проблемы взаимоотношений с природой и недостаточным вниманием, которое уделяется экологическому воспитанию в учебном курсе ОБЗР, что требует расширения времени и интеграции экологии в учебные программы для полноценного экологического воспитания обучающихся общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Опытнo-экспериментальной базой являлось Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение «Наурузовская средняя общеобразовательная школа» Пономаревского района. В эксперименте принимали участие ученики восьмых классов в количестве 20 человек в каждом классе.

Основная цель опытно-экспериментальной работы - выявление и экспериментальная проверка педагогических условий экологического воспитания обучающихся в общеобразовательной организации.

Анализ источников научной педагогической и психологической и научно-методической литературы показал, что эффективности процесса экологического воспитания обучающихся в общеобразовательной организации будет способствовать разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс программы экологического воспитания «Природа и мы: основы ответственного отношения», направленную на формирование у обучающихся экологической культуры, экологического сознания, навыков экологической деятельности; применение в процессе экологического воспитания следующих методов: метод проектов; метод проблемного обучения, игровой метод [1, С. 147].

Выполнение экспериментальной работы проходило в три этапа.

На первом этапе педагогического эксперимента (констатирующий) проходило изучение и накопление теоретического материала по проблеме исследования, осуществлялось обобщение педагогического опыта экологического воспитания обучающихся; осуществлялся подбор диагностического инструментария; выявлены педагогические условия, изучено состояние проблемы экологического воспитания среди учащихся восьмых классов.

На втором этапе (формирующем) – реализовывали программу экологического воспитания, предполагающую формирование экологической культуры в совокупности трех компонентов (мотивационно-потребностного, когнитивного и деятельностного как результата воспитанности с применением метода проектов; метода этических бесед; метода проблемного обучения, игровой метода).

На третьем этапе (контрольном) – осуществляли анализ результатов опытно-экспериментальной работы с применением методов математической статистики, определялась логика изложения основных результатов исследования; уточнение выводов по результатам исследования. Использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе.

Справедливость выдвинутой гипотезы проверялась с помощью методов математической статистики, при этом использовался критерий угловое преобразование Фишера (Ф).

В ходе исследования определено, что «экологическое воспитание» -целенаправленный процесс освоения учащимися теоретических знаний, практических умений, экологических ценностей, выработки экологических смыслов в ходе личностно и социально значимой экологической деятельности и приобретение на этой основе опыта решения экологических проблем. Результатом экологического воспитания обучающихся выступает сформированность экологической культуры [3, С. 372].

Ниже представлены результаты начального мониторинга проблемы экологического воспитания обучающихся в общеобразовательной организации.

Входная диагностика показала, что в контрольном и экспериментальном классах большинство обучающихся демонстрировали средний и низкий уровень экологоориентированной мотивации (40-45% от общего количества). Учащиеся с низким уровнем мотивационного компонента характеризуются нежеланием усваивать социально-экологические знания и умения, полным отсутствием желания и стремления соблюдать нормы и правила в процессе взаимодействия с окружающей природной средой (Рисунок 1).

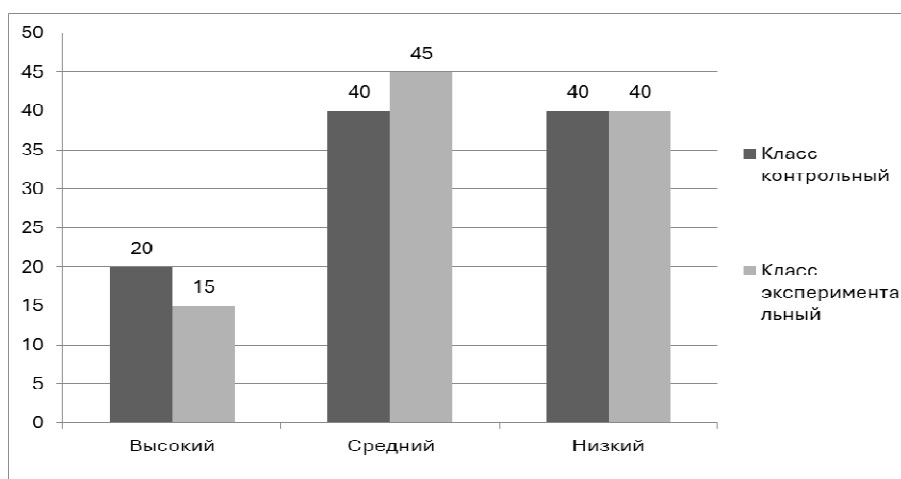


Рисунок 1. Анализ результатов диагностики мотивационного компонента экологического воспитания восьмиклассников на констатирующем этапе эксперимента

Результаты тестирования показали, что на констатирующем этапе 20-25% учащихся имели высокий уровень экологических представлений, 35% – средний, 40-45% имели низкий уровень. Учащиеся с низким уровнем когнитивного компонента экологического воспитания характеризуются незнанием социально-экологических понятий, терминов, не владеют информацией о мероприятиях природоохранной деятельности (Рисунок 2).

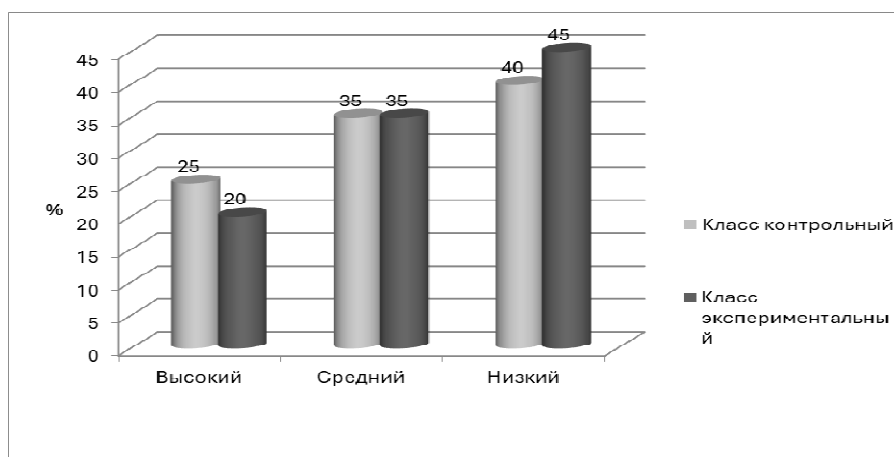


Рисунок 2. Анализ результатов диагностики когнитивного компонента экологического воспитания восьмиклассников на констатирующем этапе

Большинство восьмиклассников демонстрировали низкий уровень готовности к экологической деятельности (40% от общего количества). Такие учащиеся не знают способы деятельности в рамках нормативного природопользования, способы осуществлять деятельность по известному образцу лишь в стандартной обстановке (Рисунок 3).

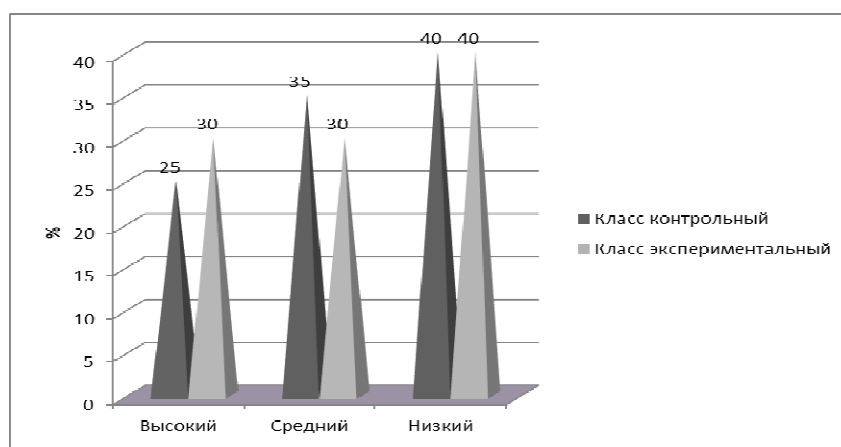


Рисунок 3. Анализ результатов диагностики деятельностного компонента экологического воспитания восьмиклассников на констатирующем этапе

Таким образом, в результате констатирующего этапа исследования обнаружено преобладание низкого уровня экологического воспитания восьмиклассников.

Для организации формирующего этапа педагогического эксперимента в учебно-воспитательный процесс экспериментального класса была внедрена программа внеурочной деятельности «Природа и мы: основы ответственного отношения» направленная на развитие у обучающихся мотивации к экологически ориентированному поведению, расширение представлений обучающихся об экологии и экологической культуре, значении экологии для устойчивого развития общества, приобщение обучающихся к экологоориентированной деятельности.

Для обоснования эффективности процесса экологического воспитания обучающихся общеобразовательной организации в процессе изучения основ безопасности и защиты Родины были определены контрольный и экспериментальный класс. Классы являлись одинаковыми по развитию мотивации к экологическому поведению, сформированности экологических представлений и готовности к экологически ориентированной деятельности.

В программу внеурочной деятельности включены следующие компоненты: – виды деятельности: познавательная, коммуникативная, экологическая, поисковая, игровая, диагностическая, ценностно-мотивационная, рефлексивная и др.: – виды мыследеятельности: поиск проблем и их решения, постановка целей и задач, нахождение ответов на вопросы; – педагогические технологии, направленные на создание: а) создание комфортной дружеской среды; б) установления коммуникаций со сверстниками; в) освоения экологических знаний; – формы работы – интеграция групповой, индивидуальной и парной деятельности; – рефлексия – элемент каждого занятия (осмысляются: процесс подготовки к занятиям, активности на занятии, правильность своих действий, эффективности взаимодействия с одноклассниками, а также рефлексия поведения окружающих).

При реализации программы внеурочной деятельности применяли методы активного обучения: метод проектов, игровой метод, метод этических бесед и проблемное обучение [2, С. 111].

С целью выявления эффективности процесса экологического воспитания на контрольном этапе были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Контрольная диагностика показала, что в экспериментальном классе 40% учащихся имели высокий и 45% средний уровень потребности в охране окружающей природной среды. В контрольном классе высокий уровень имело только 20% учащихся (Рисунок 4).

В экспериментальном классе достоверно увеличилось число учащихся желающих усваивать и совершенствовать социально экологические знания и умения, изучать и исследовать социально экологические проблемы, активно участвовать в охране и восстановлении природных ресурсов, в деятельности и поступках проявлять нормативное отношение к окружающей природной среде. В контрольном классе большинство учащихся имело средний уровень сформированности мотивационного компонента экологического воспитания. Такие учащиеся характеризуются безразличным отношением к некоторым проблемам взаимодействия общества и природы, пассивным участием в природоохранных и природовосстановительных мероприятиях [5, С. 292].

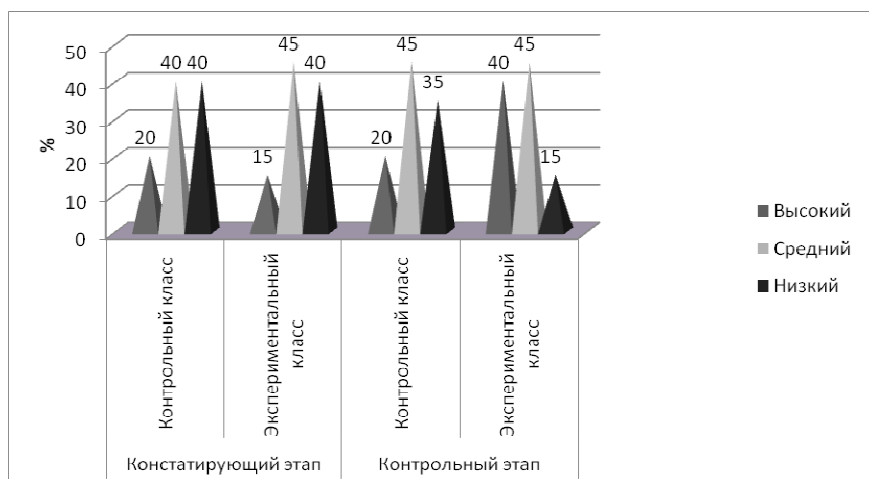


Рисунок 4. Анализ результатов диагностики мотивационного компонента экологического воспитания восьмиклассников на констатирующем и контрольном этапе

На контрольном этапе эксперимента в экспериментальном классе увеличилось количество учащихся с высоким уровнем знаний в области экологии, экологической культуры, устойчивого развития общества и составило 55% от общего количества. Средний уровень когнитивного компонента демонстрировали 40% учащихся экспериментального класса. В контрольном классе высокий уровень – 35%, средний – 30%, низкий уровень – 35% (Рисунок 5).

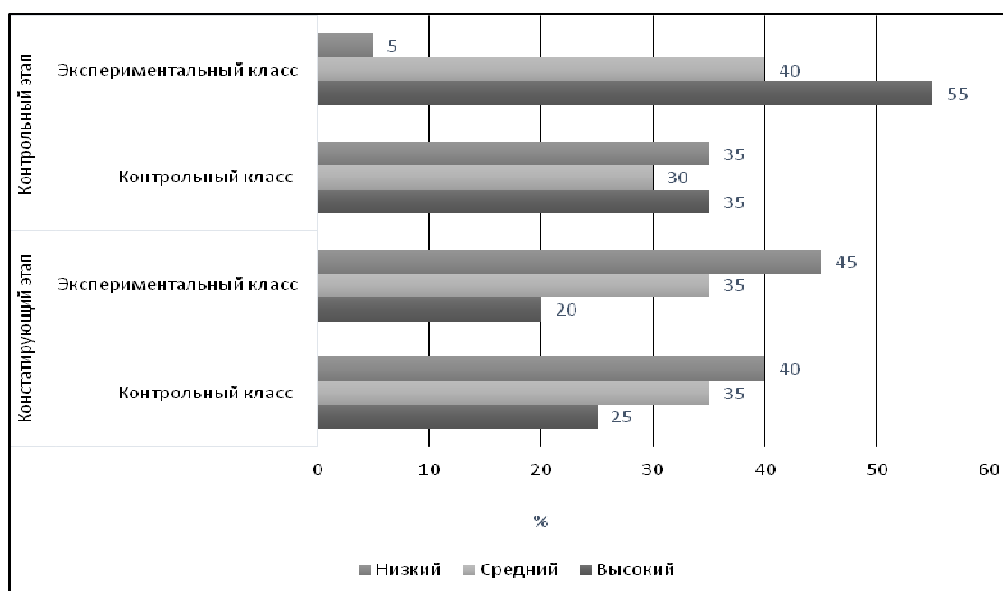


Рисунок 5. Анализ результатов диагностики когнитивного компонента экологического воспитания восьмиклассников на констатирующем и контрольном этапе

Большинство восьмиклассников экспериментального класса демонстрировали высокий и средний уровень деятельностного компонента (40% и 45%) и только 15% обучающихся демонстрировали низкий уровень. В контрольном классе результаты изменились незначительно, 40% учащихся имело средний и только 25% высокий уровень деятельностного компонента экологического воспитания (Рисунок 6).

Учащиеся с высоким уровнем деятельностного компонента экологического воспитания характеризуются глубоким знанием способов деятельности в соответствии с требованиями нормативного природопользования, осуществлением деятельности в новых нестандартных условиях, полной осмысленностью действий, самостоятельностью в определении экологической проблемы. Для среднего уровня характерно частичное знание способов деятельности, способность в некоторых случаях осуществлять действия в изменяющихся условиях, неполной осмысленностью выполнения действий по охране и восстановлению окружающей природной среды [4, С. 72].

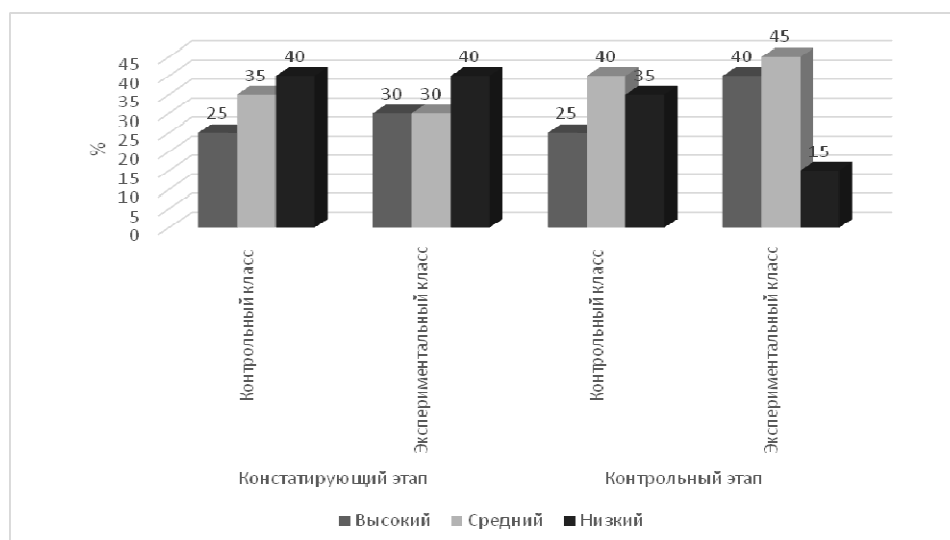


Рисунок 6. Анализ результатов диагностики деятельностного компонента экологического воспитания восьмиклассников на констатирующем и контрольном этапе

Число обучающихся с высоким уровнем экологического воспитания на контрольном этапе в экспериментальном классе составляет 45%, что на 20% больше, чем в контрольном классе. Средний уровень экологического воспитания диагностировался у 45% обучающихся экспериментального класса. В контрольном классе количество обучающихся со средним уровнем экологического воспитания составило 40%. В экспериментальном классе низким уровнем экологического воспитания на контрольном этапе эксперимента было 10% от общего количества, что на 25% меньше, чем в контрольном (Рисунок 7).

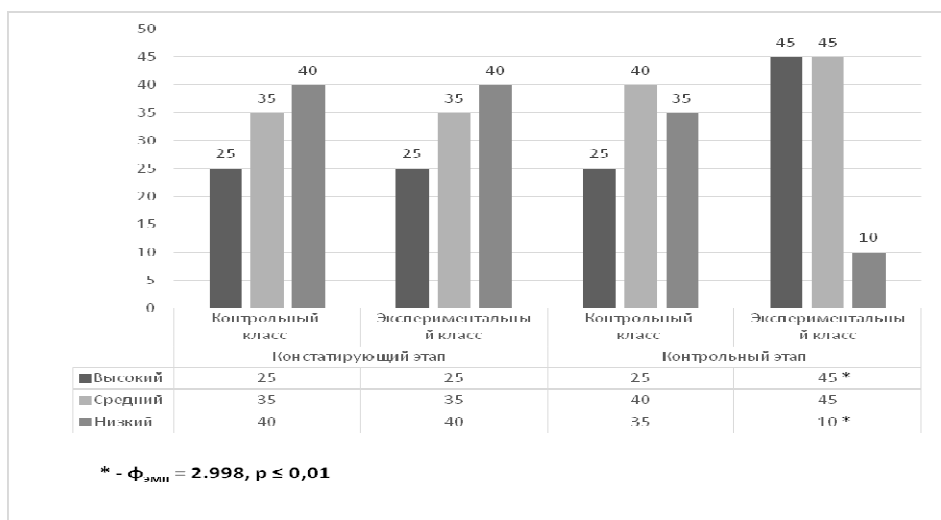


Рисунок 7. Обобщающий показатель экологического воспитания обучающихся на констатирующем и контрольном этапе

Выводы. Таким образом, результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, статистическая обработка данных показывают, что цель научного исследования достигнута, эффективность экологического воспитания обучающихся общеобразовательной организации достигается с помощью выявленных педагогических условий.

Литература:

1. Обеспечение безопасности в образовательных организациях: теория и практика: учебное пособие для обучающихся по УГНС 44.00.00 Образование и педагогические науки / Л.А. Акимова, В.Ю. Сафонова, И.В. Чикенева [и др.]. – Оренбург: Издательско-полиграфический комплекс «Университет», 2019. – 199 с.
2. Сафонова, В.Ю. Учебная (ознакомительная) практика Безопасность жизнедеятельности: Учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Безопасность жизнедеятельности и Физическая культура для дисциплины К.М.07.06 (У) Учебная (ознакомительная) практика (безопасность жизнедеятельности)» / В.Ю. Сафонова, А.М. Суздальева, И.В. Чикенева. – Оренбург: ОГПУ, 2022. – № 1. – 258 с.
3. Сафонова, В.Ю. Эмоционально-ценностное содержание экологического воспитания школьников / В.Ю. Сафонова, А.Е. Балтентеков // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: сборник статей к Международной научно-практической конференции, Оренбург, 15-16 октября 2015 года. – Оренбург: ОГПУ, 2015. – С. 372-373
4. Сафонова, В.Ю. Современные проблемы формирования исследовательской компетенции обучающихся образовательного учреждения / В.Ю. Сафонова, А.С. Конусова // Перспективы развития предметной области «Основы безопасности жизнедеятельности»: Сборник статей научно-практической конференции, Оренбург, 05 мая 2016 г. – Оренбург: Руконт, 2016. – С. 70-74
5. Сафонова, В.Ю. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в условиях информационного общества / В.Ю. Сафонова // Образование и личность: методологические и прикладные основания: Электронный сборник статей к Международной научно-практической конференции, Оренбург, 21 ноября 2017 года. – ФГБОУ ВО «ОГПУ». – Актыбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова. – Оренбург: ОГПУ, 2017. – С. 292-294

Педагогика

УДК 377, 378

старший преподаватель Себина Екатерина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Дзержинск);

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

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

старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна

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

ИНТЕРАКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается применение интерактивной модели обучения студентов в системе среднего и высшего профессионального образования. Основное внимание уделяется интерактивным методам. Проектная деятельность, ролевые игры и ситуационные задачи – основа формирования компетенций студентов. Развитие интерактивных технологий обусловлено новыми вызовами, стоящими перед образовательной системой. Модель интерактивного обучения опирается на особые взаимоотношения между преподавателем и студентами, где каждый является активным участником образовательного процесса. В этой системе преподаватель и студент выступают равноправными партнерами, при этом образовательная активность направлена в обе стороны. Интерактивные методы помогают студентам улучшить навыки работы в команде, повысить уровень ответственности при выполнении заданий. Также данные методы развивают самоорганизацию и инициативность. Все вышеперечисленные интерактивные методы можно дополнять и корректировать.

Проанализировав методы интерактивных технологий, можно сделать вывод, что данные методы эффективно влияют на развитие и формирование общих компетенций.

Ключевые слова: профессиональное образование, интерактивная модель, общие компетенции, образовательный процесс, проектная деятельность.

Annotation. The article discusses the use of an interactive model of teaching students in the system of secondary and higher vocational education. The main attention is paid to interactive methods. Project activities, role-playing games and situational tasks are the basis for the formation of students' competencies. The development of interactive technologies is due to new challenges facing the educational system. The interactive learning model is based on special relationships between the teacher and students, where everyone is an active participant in the educational process. In this system, the teacher and the student act as equal partners, while educational activity is directed in both directions. Interactive methods help students improve their teamwork skills, increase the level of responsibility when completing assignments. These methods also develop self-organization and initiative. All of the above interactive methods can be supplemented and adjusted. Having analyzed the methods of interactive technologies, we can conclude that these methods effectively influence the development and formation of general competencies.

Key words: professional education, interactive model, general competencies, educational process, project activities.

Введение. Развитие интерактивных технологий обусловлено новыми вызовами, стоящими перед образовательной системой: необходимо не только передавать знания, но и развивать у студентов познавательные интересы, творческое мышление и навыки самостоятельной работы. С учетом быстрого роста информационных потоков, знания, которые были получены в учебных заведениях, устаревают. Таким образом, необходимо обновлять, находить знания и стремиться к постоянному самообразованию.

Изложение основного материала статьи. Основой интерактивного обучения являются взаимодействия между людьми и понимание ценности знаний, получаемых в процессе совместной деятельности. Прямое взаимодействие и обмен знаниями между участниками повышают мотивацию и способствуют взаимному обучению [2; 5].

Цель применения интерактивной модели заключается в активизации учебной деятельности студентов путем включения их знаний и опыта. Этот подход позволяет преодолеть пассивность обучающихся, превращая их в активных участников образовательного процесса. Интерактивная модель решает задачи:

- развивает коммуникативные навыки, помогает налаживать эмоциональные контакты;
- развивает общие компоненты в разных областях образования;
- обеспечивает воспитательную функцию.

Преподаватель в рамках интерактивной модели выполняет сложную и многообразную роль. Он становится не только источником информационного контента, но координатором обсуждений. Преподаватель внимательно структурирует учебный материал, чтобы сделать процесс усвоения информации более простым и доступным для студентов. При этом преподаватель активно учитывает мнение студентов, их предпочтения и интересы, чтобы обеспечить наиболее эффективное и увлекательное обучение. Данная модель позволяет создать открытое пространство для взглядов и идей, что укрепляет доверие и взаимодействие между преподавателями и студентами.

В контексте современных образовательных парадигм интерактивное обучение представляет собой инновационную технологию, которая принципиально трансформирует традиционные подходы к педагогическому взаимодействию. Ключевая особенность данной технологии заключается в создании такой образовательной среды, где каждый обучающийся становится активным субъектом познавательной деятельности.

Эмоциональная составляющая играет в данной технологии системообразующую роль. Эмоциональная насыщенность образовательного пространства создают условия для глубокого личностного включения в процесс познания.

Интерактивная модель обучения представляет собой комплексную педагогическую технологию, направленную на качественную трансформацию образовательного процесса через активизацию индивидуальных познавательных стратегий и многоуровневой коммуникативной среды.

Формирование общих компетенций через интерактивные технологии представляет собой целостный педагогический процесс трансформации личности обучающихся, направленный на развитие универсальных способностей социальной адаптации. В основе данного подхода лежит принцип активного включения студента в многоуровневую образовательную среду, где традиционная передача знаний уступает место совместному конструированию компетентностных моделей.

Интерактивные технологии создают уникальное образовательное пространство, в котором происходит не только накопление образовательного контента, но и передача опыта будущей профессиональной деятельности.

Для функционирования интерактивной модели следует использовать следующие интерактивные методы:

Дискуссия – замена лекции. Она представляет студентам возможность активного участия в процессе обучения, способствует развитию критического мышления, аналитических навыков и коммуникативной компетенции. В современном мире, где важно научиться не только запоминать факты, но и применять полученные знания в реальной жизни, дискуссия позволяет выразить свою точку зрения по определенной теме. Участие в дискуссии требует формулирование собственных мыслей, что способствует развитию навыков логического мышления. Кроме того, общение помогает студентам учитывать различные точки зрения и находить компромиссы. Также дискуссия позволяет активизировать процесс обучения. Выдвижение своей версии и отстаивание своей позиции – важный этап, которого нет на лекциях [3; 6].

Данный метод формирования общих компетенций способствует повышению активности студентов и их вовлеченности в учебный процесс. При высказывании своего мнения, студенты чувствуют себя услышанными и ощущают значимость своих поступков. Это способствует повышению мотивации к развитию универсальных компетенций. Однако, для успешной дискуссии необходима грамотная организация. Преподаватель обязан четко определить основную цель исследуемой темы, чтобы создать атмосферу уважения и поддержки мнений студентов. Это сделает процесс обучения более продуктивным и приятным для всех участников.

Кейс-метод – интерактивная технология, основанная на проблемно-ситуационном подходе. Он предполагает использование реальных ситуаций и включает в себя анализ данных, для выявления и решение реальных проблем. Для успешного применения кейс-метода необходимо соблюсти два правила: качество кейса и специальная методика внедрения. Данный метод ориентирован на практическое решение реальных проблем и развитие практических навыков и умений. Рассмотрим основные преимущества кейс-метода:

- применение принципов проблемного обучения;
- формирование умений проводить простые обобщения;
- развитие навыков командной работы;
- способность формулировать вопросы.

Кейс-метод показывает высокую эффективность, так как помогает закрепить теоретические знания и сформулировать практические навыки у студентов. Однако, необходимо использовать данный метод в сочетании с другими образовательными технологиями.

Поиск вариантов решения проблем способствует развитию метопредметных знаний и навыков. Процесс разработки кейса может осуществляться преподавателем в сотрудничестве с работодателем или коллегами, работающими в той же области, в которой создается кейс.

Метод проектов представляет собой интерактивную образовательную технологию, которая направлена на самостоятельное решение значимой теоретической и практической задачи через последовательное выполнение организованных действий. Основная цель заключается в создании нового проекта или в преобразовании уже существующего [1; 4].

Данный образовательный метод предполагает наличие актуальной проблемы, которую необходимо не только решить, но и внедрить результаты работы в конкретный продукт. Метод проектов способствует совместной деятельности, помогает развивать исследовательские навыки, самостоятельно конструировать задачи и цели. Кроме того, он способствует развитию критического и творческого мышления, умению работать в команде, а также находить компромиссы.

Составляющие проектной деятельности:

- формирование общих компетенций у студентов;
- знакомство студентов с исследовательской деятельностью;
- применение междисциплинарного подхода.

Мозговой штурм – интерактивная, уже классическая методика, которая может интегрироваться в любых условиях. Суть этого состоит в том, что преподаватель выбирает задачу, которая не имеет единственного верного решения. Обучающимся предлагается в определенный срок выработать как можно больше решений, которые затем подлежат анализу, обсуждению и выбору наиболее эффективного варианта.

Для успешного проведения мозгового штурма преподавателю необходимо создать и поддерживать комфортную атмосферу работу, основанную на уважении. Важно исключить любые формы критики и оценки, поддерживать активность обучающихся и обеспечивать интенсивность работы. При организации мозгового штурма следует придерживаться основным принципам:

- отсутствие критики;
- поддержка оригинальных идей;
- равное право голосов участников;
- фиксация всех высказанных идей.

Метод мозгового штурма приемлем для решения различных образовательных задач: способствует развитию креативных и коммуникационных навыков мышления. Технология позволяет вовлечь студентов в активную деятельность во время занятий и организовать совместную деятельность.

Дидактическая игра представляет технологию, где моделируется проблемная профессиональная ситуация.

Для технологии игрового обучения характерны следующие особенности:

- Свободная развивающаяся деятельность инициируется преподавателем, но не контролируется.
- Характер деятельности – творческий, импровизационный и активный.
- Эмоциональная напряженность и состязательность играют важную роль в процессе проведения игры.
- Вся деятельность происходит в рамках определенных правил, отражающих содержание игры.
- Игровая деятельность имеет имитационный характер, моделируя аспекты жизни.

Интерактивное взаимодействие происходит на протяжении всей игры, поскольку решения принимаются коллективно. В ходе игры участники развивают социальные навыки, коммуникативные способности и критическое мышление [2; 6].

При организации учебного процесса полезно классифицировать игры по количеству участников на несколько категорий: групповые, индивидуальные, диалоговые и массовые. Игры обладают эмоциональной силой, благодаря чему сухая информация может стать более интересной оставляя у участников запоминающиеся впечатления.

В настоящее время существует множество мнений о значении общих компетенций и студентов. Для успешной социализации обучающегося, именно универсальные компетенции играют главную роль, по сравнению с профессиональными навыками. Это связано с тем, что развитые общие компетенции помогают выпускникам не только успешно адаптироваться к условиям конкретной профессии, но и легче интегрироваться в новую среду, которая требует самостоятельности.

При внедрении интерактивных методов образования, студенты становятся полноправными участниками образовательного процесса. Обучающиеся вовлекаются в активную деятельность: они высказывают свою позицию, участвуют в дискуссиях, создают новые проекты, коммуницируют друг с другом.

Интерактивные методы помогают студентам улучшить навыки работы в команде, повысить уровень ответственности при выполнении заданий. Также данные методы развивают самоорганизацию и инициативность. Все вышеперечисленные интерактивные методы можно дополнять и корректировать.

Выводы. Проанализировав методы интерактивных технологий, можно сделать вывод, что данные методы эффективно влияют на развитие и формирование общих компетенций. Они помогают студентам развить навыки коммуникации, самоорганизацию и самообразование. Также, интерактивные методы создают комфортные условия для формирования общих компетенций, чтобы обучающиеся чувствовали себя активными участниками образовательного процесса. В целом интерактивная модель обучения на данный момент наиболее предпочтительна, а ее вариативность позволяет индивидуализировать учебную 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. – 192 с.
2. Газизова, А.И. Применение интерактивных и активных технологий как средство оптимизации изучения дисциплин в вузе / А.И. Газизова, Л.М. Мурзабекова // The Scientific Heritage. – 2023. – № 116(116). – С. 34-36. – DOI 10.5281/zenodo.8129068
3. Игнатъева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 12 с.
4. Маркова, С.М. Проектная деятельность в профессиональном образовании в рамках сквозных технологий / С.М. Маркова, О.Н. Филатова, П.В. Канатъев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 436-438

5. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород. 2021. – 195 с.
6. 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. Grinina // SHS Web of Conferences. 2021. – T. 113. – 00074 с.

Педагогика

УДК 371

доктор философских наук, профессор кафедры философии Семерник Снежана Здиславовна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (г. Гродно);

доктор педагогических наук, доцент Капалыгина Ирина Ивановна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (г. Гродно);

кандидат политических наук Лапа Ольга Владимировна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (г. Гродно)

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования гражданского самосознания личности, влияния образования на данный процесс. Цель статьи – выявить специфику образовательных практик в условиях динамики социума, определить перспективы развития гражданского самосознания личности в современной образовательной среде. Авторы развивают идею существования различных моделей образования – сословного, национально-эгалитарного и глобально-эгалитарного, соответствующих архитектонике социального устройства на различных этапах развития общества. В статье поднимается вопрос о проблемах, с которыми сталкивается современное общество при решении вопроса о формировании гражданского самосознания личности в условиях цифровой образовательной среды. Делается вывод о необходимости сохранения национальной и цивилизационной специфики образовательного процесса как одного из важнейших условий формирования гражданской идентичности личности.

Ключевые слова: система образования, гражданское самосознание, воспитание личности, патриотизм, цифровизация образования, экономический редукционизм, сословная модель образования, эгалитарная модель образования.

Annotation. The article examines the problem of the formation of a person's civic consciousness, the influence of education on this process. The purpose of the article is to identify the specifics of educational practices in the context of the dynamics of society, to determine the prospects for the development of civic identity in the modern educational environment. The authors develop the idea of the existence of various models of education — estate, national-egalitarian and global-egalitarian, corresponding to the architectonics of the social structure at various stages of the development of society. The article raises the issue of the problems faced by modern society in addressing the issue of the formation of civic identity in a digital educational environment. It is concluded that it is necessary to preserve the national and civilizational specifics of the educational process as one of the most important conditions for the formation of a person's civic identity.

Key words: education system, civic consciousness, personal education, patriotism, digitalization of education, economic reductionism, estate model of education, egalitarian model of education.

Введение. В условиях глобальных трансформаций современного социума возрастает значение социальных институтов, способствующих воспроизводству жизненно важных систем и отношений, обеспечивающих устойчивость, сохранение общества. Одним из таких социальных институтов является система образования. Влияние образования на развитие социума менялось в ходе исторической динамики культуры. Тем не менее, важнейшие личностные характеристики субъекты социального взаимодействия приобретали в ходе приобщения к образовательным условиям того общества, к которому они принадлежали. В значительной степени это относится к теме гражданского самосознания личности, о чем писали классики философской мысли [7]. Возникает вопрос, существует ли зависимость между образовательными моделями, транслируемыми обществом и типом самосознания личности в целом, и гражданского самосознания, в частности? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть эволюцию образовательных идей в контексте формирования феномена гражданского самосознания личности.

Изложение основного материала статьи. В эпоху пре-модерна и модерна социальная задача образования сводилась к воспроизводству субъектов социального взаимодействия, способных выстраивать эффективную коммуникацию на основе сложившегося и доминирующего в обществе гражданско-политического, социально-экономического, культурного укладов. Сословная модель образования, характерная для традиционного общества, транслировала набор образовательных стратегий, позволяющих формировать личность, соответствующую запросам определенного социального слоя, способную действовать, согласно предписанным в данной социальной позиции правилам. Основываясь на данном социальном запросе, система образования ориентировалась на воспроизводство определенных способов коммуникации и поведенческих норм, характерных для социальной ниши, к которой принадлежал обучающийся. Наиболее рельефно данная тенденция проявлялась в жестко градуированном средневековом обществе, склонном к корпоративизму и многослойной социальной стратификации (аристократия, рыцарство, духовенство, крестьянство), реализующем диверсификационные тенденции в организации процесса обучения.

Средневековая литература изобилует примерами педагогических трудов, предназначенных исключительно для детей высших сословий. Здесь можно назвать, например, следующие произведения, созданные в период XIII-XIV веков: «Книга рыцаря де ла Тура Ландри, написанная в назидание дочерям»; педагогический труд Эгидия Римского «О правлении государей», с разделами, посвященными собственно педагогической проблематике (глава VII «О том, что дети благородных, и в особенности государей и правителей, должны с самого детства обучаться наукам», глава VIII «Какие науки должны изучать дети благородных, и в особенности государей и правителей» и т.д.); работа Винсента из Бове «О наставлении детей знатных горожан» и другие [1]. Очевидно, в данную эпоху образование реализовывало интересы прежде всего элитных слоев общества, обеспечивало легитимность иерархической стратификации в глазах социума, поскольку образовательная (когнитивная) дифференцированность создавала глубокие различия между формируемыми в обществе типами личностей. С одной стороны, были люди, выходцы из аристократических слоев общества, из среды духовенства и т.д., получившие хорошее образование, с другой, общество населяли необученные (мало-обученные) представители социальных низов, образование которых не отличалось обширностью и глубиной. Модель сословного образования естественным образом поддерживала и воспроизводила ситуацию социального неравенства.

По мере развития традиционного общества воспроизводство культурной традиции, сословный характер приобретаемых знаний, корпоративизм, цеховой подход к передаче знаний стали отходить на второй план. Зародившиеся в Европе

университеты (Болонь, 1088), выдвинули идею универсальной подготовки обучающихся, идеал всеобщего развития личности, что в большей степени отвечало запросам нарождающейся эпохи модерна, изменившей политическое устройство общества, перешедшего от социального устройства, основывающегося на погрязших в междоусобицах земель к эталону национального государства (Вестфальский мир 1648). Таким образом, отчетливо прослеживается значение формы и содержания образовательных моделей для развития общества. Объединению общества на основе идеи нации предшествовала идея универсализации образования: учащиеся университетов, получавшие подготовку на основе единой системы знаний, формировавшей у них единую картину мира, превращались в общеевропейский слой интеллектуалов, для которых сословные, земельные, этнические, статусные различия уже не были столь фатальными.

С момента становления/развития идеи и феномена национального государства в обществе на первый план выходят такие маркеры социальной идентичности как «гражданин», «представитель нации, государства», заменяя собой такие понятия как «дворянин», «представитель сословия духовенства» и т.п. В осуществлении подобных изменений общественного и индивидуального сознания (переход от доминирования сословной к приоритету гражданской идентификации) образованию принадлежала ведущая роль.

Несмотря на то, что идея гражданина и гражданственности обнаруживает себя ещё в древности (например, о сути данных феноменов писали Платон «Государство», Аристотель «Политика» [2] и другие), предметом пристального внимания она становится лишь в культуре новоевропейского общества, что во многом связано с укреплением в социуме позиций так называемого «третьего сословия», заинтересованного в упразднении родовых привилегий аристократии. Гражданин как субъект социального действия выстраивает отношения прав и обязанностей с важнейшими социальными институтами (семьей, церковью, армией и т.п.) и, прежде всего, государством. Гражданственность как тип связи между личностью и государством приводит к единому знаменателю позиции всех участников социального взаимодействия. При этом в трудах европейских философов гражданственность трактуется как нравственная норма, противопоставленная «естественному» состоянию общества, как более «высокий» по отношению к нему уровень социальных интеракций, в которых на первый план выступают такие понятия как «ответственность», «долг», «договор», «разумность», «согласие» и т.п. [5, 6, 12, 14]. Растянувшаяся на столетия эпоха религиозных войн XVI-XVII веков принесла разочарование в возможности религиозной веры обеспечивать мирное и благополучное сосуществование различных слоев общества. Итогом завершившейся Вестфальским миром Тридцатилетней войны (1618-1648) в Европе стало резкое ослабление влияния на жизнь общества религиозного фактора, происходит разворот к идее разумности человека, делается акцент на рациональную составляющую человеческой жизни.

Переход от социально-политической архитектоники традиционного общества к общественному устройству эпохи модерна требовал рождения социального субъекта, способного соответствовать новым условиям общественной жизни. В частности, готового отойти от сословного самосознания, сориентированного на реализацию интересов определенной социальной группы (аристократия, духовенство, буржуа и т.п.) и готового к восприятию идей эгалитаризма, гражданского долга, единства нации.

Формирование такого субъекта связывалось не только с объективными процессами трансформации политэкономического устройства общества, но и с метаморфозами на уровне общественного сознания и самосознания. Классик французской социальной психологии Г. Лебон, будучи специалистом в области психологии масс, раскрыл значение когнитивной сферы в исторической динамике социума: «Великие перевороты, предшествующие изменению цивилизации, на первый взгляд определяются главным образом политическими переменами, нашествием иноплемеников, падением династий. Но более внимательное изучение этих событий указывает на то, что за ними чаще всего скрывается глубокое изменение идей народов. Истинно исторические перевороты – не те, которые поражают нас своим величием и силой. Единственные важные перемены, из которых вытекает обновление цивилизаций, совершаются в идеях, понятиях и верованиях. Крупные исторические события являются лишь видимыми следствиями невидимых перемен в мыслях людей» [10].

Именно поэтому появляются законы об обязательном образовании (вставить). Велика роль энциклопедистов-просветителей XVIII века своими активно тиражируемыми трудами осуществлявших разрушение «Старого Порядка» «сверху». В частности, на страницах «Энциклопедии» рассматривалось соотношение понятий «гражданин» и «подданный», делался вывод о невозможности «подданного» быть «гражданином» [9].

При этом размытие сословных и земельных различий участников образовательного процесса происходила не только «сверху», но и «снизу». Русский философ, экономист и естествоиспытатель А.А. Богданов, рассуждая об условиях появления в XIX веке новой социальной страты (индустриального пролетариата), ранее не представленной в структуре традиционного общества, отмечал роль универсальной подготовки представителей рабочего класса в этом процессе: «как легко освобождается рабочий-специалист от цеховых предрассудков профессии, как жадно стремятся передовые пролетарии к знанию энциклопедическому, а не узко-специальному, как охотно они усваивают в своих областях наиболее монистические идеи и теории» [4, С. 75]. Таким образом, общество обнаружило неразрывную связь, которая существует между вопросами гражданственности, образования и проблемой социального неравенства. Оно выявило, что одним из важнейших условий упразднения в обществе неравенства выступает формирование гражданского самосознания представителей данного социума, центральную роль в обеспечении названного процесса играет система образования. Например, американский психолог и педагог, реформатор школьного образования Дж. Дьюи высказывал идеи о том, что школы должны быть местом, в котором учащиеся погружаются в демократический контекст, где они могут усвоить идеи сотрудничества и взаимодействия. В целом педагоги эпохи модерна подчеркивают значение развития демократических и гражданских чувств учащихся в процессе преподавания им различных и особенно гуманитарных предметов.

Тем не менее, стратификационные линии в обеспечении процесса образования сохранялись еще длительное время. К примеру, хорошо известно высказывание министра народного просвещения А.С. Шишова об обучении детей крестьян, произнесенное им на заседании главного управления училищ с критикой Устава ученых заведений, подведомственных университетам в 1804 г.: «Обучать грамоте весь народ или несоразмерное числу оного количество людей, принесло бы более вреда, нежели пользы. Наставлять земледельческого сына в риторике было бы приуготовлять его быть худым и бесполезным или еще вредным гражданином» [7, С. 80].

Несмотря на силу социальной инерции, препятствующей распространению идеи всеобщего универсального образования для всех слоев общества, социокультурные трансформации эпохи модерна привели к тому, что к середине ушедшего века в большинстве стран образование из привилегии превратилось в общеобязательную норму, реализующую некоторый принятый в обществе образовательный стандарт. Стандартизация, упразднение сословной модели образования с течением времени привели к тому, что в недрах образовательной системы возникли новые критерии эффективности образовательных моделей. К началу XXI века в качестве подобного критерия окончательно утвердился экономический критерий. Образование XXI века рассматривается не как общественное благо, а как сфера услуг, коммерческий проект, направленный на извлечение прибыли из образовательных и сопряженных с ними практик (наука, воспитание и т.п.).

Экономический редукционизм, реализуемый на площадке системы образования, постепенно вытесняет из требований, предъявляемой к образованной личности, такие феномены индивидуального и общественного сознания как «гражданственность», «патриотизм», «национальные интересы» и так далее, переводя ответственность за их формирование из публичной, общественно значимой сферы, воспроизводимой на уровне системы образования, в частную, приватную сферу, оставляя для данных феноменов место лишь в области индивидуальных предпочтений личности.

Однако, не будучи воспроизведенными в организованном порядке на уровне социально значимого социального института, каким является система образования, понятия гражданственности, любви к родине и тому подобные смыслы, относящиеся к сфере высоких духовных ценностей, неизбежно будут утрачивать свои позиции в индивидуальном и общественном сознании. На смену им придут доминирующие в обществе экономически ангажированные установки социального поведения и принципы целеполагания. Экономическая ангажированность девальвирует значение культурно-цивилизационной специфики как таковой, выступает антитезисом традиционным ценностям и нормам культуры, что, собственно, было подтверждено событиями ушедших десятилетий. Укрепление экономической, а не гражданской ориентации личности многократно усиливается при погружении ее в цифровую образовательную среду. В силу своей специфики образовательная среда обладает высоким гомогенизирующим потенциалом, упраздняющим различия между субъектами коммуникации: социальные, культурные, в том числе, и национально-гражданские.

Активное развитие цифровой образовательной среды приводит к тому, что цифровая компетентность является приоритетным качеством, в наборе личностных характеристик обучающихся, формирование которых система образования считает наиболее значимым элементом подготовки учащихся. Европейский совет включил цифровую компетентность в число восьми ключевых компетенций, необходимых для самореализации, здорового и устойчивого образа жизни, трудоустройства, активной гражданской позиции и социальной интеграции [8]. Однако в цифровой образовательной среде трансформируется само понятие гражданственности. От национально специфического контекста оно переходит к глобальному контексту. Возникает понятие глобальной гражданственности [2]. Данное понятие предполагает существование наднациональных норм: «этические нормы, основанные на подотчетности и всеобщей солидарности активных глобальных граждан» [3]. Однако глобальная идентичность является определенным «вызовом» для существования национально-гражданской идентичности, поскольку распространяет права и обязанности граждан за пределы того социума, которому личность принадлежит, что безусловно, снижает устойчивость общества.

Как видим, можно проследить взаимосвязь, которая существует между типом общества, моделью образовательной системы и характеристиками самосознания личности, представив их в сводном виде следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1

Влияние образовательной модели на самосознание личности

Тип социума	Образовательная модель		Самосознание личности	
	название	характеристики	название	характеристики
Традиционное общество доиндустриальное	сословная	Диверсификация образовательных практик, согласно сословной стратификации социума	сословное	Доминирует осознание принадлежности к некоторому социальному слою, страте
Техногенное общество, модерна, индустриальное	национально-эгалитарная	Единые образовательные стандарты в рамках определенного социума (государства)	гражданское	Доминирует осознание принадлежности к некоторой общности людей (нации, государству)
Общество постмодерна, постиндустриальное	глобально-эгалитарная (цифровая)	Единые мировые образовательные стандарты	глобальная гражданственность (космополитичное)	Доминирует осознание принадлежности к мировому сообществу, человечеству в целом

Выводы. Идея гражданственности зародившись в культуре древнего мира, получает активное развитие в новоевропейский период развития социума, когда происходит трансформация социо-политического и экономического укладов общественной жизни, осуществляется переход от традиционного общества к обществу модерна. Окончание периода религиозных войн связывается в сознании европейского общества с переходом к внерелигиозным, рациональным способам регуляции общественных отношений. Гражданское согласие, общественный договор выступили новым основанием построения социальных взаимодействий в возникшем национальном государстве. Это связано со следующими обстоятельствами:

- идея гражданственности, гражданской идентичности обладает высоким эгалитарным потенциалом, поскольку направлена на обеспечение процесса создания социума с равными социальными и гражданскими правами всех субъектов социального взаимодействия;

- обеспечение идеала построения общества, упраздняющего жесткую стратификацию, родовую сословную иерархию возможно лишь при условии перехода от сословного самосознания к формированию гражданского самосознания всех членов общества.

Существенную роль в формировании гражданского самосознания общества играет система образования, структура и содержание которого определяют возможность воспроизводства и закрепления в обществе данного феномена. В рамках сословной модели образования развитие идеи гражданственности затруднено, поскольку доминирует сословная идентификация личности. Необходимым условием формирования гражданского самосознания личности и общества является эгалитарная модель образования, предполагающая обеспечение доступа к образовательным возможностям всем слоям общества.

В современной литературе термин «гражданское самосознание» соотносится с понятием «гражданское общество». В то же время существует необходимость рассмотрения данного понятия в соотнесенности его с понятиями «государство», «национальное государство». Это связано с тем, что эволюция идеи гражданственности в условиях современных глобальных трансформаций движется в направлении возникновения феномена глобальной гражданственности. Глобальное гражданское самосознание противостоит идее собственно гражданского самосознания, отсылающего к фактичности определенного национального государства. Закрепление и развитие идеи глобального гражданского самосознания технически осуществимо в условиях цифровизации образования, создания глобальной цифровой образовательной среды,

«де факто» упраздняющей территориальную соотнесенность субъектов образовательного процесса с конкретным социально-политическим сообществом (национальным государством). Цифровая образовательная среда, в которую погружается современная молодежь, создает предпосылки для размывания их национально-гражданского самосознания. Нарастание диффузных процессов в сфере формирования гражданского самосознания молодых людей приводит к нарастанию космополитичных установок самоидентификации личности. Формирование чувства принадлежности к мировому сообществу в целом, снижение уровня осознанного восприятия своих гражданских прав и обязанностей в конкретно взятом социуме – характерные черты названного космополитизма.

Возникают вопросы создания педагогических условий, способствующих преодолению технологических вызовов цифровой образовательной среды, препятствующих формированию и воспроизводству гражданского самосознания личности. Например, это могут быть следующие условия:

а) создание образовательной среды, содержащей национально-гражданскую атрибутику особенно на ранних этапах социализации личности: разработка маркеров (в том числе и цифровых), способствующих идентификации личности по гражданскому признаку;

б) создание офф-лайн и онлайн платформ для участия обучающихся в общественных инициативах: обсуждениях актуальных гражданских проблем в рамках конкретной страны, области, города, волонтерских проектах и так далее;

в) реализация социальных проектов с использованием цифровых технологий, в которых обучающиеся могут решать реальные проблемы в обществе, укрепляя гражданскую позицию через конкретные действия;

г) сбалансированное осуществление информатизации социального пространства, сочетающее в себе специфику национального и мировые черты.

Эти и другие меры необходимы для развития гражданского самосознания личности в современной образовательной среде.

Литература:

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т.: пособие для уч-ся. Т. 2 / сост. В.Г. Безрогов, О.И. Варьяш. – М.: Аспект Пресс, 1994. – 352 с.
2. Аристотель. Политика / Аристотель. – М.: АСТ, 2016 – 384 с.
3. Бачелет, М. Глобальная гражданственность: новая важная сила / М. Бачелет. – URL: <https://www.un.org/ru/chronicle/article/21764>. (дата обращения 11.03.2025)
4. Богданов, А.А. Всеобщая организационная наука (Тектология) / А.А. Богданов. – М.: «Книга», 1925 – 300 с.
5. Гегель, Г. Философия права / [Г. Гегель]; переводчик Б.Г. Стоппнер. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 292 с.
6. Гоббс, Т. Философские основания учения о гражданине / Т. Гоббс. – Мн.: Харвест, М: АСТ, 2001. – 304 с.
7. История образования и педагогической мысли в 3-х частях. Ч 2 / сост. Т.В. Палиева, И.В. Журлова. – Мозырь: МГПУ имени И.П. Шамякина, 2013 – 194 с.
8. Кант, И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане / [И. Кант]; под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана // Сочинения: В 6 т. Т. 6. – М.: Мысль, 1966. – 742 с.
9. Карретеро, Г. DigComp 2.1: Структура цифровых компетенций для граждан с восемью уровнями владения и примерами использования, EUR 28558 EN / Г. Карретеро, Р. Вуорикари, Ю. Пуни. – Люксембург: Издательское бюро Европейского Союза, 2017. – 48 с.
10. Лейдет, Д. Гражданство // в кн. «Стэнфордская философская энциклопедия» (2023 года) / [Д. Лейдет]; под ред. Н. Эдвард. – URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/citizenship> (дата обращения: 05.03.2025)
11. Лебон, Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/psihologiya/215926-gustav-lebon-psihologiya-narodov-i-mass.html#text> (дата обращения: 05.03.2025)
12. Локк, Дж. Два трактата о правлении / Д. Локк; пер. с англ. Е.С. Лагутина, Ю.В. Семенова. – Москва. – Челябинск: Социум, 2014. – 494 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: УСЛОВИЯ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Аннотация. Настоящая статья носит методический характер. В статье обсуждаются проблемы методического обеспечения профессиональной подготовки учителя музыки в современных условиях. В статье анализируются проблемы содержания системы профессиональной подготовки учителя музыки, вызванные изменившимися условиями, запросами работодателей, а также современного общества в целом. В данной статье также выявляется необходимость более активного обновления учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей музыки. В статье описывается содержание учебного плана по профилю «Музыка» в Мининском университете. Современный этап образования характеризуется логичным обновлением содержания образовательного пространства. Технологическое пространство, с его динамичным развитием также оказывает влияние на развитие образовательной среды. Представляется справедливым подчеркнуть, что предметная подготовка учителей является одной из важнейших составляющих образовательного процесса, в том числе профессиональная подготовка учителей музыки. В статье раскрываются специфические особенности предметно-профессионального модуля, направленного на формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области применения цифровых технологий. В исследовании представлена авторская модель формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области применения цифровых технологий.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, учитель музыки, профессиональная подготовка, цифровые технологии, образовательная программа, профессиональная компетентность.

Annotation. This article is methodical in nature. The article discusses the problems of methodological support for the professional training of a music teacher in modern conditions. The article analyzes the problems of the content of the music teacher's professional training system caused by the changed conditions, the demands of employers, as well as modern society as a whole. This article also examines the need for a more active updating of educational and methodological support for the professional training of future music teachers. The article describes the content of the curriculum in the field of "Music" at Mininsky University. The modern

stage of education is characterized by a logical renewal of the content of the educational space. The technological space, with its dynamic development, also has an impact on the development of the educational environment. It seems fair to emphasize that the subject training of teachers is one of the most important components of the educational process, including the professional training of music teachers. The article reveals the specific features of the subject-professional module aimed at developing the professional competence of a future music teacher in the field of digital technology application. The study presents the author's model of the formation of professional competence of a future musician teacher in the field of digital technology application.

Key words: educational and methodological support, music teacher, professional training, digital technologies, educational program, professional competence.

Введение. Современный этап образования характеризуется логичным обновлением содержания образовательного пространства. Технологическое пространство, с его динамичным развитием также оказывает влияние на развитие образовательной среды. Представляется справедливым подчеркнуть, что предметная подготовка учителей является одной из важнейших составляющих образовательного процесса, в том числе профессиональная подготовка учителей музыки. «Ключевым условием профессионального развития педагога признается непрерывность и системность данного процесса» [1, С. 6].

Изложение основного материала статьи. Система профессиональной подготовки будущих учителей музыки регламентирована следующими нормативно-правовыми и методическими документами, такими как закон об образовании, профессиональный стандарт педагога, образовательные стандарты. Также учебно-методическое обеспечение, в состав которого включены учебники Э.Б. Абдуллина, Е.В. Николаевой и др. Обращаясь к научной статье О.М. Фалетровой, выявляется довольно серьезная проблема, в части процесса обновления учебно-методической литературы [8].

О.М. Фалетрова справедливо отмечает, что учебно-методическое обеспечение не актуализировалось уже с 2014 года, это создает определенные сложности и противоречия в содержании предметной подготовки будущих учителей музыки. Данная проблема еще и усугубляется тем, что за последнее время мы наблюдаем очень серьезные трансформации во всех областях деятельности, как это было отмечено во введении к нашему исследованию [6]. Также нельзя не упомянуть и о периоде самоизоляции 2020 года, в течение которого, в сжатые сроки, система образования была перестроена совершенно на иной формат обучения.

С целью сохранения качества образовательного процесса были внедрены различные цифровые платформы в образовательный процесс, использование которых до наступления указанного периода не было таким активным [2]. Вместе с тем, в этот период была выявлена глобальная проблема недостаточного уровня цифровой компетентности у преподавателей различных уровней образовательной системы. Сложность состояла в том, что на тот не было разработано единого подхода по организации контактной работы с обучающимися [5].

Использование средств видео-конференцсвязи в 2020 году не было настолько распространено и масштабировано в системе образования. В кратчайшие сроки перед педагогическими составами встала задача освоения данных сервисов, перед административно-управляющим персоналом – задача инструктирования педагогических работников и организации образовательного процесса в новых условиях [3].

Образовательная система включает в себя всех участников образовательных отношений, в том числе обучающихся и их родителей, в этой связи от данных стороны также были погружены в процесс освоения новых образовательных технологий.

Собственно, комплекс данных проблем периода пандемии во многом определил вектор развития образовательной системы ближайшего будущего. Опыт того периода повлиял также и на изменение подходов к проведению различных научных мероприятий, в том числе конференций, симпозиумов, круглых столов, научных дискуссий, формат которых все чаще приобретал смешанный характер [7]. Вышеперечисленные обстоятельства, как было отмечено ранее, повлияли на организационную и содержательные стороны образовательного процесса.

Представляется необходимым отметить и тот факт, что в части реализации образовательного процесса предметного блока создаются специфические особенности использования дистанционных технологий, в рамках преподавания той или иной дисциплины. Организация учебной работы по предмету «Музыка» в общеобразовательной школе в рамках музыкально-исполнительской деятельности.

На основании описанных нами условий, можно предположить, что на данный момент острую необходимость приобретает процесс разработки методики и технологии применения цифровых сервисов в профессиональной подготовке и методика формирования цифровой компетентности будущих учителей, создание актуальных методических разработок, учебных пособий.

В Мининском университете ведется профессиональная подготовка будущих учителей музыки по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Музыка», уровень образования – бакалавриат. Данная образовательная программа реализуется более двадцати лет и за это время накоплен серьезный педагогический опыт профессиональной подготовки учителей музыки. За двадцатилетний период сменилось порядка четырех образовательных стандартов, уровень самой образовательной программы (переход от уровня специалитета к бакалавриату).

Также, в 2012 году, на смену закону об образовании 1993 года вышел новый закон об образовании, что безусловно повлияло на организационную и содержательную стороны реализации основной образовательной программы. За длительный период образовательная программа претерпевала различные изменения, дополнения, вносились существенные корректировки. В 2018 году данная образовательная программа была реализована в рамках проекта Мининского университета «Универсальный бакалавриат».

Содержание учебного плана было построено по принципу первоначального освоения базовых дисциплин, затем внедрения дисциплин предметной направленности.

Однако, специфика образовательной программы определяет необходимость непрерывного образования в области музыкального искусства и исполнительства, в связи с чем, в учебный план были внесены изменения и коррективы, и, уже на первом курсе студентам представилась возможность освоения дисциплин в области основ музыкально-исполнительской подготовки.

В содержание данного учебного плана был включен довольно масштабный, по количеству дисциплин и зачетных единиц модуль, «Профессиональная ИКТ-подготовка педагога-музыканта». В таблице 1 представлено содержание данного модуля [6].

Содержание модуля «Профессиональная ИКТ-подготовка педагога-музыканта»

Дисциплина/практика	Разделы дисциплины/практики
Дисциплины, обязательные для изучения	
Мультимедийные устройства в музыкальном образовании	Возможности и перспективы использования мультимедийных технологий в музыкальном образовании. Общий обзор мультимедийных программ.
Профессиональные информационные системы в музыкальном образовании	Общая классификация информационных систем. Информационные системы в музыкальном образовании.
Компьютерные технологии в музыкальном образовании	Возможности и перспективы использования компьютерных технологий в музыкальном образовании. Цифровая запись и обработка музыкального звука. Нотно-издательские системы.
Дисциплины по выбору	
Технологии компьютерной обработки нотного текста	Современная нотография и особенности компьютерного набора нотного текста. Знакомство с программами Sibelius, Finale, Muse Score.
Технологии компьютерной обработки вокального голоса	Современная нотография и особенности компьютерного набора нотного текста. Знакомство с программами Sibelius, Finale, Muse Score.

Модуль содержит профильные дисциплины, с целью формирования профессиональной компетентности учителя музыки в области применения средств цифровых технологий. В разработке модуля были использованы компоненты авторской методики, направленные на формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области применения цифровых технологий, модель которой представлена на Рисунке 1 [4].

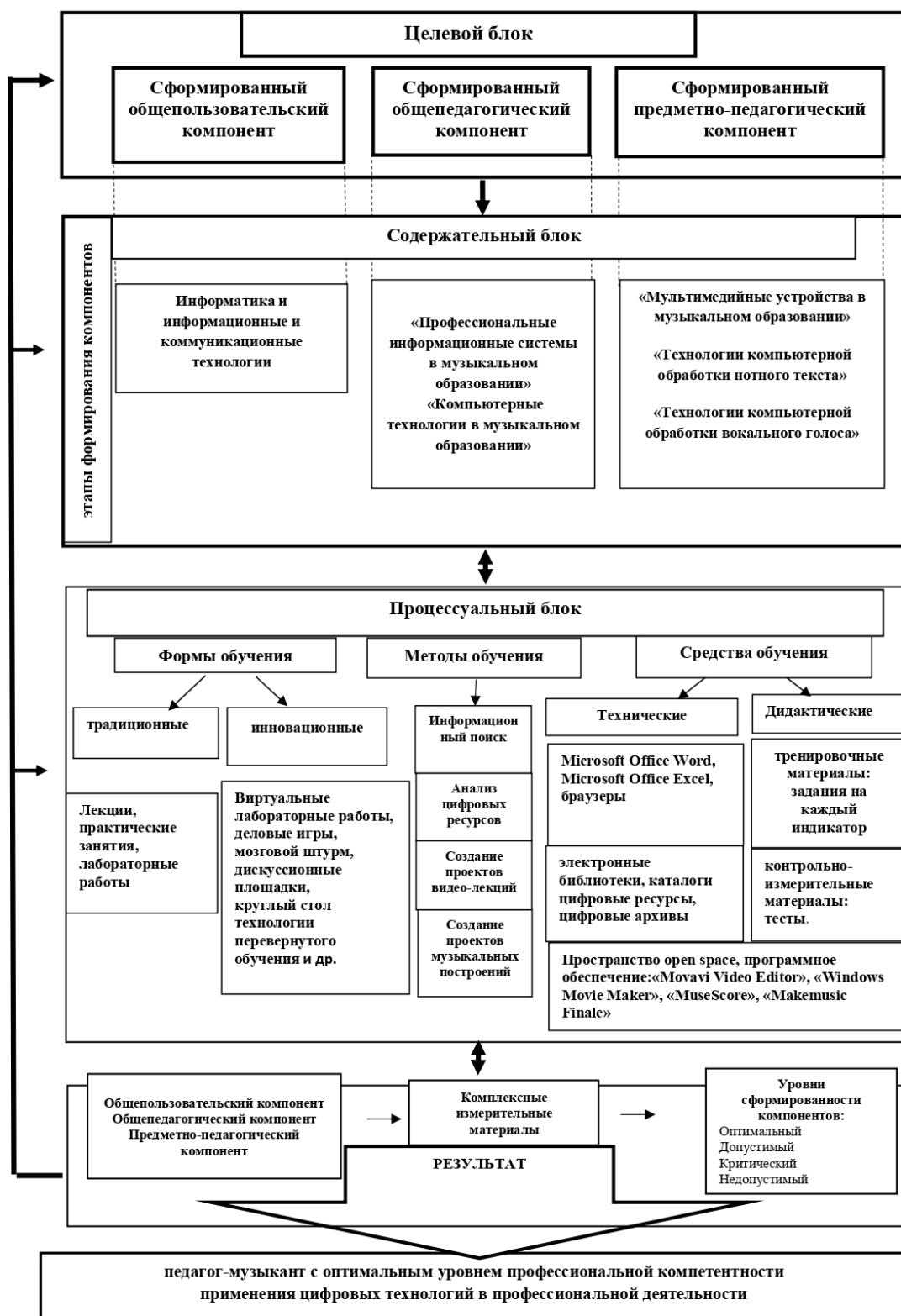


Рисунок 1. Модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области применения цифровых технологий

Стоит отметить, что именно в рамках реализации дисциплин данного разработанного модуля формировались необходимые компоненты формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области применения средств цифровых технологий. В содержание трех компонентов включены актуальные знания, умения, навыки, использование которых в ситуации обновления организационной составляющей образовательного процесса, в том числе внедрения элементов дистанционного обучения. Освоение данного модуля происходит на третьем курсе программы бакалавриата.

Помимо формирования у обучающихся компетенции в области организационного сопровождения образовательного процесса, в том числе с использованием элементов дистанционного обучения, целью данного модуля является формирование предметных профессиональных компетенций в области работы в цифровых профильных сервисах.

В связи с выявленными противоречиями, описанных в первом разделе исследования, необходимо было разработать учебно-методическое обеспечение, в этой связи было издано учебное пособие, которое бы могло отвечать современным вызовам в области профессиональной подготовки учителя музыки в части цифровизации образования. Пособие разработано с целью сопровождения аудиторной и самостоятельной видов работ по дисциплинам учебного плана в рамках реализации основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка». В пособии даны рекомендации по организации практикумов для обеспечения занятий по дисциплинам, направленным на формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» в области применения средств цифровых технологий. В пособии представлены примеры лабораторных работ, примеры практических заданий. В учебно-методическом пособии представлены методические материалы с целью обеспечения технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» в области применения цифровых технологий.

Выводы. Стремительные изменения и преобразования вносят особые коррективы во все образовательные контуры, в этой связи требуется незамедлительный отклик от профессионального педагогического сообщества, в том числе в части регулярного обновления методического обеспечения профессиональной подготовки педагога-предметника, в данном случае учителя музыки.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – 5 с.
2. Груздева, М.Л. Примеры использования цифровых платформ в образовании / М.Л. Груздева, Т.Д. Феофанова // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений, аспирантов, студентов, посвященная Году культурного наследия народов России, Нижний Новгород, 30 марта 2022 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. – С. 107-110. – EDN ZRMRPZ.
3. Сизова, О.А. Технологии применения цифровых сервисов в системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки / О.А. Сизова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 70 с. – EDN ONWRJP
4. Сизова, О.А. Модель процесса формирования профессиональной компетентности в области применения цифровых технологий у будущих учителей музыки / О.А. Сизова // Перспективы науки. – 2024. – № 10(181). – С. 141-144. – EDN CZEEUI
5. Сизова, О.А. Технология формирования профессиональной компетентности в области применения цифровых технологий у будущих учителей музыки в общеобразовательной школе / О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(2). – С. 336-338. – EDN JAZCLG
6. Сизова, О.А. Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» педагогического вуза в области применения цифровых технологий : диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.7. / Сизова О.А. – ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского». – Нижний Новгород, 2022. – 239 с.
7. Сизова, О.А. Профессиональная подготовка педагога дополнительного образования: опыт применения цифровых технологий / О.А. Сизова, Е.А. Яковлева, А.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(4). – С. 372-374. – EDN ZORYIM
8. Фалетрова, О.М. Подготовка будущих учителей музыки к профессиональной деятельности через овладение методическими компетенциями / О.М. Фалетрова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2023. – № 1(61). – С. 64-70. – EDN KDYZLQ

Педагогика

УДК 378.2

**кандидат технических наук, доцент кафедры
логопедии Скоробогатова Наталия Евгеньевна**
Московский психолого-социальный университет (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПРИ РАННЕМ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ

Аннотация. Информатизация образовательного процесса должна рассматриваться как одно из ключевых средств реализации намеченной цели, которая заключается в создании благоприятных условий для раскрытия и развития индивидуальных способностей каждого ребенка. Поэтому уделяется много внимания новым направлениям работы с применением информационных технологий в коррекционной работе с детьми ОВЗ. Ранний детский аутизм – это особый вид расстройства, при котором наблюдаются неоднородные нарушения в психическом, речевом, двигательном и эмоциональном развитии ребенка, а также сложности в социальном взаимодействии. Синдром аутизма проявляется у детей в различной степени и имеет различные характерные черты у каждого ребенка. Причины возникновения данного синдрома могут быть разными и зависеть от множества как внутренних, так и внешних факторов. Дети с синдромом аутизма обладают рядом специфических черт и характеристик, которые могут ограничивать социальную адаптацию за счет особенностей восприятия окружающего мира. Речевые расстройства у детей с ранним детским аутизмом основываются на психопатологических особенностях, отсутствии мотивации к общению с окружающими, слабости в мотивации, слабости в познавательной и эмоционально-волевой активности. Поэтому, внедрение и использование эффективных коммуникативных информационных технологий в системе коррекционно-логопедической работы по развитию коммуникации и навыков межличностного общения среди детей с детским аутизмом актуально в наше время. В рамках уточнения влияния применения современных информационно-коммуникативных технологий на практических занятиях, в коррекционной работе по развитию коммуникации и межличностного общения, у детей с ранним детским аутизмом, было проведено исследование среди дефектологов. Его результаты позволяют сделать вывод о целесообразности и эффективности применения электронных коммуникаторов на занятиях.

Ключевые слова: современные информационно-коммуникативные технологии, коррекционная работа, коммуникация и навыки межличностного общения, дети с ранним детским аутизмом, устройство для альтернативной и дополнительной коммуникации.

Annotation. Early childhood autism is a special type of disorder in which there are heterogeneous disorders in the mental, speech, motor and emotional development of the child, as well as difficulties in social interaction. Autism syndrome manifests itself in children to varying degrees and has different characteristics for each child. The causes of this syndrome can be different and depend on many internal and external factors. Children with autism have a number of specific traits and characteristics that may limit social adaptation due to the peculiarities of perception of the world around them. Speech disorders in children with early childhood autism are based on psychopathological features, lack of motivation to communicate with others, weakness in motivation, weakness in cognitive and emotional-volitional activity. Therefore, the introduction and use of effective communicative information technologies in the system of correctional speech therapy for the development of communication and interpersonal skills among children with childhood autism is relevant in our time. In order to clarify the impact of the use of modern information and communication technologies in practical classes, in correctional work on the development of communication and interpersonal communication in children with early childhood autism, a study was conducted among defectologists. Its results allow us to conclude about the expediency and effectiveness of using electronic communicators in the classroom.

Key words: modern information and communication technologies, correctional work, communication and interpersonal skills, children with early childhood autism, device for alternative and additional communication.

Введение. С первых дней жизни ребенок окружен людьми и предметами, что делает его частью социальной среды. Активное освоение языка, как носителя общественного опыта, играет ключевую роль в процессе социализации. Однако нарушение способности к социальному взаимодействию и коммуникации может привести к отклонениям в развитии, наиболее выраженным примером которых является ранний детский аутизм.

Проблема расстройств аутистического спектра занимает одно из ведущих мест в современной психиатрии, что связано с неуклонным ростом числа детей, имеющих диагноз раннего детского аутизма. По мнению большинства исследователей, одним из факторов, влияющих на увеличение случаев данного расстройства, является развитие медицинских технологий, позволяющих спасать младенцев с тяжёлыми неврологическими патологиями. Еще одним фактором, провоцирующим детский аутизм, являются стрессовые ситуации, которые приводят к нервно-психическим расстройствам. Установлено, что в процессе обучения, от детского сада до девятого класса включительно, состояние здоровья детей и школьников ухудшается, так как увеличивается нагрузка на психоэмоциональное состояние. Психическое развитие протекает неравномерно.

На сегодняшний день методы диагностики детского аутизма, а также подходы к его терапии, учитывающие специфику заболевания на разных стадиях его течения, остаются недостаточно разработанными. В связи с этим, в современных условиях стоит отметить, что активное применение современных информационных технологий позволяет более эффективно проводить коррекционную работу по формированию речи.

Изложение основного материала статьи. В 1947 году описание синдрома аутизма представил И.И. Мамайчук. Согласно исследованиям «аутизм – это предельное («экстремальное») одиночество ребенка, формирующее нарушение его социального развития, вне связи с уровнем его интеллектуального развития. Дети с синдромом аутизма испытывают сверхпристрастие к различным объектам, увлечены занятиями, активно сопротивляются изменениям в окружающей действительности и не любят перемены» [3].

К.С. Лебединская определяет детский аутизм как задержку и отклонение в развитии речи, характеризующий собой так называемый «отрыв от реальности, уход в себя» [2].

Согласно критериям ВОЗ, РАС проявляется в следующих особенностях:

- выраженные затруднения в социальном взаимодействии;
- серьезные нарушения коммуникативных способностей;
- склонность к повторяющемуся поведению и стереотипным действиям;
- ограниченный интерес к окружающей среде [1].

Дети с аутизмом избегают контакта с окружающими, создавая впечатление, будто не слышат или не понимают обращенную к ним речь. Как правило, их речь либо отсутствует вовсе, либо используется не для общения. Они проявляют повышенный интерес к механизмам и с лёгкостью управляют с ними, но при этом остаются равнодушными к обществу. В отличие от сверстников, такие дети крайне редко выражают жалобы. Конфликтные ситуации провоцируют у них вспышки крика, агрессивное поведение или уход в себя. Обращение за помощью к взрослым встречается чрезвычайно редко. Обычные предметы или явления могут вызывать у них страх, что ведёт к искажённому восприятию окружающей среды. Также наблюдаются особые привязанности, фантазии и интересы, которые полностью захватывают внимание ребёнка и от которых его невозможно отвлечь.

Вторичные проявления включают в себя уход в собственный мир, наличие стереотипных действий, погруженность в фантазии и чрезмерные увлечения. У таких детей наблюдается ослабленная эмоциональная реакция на близких, вплоть до полного отсутствия видимого отклика («аффективная блокада»), а также сниженная чувствительность к звуковым и зрительным раздражителям, что напоминает особенности восприятия при нарушениях слуха и зрения.

Среди первичных признаков РАС выделяют повышенную чувствительность к сенсорным и эмоциональным стимулам, низкий уровень энергичности. Вторичные проявления включают в себя уход в собственный мир, наличие стереотипных действий, погруженность в фантазии и чрезмерные увлечения. «У таких детей наблюдается ослабленная эмоциональная реакция на близких вплоть до полного отсутствия видимого отклика («аффективная блокада»), а также сниженная чувствительность к звуковым и зрительным раздражителям, что напоминает особенности восприятия при нарушениях слуха и зрения» [5].

Одним из первых проявлений РАС является речевые нарушения. Они могут проявляться в различных формах, но в большинстве случаев связаны с трудностями в коммуникации. «Основные особенности нарушений речи:

- отсутствие желания вступать в контакт, что замедляет развитие речи;
- оторванность от окружающего мира, затрудняющая осознание собственного «Я»;
- стереотипность в речи, склонность к созданию собственных слов, а также период эхолалий (повторение чужих фраз)» [6].

Детский аутизм может быть похож на специфические речевые расстройства, так как основными симптомами аутизма являются задержка речевого развития или полное отсутствие речи. Часто родители детей, у которых позже выявляется аутизм, обращаются к логопедам, которые на основании доступных позиций анализируют, страдает ли ребенок от аутизма или от других речевых расстройств [4].

Дети с аутизмом испытывают серьезные трудности в освоении речи: они заменяют слова жестами, используют слова в нестандартном значении, избегают общения, предпочитают уединение, не играют с другими детьми, не реагируют на улыбки, а также могут многократно повторять одно и то же слово или действие.

Существуют различные подходы к формированию речевой активности у детей с РАС. Первый подход, даже если и приводит к появлению речи, требует значительных временных затрат и редко дает устойчивый результат. Освоение речи происходит с заметным запозданием, и в дальнейшем этот пробел часто остается не компенсированным. При втором подходе ребенок овладевает речью, но она остается шаблонной, механической, без гибкости и вариативности. Наиболее удачным подходом является применение комбинации двух методик.

Система подкреплений помогает ребенку выстраивать готовность к взаимодействию и следованию инструкциям, что способствует концентрации и организованности. Одновременно с этим, внимание уделяется развитию эмоционального контакта, наполнению окружающего мира смыслом и стимулированию речевой активности.

Занятия по формированию речи строятся на основе смены различных упражнений и игр, при этом обязательным условием является контролируемая эмоциональная насыщенность заданий. Все задания направлены на развитие целенаправленного поведения, понимания речи, предметные манипуляции и двигательную активность. Ведется речевая работа по стимуляции вокализации, развивается звуковая имитация, тренируется подражание речи окружающих. Каждое успешное выполнение задания подкрепляется поощрением, мотивирующим ребенка [7].

Существует множество методик развития коммуникации у невербальных детей. Среди них – метод эмоционального подавления речевого развития Е.Ф. Соболевича, в котором стимуляция речи происходит с помощью музыки, а также метод звуковых имитаций О.А. Соболевича. Н.Е. Старосельская и Румянцева предлагают «перевод» неязыковых звуков на русский язык. М.М. Либлинг разработал технику удержания ребенка в объятиях родителей до полного физического и эмоционального расслабления. Однако, у данных методов есть недостатки, поскольку они преимущественно вызывают аффективные высказывания, но не способствуют долгосрочному поддержанию речевой активности. Одной из эффективных методик является альтернативная цифровая система коммуникации и развития речи с использованием устройства-планшета APK.

Коммуникатор позволяет ребенку строить фразы и демонстрировать их собеседнику на экране планшета. Это устройство помогает создать персональный визуальный язык, формируя галерею изображений и фотографий, отсортированных по тематическим категориям. Это устройство использует приложение на русском языке, которое помогает ребенку с аутизмом научиться общаться с окружающими и развить навыки спонтанной речи. Основной задачей коммуникатора является стимулирование ребенка к спонтанному вступлению в коммуникацию. Метод основывается на принципе, согласно которому повод для общения должен предшествовать речевой активности. Начальный этап работы заключается в выявлении стимулов – того, что привлекает ребенка и вызывает у него интерес, – а также, в подборе эффективного устройства для дополнительной и альтернативной коммуникации.

С целью изучения отношения логопедов к использованию на занятиях для детей с аутистическим спектром коммуникативных технологий, был проведен опрос. Его респондентами стали 35 учителей – логопедов и дефектологов из 7 коррекционно-логопедических центров г. Рязани. Созданная нами анкета состоит из 10 вопросов закрытого и полужакрытого типов. Данная анкета предназначена для того, чтобы выяснить, применяют ли логопеды электронные коммуникаторы в своей работе по запуску речевой активности и обучению коммуникативным навыкам детей с ранним детским аутизмом. Она также помогает узнать, сколько времени занимают эти занятия, какие приемы считаются самыми эффективными и насколько интересны детям предложенные занятия.

Анализ данных показал, что почти все логопеды применяют современные информационные технологии, как альтернативную систему коммуникации. Большинство педагогов (70%) считают, что альтернативные и дополнительные коммуникационные устройства способствуют развитию речи и ее дальнейшему становлению. Использование дополнительных символов и знаков способствует развитию абстрактного мышления и формированию символической деятельности, что, в свою очередь, улучшает понимание речи и способствует ее развитию. Альтернативная коммуникация помогает выстраивать эффективную систему общения, позволяя ребенку передавать свои мысли и желания с помощью символов и жестов.

В то же время, часть логопедов (30%) полагают, что её влияние на коррекцию речевых нарушения незначительно. Они считают, что традиционные формы коррекционно-развивающей работы являются более эффективными в случаях с неговорящими детьми. Указывая, что эта работа, особенно на первых этапах, одновременно с обучением ребенка применять и использовать альтернативные электронные коммуникаторы, довольно сложный кропотливый процесс, что создает дополнительные трудности.

Таким образом, данное анкетирование выявило, что все опрошенные логопеды признают применение устройства для альтернативной и дополнительной коммуникации эффективным средством в работе по запуску речи у детей с РАС.

Выводы. В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что при формировании полноценной речевой деятельности должен учитываться ведущий вид активности ребенка (игровую деятельность) и его возрастные особенности. А также важно в работе опираться на современные коммуникативные технологии. Основные направления работы, подбор языкового материала, методический инструментарий должны способствовать развитию коммуникативно-речевых умений. Формирование речевого высказывания должно выходить на первый план.

Преимущества применения современных коммуникационных технологий в альтернативной и дополнительной коммуникации:

1. Использование цифровых коммуникаторов ускоряет приобретение базовых навыков взаимодействия.
2. Современные технологии позволяют быстрее научить ребенка проявлять инициативу и произносить слова, чем традиционные методы, такие как запоминание названий предметов, тренировка зрительного контакта или вокальная имитация.
3. Благодаря таким устройствам общение с окружающими становится доступнее, что способствует генерализации полученных речевых навыков и их закреплению в повседневной жизни.

Очевидно, что коммуникативные цифровые устройства являются одним из эффективных средств, применяемых в системе логопедической работы для запуска речи у детей с ранним детским аутизмом, которые заметно улучшают развитие не только коммуникативной сферы этих детей, но и психической и личностной сфер в целом.

Литература:

1. Буянов, М.И. Аутизм / М.И. Буянов. – Москва: Российское общество медиков-литераторов, 2001. – 88 с.
2. Лебединская, К.С. Ранний детский аутизм. Нарушение эмоционального развития как клинично-дефектологическая проблема / К.С. Лебединская. – Москва: НИИ дефектологии РАО, 2002. – 125 с.
3. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 288 с.

4. Сарафанова, И. Консультации специалистов Института коррекционной педагогики РАО / И. Сарафанова // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – № 1. – С. 150-164
5. Симашкова, Н.В. Клинические и нейрофизиологические аспекты тяжелых форм аутизма у детей / Н.В. Симашкова, Л.П. Якупова, В.М. Башина // Невропатолог и психиатр. – 2006. – № 7. – С. 12-14
6. Щипицина, Л.М. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Л.М. Щипицина. – Санкт-Петербург: «Дидактика Плюс», 2001. – 368 с.
7. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – Москва: Теревинф, 2004. – 314 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат технических наук, доцент кафедры
логопедии Скоробогатова Наталья Евгеньевна
Московский психолого-социальный университет (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ВНИМАНИЯ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЕ СЛУХА

Аннотация. Формирование устной речи у детей, после операции по кохлеарной имплантации, представляет собой одну из сложных основных задач современной сурдопедагогики и логопедии. На основе многих научно-практических исследований известно, что без специальной, систематической и целенаправленной коррекционной работы глухие дети не смогут самостоятельно овладеть речью. Именно поэтому, существует множество методов, направленных на обучение устной речи детей с тяжелым нарушением слуха, это остро необходимо, поскольку именно речь служит основным средством коммуникации между людьми. Зрительно-слуховое восприятие рассматривается как такая специфическая форма восприятия, которая играет значимую роль в организации и протекании когнитивной деятельности ребенка-дошкольника. Вместе с тем, специалистами указывается на неразвитость зрительного и слухового восприятия и внимания у детей с нарушением слуха. С целью повышения эффективности работы по формированию устной речи, у детей после кохлеарной имплантации, был проведен опрос среди сурдопедагогов и учителей-дефектологов. Его результаты позволяют сделать вывод об эффективности применения, на начальном этапе работы формирования зрительно-слухового восприятия и внимания.

Ключевые слова: коррекционная работа, зрительно-слуховое восприятие и внимание, дети с кохлеарными имплантами, развитие речи.

Annotation. The development of speech in children with hearing impairment is one of the main tasks of modern sign language teaching and speech therapy. Based on many scientific and practical studies, it is known that without special, systematic and targeted correctional work, deaf children will not be able to master speech on their own. That is why there are many methods aimed at teaching oral speech to children with severe hearing impairment, since it is speech that serves as the main means of communication between people. Visual-auditory perception is considered as a form of perception that plays a significant role in the organization and course of cognitive activity of a preschool child. At the same time, experts point to the underdevelopment of visual and auditory perception and attention in children with hearing impairment. In order to increase the effectiveness of work on the formation of speech skills in children with hearing impairments in modern correctional work, a study was conducted among sign language educators and speech pathologists. Its results allow us to conclude that it is advisable and effective to use, at the initial stage, exercises for the formation of visual-auditory perception and attention, which, in turn, affects the formation of auditory development and awareness of the native language and speech system in children with hearing impairment.

Key words: correctional work, visual-auditory perception and attention, children with cochlear implants, children with hearing impairment, speech development.

Введение. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, количество людей с нарушениями слуха в мире составляет от 4 до 6% от общей численности населения. Согласно данным независимого центра по вопросам кохлеарной имплантации, данную процедуру проводят детям от одного года, если у них диагностирована тяжелая степень потери слуха или полная глухота. Одним из передовых методов слухопротезирования является кохлеарная имплантация, которая применяется уже около трёх десятилетий. В России с 2003 года государство поддерживает программу кохлеарной имплантации в рамках федеральной программы «Дети-инвалиды», что позволило большему числу детей получить доступ к этой технологии. Такие операции чаще всего проводят в дошкольном возрасте, поскольку этот период является критически важным для развития речи и других психических функций. Поэтому на первый план выходит проблема поиска наиболее эффективных методик по формированию устной речи у детей дошкольного возраста после операции по кохлеарной имплантации.

Развитие речи в раннем возрасте играет ключевую роль в дальнейшем когнитивном развитии и успешной интеграции в сообщество слышащих людей. Если нарушение слуха возникает в раннем детстве, это влечет за собой задержку в развитии речи, что затрудняет полноценное взаимодействие ребенка с окружающими. Без возможности воспринимать речь ребенку сложно адаптироваться в слышащем обществе, поэтому требуется комплексная работа специалистов, включая педагогов, врачей, логопедов, дефектологов и психологов.

Кохлеарная имплантация, являясь высокотехнологичной методикой реабилитации, даёт возможность детям с тяжёлыми нарушениями слуха слышать. Без слухоречевой реабилитации ребёнок не сможет в полной мере воспринимать и осознавать речь после подключения речевого процессора. По этой причине грамотное сопровождение детей с КИ и развитие их речевых навыков – сложная педагогическая задача, от успешного решения которой зависит дальнейшее речевое и социальное развитие ребёнка.

Так как восприятие и воспроизведение устной речи играет центральную роль в формировании коммуникации, остро встает вопрос об необходимости выстраивания эффективной психолого-педагогической методики сопровождения. Одним из элементов психолого-педагогической работы, при формировании речи, является развитие слухо-зрительного внимания.

Изложение основного материала статьи. «Глухота, – как говорил Л.С. Выготский, – не только изменяет отношение ребенка к миру, но, прежде всего, сказывается на его отношениях с людьми» [1]. Современные технологии, включая кохлеарные импланты, открывают новые возможности для развития детей с нарушением слуха и их интеграции в мир слышащих.

Кохлеарная имплантация (КИ) представляет собой хирургическое вмешательство, при котором в улитку внутреннего уха внедряются электроды. Это помогает передавать сигналы к слуховому нерву, что восстанавливает способность воспринимать звуки до уровня лёгкой степени тугоухости.

«Подключение речевого процессора открывает для ребёнка доступ к миру звуков, что является стартом важного этапа реабилитации. В этот период ключевая задача – восстановить сенсорную основу общения и адаптировать ребёнка к новым слуховым возможностям» [7]. На первом этапе желательно уделить внимание восстановлению сенсорной базы, как основе для дальнейшей работы по формированию устной речи у детей после операции. Поэтому одной из важнейшей задачей становится восстановление сенсорных ощущений, возвращение ребёнка в привычную звуковую среду и восстановление его естественного взаимодействия со слышащими людьми.

«У глухих детей с врожденной или рано приобретенной глухотой, не владевших до КИ фразовой речью, имеющих недостаточно продуктивный опыт использования слуховых аппаратов, или не имеющих его, в ходе первоначального периода работы необходимо обеспечить формирование коммуникации и взаимодействия со слышащим окружением на основе изменившихся слуховых возможностей» [11].

После КИ у детей могут отсутствовать навыки дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза, что требует длительной реабилитации. Важно не только дать возможность слышать, но и научить воспринимать речь и взаимодействовать [10].

Одним из направлений психолого-педагогической работы является развитие зрительно-слухового внимания. Именно этой цели придерживаются сурдопедагоги, работающие с детьми после проведения кохлеарной имплантации.

«Основные этапы реабилитации после операции по КИ:

1. Настройка речевого процессора как предварительного этапа работы.

2. Начальный этап: формирование зрительно-слухового восприятия.

В этот период развивается речевое восприятие при помощи импланта. Ребенок привыкает слышать звуки, учится идентифицировать и реагировать на них.

3. Второй этап: развитие слухового и речевого восприятия.

4. Третий этап: языковое развитие.

Это этап формирования активной речи и восприятия речи окружающих. В этот период происходит формирование речевого развития, умения общаться, коммуницировать и взаимодействовать с окружающими.

5. Заключительный этап: формирование связной речи» [11].

В рамках реабилитации сурдопедагогами решаются следующие задачи:

– Развитие слухового восприятия через игровые упражнения.

Это могут быть игры, направленные на понимание и различение речевых и музыкальных звуков. Далее необходимо проводить занятия на определение источника звука. [6].

– Развитие слухового внимания и памяти.

– Работа над голосовой активностью.

– Расширение словарного запаса.

– Формирование связной речи.

У детей, прошедших имплантацию после двух лет, могут наблюдаться проблемы с долговременной памятью. Одним из методов коррекции является развитие зрительно-слухового восприятия [10]. Поэтому, одним из элементов, влияющих на формирование долговременной памяти – это формирование зрительно-слухового восприятия и внимания.

Необходимо отметить, что одной из ведущих функций зрительного восприятия является направленное зрительное внимание на активное взаимодействие с окружающим миром для установления контакта.

Следующей, весьма важной функцией, является Аналитико-синтетическая функция зрительного восприятия или метод «опорных точек или точек отсчета», что помогает детям различать предметы и явления окружающего мира, что подтверждают исследования В.И. Зинченко [5]. Информационно-познавательное значение зрительного восприятия, влияет на систематизацию, упорядочение анализируемой информации.

Г.Л. Розенгарт-Пупко (1963) экспериментально доказала, что восприятие предметов детьми тесно связано с уровнем их речевого развития. В своих научных работах она подчёркивала, что анализ объектов и выделение их ключевых характеристик невозможно без участия речи.

Д.Б. Эльконин, в своих исследованиях, подчеркивал решающую роль речи в восприятии окружающего мира: «...называя те или иные качества и признаки предметов, ребёнок тем самым выделяет их; называя предметы, он разделяет их между собой...» (1960). Учёный отмечал, что именно слово помогает выделить в объекте его важнейшие признаки, повышает точность восприятия и способствует формированию обобщённых представлений [12].

С целью изучения отношения дефектологов к активным упражнениям по формированию слухо-зрительного внимания, на первом этапе формирования активной речи у детей с КИ, был проведен. Его респондентами стали 40 дефектологов, работающих в коррекционно-логопедических центрах г. Рязани. Созданная анкета состоит из 10 вопросов закрытого и полужакрытого типов. Данная анкета предназначена для того, чтобы выяснить, применяют ли дефектологи упражнения по формированию зрительно-слухового восприятия и внимания в своей работе по формированию устной речи у детей с КИ. Она также помогает узнать, сколько времени занимают эти занятия, какие приемы считаются самыми наиболее эффективными на начальном этапе, по формированию устной речи и насколько применение упражнений по развитию слухо-зрительного внимания влияют на более быстрый запуск речи.

На вопрос об организации процесса обучения без использования упражнений по формированию слухо-зрительного внимания и восприятия, большинство дефектологов ответило, что в настоящее время это невозможно (82%), возможно, но результат будет ниже (12%). 6% опрошенных посчитали, что отсутствие применения упражнений по формированию слухо-зрительного внимания и восприятия никак не отразится на процессе формирования речи.

На основании собранных данных выявили, над чем чаще всего работают дефектологи при использовании упражнений по формированию слухо-зрительного внимания и восприятия. Почти все педагоги (70%) на каждом занятии используют систему занимательных упражнений и игр (по 3-4 упражнения в одно занятие), целью которых являлось развитие зрительно-слухового восприятия и внимания, активизация познавательной деятельности детей в целом. Проведенные на занятиях игры и упражнения даются в качестве домашнего задания.

Материал для проведения занятий тщательно подбирался с учётом обиходной обстановки детей с КИ. Он способствовал не только развитию зрительно-слухового восприятия, но и поддержанию интереса к работе на протяжении всего периода занятия. Индивидуальные коррекционные занятия проводились систематически.

Также большинство дефектологов (20%) только периодически используют упражнения по формированию слухо-зрительного внимания и восприятия, у них отсутствует систематический подход в применении этих упражнений. И лишь

небольшая часть преподавателей (10%) вообще не используют в своих занятиях по формированию речи, упражнения, направленные на формирование слухо-зрительного внимания и восприятия.

Необходимо отметить, что 90% опрошенных рекомендовали обязательно использовать упражнения по формированию слухо-зрительного внимания и восприятия, как один из необходимых и важных элементов по развитию речи у детей с КИ.

Выводы. Очевидно, что целенаправленное применение упражнений и игр направлено на формирование слухо-зрительного внимания и восприятия. Так же было установлено, что зрительно-слуховое восприятие и внимание, у детей с КИ, следует развивать на основе знакомой обиходной среды. Исследования показали, что развитие зрительно-слухового восприятия у детей с КИ наиболее эффективно в знакомой бытовой среде с использованием упражнений по развитию слухо-зрительного внимания и восприятия, как один из этапов по формированию речи.

Литература:

1. Артемова, Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография / Е.Э. Артемова. – Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2018. – 123 с.
2. Багрова, И.Г. Сурдопедагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / [И.Г. Багрова]; под ред. Е.Г. Речицкой. – Москва: ВЛАДОС, 2021. – 655 с.
3. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии/ Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2018. – 527 с.
4. Ершова, В.В. Особенности психологической адаптации детей с нарушениями слуха после кохлеарного имплантирования / В.В. Ершова // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. – 2021. – № 2(178). – С. 79-84
5. Зинченко, В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов. – Москва: ИНФРА-М., 2009. – 165 с.
6. Королева, И.В. Речевое развитие глухих детей после кохлеарной имплантации (электродного протезирования слуха) / И.В. Королева // Речь ребенка: проблемы и решения, 2018. – С. 90-113
7. Королева, И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых с кохлеарными имплантами / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2021. – 90 с.
8. Кукушкина, О.И. Дети с кохлеарными имплантами / О.И. Кукушкина, В.В. Бахшиян, Е.Л. Гончарова. – Москва: Национальное образование, 2017. – 208 с.
9. Леонгард, Э.И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова. – Москва: Просвещение, 2021. – 319 с.
10. Рау, Ф.Ф. Психологические вопросы использования остаточного слуха для формирования произношения у глухих детей / Ф.Ф. Рау// Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 3-13
11. Сатаева, А.И. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации / А.И. Сатаева // Дефектология. – Москва, 2012. – № 2. – С. 50-62
12. Эльконин, Д.Б. Детская психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия. – 2005. – 384 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат технических наук, доцент кафедры

логопедии Скоробогатова Наталия Евгеньевна

Московский психолого-социальный университет (г. Москва);

студент 3 курса кафедры логопедии, логопед в научно-практическом

центре реабилитации «ПрофиКИ» Корзун Светлана Львовна

Московский психолого-социальный университет (г. Москва)

ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЕ СЛУХА

Аннотация. Развитие речи у детей с нарушением слуха представляет собой одну из основных задач современной сурдопедагогике и логопедии. Формирование правильного произношения, исправление речевых нарушений, а также развитие дыхательной системы и плавности речи являются одними из наиболее значимых и одновременно трудных аспектов обучения у глухих детей. На основе многих научно-практических исследований, известно, что без специальной, систематической и целенаправленной работы речь глухие дети не смогут самостоятельно овладеть речью. Именно поэтому, существует множество методов, направленных на обучение устной речи детей с тяжелым нарушением слуха, поскольку именно речь служит основным средством коммуникации между людьми. Фонетическая ритмика представляет собой универсальный метод развития речи и двигательных навыков, способствующий формированию и развитию речевых функций и моторики у детей с нарушением слуха. и, одновременно с этим, развивает у них способность к естественности движений. С целью обобщения практики применения фонетической ритмики в системе коррекционной работы с глухими детьми, нами было проведено исследование среди сурдопедагогов и учителей-дефектологов. Его результаты позволяют сделать вывод о целесообразности и эффективности использования элементы фонетической ритмики на индивидуальных и групповых занятиях.

Ключевые слова: фонетическая ритмика, коррекционная работа, глухие дети, развитие речи, развитие движений.

Annotation. The development of speech in children with hearing impairment is one of the main tasks of modern sign language teaching and speech therapy. The formation of correct pronunciation, correction of speech disorders, as well as the development of the respiratory system and fluency of speech are among the most significant and at the same time difficult aspects of learning in deaf children. Based on many scientific and practical studies, it is known that without special, systematic and purposeful speech work, deaf children will not be able to master speech on their own. That is why there are many methods aimed at teaching oral speech to children with severe hearing impairment, since it is speech that serves as the main means of communication between people. Phonetic rhythmic is a universal method of developing speech and motor skills, contributing to the formation and development of speech functions and motor skills in children with hearing impairment. This method significantly helps to correct a variety of speech disorders in deaf children and, at the same time, develops their ability to move naturally. In order to summarize the practice of using phonetic rhythmic in the system of correctional work with deaf children, we conducted a study among sign language educators. Its results allow us to conclude that it is advisable and effective to use elements of phonetic rhythm in individual and group classes.

Key words: phonetic rhythmic, correctional work, deaf children, speech development, development of movements.

Введение. Смотря на многолетнюю историю сурдопедагогики, становится очевидным то, что специалисты в этой области всегда стремились развивать у детей с нарушением слуха связную устную речь, не только в доступном для них тактильном, жестовом или письменном виде, но именно в виде словесной речи. Само качество произношения глухого ребенка непосредственно влияет на степень понимания его речи окружающими людьми. Поэтому, формирование четкой, выразительной, эмоциональной и правильной устной речи у глухих и слабослышащих детей играет важную роль.

Изложение основного материала статьи. В 1950 году выдающийся хорватский учёный Петер Губерин предложил новый подход к реабилитации людей с тяжелыми проблемами в коммуникации, который он назвал «Верботональным методом», выделив, при этом, метод фонетической ритмики отдельной технологией верботонального метода. Спустя почти 40 лет (в 1989 году), авторы Т.М. Власова и А.Н. Пфафенродт впервые представили данный метод в своем учебном пособии под названием «Фонетическая ритмика». В их научной работе данный метод рассматривается как эффективный и новаторский прием для формирования, развития и коррекции устной речи у детей с нарушением слуха [7].

Согласно мнению авторов методики, фонетическая ритмика представляет собой систему особых упражнений, включающих в себе сочетание определенной двигательной активности и произнесения звуков, слогов, слов, фраз и предложений. Важным аспектом этой работы является именно соединение речевой активности с движениями различных частей всего тела [1]. Такой подход способствует развитию связной, плавной и естественной устной речи у глухих детей. Именно поэтому, фонетическая ритмика играет одну из ключевых ролей в коррекционной работе, направленной на формирование и коррекцию произносительных навыков детей с тяжелым нарушением слуха [7; 19].

Одним из главных направлений в развитии связной устной речи является работа над развитием произношения. Известные в своей области советские сурдопедагоги Т.В. Пельмская и Н.Д. Шматко определили главные аспекты работы в специализированных школах:

- 1) развитие темпа и ритма речи, а также её интонации;
- 2) совершенствование речевого дыхания;
- 3) работа над голосом;
- 4) постановка звуков речи;
- 5) развитие навыка использования слов;
- 6) обучение правильному построению фраз.

С первых дней школьного обучения детей включают в выполнение интересных заданий как на групповых, так и на индивидуальных уроках, где сурдопедагог непременно интегрирует в работу все вышеперечисленные направления. Только регулярная и систематическая работа над произношением может помочь в формировании и развитии правильной речи. Поэтому, чтобы ребенок с нарушением слуха успешно освоил произносительные навыки, важно последовательно проходить каждый из обозначенных этапов обучения произношению [1].

Авторы подчеркивают, что все упражнения, применяемые сурдопедагогами в рамках фонетической ритмики, должны способствовать следующим целям:

- развитию правильного дыхания;
- улучшению слитности речи;
- корректному произношению звуков и их сочетаний в речи;
- формированию навыков изменения силы, высоты и тембра голоса;
- восприятию, различению и воспроизведению разнообразных звуков и ритмов;
- проговариванию речевого материала в нужном темпе;
- совершенствованию умения выражать эмоции и использовать правильную интонацию.

В системе упражнений применяются разнообразные движения, включая движения туловища, головы, ног и рук. Эти движения могут быть как плавными, медленными и спокойными, так и резкими, отрывистыми и интенсивными. Коррекционная работа с детьми по развитию движений и произношения позволяет значительно улучшить и ускорить результаты в развитии произношения. При работе над дыханием и слитностью речи А.Н. Пфафенродт и Т.М. Власова рекомендуют использовать упражнения с плавными движениями. Такие движения способствуют снятию напряжения в речи и теле, что особенно важно для детей с нарушением слуха, часто страдающих от скованности и повышенного мышечного тонуса. Однако при наличии гипотонуса у ребенка, необходимо использовать ритмические упражнения, поскольку они развивают двигательную активность речевых органов и общую моторику всего тела [7].

Все движения должны быть максимально естественными, независимо от того, на какую область работы акцентируется внимание – ритм речи, интонация, тембр голоса и прочее. Задача сурдопедагога состоит в тщательном подборе подходящего для каждого ребенка речевого материала и соответствующих ему движений. Этот комплексный подход помогает формировать и закреплять правильное произношение и двигательные навыки у детей. Важно избегать механического заучивания движений; вместо этого, педагог работает совместно с детьми, уделяя особое внимание как движениям, так и устной речи. После многократных правильных повторений дети смогут выполнять упражнения без имитации, приобретя необходимые речевые и двигательные навыки. Они даже могут стать примером для других детей, которым сложно одновременно повторять движения и произносить речевой материал. Педагог должен помнить, что движение эффективно лишь тогда, когда речевой материал правильно произносится сразу после выполнения движения [7].

А.Н. Пфафенродт и Т.М. Власова отмечают, что фонетическая ритмика способствует улучшению произношения у детей, делая их речь более понятной для окружающих.

Как было сказано выше, в процессе выполнения фонетической ритмики ключевую роль играет сурдопедагог – ребенок, следуя примеру учителя, выполняет разнообразные движения и подключает все речевые процессы. Когда учитель многократно демонстрирует движения и вместе с тем проговаривает речевой материал, это способствует тому, что ученик лучше понимает последовательность действий и старается воспроизводить все точно так же, как делает преподаватель. Если какой-то ученик испытывает трудности с выполнением движений или не может соединить речевой материал с двигательными действиями, то сурдопедагог на индивидуальных занятиях обязательно поможет ребенку освоить этот навык и достичь нужного уровня выполнения. Благодаря этому каждый ученик успешно усваивает учебный материал, что способствует развитию речи и моторики глухих младших школьников [7].

В процессе обучения воспроизведению устной речи сурдопедагоги определяют следующие основные и необходимые формы организации работы:

- 1) ежедневное выполнение речевой зарядки;
- 2) закрепление и автоматизация уже освоенных навыков произношения различных звуков на практической основе;
- 3) правильное формирование и развитие интонационно-ритмических аспектов речи;
- 4) отработка произношения наиболее значимых и часто используемых слов в детской речи;
- 5) работа над сложными словами, требующими систематической коррекционной отработки [12].

Необходимо подчеркнуть, что при выполнении фонетической ритмики обязательно требуется регулярное применение звукоусиливающей аппаратуры, к примеру, беспроводная звукоусиливающая аппаратура или индивидуальные слуховые аппараты, которые широко распространены и удобны в современных условиях. Выбранная аппаратура должна гарантировать высокое качество звучания и обеспечивать детям возможность свободного передвижения.

Рассматривая ещё один аспект успешного формирования навыков восприятия и воспроизведения устной речи, следует отметить высокую эффективность дифференцированного подхода к каждому ученику. Это связано с тем, что в школах учатся разные группы детей. Например, некоторые из них прошли полноценную дошкольную подготовку в специализированных детских садах для детей с нарушением слуха, однако есть и те, кто по различным причинам не смог получить курс дошкольного коррекционного обучения. Дифференцированный подход учитывает слуховые возможности каждого ребенка, уровень его речевого развития, способность понимать речь других людей, а также индивидуальные особенности общего и слухоречевого развития. Этот метод является одним из ключевых инструментов для преодоления сложностей при обучении глухих детей устной речи, особенно на начальных этапах, поскольку обучение строится на базе возможностей каждого отдельного ученика. Такой подход помогает менее подготовленным детям преодолевать отставание в речевом, двигательном и социальном развитии, одновременно позволяя более подготовленным детям (после дошкольного обучения) получать возможность активно улучшать навыки устной речи и продолжать гармонично развиваться во всех остальных сферах.

С целью изучения отношения сурдопедагогов к использованию на занятиях элементов фонетической ритмики, нами было проведен опрос. Его респондентами стали 30 дефектологов из 7 коррекционно-логопедических центров г. Рязани. Созданная нами анкета состоит из 10 вопросов закрытого и полужакрытого типов.

Анализ данных показал, что все дефектологи и учителя начальных классов (100%) применяют фонетическую ритмику в своей практике. Большинство педагогов (80%) убеждены, что она способствует исправлению речевых нарушений у младших школьников с нарушением слуха, в то время как часть учителей (20%) полагают, что её влияние на коррекцию речевых нарушений лишь частичное.

На основании собранных данных мы также выяснили, над чем чаще всего работают педагоги при использовании элементов фонетической ритмики. Почти все педагоги (80%) используют ее для работы над речевым дыханием и темпом речи. Также большинство учителей (60%) занимаются над развитием звуков речи, ритма и интонации. И лишь небольшая часть преподавателей (20%) уделяет внимание работе над голосом с использованием фонетической ритмики.

Согласно результатам следующего вопроса анкеты, все учителя (100%) применяют фонетическую ритмику в работе над гласными звуками, а подавляющее большинство (80%) используют её также и для работы с согласными звуками.

В результате нашего исследования выяснилось, что использование фонетической ритмики приносит пользу при устранении разнообразных речевых нарушений. Большая часть учителей (80%) применяет эту методику для коррекции голосовых нарушений. Далее, по важности, большинство педагогов (60%) отмечают работу над тахилалией. Некоторые преподаватели (40%) используют фонетическую ритмику для устранения таких нарушений, как брадилалия, дислалия, дизартрия и заикание. Есть мнение (20%), что грамотное применение фонетической ритмики эффективно во многих ситуациях, связанных с речевыми нарушениями.

Исходя из следующего вопроса, мы убедились в том, что все учителя (100%) уверены, что наиболее действенным методом на этапе освоения движений является комплексное использование всех приёмов: наглядных, тактильных и слуховых.

Нам также удалось установить, какое количество времени обычно отводится на занятии фонетической ритмикой. Согласно результатам, большинство учителей (80%) указали, что продолжительность занятий определяется целями урока, не указав конкретное время. Однако некоторые преподаватели (20%) указали, что они используют элементы фонетической ритмики практически на каждом занятии в течение 3-5 минут.

В заключительном вопросе анкеты абсолютно все учителя (100%) рекомендовали применять фонетическую ритмику в коррекции речевых нарушений.

Таким образом, данное анкетирование выявило, что все опрошенные сурдопедагоги признают фонетическую ритмику результативным методом для развития дыхания, речи и движений, а также для коррекции различных речевых нарушений у глухих младших школьников.

Выводы. Известно, что нарушение слуха значительно осложняет восприятие звуков окружающего мира, что напрямую сказывается на развитии речи у ребенка и для того, чтобы успешно корректировать речевые дефекты, нужно применять такие методы работы, которые учитывают особенности восприятия звуков и развития моторики речевого аппарата.

Очевидно, что одной из эффективных методик, применяемых в системе коррекционной работы с детьми, имеющими нарушение слуха, является фонетическая ритмика. Параллельно развивая двигательные навыки и формируя правильное звукопроизношение, можно существенно улучшить результаты коррекционной работы с глухими детьми и ускорить процесс обучения.

Данный метод нацелен на развитие и улучшение слухового восприятия, повышение артикуляционных умений и выработку правильной интонации через применение ритмических упражнений. Фонетическая ритмика помогает детям эффективнее воспринимать и воспроизводить речевые звуки, развивает координацию движений и синхронизацию работы речевого аппарата с восприятием звуковой информации. Примечательно, что в этом методе все упражнения направлены на комплексное развитие каждого ребенка, улучшение и нормализацию речевой активности, а также на достижение естественности и плавности движений. Фонетическая ритмика однозначно способствует улучшению произношения детей, делая их речь более понятной окружающим, что облегчает их адаптацию и социальную интеграцию в обществе.

Литература:

1. Абашкина, Р.А. Фонетическая ритмика как средство коррекции произносительных навыков детей с нарушениями слуха во внеурочное время / Р.А. Абашкина // Молодой ученый. – 2018. – № 25. – С. 281-283
2. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика, Пособие для учителей / Т.М. Власова., А.Н. Пфафенродт. – Москва: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1996. – 240 с.
3. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. Практикум по работе со слабослышащими детьми / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – Москва: Учебная литература, 1997. – 376 с.
4. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебник / Л.А. Головчиц. – Москва: Владос, 2001. – 304 с.
5. Зайцева, Н.П. Использование элементов фонетической ритмики при формировании произносительных навыков у детей с нарушением слуха / Н.П. Зайцева // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 3(20). – С. 707-712
6. Кузьмичева, Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников: Методическое пособие. В 2 частях / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – Москва: Издательство НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.

7. Пельмская Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. Пособие для учителя-дефектолога / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко. – Москва: Владос, 2003. – 224 с.
8. Сурдопедагогика: учебник для вузов / [И.Г.Багрова и др.]; под ред. Е.Г. Речицкая. – Москва: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2-ое издание, 2004. – 655 с.

Педагогика

УДК 378.51

кандидат педагогических наук, доцент Слета Юлия Олеговна

Волгоградский филиал «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Волгоград)

ИСПОЛЗОВАНИЕ СИСТЕМ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ (GEOGEBRA) В РАМКАХ ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Пассивное обучение, при котором ученик является приемником готовых знаний, особенно вредно при изучении геометрии. Поэтому необходимо использовать активные методы обучения, которые вовлекают учеников в процесс познания. Такие методы стимулируют самостоятельность и творческую активность учащихся. Современное обучение математике требует применения инновационных методов и технологий. Поэтому целесообразным является использование на традиционном уроке систем динамической геометрии (например, GeoGebra). СДГ предоставляют новые возможности для визуализации и исследования геометрических и алгебраических объектов.

Ключевые слова: системы динамической геометрии, методы обучения, геометрические задачи, активное обучение.

Annotation. Passive learning, in which the student is the recipient of ready-made knowledge, is especially harmful when studying geometry. Therefore, it is necessary to use active teaching methods that involve students in the learning process. Such methods stimulate students' independence and creative activity. Modern mathematics education requires the use of innovative methods and technologies. Therefore, it is advisable to use dynamic geometry systems (for example, GeoGebra) in a traditional lesson. SDGs provide new opportunities for visualization and research of geometric and algebraic objects.

Key words: dynamic geometry systems, teaching methods, geometric problems, active learning.

Введение. Пассивное обучение, при котором ученик является скорее приемником готовых знаний, а не активным участником процесса познания, особенно вредно при изучении геометрии. Это связано со спецификой предмета, требующего визуализации, пространственного мышления и активного применения знаний на практике.

Основные негативные последствия пассивного обучения геометрии:

- формирование формальных знаний без понимания сути (заучивание определений и теорем без понимания их смысла);
- отсутствие связи с реальным миром (геометрия воспринимается как набор абстрактных правил, оторванных от реальной жизни);
- неспособность к переносу знаний (ученики не могут применять полученные знания в новых ситуациях, решать нестандартные задачи, требующие творческого мышления и адаптации);
- трудности с визуализацией (ученики не могут представить себе, как выглядит объект, как он взаимодействует с другими объектами, какие у него свойства);
- сложность в понимании чертежей (ученики не умеют «читать» чертежи и использовать в качестве инструмента для решения задач);
- отсутствие геометрической интуиции (не развивается способность «чувствовать» геометрические закономерности, предугадывать результаты, находить элегантные решения);
- низкий уровень мотивации и интереса к предмету (пассивное восприятие информации быстро утомляет и вызывает скуку, отсутствует чувство достижения, ученики не видят результатов своей работы, геометрия начинает восприниматься как сложный, непонятный и ненужный предмет);
- трудности с решением задач (неспособность анализировать условие задачи: ученики не могут выделить ключевые элементы задачи, понять, какие данные известны, а что требуется найти; неумение строить план решения; отсутствие самоконтроля);
- формирование негативных учебных навыков (привычка к пассивному восприятию информации, зависимость от учителя, низкая самоорганизация).

Чтобы избежать обозначенных проблем необходимо использовать активные методы обучения, которые вовлекают учеников в процесс познания, стимулируют их самостоятельность и творческую активность, а именно: проблемное обучение (создание ситуаций, требующих от учеников самостоятельного поиска решения), исследовательская деятельность (организация самостоятельных исследований, в ходе которых ученики собирают данные, анализируют их и формулируют выводы), проектная деятельность (выполнение учащимися индивидуальных или групповых проектов, требующих применения геометрических знаний для решения практических задач) [4].

Изложение основного материала статьи. Ввиду обозначенных проблем и учитывая, что современное обучение математике требует применения инновационных методов и технологий, целесообразным является использование в традиционном уроке систем динамической геометрии, которые предоставляют новые возможности для визуализации и исследования геометрических и алгебраических объектов.

Динамическая геометрия – это раздел геометрии, который позволяет изменять и исследовать свойства геометрических объектов в реальном времени с помощью специальных программных средств. Такие программы, как GeoGebra позволяют ученикам трансформировать фигуры, наблюдать за изменениями их параметров [1].

Изучение опыта работы с системами динамической геометрии позволили выделить их преимущества:

- Интерактивность: возможность изменять положения точек, линий и других объектов, что позволяет наблюдать за изменениями в геометрических свойствах и взаимосвязях в реальном времени.
- Моделирование и визуализация: возможность создавать визуальные модели геометрических объектов и явлений, что способствует лучшему пониманию пространственных отношений и свойств.
- Исследовательский подход: возможность экспериментировать с различными гипотезами и утверждениями. Пользователи могут задавать разные параметры и наблюдать за изменениями, что способствует открытию новых свойств и фактов.
- Использование инструментов: возможность использования инструментов для создания и преобразования объектов: линейки, циркули, угольники и т.д., что позволяет пользователю применять геометрические операции и строить сложные конструкции.

- Мотивация: использование технологий и интерактивных элементов делает уроки более увлекательными, что позволяет повысить интерес учащихся.
 - Алгебраическая связь: возможность интеграции с аналитической геометрией и алгеброй, что позволяет решать задачи с использованием уравнений и неравенств.
 - Обратная связь: инструменты динамической геометрии могут предоставлять пользователю обратную связь, позволяя оценивать правильность выполнения задач и построений.
 - Экономия времени: настройка и исследование различных геометрических ситуаций происходит быстрее, чем с использованием традиционных инструментов, таких как линейки и циркули.
 - Поддержка различных стилей обучения: инструменты могут быть полезны как визуальным, так и кинестетическим учащимся, предоставляя разные способы взаимодействия с материалом [2].
- Однако, использование систем динамической геометрии имеет и свои недостатки. Среди них можно выделить:
- Зависимость от технологий: учителя и школьники должны быть знакомы с программным обеспечением. Возможно, потребуется время на обучение использованию системы.
 - Технические проблемы: возможны сбои в работе программного обеспечения или оборудования, что может отвлекать от учебного процесса.
 - Поверхностное понимание: есть риск, что ученики сосредоточатся на манипуляциях с фигурой, а не на глубоких математических концепциях. Важно обеспечивать баланс между интерактивностью и теоретическим обучением.
 - Необходимость в дополнительном оборудовании: в некоторых случаях требуются компьютеры или планшеты, что может быть проблемой в школах с ограниченными ресурсами.
 - Необходимость контроля: учителя должны следить за тем, чтобы студенты не отвлекались на другие функции системы и действительно сосредотачивались на изучаемом материале.
 - Проблемы с оценением: оценка усвоения материала может быть сложной, поскольку интерактивные инструменты могут не всегда давать точное представление о знании ученика.
- Интеграция динамической геометрии в традиционные уроки может происходить различными способами [3]:
- Подготовка к уроку: учителя могут использовать динамическую геометрию для создания интерактивных задач.
 - Использование в классе: на уроках можно использовать программное обеспечение, чтобы продемонстрировать различные геометрические теоремы и свойства. Например, при изучении треугольников можно показать, как изменяются углы и стороны при изменении положения вершин.
 - Проектная деятельность: ученики могут работать над проектами, в которых им предложено создать собственные динамические модели для исследования определенных геометрических задач.
- Рассмотрим применение GeoGebra для исследования геометрических закономерностей, установления новых фактов и открытия свойств по конкретным темам геометрии.
- Задача 1. Постройте произвольный треугольник ABC . Чему равна сумма углов треугольника? Изменяйте положение вершин треугольника (обязательно рассмотреть все случаи: прямоугольный, равнобедренный, равносторонний). *Ожидаемый результат:* Сумма углов любого треугольника равна 180, сумма острых углов прямоугольного треугольника равна 90°, углы равностороннего треугольника равны, углы при основании равнобедренного треугольника равны.
- Задача 2. Постройте произвольный треугольник ABC . Постройте медианы из каждой вершины (медиана соединяет вершину с серединой противоположной стороны). Что вы замечаете? Изменяйте форму треугольника, перетаскивая вершины. Сохраняется ли ваше наблюдение? *Ожидаемый результат:* Медианы пересекаются в одной точке. Проявите, что центроид делит каждую медиану в отношении 2:1, считая от вершины. (Можно измерить длины отрезков медиан).
- Задача 3. Постройте произвольный треугольник ABC . Постройте высоты из каждой вершины. Что вы замечаете? Изменяйте форму треугольника, меняя положение его вершин. Как меняется точка пересечения высот в зависимости от типа треугольника (остроугольный, тупоугольный, прямоугольный)? *Ожидаемый результат:* Высоты (или их продолжения) пересекаются в одной точке (ортоцентре). Ортоцентр находится или внутри треугольника, или вне треугольника или совпадает с вершиной.
- Задача 4. Постройте параллелограмм $ABCD$. Измерьте длины противоположных сторон и величины противоположных углов. Что вы замечаете? Измерьте длины диагоналей. Где пересекаются диагонали? *Ожидаемый результат:* Противоположные стороны и углы равны. Диагонали делятся точкой пересечения пополам. Изменяйте положение вершин параллелограмма, и убедитесь, что эти свойства сохраняются.
- Задача 5. Постройте трапецию $ABCD$ ($AB \parallel CD$). Измерьте углы, прилежащие к каждой боковой стороне. Что вы замечаете? Постройте середины боковых сторон и проведите отрезок, соединяющий их. Как этот отрезок соотносится с основаниями? *Ожидаемый результат:* Сумма углов, прилежащих к боковой стороне, равна 180 градусам. Отрезок, соединяющий середины боковых сторон, параллелен основаниям и равен их полусумме (средняя линия трапеции).
- Задача 6. Постройте окружность и дугу AB . Постройте вписанный угол ACB , опирающийся на эту дугу. Постройте центральный угол AOB , опирающийся на ту же дугу. Измерьте углы ACB и AOB . Что вы замечаете? Перемещайте точку C по окружности. Как меняется угол ACB ? *Ожидаемый результат:* Вписанный угол равен половине центрального угла, опирающегося на ту же дугу. Вписанные углы, опирающиеся на одну и ту же дугу, равны.
- Задача 7. Постройте окружность с центром O и отметьте точку A на окружности. Постройте касательную к окружности в точке A . Как она построена? Проведите радиус OA . Каков угол между радиусом и касательной? *Ожидаемый результат:* Касательная перпендикулярна радиусу, проведенному в точку касания.
- Задача 8. Постройте треугольник ABC . Постройте биссектрисы углов A , B и C . Что вы замечаете? Постройте окружность с центром в точке пересечения биссектрис, касающуюся одной из сторон треугольника. Что вы замечаете? *Ожидаемый результат:* Биссектрисы пересекаются в одной точке, которая является центром вписанной окружности. Окружность касается всех сторон треугольника.
- Задача 9. Постройте произвольный треугольник ABC . Постройте серединные перпендикуляры к каждой стороне. Что вы замечаете? Постройте окружность с центром в точке пересечения серединных перпендикуляров, проходящую через одну из вершин треугольника. Что вы замечаете? Изменяйте положение вершин треугольника. Что происходит с центром окружности в зависимости от типа треугольника? *Ожидаемый результат:* Сердинные перпендикуляры пересекаются в одной точке. Эта точка является центром окружности, описанной около треугольника. В остроугольном треугольнике центр окружности находится внутри, в тупоугольном - вне, а в прямоугольном - на середине гипотенузы.
- Задача 10. Постройте две пересекающиеся прямые a и b . Постройте точку C , равноудаленную от a и b . Как построить такую точку? Создайте множество таких точек. Что это за геометрическая фигура? *Ожидаемый результат:* ГМТ точек, равноудаленных от двух заданных пересекающихся прямых, есть биссектрисы углов, образованных этими прямыми.

Задача 11. Постройте две точки A и B . Постройте точку C , равноудаленную от A и B . Как построить такую точку? Создайте множество таких точек. Что это за геометрическая фигура? Ожидаемый результат: ГМТ точек, равноудаленных от двух заданных точек, есть серединный перпендикуляр к отрезку, соединяющему эти точки.

Задача 12. Постройте две параллельные прямые a , b и секущую c . Рассмотрите все пары полученных углов. Что вы замечаете? Перемещайте секущую, изменяя углы, образованные ею с параллельными прямыми. Ожидаемый результат: при изменении положения секущей накрест лежащие, соответственные углы остаются равными, односторонние в сумме составляют 180° .

Выводы. Использование систем динамической геометрии помогает «прочувствовать» геометрию, увидеть её не как абстрактный набор правил, а как систему реальных объектов, с которыми можно взаимодействовать. Когда ученик видит и чертит треугольник, он формирует более устойчивый образ этого понятия, чем если бы он просто прочитал определение. Если сразу переходить к формальным определениям и доказательствам, не подкреплённым визуальным опытом, геометрия может показаться оторванной от реальности, что приведет к формальному заучиванию правил без понимания их сути [5].

При использовании GeoGebra следует придерживаться рекомендаций: выполнять построения используя разные цвета и толщину линий для разных объектов; использовать инструменты для измерения углов, длин, площадей; использовать анимацию для наглядной демонстрации изменений при перетаскивании объектов; GeoGebra помогает формулировать гипотезы, но необходимо доказывать их аналитически с использованием теорем и аксиом.

Практический опыт показывает, что использование динамической геометрии в образовательном процессе положительно влияет на усвоение материала, позволяет не только получить глубокие знания по предмету, но и развить ценные навыки и компетенции, необходимые для успешной деятельности в современном мире. Это переход от пассивного усвоения знаний к активному исследованию и творческому применению является ключом к эффективному обучению геометрии и развитию математической культуры в целом. Отказ от использования СДГ в обучении геометрии означает упущение огромных возможностей для повышения качества образования и подготовки конкурентоспособных выпускников.

Литература:

1. Мозговая, М.А. Методика конструирования графических образов понятий в обучении геометрии с использованием систем динамической математики: диссертация ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Мозговая Мария Александровна. – Елец, 2023. – 172 с.
2. Мугаллимова, С.Р. Роль и место систем динамической математики для формирования математических понятий у учащихся на уроках геометрии / [С.Р. Мугаллимова, З.С. Абакарова]; отв. ред. Н.В. Суханова // Актуальные вопросы математического образования: состояние, проблемы и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Сургут, 27 февраля 2019 года. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2019. – С. 210-218
3. Павлова, М.А. Исследовательское обучение математике учащихся основной школы во внеурочное время с использованием систем динамической геометрии: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Павлова Мария Александровна. – Елец, 2017. – 207 с.
4. Слета, Ю.О. Актуальность использования задач на готовых чертежах при обучении учащихся 7-го класса анализу условия планиметрических задач / Ю.О. Слета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 6(159). – С. 85-90
5. Тарасова, О.В. Использование систем автоматизированного проектирования для решения геометрических задач в школьном курсе математики / К.Е. Тарасов, О.В. Тарасова // Проблемы образования: история, современность, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Брянск, 16 февраля 2023 года. – Брянск: Общество с ограниченной ответственностью «Новый проект», 2023. – С. 154-160

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

студент Барина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Полянский Сергей Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются ключевые педагогические аспекты экономического образования в ситуации быстрой цифровизации мировой экономики. Проводится анализ глобальных цифровых тенденций на цели, содержание и методы обучения экономическим дисциплинам. Повышенное внимание отводится целесообразности развития у студентов цифровой грамотности, критического мышления и способности к гибкости в стремительно изменяющихся условиях рынка труда. Также изучаются современные подходы к педагогике, которые содействуют продуктивному усвоению знаний об экономике в цифровой сфере, в том числе применение онлайн-платформ, интерактивных инструментов и моделей симуляции. Подчеркивается значимость формирования у обучающихся навыков применять полученные знания для нахождения решения задач на практике и принятия обдуманных экономических выборов.

Ключевые слова: педагогика, экономика, образование, цифровизация, компетенции.

Annotation. In this article the authors consider the key pedagogical aspects of economic education in the situation of rapid digitalization of the world economy. The authors analyze the global digital trends on the goals, content and methods of teaching economic disciplines. Increased attention is given to the feasibility of developing students' digital literacy, critical thinking and the ability to be flexible in the rapidly changing labor market conditions. Modern approaches to pedagogy that promote productive learning of economics in the digital sphere, including the use of online platforms, interactive tools and simulation models, are also examined. It emphasizes the importance of equipping students with the skills to apply this knowledge to find practical solutions to problems and make informed economic choices.

Введение. Экономическое образование приобретает особое значение в современном мире, характеризующемся быстрой глобальной цифровизацией. Умение понимать экономические процессы, анализировать и прогнозировать экономические тенденции становится необходимым не только для специалистов в области экономики, но и для широкого круга граждан, желающих успешно адаптироваться к новой реальности. Выбор темы исследования был обусловлен несколькими факторами. Во-первых, цифровая трансформация экономики предъявляет новые требования к знаниям и навыкам выпускников образовательных учреждений. Во-вторых, существующие методы финансового образования зачастую не укладываются за темпами технического прогресса и нуждаются в пересмотре и модернизации. В-третьих, необходимо развивать педагогические подходы, позволяющие эффективно использовать цифровые инструменты и технологии в процессе финансового образования. Анализ современного состояния экономического образования показывает на то, что, несмотря на значительные исследования и разработки в этой области, многие проблемы остаются нерешенными. К ним относятся недостаточная практическая направленность обучения, слабая интеграция цифровых технологий в учебный процесс, отсутствие эффективных методов совершенствования навыков студентов по анализу данных и принятию решений в условиях неопределенности [3]. Целью данной статьи является выявление и обоснование педагогических основ экономического образования, отвечающих вызовам глобальной цифровизации.

Изложение основного материала статьи. Современный уровень развития экономического образования требует переосмысления традиционных подходов к обучению. Преподавание экономических дисциплин должно быть направлено не только на передачу теоретических знаний, но и на развитие критического мышления, аналитических способностей, навыков принятия решений и умений применять полученные знания в практической деятельности. Важным аспектом является формирование у студентов понимания этических норм и принципов ведения бизнеса, социальной ответственности и устойчивого развития. Ключевыми элементами педагогического процесса должны стать:

- Активное обучение: привлечение учащихся к активному участию в образовательном процессе посредством дискуссий, дебатов, тематических исследований, проектной деятельности и ролевых игр.
- Междисциплинарный подход: интеграция знаний из разных областей, таких как математика, статистика, информационные технологии и социальные науки, для формирования целостного понимания экономических процессов.
- Практическая направленность: использование реальных экономических данных, бизнес-кейсов и моделирования для развития практических навыков, и способностей.
- Индивидуализация обучения: учет индивидуальных потребностей и способностей учащихся при создании учебных программ и выборе методов обучения [5].

Сегодня в преподавании экономических дисциплин используются различные методы и подходы, направленные на повышение эффективности обучения и развитие необходимых компетенций у студентов. Среди них:

- Проблемно-ориентированное обучение (Problem-Based Learning): студенты занимаются решением реальных экономических проблем, что стимулирует их критическое мышление, аналитические способности и способность находить оптимальные решения.
- Обучение на основе кейсов (Case-Based Learning): анализ конкретных бизнес-ситуаций и принятие решений в качестве менеджеров или консультантов.
- Имитационное моделирование (Simulation-Based Learning): использование компьютерных моделей и симуляторов для изучения экономических процессов и последствий принимаемых решений.
- Геймификация (Gamification): использование игровых элементов и механик в образовательном процессе для повышения мотивации и вовлеченности учащихся.
- Перевернутый класс (Flipped Classroom): теоретическая часть обучения превращается в самостоятельное обучение, а время в классе используется для практической работы, обсуждений и консультаций [6].

В условиях глобальной цифровизации экономическое образование сталкивается со множеством серьезных проблем и задач, требующих безотлагательного решения:

- Быстрое устаревание знаний: необходимость постоянного обновления учебных программ и содержания курсов из-за динамических изменений в экономической среде и технологиях.
- Недостаточная практическая ориентация: разрыв между теоретическими знаниями, полученными в вузе, и требованиями реальной экономики.
- Недостаток квалифицированных преподавателей: не хватает преподавателей с опытом ведения бизнеса и знанием современных образовательных технологий.
- Недостаточное развитие цифровой грамотности: необходимость повышения цифровой грамотности учащихся и учителей для эффективного использования современных образовательных технологий.
- Этические проблемы: готовит студентов к решению сложных этических дилемм, возникающих в условиях глобальной конкуренции и цифровой экономики.

Цифровые технологии оказывают существенное влияние на процесс преподавания экономических дисциплин, открывают новые возможности повышения его эффективности и доступности. Ключевые сферы влияния:

- Онлайн-образование и дистанционное обучение: доступ к качественному экономическому образованию для широкой аудитории независимо от места проживания и времени.
- Использование интерактивных образовательных ресурсов: электронных учебников, мультимедийных презентаций, видеолекций, онлайн-симуляций и других интерактивных инструментов, повышающих вовлеченность студентов в образовательный процесс.
- Автоматизация проверки знаний: использование автоматизированных систем тестирования и проверки заданий, позволяющих преподавателям сосредоточиться на индивидуальной работе со студентами.
- Аналитика больших данных в образовании: использование данных об успеваемости учащихся для выявления проблемных областей и разработки индивидуальных путей обучения.
- Развитие цифровых компетенций: формирование у студентов навыков работы с современными экономическими программами, базами данных и аналитическими инструментами.

Для усовершенствования экономического образования в условиях глобальной цифровизации необходим многоаспектный подход, включающий осознание проблем и задач, возникающих в контексте экономического образования, модификацию педагогических основ, а также активную интеграцию современных методов и технологий обучения. Вложения в цифровую грамотность, переквалификацию учителей и переработку учебных программ имеют важное значение для создания квалифицированной и конкурентоспособной среды трудовых ресурсов, способных принести пользу экономике в цифровую эпоху [4].

Цифровизация всего мира влечет за собой кардинальные нововведения в сектор занятости. Она культивирует современные профессии, предъявляющие требования различных знаний и навыков. Роботизация и автоматизация технологических операций снижают потребность в ручном труде, одновременно увеличивая спрос на специалистов с творческим подходом, техническими навыками, аналитическим мышлением и знаниями цифровых технологий.

Таким образом, традиционный подход к экономическому образованию, сводящийся к передаче теоретических знаний, не отвечает требованиям времени. Помимо фундаментальных навыков управления финансами, современным выпускникам необходимо обладать практическими компетенциями, позволяющими:

- Проницательно анализировать массивы данных, выявляя скрытые закономерности и неочевидные взаимосвязи.
- Предвидеть экономические отклонения, умело прогнозировать тенденции и своевременно корректировать стратегические направления.
- Мастерски использовать цифровые инструменты и передовые технологии для эффективного преодоления экономических вызовов и кризисных явлений.
- Эффективно взаимодействовать и выстраивать коммуникацию в команде, достигая синергии и общих целей.
- Непрерывно совершенствоваться и адаптироваться к стремительно меняющемуся ландшафту экономической реальности.

Обучение экономике в значительной мере помогает студентам в их дальнейшем профессиональном развитии, так как содействует конструированию экономического мировоззрения и дает перспективу анализировать и прогнозировать тенденции в экономической сфере. Этот тип образования также развивает финансовые знания личности, необходимые для контроля личных финансов и принятия обоснованных инвестиционных решений. К тому же, экономическое образование формирует навыки предпринимательства и открывает студентам возможность генерировать новаторские мысли и создавать бизнес-стратегии, а также оценивать предполагаемые опасности и принимать обдуманные решения. В конечном счете, оно способствует быстрой адаптации, что позволяет своевременно отвечать на перемены на рынке труда. Для усовершенствования качества экономического образования необходимо использовать практико-ориентированные подходы, современные технологии и интерактивные методы обучения [1].

В свете современных тенденций на рынке труда, студентам экономических специальностей необходимо развивать следующие ключевые компетенции:

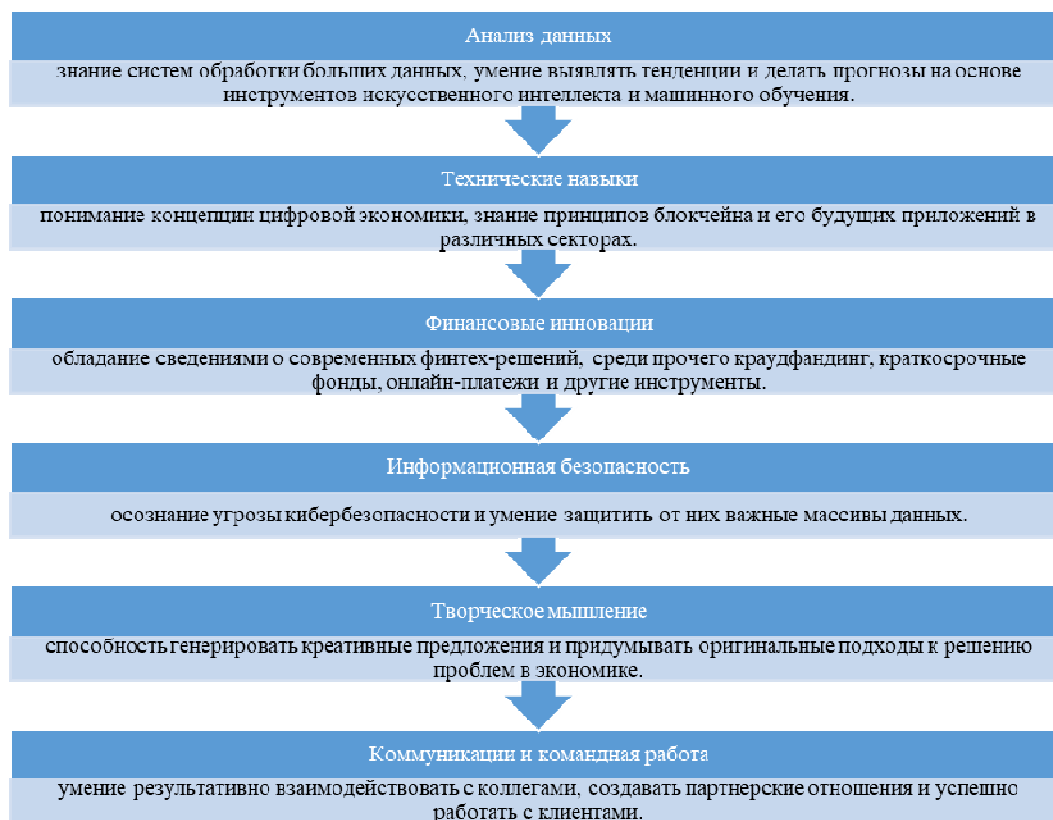


Рисунок 1. Ключевые компетенции, предъявляемые к студентам экономических специальностей на рынке труда

Образование в сфере экономики является ключевым аспектом в подготовке специалистов к карьерному продвижению в ситуации увеличивающейся рабочей силы цифровой эпохи. С целью осуществления плана необходимо было модернизировать текущие методы обучения и сгенерировать современные учебные инструменты, целеориентированные подходы и интерактивные стратегии коммуникации. Для этого необходимо направление приоритета на развитие знаний, умений и навыков студентов, чтобы последние смогли достичь карьерных целей в области цифровой экономики. Исключительно экономическое образование в состоянии реализовать свою главную миссию: сформировать квалифицированную рабочую силу, которая способна интенсивно принимать участие в экономических реформах и развитии конкурентоспособной страны [2].

Переходный этап к технологиям цифровизации значительно воздействует на прогресс нации. В этой связи рекомендуется создать инновационные методы и технологии, отвечающие индивидуальным потребностям и обеспечивающие полезные последовательные мероприятия. Онлайн-курсы, вебинары, симуляции и онлайн-встречи преобразуются в более доступные способы обучения, давая возможность студентам обучаться в удобном для них темпе. Важно осознавать, что трансформация в цифровой сфере способствует созданию современных моделей коммуникации и

взаимодействия университетов, образовательных учреждений и работодателей. Обучающиеся имеют право работать, учиться и проектировать программы вместе с профессионалами в сфере экономики.

Современный мир демонстрирует растущую цифровизацию образовательной деятельности. Методология преподавания изменяется под платформы и инструменты, позволяя каждому обучающемуся создать индивидуальный образовательный маршрут. Для повышения интереса и вовлеченности все чаще и чаще применяются элементы геймификации. Анализ выполненных заданий содействует выявлению проблемных зон и модернизации контрольных работ. Виртуальная и дополненная реальности охватывают образовательное пространство, которое помогает студентам легче понимать сложные темы. Также искусственный интеллект заменил часть работы преподавателя, такую как проверка работ и ответы на вопросы, генерируя интеллектуальных тьюторов и персонализированных помощников в учебном процессе.

Наряду с существенными преимуществами, интеграция технологий цифровизации в процесс образования влечет за собой различные потенциальные проблемы.

Во-первых, цифровой разрыв может возникнуть из-за неравного доступа к современным технологиям и сетевым ресурсам среди учащихся из малообеспеченных семей и отдаленных районов. Нерациональное использование цифровых инструментов может привести к примитивизму в системе образования и, как следствие, к снижению уровня профессионального образования. Особенно важно защищать персональные данные студентов от несанкционированного доступа и неправомерного использования. Кроме того, чрезмерное увлечение цифровыми технологиями может негативно сказаться на развитии коммуникативных навыков и критического мышления учащихся [8].

Успешная адаптация экономического образования в эпоху цифровых технологий требует:

- Разработать и внедрить новую учебную программу, ориентированную на развитие цифровых навыков: включить в учебную программу курсы по анализу данных, машинному обучению, кибербезопасности и другим соответствующим темам.

- Использовать цифровые технологии для создания интерактивной и персонализированной среды обучения: предоставлять онлайн-курсы, вебинары, симуляции и другие цифровые инструменты, которые позволяют учащимся учиться в удобном для них формате и темпе.

- Развивать критическое мышление и навыки обработки информации: учить учащихся оценивать надежность источников информации, анализировать данные и делать выводы на основе информации.

- Поддерживать расширение сотрудничества между университетами, бизнес-школами и компаниями: создавать площадки для обмена знаниями и опытом, организовывать совместные проекты и процедуры.

- Обеспечить равный доступ к цифровым технологиям и Интернету для всех учащихся: свободный доступ к компьютерам и Интернету в библиотеках и учебных центрах.

- Обеспечить безопасность и конфиденциальности информации учащихся: разработать и внедрить политики и процедуры, защищающие личную информацию учащихся от несанкционированного доступа и использования.

- Обучить учителей использованию цифровых технологий в образовательном процессе: проводить тренинги и семинары для ознакомления учителей с новыми цифровыми инструментами и методами обучения.

Цифровая трансформация является важным фактором, формирующим будущее бизнес-образования. Чтобы подготовить выпускников к успешной работе в современной экономике, необходимо переоценить педагогические основы бизнес-образования с учетом вызовов и возможностей цифровой эпохи. Важными факторами успеха являются внедрение новых учебных программ, использование цифровых технологий для создания интерактивной среды обучения, развитие навыков критического мышления и информации, а также обеспечение равного доступа к цифровым технологиям для всех учащихся [7].

Выводы. Если подвести итоги, то можно сказать, что проведенное исследование педагогических основ экономического образования в условиях глобальной цифровизации смогло выявить ряд центральных аспектов, проблем и перспектив. Актуальность выбранной темы обусловлена стремительными изменениями на рынке труда в связи с цифровыми инновациями и необходимостью адаптации образовательных программ к современным потребностям.

Сравнение современных тенденций и подходов образовательного процесса и обучения в секторе финансовых услуг демонстрирует, что для улучшения качества образования следует рассматривать преимущества технологий цифровизации и стремительно разрабатывать новые инструменты. Необходимо осознавать, с какими вызовами сталкивается экономика сегодня. К ним относятся обновление неактуальных учебных программ, переквалификацию педагогов для работы в эпоху цифровых технологий и обеспечение равноправного доступа обучающихся к высококачественному экономическому образованию.

Данное исследование отражает, как экономическое образование играет ключевую роль в подготовке студентов к рынку труда и совершенствованию знаний, умений, навыков и способностей, которые неотъемлемы для карьерного роста. Сюда входят критическое мышление, анализ, обработка больших массивов данных и применение деловых знаний.

В условиях трансформации цифровой экономики перспектива роста экономического образования обуславливается распространенным использованием технологий цифровизации. Акцент следует сделать на создании индивидуальных маршрутов образования, применение онлайн-ресурсов и материалов, а также формирование навыков с использованием цифровых инструментов. Несмотря на это, необходимо также понимать последствия цифровизации, к которым относятся повышенная зависимость от технологий и понижение критического мышления.

Основываясь на проведенном анализе, можно сделать вывод, что необходимо оптимизировать экономическое образование в соответствии с требованиями цифровизации, преобразовав его в более продуктивный, действенный и продуктивный вид обучения. Следуя этим принципам, можно подготовить работников, которые будут преуспевать на динамично меняющемся рынке рабочей силы и способствовать экономическому росту в эпоху цифровизации. Будущим исследованиям в данном секторе следует быть сосредоточенным на генерации конкретных методов и инструментов для реализации принципов, и подробного изучения их применения в учебной программе.

Литература:

1. Гулина, О.В. Об особенностях подготовки специалистов экономического профиля в условиях цифровой трансформации экономики / О.В. Гулина // Информатизация в цифровой экономике. – 2024. – Т. 5. – № 1. – С. 91-106. – DOI 10.18334/ide.5.1.120618

2. Ежова, Ю.М. Подготовка специалистов в области экономики с учетом развития процесса цифровизации / Ю.М. Ежова, С.Б. Кузнецова, М.С. Кузнецов // Московский экономический журнал. – 2022. – № 2. – С. 484-491

3. Попкова, Д.В. Анализ востребованности цифровых компетенций специалистов экономического профиля российским рынком труда / Д.В. Попкова, Е.Н. Лишук, С.Д. Капелюк // Экономика труда. – 2024. – Т. 11. – № 11. – С. 1831-1848. – DOI 10.18334/et.11.11.122109

4. Разумовская, М.И. Цифровизация экономического образования: ресурсы и инструменты / М.И. Разумовская // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 192-196. – DOI 10.31079/1992-2868-2022-19-4-192-196. – EDN USFOAQ
5. Педагогические аспекты внедрения основ цифровой экономики В.М. Рафикова / К.В. Ларьков, Г.А. Болотова, О.В. Клычкова [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – № 6. – С. 418-425
6. Розанов, Д.А. Методика обучения экономическим дисциплинам в условиях цифровизации образования / Д.А. Розанов, Н.С. Дверников // Актуальные экономические проблемы современного общества: Сборник научных статей по итогам работы V Всероссийской научно-практической конференции, Армавир, 30 ноября 2023 года. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2024. – С. 132-135. – EDN TCCRFX
7. Рубцова, О.Л. Опережающее развитие сферы образования в цифровой экономике / О.Л. Рубцова, А.А. Гаврилина // Молодой ученый. – 2020. – № 44(334). – С. 126-129. – URL: <https://moluch.ru/archive/334/74570/> (дата обращения: 22.02.2025)
8. Чепракова, Т.Н. Актуальные проблемы современного экономического образования в условиях цифровизации / Т.Н. Чепракова, В.В. Селюкова // Современные вызовы и реалии экономического развития России: Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 11-13 апреля 2024 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2024. – С. 562-565. – EDN HPPCTD

Педагогика

УДК 37.025

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. Целью статьи является изучение форм помощи детям с нарушениями зрения в решении следующих задач: обучения, социализации, адаптации и реадaptации. Автор статьи обосновывает возможности применения международного опыта в достижении цели получения качественного образования и решения задач независимости и всестороннего развития обучающихся с нарушениями зрения. Для этого в статье проведён анализ международного опыта в историческом аспекте. Автором выполнено исследование примеров организации помощи лицам с нарушениями зрения. В статье приведен анализ изменений взглядов философов и учёных на проблему социализации, обучения и трудоустройства лиц с нарушениями зрения. Автор в статье обращает внимание на то, что гуманистические взгляды экономически развитого просвещённого общества являются одним из условий формирования представлений о людях с нарушениями зрения как о полноценных участниках академических, социальных, товарно-денежных отношений. В статье подтверждается, что у людей с нарушениями зрения есть потребности в образовании, признании, самореализации, уважении, способных к обучению и развитию и соответствующие права. В статье предлагается к рассмотрению концепция разнообразия и открытости в тифлопедагогике, вариативность получения образования лицами с нарушениями зрения. В статье так же приводится тезис о том, что общество с гуманистическими ценностями способно помочь лицам с нарушениями зрения, создав условия для академической и социально-трудовой реабилитации на основе примеров организации среды для этой категории людей. В статье подтверждается тезис о том, что основой истинной инклюзии для лиц с нарушениями зрения является возможность получения полноценного образования.

Ключевые слова: тифлопедагогика, лица с нарушениями зрения, коррекционная педагогика, опыт, история, образование.

Annotation. The purpose of the article is to study the forms of assistance to children with visual impairments in solving the following problems: education, socialization, adaptation and re-adaptation. The author of the article substantiates the possibilities of applying international experience in achieving the goal of obtaining a qualified education and solving the problems of independence and comprehensive development of students with visual impairments. For this purpose, the article analyzes international experience in the historical aspect. The author conducted a study of examples of organizing assistance to people with visual impairments. The article provides an analysis of changes in the views of philosophers and scientists on the problem of socialization, education and employment of people with visual impairments. The author in the article draws attention to the fact that the humanistic views of an economically developed enlightened society are one of the conditions for the formation of ideas about people with visual impairments as full-fledged participants in academic, social, commodity-money relations. The article confirms that people with visual impairments have needs for education, recognition, self-realization, respect, ability to learn and develop and corresponding rights. The article proposes to consider the concept of diversity and openness in typhlopedagogy, the variability of obtaining education for people with visual impairments. The article also presents the thesis that a society with humanistic values is able to help people with visual impairments by creating conditions for academic and social and labor rehabilitation based on examples of organizing the environment for this category of people. The article confirms the thesis that the basis of true inclusion for people with visual impairments is the opportunity to receive a full-fledged education.

Key words: typhlopedagogy, visually impaired people, correctional pedagogy, experience, history, education.

Введение. Развитие человеческого общества происходит в том числе благодаря возможности передавать накопленные знания и опыт новым поколениям. На заре развития человечества это происходило устно и/или с помощью показа конкретных действий «здесь и сейчас». Общество развивается, растёт опыт, объём знаний, который надо передать новому поколению, появляется педагогика («детовожделение» – термин возник в Древней Греции). С появлением способов фиксировать и хранить информацию (рукописи, книгопечатание, полиграфия и т.д.) возможностей получать знания и опыт стало больше, но не изменилось главное – более 70% информации человек получает благодаря зрительному анализатору и основные способы хранения и передачи знаний опираются именно на зрительное восприятие [4, С. 3-15]. Устный метод передачи знаний в условиях кратного роста объёма информации перестал быть достаточно эффективным [1, С. 90; 3. С. 14-16; 4, С. 3-15].

Общество, достигшее успехов в экономическом, промышленном, научном и культурном развитии, начинает проявлять интерес к обучению и воспитанию детей с нарушениями зрения [2]. Способны ли слепые люди к обучению, как организовать это обучение, как взаимодействовать с такими обучающимися, – эти вопросы встали перед педагогами [5, С. 1-3].

Изложение основного материала статьи. Просветители восемнадцатого века. К.А. Гельвеций (1705-1771), Ж.Ж. Руссо (1712-1778), Д. Дидро (1713-1784) были приверженцами идеи устройства общества на основе обучения и воспитания молодого поколения. Д. Дидро в своём труде «Письма о слепых в назидание зрячим» излагает совершенно

новые для своего времени взгляды, которые в дальнейшем стали базовыми постулатами тифлопедагогтики. Дидро полагал, что слепые люди могут познавать мир, получать информацию об окружающем, используя сохраненные чувства: слух, осязание, обоняние. Чтобы развивать эти виды восприятия, по мнению философа, нужны особые условия и педагогические технологии. Французский педагог В. Гаюи (1745-1822 гг.) стал последователем Дидро, воплотившим взгляды философа: в 1784 на собственные средства в своем доме в Париже В. Гаюи открыл «Мастерскую трудящихся слепых» – первую в мире школу для невидящих детей, где он применял изобретенный им рельефно-линейный шрифт – «унциал». Это время считается отправной точкой развития тифлопедагогтики.

Гуманистические взгляды просвещенного общества позволили создать для невидящих людей шанс получения образования и помогли сформировать представление о них, как о людях, у которых, есть, помимо базовых, потребности в образовании, признании, самореализации, понимании и принятии, которые способны учиться и развиваться и помочь в этом им общество способно, создав условия, в которых они могли реабилитироваться и интегрироваться в общество [4, С. 3-15].

В конце XVIII – начале XIX века в большинстве европейских стран, таких как Англия, Германия, Австро-Венгрия, Голландия и Италия, появились первые школы для слепых и незрячих. В США такие заведения возникли в Бостоне в 1832 году для представителей белой расы и в 1869 г., после отмены в 1863 г. рабства, – для афроамериканцев. К концу девятнадцатого века незрячие обучались в ста пятидесяти организациях образования, среди которых выделялись Нормальный королевский колледж, Национальный Парижский институт, и Музыкальная академия в Лондоне.

Новый этап становления системы образования слепых связан с появлением рельефно-точечного письма, который разработал Луи Брайль (1809-1852 гг.), которому на тот момент было 15 лет. Он в детстве потерял зрение, сначала воспитывался, а после – работал в Парижском национальном институте слепых. Так же Л. Брайль преподавал музыку слепым и разработал шрифт, чтобы записывать ноты [3, С. 14-15].

Несмотря на то, что брайлевский шрифт не сразу получил одобрение сообщества французских тифлопедагогов, ее преимуществ оказались очевидными и создание книг с помощью брайлевского шрифта началось с тысяча восемьсот пятьдесят второго г. во Франции. В России книга, созданная с помощью брайлевского шрифта вышла в тысяча восемьсот восемьдесят пятом. и уже 200 лет шрифт Брайля остается актуальной системой записи и чтения для тех, кто в силу выраженности зрительного дефекта не может пользоваться плоскочечными текстами. Рельефно-точечный шрифт Л. Брайля основывается на шеститочии. Он включает буквенные, математические и другие символы. Сегодня обучающиеся с помощью брайлевского письма осваивают образовательную программу в соответствии с образовательными стандартами, получают образование в ВУЗах, СПО, трудятся, участвуют в жизни социума.

В настоящее время можно увидеть дублированные шрифтом Л. Брайля тексты вывесок и информационных стендов, упаковок лекарств и косметических средств, обозначения на дисплеях и клавиатурах сложных технических устройств, содержания инструкций, справочной литературы и другое [7, С. 18].

Необходимость разработки технологий обучения слепых и слабовидящих детей, пособий и особой наглядности, которые разрабатывали В. Гаюи, Л. Брайль, М. Кунц и др. были определены распространением брайлевского шрифта. Образование слепых в девятнадцатом веке отличал узкий практицизм: преобладало обучение практическим навыкам, что могли пригодиться обучающимся в дальнейшей жизни. Академические дисциплины отсутствовали или были сильно сокращены. Такой подход неоднозначен, потому что нарушал принцип научности знаний, и всё же такой подход стал основой коррекционной направленности в преподавании различных учебных дисциплин. Педагоги-методисты того времени (И. Кнй, И. Клейн, Ф. Цех, П. Биллей, А.И. Скребицкий и др.) изучали возможности применения тактильного восприятия и других видов восприятия [8, С. 190].

В 1819 г И. Клейн издал «Книгу для учителей по обучению слепых», где изложил задачи обучения, содержание и методы, что необходимо реализовывать в процессе обучения слепых детей. Одним из ключевых предложений Клейна стало объединение обучения слепых и зрячих. Он считал, что совместное обучение способствует более глубокому взаимопониманию между детьми с разными способностями, а также помогает слепым детям развивать социальные навыки в условиях, близких к реальной жизни. В созданном им Венском королевском институте слепых Клейн стремился организовать обучение опираясь на взгляды И. Песталоцци. Л. Брайль в переписке с Клейном предложил ему объяснение нового способа письма для использования его слепыми, но Клейн создал свою систему записи с помощью выпуклых точек, известную как «игольчатый шрифт», который в обязательном порядке использовался во всех образовательных учреждениях для слепых в Австро-Венгрии до конца семидесятых годов.

Обучение слепых в Германии связано с именем А. Цейне (1778-1853 гг.), тоже разделявшего взгляды И. Песталоцци и получившего имя «отца слепых». В 1806 г. в Берлине совместно с В. Гаюи А. Цейне открыл школу для слепых, программа обучения в котором приближалась к содержанию образования в обычной гимназии.

Английские тифлопедагоги В. Мун (1818-1894 гг.) и Г. Армitedж (1824-1890 гг.), ослепшие в зрелом возрасте, начали свое участие в образовании слепых с личной благотворительности. Г. Армitedж в книге «О воспитании слепых и их занятиях» изучил содержание образования и способы письма слепых, сделал обзор необходимых для слепого обучающегося дисциплин, куда включил те, что, излучались в обычных народных школах зрячих, подчеркивая значимость таких предметов, как география, арифметика и др. Он отмечал значимость профессиональной подготовки, полагая, что обучающиеся со зрительной депривацией, получив начальное образование в школе для слепых, должны продолжить его в училище для слепых. Армitedж впервые сказал о необходимости государственной поддержки взрослых слепых.

В конце девятнадцатого века в Европе (в Австрии, Англии, Саксонии, Пруссии, Франции) приняты нормативные акты об обязательном начальном образовании, в США в 1856 г. так же были приняты нормативные акты об обязательном начальном обучении слепых обучающихся. Эти законы определили системное развитие школ для слепых. Такие школы интернатного типа открылись в Испании, Португалии, на Балканском полуострове, Китае, Индии, странах Северной Африки и Южной Америки. В развитии обучения слепых позитивную роль сыграл научный прогресс в психологии, физиологии, общей педагогике и офтальмологии. Исследования проблемы школьной близорукости работавшего до 1869 г. в Европе российско-швейцарского офтальмолога и гигиениста Ф.Ф. Эрисмана и немецкого офтальмолога Г.Л. Кона ознаменовали новое направление в образовательной деятельности школ для слепых [6, С. 181-182].

Последняя четверть девятнадцатого века сопровождалась войнами, приведшими к росту количества слепых, что обусловило необходимость решать вопрос реабилитации потерявших зрение взрослых [9, С. 200]. Ослепшие по причине военных действий включаются в обучение. Появляется феномен «опеки» ветеранов над образовательными организациями, так как ослепшим ветеранам военных действий в силу определенных привилегий оказывается доступным сфокусировать внимание общественности не только к своим проблемам, но и к проблеме школьного обучения слепых [10, С. 15].

К завершению девятнадцатого века открылись специализированные учреждения для различных категорий обучающихся: для слабовидящих глухих, слепых детей с нарушениями интеллекта. В конце семидесятых годов в тифлопедагогической науке сложилось понимание воздействия зрительной депривации на познавательную сферу и личность слепого.

К началу двадцатого века за рубежом решился вопрос о специальном обучении слабовидящих. В 1892 году впервые были организованы два класса для обучающихся с остаточным зрением в Амстердамском институте слепых, но вскоре закрылись. В 1898 г. в Будапеште обсуждалась возможность организации классов для слабовидящих. В 1902 г. доктор Брандшмер в своей статье для одного из научных журналов того времени утверждает, что при обучении слабовидящих необходимо опираться на зрение, то есть, обучать их как зрячих. В Британии в 1908 г. офтальмолог Гартман открыл «школу для близоруких» для обучающихся с остаточным зрением из школы слепых и детей, имеющих нарушения зрительного восприятия из массовых школ. Следом в Германии и Франции открываются классы для слабовидящих. В США классы «охраны зрения» впервые открылись в г. Бостоне в 1913 г. К 1920 г. в большинстве стран Европы, Азии и Америки образование для лиц с нарушениями зрительного восприятия осуществляется в особых школах или классах.

Офтальмология оказала воздействие на образование лиц с нарушениями зрительного восприятия в зарубежной тифлопедагогике, так как большинством сторонников раздельной организации образования слепых и слабовидящих были именно офтальмологи, видевшие задачу школы в охране зрения обучающегося. Классифицируя обучающихся по степени нарушения зрительного восприятия тифлопедагоги и офтальмологи приняли решение, что слабовидящими считаются дети, способные воспринять форму окружающих предметов.

Современное обучение лиц с нарушениями зрительного анализатора неразрывно связано с пониманием того, насколько важна наиболее ранняя интеграция слепых и слабовидящих в массовое обучение и жизнь, потому что так эта категория обучающихся сможет успешно адаптироваться, выйдя за пределы своей субкультуры. Появилось мнение об отсутствии необходимости содержать достаточно дорогие школы для слепых и слабовидящих обучающихся, ликвидации их и помещение детей с нарушениями зрительного восприятия, начиная с начального образования, в массовые школы: на Международном симпозиуме в 1968 г. представитель Голландии С. Питер и представитель ФРГ Г. Готвальд, считающие этот путь интеграции отвечающим гуманистическим тенденциям развития современного общества, высказались в защиту того, что обучающиеся с нарушениями зрительного восприятия и зрячие дети должны находиться вместе в массовой школе.

В Европе и США интеграция обучающихся с нарушениями зрительного анализатора в общеобразовательный процесс происходит двумя способами:

а) посредством консультирующего в своем округе учителей и родителей слепых и слабовидящих детей, обучающихся в массовых школах «странствующего» учителя;

б) путем предоставления слабовидящим обучающимся возможности после основных уроков получать помощь с учебными предметами, вызывающими затруднения, в специальных классах при массовых школах;

в) путем предоставления возможности находиться обучающимся с нарушениями зрительного восприятия вместе со зрячими сверстниками во внеклассное время, когда специальные классы организованы при массовых школах и т.д.

Современное образование обучающихся с нарушениями зрения характеризуется определенным практицизмом в отборе учебного материала, который проявляется в следующем: обучение и воспитание слепых и слабовидящих обучающихся строится на основе их личного опыта, который обогащается сведениями из учебных предметов. Значительное место отводится изучению ориентировки на местности на основе сохранных анализаторов, танцам, физкультуре, стенографии, библиографии и т.п.

В США, Канаде, Англии, Франции, Японии действовали колледжи и лицеи, где обучающиеся с нарушениями зрения могли получить среднее профессиональное образование. Программы таких образовательных учреждений содержали три курса: общий и два профильных, например физиотерапевтический и музыки и т.д. Примером эффективного обучения слабовидящих и слепых могут служить Орчестерский колледж в Англии, школа слепых в Копенгагене, школа для слепых имени Перкинса в США, и т.д.

Если, детские сады, подготовительные классы для обучающихся с нарушениями зрительного анализатора интегрированы в структуру учебных заведений и решают задачи сенсорного, трудового и физического воспитания.

В Японии и Великобритании в дошкольные образовательные организации принимают детей, имеющих проблемы со зрением с четырех-пяти лет. Дошкольники занимаются ритмикой, музыкой, ориентировкой на местности, развивают навыки самообслуживания, ручные навыки, осязание, слух, решаются задачи физического развития. В Италии слепые и слабовидящие дошкольники могут обучаться на подготовительном отделении в ДОУ с трех до шести лет.

Уровни развития детей, имеющих патологии зрения диагностируется и классифицируется посредством тестов, по их результатам обучающиеся распределяются по трем параллельным классам, обучение в которых происходит по отличающимся программам, хотя в этих классах находятся ровесники со сходными патологиями зрения. В некоторых скандинавских странах, в Японии, Великобритании, США альтернативой классно-урочной системе обучения предлагается формат индивидуального обучения детей с патологиями зрения в естественных условиях жизни.

Благодаря развитию современных цифровых технологий, офтальмологии, оптики обогащаются возможности совершенствования тифлопедагогике. Значительный взнос в создание и совершенствование условий внедрения актуальных технологий в практику принадлежит ряду научных организаций США и Великобритании, среди которых Стэнфордский институт в Калифорнии и Кентерберийский университет. Представляющие эти институты ученые М. Грехэм, Л. Кларк, Л. Кей, Ф. Гиссон, занимавшиеся проблемой применения технических средств обучения, решали задачу помощи обучающимся с нарушениями зрения на основе максимально возможного использования сохранных способов восприятия для успешного освоения необходимых знаний и социализации. В работе со слабовидящими обучающимися делается ставка на зрительный анализатор, слабовидящие обучаются без применения, по возможности, брайлевского шрифта. Путь обучения слепого человека современная тифлопедагогика видит в использовании постоянно совершенствующихся технических средств с опорой на сохранные анализаторы.

Учебники, применяющиеся в обучении слабовидящих и слепых детей, в целом дублируют с некоторыми ограничениями, содержание учебников массовых школ.

Основу подготовки тифлопедагога составляет узкая специализация, дополнительная подготовка представлена изучением и применением рельефно-точечной системы письма Брайля, гигиеной зрения и знаниями из области офтальмологии. Профильные конференции и различные курсы решают задачи повышения квалификации. Раз в два года или с другой периодичностью тифлопедагоги переаттестовываются, дабы подтвердить свою квалификацию.

Инициатива организации обучения лиц, имеющих недостатки зрения в странах Южной Америки, Азии и Африки проявляется на государственном уровне. Примером такого централизованного подхода могут служить международные съезды тифлопедагогов, где обсуждаются актуальные проблемы образования лиц, имеющих патологию зрения.

Становление национальной тифлопедагогике разных стран проходит те же этапы, что и в Европе и США.

Выводы. Изучение международного опыта образования лиц с патологиями зрения в историческом аспекте позволил сделать следующие выводы:

- интеграция обучающихся, имеющих зрительную депривацию в среду массовой школы возможна, если у обучающегося сформированы компенсаторные виды деятельности и универсальные учебные действия в учреждениях для слепых и/или в семье, что говорит о необходимости повышения родительской компетентности;
- обучение в интернате не обеспечивает условий для полноценной адаптации выпускников;
- интегрирование слепых обучающихся сразу в массовую образовательную среду создаёт многочисленные трудности академического характера, негативно сказывается на самооценке таких обучающихся и является псевдоинтеграцией;
- образование слепых является ресурсоёмкой отраслью, это создаёт сложности кадрового обеспечения и логистики специалистов;
- необходим поиск оптимальных и вариативных условий и технологий обучения и социализации детей с нарушениями зрения.

Литература:

1. Богданова, Т.Г. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями: учебник для вузов / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова. – Москва: Изд-во Юрайт, 2021. – 223 с.
2. Конвенция о защите и поощрении прав и достоинств инвалидов. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 02.03.2025)
3. Мухортова, Д.Д. Тифлопедагогика, история развития от начала и до нашего времени / Д.Д. Мухортова // Образование и воспитание. – 2016. – № 1(6). – С. 14-16
4. Назарова, Н.М. Специальная педагогика на этапе смены научных парадигм / Н.М. Назарова // Дефектология. – 2021. – № 1. – С. 3-15
5. Назарова, Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – № 3. – С. 10-18
6. Никулина, Г.В. Проблемы включения обучающихся с нарушениями зрения в образовательную инклюзию / Г.В. Никулина, И.Н. Никулина // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 180-185
7. Полякова, Н.П. Образование лиц с нарушениями зрения в России и Франции: вместе или порознь? / Н.П. Полякова, О.Ю. Соколова, Н.Ш. Тюрина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – № 3. – С. 57-66. – DOI 10.18522/2658-6983-2024-3-57-66
8. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина // Налоговый вестник. – 2004. – № 5. – С. 320 с.
9. Тупоногов, Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей. Методическое пособие для педагогов и руководителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений / Б.К. Тупоногов. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 224 с.
10. Феоктистова, В.А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – Ленинград: гос. пед. ин-т имени А.И. Герцена. – 1973. – 200 с.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Спиридонова Марина Ивановна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Козлова Ирина Михайловна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПОЗНАНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ

Аннотация. В условиях современной экономики возрастает роль подготовки кадров, работающих в сфере обслуживания. Лишь профессионально подготовленные специалисты смогут выдержать конкуренцию на рынке труда. Профессиональное обучение способствует становлению специалиста, обеспечивает наращивание компетенций, необходимых для будущей деятельности в сфере услуг. От квалификации профессионалов зависит развитие пищевой, лёгкой промышленности, производство продуктов из растительного сырья. Целью нашего исследования является трансляция опыта по формированию личности при подготовке специалиста сферы обслуживания. В данной статье рассматривается развитие обучающихся через проектную и исследовательскую деятельность, реализуемую в конкурсе «Природа знаний». Задачами конкурса является пропаганда научных знаний, активизация мыслительной деятельности студентов, установление междисциплинарных связей, умение интегрировать знания и применять их для решения практических и нестандартных задач. Конкурс – это командное соревнование среди обучающихся в группах высшего и среднего профессионального образования, направленное на развитие и реализацию их способностей путем решения сложных научно-технических задач. Конкурс «Природа знаний» – это один из способов для привлечения молодежи в сферу науки. При этом формируются личные качества будущих специалистов, обеспечивающих устойчивое научно-техническое развитие России.

Ключевые слова: образование, окружающий мир, профессия, подготовка, сфера услуг, личность, конкурс, природа, знания, компетенции.

Annotation. In the modern economy, the role of training personnel working in the service sector is increasing. Only professionally trained specialists will be able to compete in the labor market. Professional training promotes the development of a specialist, provides the building of competencies necessary for future activities in the service sector. The development of the food industry, light industry, and the production of products from vegetable raw materials depend on the qualifications of professionals. The purpose of our research is to translate the experience of personality formation in the training of a service sector specialist. This article examines the development of students through project and research activities implemented in the "Nature of Knowledge" competition. The objectives of the competition are the promotion of scientific knowledge, the activation of students' intellectual activity, the establishment of interdisciplinary connections, the ability to integrate knowledge and apply it to solve practical and non-standard tasks. The competition is a team competition among students in groups of higher and secondary vocational education, aimed at developing and realizing their abilities by solving complex scientific and technical problems. The Nature of Knowledge contest is one of the ways to attract young people to the field of science. At the same time, the personal qualities of future specialists are being formed, ensuring the sustainable scientific and technical development of Russia.

Key words: education, the world around us, profession, training, service sector, personality, competition, nature, knowledge, competencies.

Введение. Качественная подготовка и формирование личности специалиста – это главнейшая задача профессионального обучения. Молодые специалисты должны быть конкурентоспособны и отвечать требованиям работодателя. В связи с этим совершенствуются ФГОС среднего профессионального образования. При подготовке технологов сферы обслуживания учитывается множество практических факторов.

В основе стандарта нового поколения лежит компетентный подход обучения, который предусматривает в целях реализации основной профессиональной образовательной программы использование в образовательном процессе активных технологий обучения, интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития личности будущего специалиста [1].

Изложение основного материала статьи. В своей работе мы ставим следующую цель: достигнуть формирования потенциала личности студентов, их умения применять знания, личные качества на практике, чтобы быть успешными в дальнейшем в сфере своей профессии.

В связи с этим нами выделяются следующие задачи.

- Понять природу знаний об окружающем мире.
- Использовать знания и умения в реальных профессиональных условиях.
- Осуществлять продуктивные действия в обществе.

Таким образом, подготовка специалиста базируется на интеграции теории, практики и воспитания определённых личностных качеств выпускника (ответственность, толерантность, коммуникабельность, умение работать в команде и др.).

Эти качества студентов также очень активно формируются в процессе проектной деятельности, одной из задач которой является формирование личности выпускника, реализуемого в секциях научного студенческого общества, конкурсах.

В нашем учебном заведении организован ежегодный конкурс «Природа знаний», на котором студенты представляют свои проекты, ведут научные дискуссии, где имеет место самостоятельная, исследовательская работа студентов, решение практикоориентированных задач, умение работать с источниками информации, справочной литературой. Все эти виды деятельности при выполнении проекта способствуют развитию всесторонне развитой личности обучающихся [7].

Задачами конкурса является пропаганда научных знаний, развитие у обучающихся мыслительной деятельности, установление междисциплинарных связей, умение интегрировать знания и применять их для решения практических и нестандартных задач. Конкурс – это командное соревнование среди студентов групп высшего и среднего профессионального образования, направленное на развитие и реализацию их способностей путем решения научно-исследовательских задач.

Выполняя проекты, студенты познают окружающий мир. В соответствии со своей специальностью студенты объединены в группы по 3-5 человек. В научном турнире принимает участие 4 или 5 групп. В каждой группе есть докладчик, который в ходе выступления представляет проект с презентацией с физической химической, биологической, математической точки зрения, привлекает внимание аудитории к главным идеям и объяснениям.

После выступления докладчика оппонент из другой группы задаёт вопросы докладчику и даёт характеристику докладу, отмечая сильные и слабые стороны проекта, анализирует преимущества и недостатки решения и доклада. Рецензент из следующей группы представляет краткую оценку докладчика и оппонента, указывает на ошибки докладчика, неотмеченные оппонентом. В каждой группе выбирается докладчик, оппонент, рецензент самими студентами. Жеребьёвкой определяется кто из команды и какую группу будет оппонировать, рецензировать. Жюри оценивает докладчика, рецензента, оппонента каждой группы. Таким образом, складываются баллы в группе. Отбирается три лучших группы. Это первый отборочный этап конкурса. Он проходит в первом семестре.

Потом на втором финальном этапе, проходящем в виде научного боя в следующем семестре, оставшиеся три группы решают поставленную перед ними задачу, например объяснить от чего зависит время всплывания пельменей при варке. Эти задачи предлагаются участникам заранее, после отборочного первого тура. Характер задач связан с будущей специальностью и носят прикладной характер. Они включают элементы естественных наук: физики, химии, биологии, математики. Используя знания естественнонаучных дисциплин, студенты проводят исследование, ставят эксперимент и делают презентацию своей задачи. С решением задачи выступает докладчик. Также оппонент из другой группы задаёт вопросы докладчику, между ними может происходить научная полемика. Докладчик может обращаться за помощью к участникам своей группы. Если группа не может ответить на вопросы, она теряет баллы. Каждая группа получает баллы за своего докладчика, оппонента, рецензента. В результате выявляется лучшая группа. Это командное соревнование с элементами научного исследования и создания продукта.

Так на первом этапе конкурса у нас было 4 группы: «Пекарская артель» (специальность «Технология продукции из растительного сырья»), «Тигры» (специальность «Туризм и гостеприимств»), «Солнечный стиль» (специальность «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий») и группа представляющая специальность «Реклама».

Группа «Пекарская артель», представила проект по воссозданию традиций в изготовлении преснушек из качественных продуктов, производимых в Нижегородской области. Эту выпечку в историческом прошлом делали терюхане – этнографическая группа мордвы, исчезающий малый народ Нижегородской области. Целью проекта этой группы было: воссоздать кулинарные традиции исчезающих малых народов России из качественных и безопасных продуктов, выпускаемых в Нижегородской области. Студенты провели исследование продуктов, из которых готовили преснушки, на качество и безопасность, подобрали физические условия выпекания, произвели математические расчеты по созданию кондитерского кафе.

Группа «Тигры» создала экскурсию по городу Ворсме, используя знания по математике (расчет стоимости экскурсии), физике (катание на санях), химии (посещение музея металлических изделий). Их цель была – привлечь в Нижегородскую область туристов.

Команда «Солнечный стиль» подобрала экологически чистые и безопасные ткани для детей, проведя химическое исследование, рассчитала расход ткани и выкройку юбки солнце и блузки к ней, учла особенности детского организма. Целью проекта было создание качественной, удобной и безопасной одежды для детей.

При подготовке к конкурсу «Природа знаний» со студентами обсуждаются расчеты, проведение эксперимента, где уже на первом этапе формируется умение работать в команде, в коллективе.

На первом этапе проектной деятельности студенты изучают литературу по выбранной теме, определяют методики эксперимента, формулируют цели проекта, определяют объект и предмет исследования.

Темы проектов очень тесно связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов, что способствует формированию также профессиональных умений. Так команде «Пекарская артель» пришлось овладеть приемами

пекарского искусства под руководством преподавателей специальных дисциплин.

При выполнении проекта формируются такие личные качества как умение организовать собственную деятельность, выбирать типовые и оригинальные методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность, качество, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. Эксперимент – это один из важных этапов в проектной деятельности студентов, так как он способствует повышению мотивации к изучаемым дисциплинам. При выполнении проекта студенты проявили большой интерес к его осуществлению, сотрудничали с преподавателями разных дисциплин.

Заключительный этап конкурса – оформление полученных результатов и выводов в виде презентации и доклада. Используя полученный материал в ходе проекта, студенты могут его представлять на конференциях разного уровня как оригинальное исследование.

Участие студентов в проектной деятельности способствует пониманию сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявление к ней устойчивого интереса [4].

В ходе выполнения проекта и участия в конкурсе студенты учатся взаимодействовать друг с другом, с преподавателями, эффективно общаться с руководством, потребителями. Они начинают понимать, что от выполнения своей роли зависит успех всей команды.

Обучающиеся, занимаясь проектной деятельностью, формируют в себе качества, необходимые им как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни, что и предусмотрено ФГОС, в основе которого лежит компетентностный подход к обучению, направленный на результативность [5].

Так как в процессе проектной деятельности студентов происходит повышение мотивации к изучаемым дисциплинам, знание становятся практикоориентированным, результативным [2].

Нами проведено педагогическое исследование: выявлена взаимосвязь между участием в проекте «Природа знаний» и успеваемостью обучающихся. Исследование показало развитие мотивации к получаемым знаниям, когнитивный компонент. Данные взяты за последние три года в группе студентов из 25 человек. Одну группу представляли студенты, принимавшие участие в проектной деятельности (экспериментальная группа), в другой – нет. В той и другой категории студентов сравнивалась их успеваемость на оценку отлично. Полученные результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Влияние участия в конкурсе «Природа знаний» на повышение мотивации к изучаемым дисциплинам

Участие студентов в проекте	% студентов занимающихся на отлично		
	2022 г.	2023 г.	2024 г.
Не участвовали	40	45	35
Принимали участие	100	100	100

Также было проведено исследование, где проводилось анкетирование студентов до и после их участия в проектной деятельности за три года из экспериментальной группы. Проанализировав успеваемость студентов, нами была построена диаграмма зависимости результата обучения (% студентов, имеющих оценку пять) в зависимости от их участия в конкурсе (Рисунок 1).

Синяя диаграмма – 2022 год, оранжевая диаграмма – 2023 год, серая диаграмм – 2024 год.



Рисунок 1. Влияние проектной деятельности на успеваемость студентов экспериментальной группы

Из полученных данных следует, что интеллектуальная подготовка студентов, принимающих участие в конкурсе «Природа знаний» с проектными работами высокая, происходит развитие когнитивного мышления, готовности решать нестандартные задачи, формируется активность личности в процессе обучения. Обучающиеся учатся самостоятельно строить и корректировать свою учебно-познавательную и профессиональную деятельность. Формируется специалист, способный видеть, формулировать проблемы, выбирать способы и средства для их решения [3].

Ранее мы отмечали [6], что необходимо повышать мотивацию обучения студентов при изучении как общепрофессиональных дисциплин, так и профессиональных модулей. Привлекать как можно больше студентов к участию в научных кружках, к осуществлению проектной деятельности, проводить мастер-классы, связанные с будущей профессией (специальностью), приглашая высококлассных специалистов пищевой, лёгкой промышленности. Организация конкурсов профессионального мастерства «Профессионалы» также побуждает обучающихся овладеть компетенциями своей будущей профессии. Для студентов нашей образовательной организации устраиваются выездные семинары, школы, где они приобретают компетенции, необходимые для своей специальности, общаются со сверстниками из других образовательных организаций.

Выводы. Конкурс «Природа знаний» – это один из способов формирования личности обучающихся.

– Привлечение молодежи в сферу науки.
– Развитие интереса у обучающихся к фундаментальным научным исследованиям и открытиям в области естественных и технических наук.

- Формирование познавательной и творческой активности.
- Совершенствование коммуникативных способностей.
- Развитие педагогического сотрудничества.
- Формирование устойчивых молодёжных проектных команд.

При проведении конкурса формируются личные качества будущих специалистов, обеспечивающих устойчивое научно-техническое развитие России.

Литература:

1. Баранников, А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – Москва: Высш. шк. экономики, 2008. – 142 с.
2. Жадаев, А.Ю. К вопросу о формировании профессиональной мотивации у студентов пищевой индустрии в условиях непрерывного образования / А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4(2). – С. 333-338
3. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин // Педагогика и психология. – Москва: Знание, 1989. – № 6. – 75 с.
4. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – Москва: Мастерство, 2001. – 207 с.
5. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – Москва: АРКТИ, 2007. – 129 с.
6. Спиридонова, М.И. К вопросу о естественно-научном образовании в группах СПО / М.И. Спиридонова, И.В. Максимова, И.М. Козлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(2) – С. 195-199
7. ФГОС 43.02.15 Поварское и кондитерское дело. Приказ Минобрнауки России № 1565 [от 09.12.2016. (ред. от 17.12.2020)]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-02-15-povarskoe-i-konditerskoe-delo-1565/> (дата обращения: 01.09.2024)

Педагогика

УДК 378.2

аспирант, старший преподаватель кафедры профессионального образования Стальмакова Галина Брониславовна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

АКТУАЛИЗАЦИЯ КЛАССИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье акцентируется значимость национального проекта «Кадры». Дается краткое описание федеральных проектов, входящих в национальный проект: «Управление рынком труда», «Образование для рынка труда», «Активные меры содействия занятости» и «Человек труда». Предлагается уделить особое внимание законам профессиональной педагогики С.Я. Батышева в условиях задач, поставленных в национальном проекте «Кадры». Актуализируются возможности применения законов при подготовке студентов СПО. Анализируются современные методы освоения профессиональных компетенций. Выявляются законы профессиональной педагогики, оказывающие наиболее эффективное влияние на развитие профессиональных интересов обучающихся. Представлено краткое описание принципов производственной логистики. Излагается авторская точка зрения о комбинированном применении принципов производственной логистики и законов профессиональной педагогики в современных организационно – педагогических условиях. Раскрываются особенности формирования единого образовательного пространства. Подчеркивается необходимость применения классических законов профессиональной педагогики в современных условиях интенсификации обучения. Определяется приоритетность компонентов профессионализма на современном рынке труда.

Ключевые слова: национальные проекты, законы профессиональной педагогики, профессиональные компетенции, профессиональные интересы обучающихся, принципы производственной логистики, единое образовательного пространство, интенсификация обучения.

Annotation. The article emphasizes the importance of the national project «Personnel». A brief description of the federal projects included in the national project is given: «Labor Market Management», «Education for the Labor Market», «Active Measures to Promote Employment» and «Labor Person». It is proposed to pay special attention to the laws of professional pedagogy of S.Ya. Batyshev in the context of the tasks set in the national project «Personnel». The possibilities of applying laws in training students of secondary vocational education are updated. Modern methods of mastering professional competencies are analyzed. The laws of professional pedagogy that have the most effective impact on the development of students' professional Care identified. A brief description of the principles of production logistics is presented. The author's point of view on the combined application of the principles of production logistics and the laws of professional pedagogy in modern organizational and pedagogical conditions is presented. The features of the formation of a single educational space are revealed. The necessity of application of classical laws of professional pedagogy in modern conditions of intensification of training is emphasized. The priority of components of professionalism in the modern labor market is determined.

Key words: national projects, laws of professional pedagogy, professional competencies, professional interests of students, principles of production logistics, single educational space, intensification of training.

Введение. Новый национальный проект, инициированный В.В. Путиным с 1 января 2025 года, направлен на улучшение ситуации на рынке труда в условиях дефицита специалистов. «Национальный проект «Кадры» объединит усилия государства, бизнеса и образовательной сферы, чтобы выстроить систему подготовки от профориентации в школе до переобучения на протяжении всего профессионального пути. В его состав вошли четыре федеральных проекта: «Управление рынком труда», «Образование для рынка труда», «Активные меры содействия занятости» и «Человек труда». В рамках развития всех проектов необходимо уделять особо важное внимание методам подготовки специалистов среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Целью статьи является изучение классических законов С.Я. Батышева и рассмотрение возможности их интеграции с современными принципами производственной логистики. Формирование единого образовательного пространства осуществляется на основе внедрения различных национальных проектов. Задачи,

поставленные в национальном проекте «Кадры» утвержденные Постановлением Правительства РФ от 07.03.2025 № 291 «Об утверждении Положения о реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан» [5], являются приоритетными, поскольку направлены на повышение уровня благосостояния граждан России, которое напрямую зависит от обновления содержания образования, модернизации инфраструктуры, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, а также создания эффективных механизмов для успешного обучения молодых специалистов. «Нацпроект поможет качественно и оперативно готовить кадры под потребности работодателей благодаря скоординированной работе образовательных учреждений, компаний и государства. Проект комплексной модернизации позволит к 2029 году обновить в стране всю сеть службы занятости – будут открыты новые кадровые центры «Работа России». В них предприятия смогут получить адресную поддержку, а соискателям помогут не только найти работу, но и сформировать карьерный трек, обновить профессиональные знания или получить новую востребованную специальность» [5]. В рамках цели проекта «Кадры» предлагается уделить особое внимание законам профессиональной педагогики С.Я. Батышева. Сергей Яковлевич разработал теоретические основы обучения, которые органично встраиваются в изменчивую современность. Автор, создатель научного направления, возникшего в 50-х годах XX века, как профессиональная педагогика, сформулировал семь законов, которые, на наш взгляд, на сегодняшний день имеют высокую теоретическую и практическую ценность для развития компетенций будущих профессионалов в условиях рыночных отношений. Современный автор В.И. Блинов пишет: «ценности являются источниками целей в любой человеческой деятельности» [2, С. 23]. С.Я. Батышев предлагал повысить эффективность профессионального обучения и подготовки квалифицированных рабочих, уделяя первостепенное внимание производству, производственным и технологическим процессам, их непрерывности и организации, знанию оборудования, предметов труда, компонентам образования на различных уровнях, взаимосвязи общего и профессионального образования. Рассмотрим их подробнее, с точки зрения современного прочтения контекста в условиях формирующегося единого образовательного пространства.

Первый закон «знание типов производства, для которых осуществляется подготовка рабочих» предполагает определение производственного профиля рабочего, программу, номенклатуру и универсальность производства и оборудования, дифференциацию технологических и производственных процессов. Автор отмечает, что успех трудовой деятельности зависит от «степени овладения профессиональным мастерством, умением управлять техникой и вести технологический процесс» [1, С. 154] Массовое, серийное. Поточное производство требует организации и прохождения практики. В современных условиях не все студенты проходят практику согласно выбранному профилю, но сетевое взаимодействие с предприятиями позволит устранить дефицит.

«Второй закон: знание уровня механизации и автоматизации производственных процессов» [1, С. 155] автором подчеркивается стадийность автоматизации в производстве, детализированный подход к ней с целью получения качественного продукта. С.Я. Батышев отмечает, что роль рабочих в трудовом процессе заключается в выполнении конкретных функций, которые в современном образовательном процессе изучаются теоретически и практически в специально оборудованных помещениях, если не на предприятиях, в зависимости от ресурсных возможностей учебного заведения. Также некоторые функции представляются на демонстрационных экзаменах и других профессиональных конкурсах, где студенты показывают свои умения. В том числе получение студентами эмпирического опыта в ходе посещения предприятий, наблюдения конкретных отраслевых процессов производства в рамках освоения среднего профессионального образования имеет место быть в образовательном процессе.

«Третий закон: знание степени непрерывности технологических процессов». Современные авторы рассматривают непрерывность такого вида процессов, характеризуя их длительностью производственного цикла, временем выполнения операций, временем перерывов. Автор отмечает, что степень непрерывности процесса определяет форму организации труда. В современных условиях на предприятиях существует система менеджмента качества, которая включает в себя планирование, организацию, мотивацию и контроль труда для достижения эффективности на предприятии.

Четвертый закон «знание состояния организации труда» [1, С. 156] автор раскрывает как определение обязанностей рабочих, установление «широты закрепленных работ за рабочим», в каких технологических процессах он принимает участие, то есть речь идет о современных должностных обязанностях сотрудника, определению его четкой трудовой функции.

Пятый закон «знание состава оборудования и применяемых в процессе труда предметов труда» направлен на учет модификации оборудования, его мощности, амортизации при выполнении конкретных операций. В современном прочтении этот закон находит отражение в компетенциях, которые формируются у учащихся в знаниях экономики производства. Для студента требуется обеспечить возможность работы на различном оборудовании для полного овладения машинами различных модификаций. Многие учреждения СПО, вступив в сетевое сотрудничество с предприятиями, организуют тем самым возможность прохождения практики студентами на станках, технике, которая будет применяться в ходе реализации полученных компетенций по окончании учебного заведения, что позволяет поддерживать «качественную и количественную гибкость производственных систем» [3, С. 155].

Шестой закон «знание федерального и регионального компонентов в содержании профессионально-технического образования» точки зрения автора должен соответствовать критериям отбора материала с учетом уровня. На региональном таковыми критериями являются комплексность, разноматериальность, разнотехнологичность, профессионализм, товарность, безопасность. В современном образовательном процессе обучающийся осваивает умения работы с разными материалами, изучает различные методы и должен уметь ими владеть, выполнять профессиональные операции в режиме заданного времени и многое другое, что соответствует требованиям освоения профессиональных программ в рамках ФГОС.

Седьмой закон «знание основ взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся» [1, С. 158]. Автор отмечает, что общеобразовательные предметы являются не только базой для подготовки специальных предметов, но и способствуют повышению профессиональной подготовки обучающихся. Здесь же отмечается профессиональная значимость избранных знаний, мировоззренческий аспект, нравственно – этический, понимание закономерностей в профессиональном деле, научение профилирующих тем, конкретизация, отбор узловых вопросов, осуществление взаимосвязи общего образования и профессионального, что впоследствии мотивирует к профессиональному росту и непрерывному образованию. На сегодняшний день это наиболее актуальный закон, поскольку интенсификация образовательного процесса осуществляется за счет общеобразовательных дисциплин и форсирование их освоения несет в себе как позитивные, так и негативные последствия. Незавершенные общеобразовательные дисциплины в школе снижают их теоретическую значимость. Автор отмечает «обеспечение общеобразовательной и профессионально технической подготовки потребует существенной перестройки заданий с производственным содержанием, синтезирующих знания, навыки и умения» [1, С. 160], что свойственно производственной логистике.

Седьмой закон: знание основ взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся находит свое отражение при формировании компетенций через сущность производственной логистики, «Целью производственной

логистики является оптимизация материальных потоков внутри предприятий, создающих материальные ценности или оказывающих такие материальные услуги, как хранение, фасовка, развеска и другие» [4, С. 79]. Исходя из преподавательского опыта, принципы производственной логистики, как дифференциация (разделение процесса на операции и приемы), специализация (ограничение разнообразия), пропорциональность (равная пропускная способность всех участков), прямолинейность (кратчайший путь движения детали), непрерывность, гибкость (лояльность), ритмичность (выпуск равных объемов продукции), оптимизация (минимальные затраты), интеграция потоковых процессов с использованием прогрессивного оборудования, особенно требуют наглядного, практического изучения, поскольку сам процесс наблюдения за движением материального потока на производстве увлекает, мотивирует студентов к более ответственному изучению теоретического материала. Виртуальные экскурсии по предприятиям с целью изучения работы принципов логистики в производстве тоже имеют место в организации учебного процесса, но характеризуются меньшей степенью погружения в наблюдаемый производственный процесс. Возможные мастер – классы на предприятиях для студентов позволяют наиболее эмоционально и физически прочувствовать такие принципы как ритмичность, непрерывность, поскольку, например, работа на конвейере заставляет обучающихся задуматься о качестве выполняемых операций, повышает степень ответственности, предлагая хотя бы на время иную социальную роль, рабочего. Выполнение студентами конкретной операции позволяет осознать командную работу, важность и ценность каждой выполненной операции или приема в производственном процессе. Наиболее эффективное влияние на развитие профессиональных интересов обучающихся оказывает принцип интеграции производственных процессов, поскольку он представляет совокупность функционирования всех других принципов производственной логистики и требует профессионализма специалиста, который «проявляется в непрерывном самообразовании и саморазвитии, в творческой, изобретательской и предпринимательской активности на своем рабочем месте» [1, С. 24].

Комбинированное применение принципов производственной логистики и законов профессиональной педагогики в современных организационно – педагогических условиях на наш взгляд возможно, поскольку классические методы профессиональной педагогики, разработанные С.Я. Батышевым основаны на тесной взаимосвязи с производственным процессом, но цифровые и технологические влияния в мире оказывают мотивирующее влияние на их совершенствование. Классические методы профессиональной педагогики и принципы производственной логистики во взаимосвязи могут оказывать синергетический эффект.

Выводы. Таким образом, актуализация классических методов профессиональной педагогики в условиях формирования единого образовательного пространства важна и необходима. Современное образовательное пространство имеет большие возможности для реализации всегда актуальных классических методов, что предполагает постоянный и непрерывный рост преподавателей и студентов.

Национальный проект «Кадры» является главным ориентиром развития профессионального образования в стране. Проекты «Управление рынком труда», «Образование для рынка труда», «Активные меры содействия занятости» и «Человек труда» обеспечивают детализированный подход к достижению поставленных целей.

Возможности применения рассматриваемых законов при подготовке студентов СПО актуальны и востребованы, более того их контекст уместен и значим в различных профессиональных направлениях и согласуется с компетенциями различных профилей, уместен в различных отраслях.

Современные методы освоения профессиональных компетенций разнообразны, но они требуют грамотного обоснованного подхода и затрат различных ресурсов, чаще финансовых и интеллектуальных.

Все законы профессиональной педагогики могут оказывать эффективное влияние на развитие профессиональных интересов обучающихся, если педагог – профессионал будет постоянно повышать свой уровень знаний и творчески подходить к процессу обучения.

В условиях формирования единого образовательного пространства укрепляются взаимосвязи между предприятиями и колледжами. У студентов появляется возможность эмпирическим путем осваивать профессиональные компетенции и успешно трудоустроившись на современном рынке труда.

Литература:

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 904 с.
2. Блинов, В.И. Профессиональная педагогика: учебник для вузов / под общ. ред. В.И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 691 с. – ISBN 978-5-534-18140-1. – Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/568804> (дата обращения: 18.03.2025)
3. Гаджинский, А.М. Логистика: Учебник для бакалавров. 21-е изд. / А.М. Гаджинский. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 420 с.
4. Левкин, Г.Г. Логистика: теория и практика / Г.Г. Левкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 221 с.
5. Постановление Правительства РФ от 07.03.2025 № 291 «Об утверждении Положения о реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан».

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Петрова Людмила Викторовна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Краснова Марина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА

Аннотация. Статья посвящена перспективам развития высшего профессионального образования по физической культуре в России в условиях изменений геополитической ситуации в мире и переосмысления культурных, национальных и исторических ценностей русского народа в контексте получения образования на разных его уровнях. Актуальность исследования обусловлена противоречиями между потребностями общества в высококвалифицированных специалистах в области физической культуры и спорта и неясностью изменений в содержании и структуре высшего образования в условиях выхода из Болонского соглашения. Целью исследования явился анализ состояния профессионального физкультурного образования в сфере физической культуры и перспективы его развития в связи с переходом на новую систему высшего образования в России. В исследовании проведен анализ мнения экспертов по вопросам преобразований в высшей школе на основе итогов реализации Болонского соглашения, охарактеризованы основные проблемные моменты и недостатки в подготовке выпускников педагогических вузов на уровне бакалавриата и магистратуры. Сделано заключение о состоянии педагогического образования в сфере физической культуры и возможных перспективах его развития в условиях современных реалий.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, педагог по физической культуре, бакалавриат, специалитет, магистратура, образовательная политика государства.

Annotation. The article is devoted to the prospects of higher professional education in physical education in Russia in the context of changes in the geopolitical situation in the world and rethinking the cultural, national and historical values of the Russian people in the context of education at various levels. The relevance of the research is due to the contradictions between the needs of society for highly qualified specialists in the field of physical culture and sports and the ambiguity of changes in the content and structure of higher education in the context of withdrawal from the Bologna Agreement. The purpose of the study was to analyze the state of professional physical education in the field of physical culture and the prospects for its development in connection with the transition to a new system of higher education in Russia. The study analyzes the opinions of experts on the issues of transformations in higher education based on the results of the implementation of the Bologna Agreement, describes the main problematic issues and shortcomings in the training of graduates of pedagogical universities at the bachelor's and master's levels. A conclusion is made about the state of teacher education in the field of physical culture and possible prospects for its development in modern realities.

Key words: higher professional education, physical education teacher, bachelor's degree, specialty, master's degree, educational policy of the state.

Введение. На современном этапе развития общества система высшего образования в России стоит на пороге больших перемен, которые связаны с изменениями с геополитической ситуацией в мире и переосмысления культурных, национальных и исторических ценностей русского народа в контексте получения образования на разных его уровнях. Основным кардинальным шагом со стороны Правительства Российской Федерации стали уверенные шаги к упразднению двухуровневой системы высшего профессионального образования, внедренной в систему образования в рамках Болонского соглашения и разработки проекта по созданию уникальной для российского образования, аутентичной системы образования, основанной на фундаментальных научных традициях классического образования в России, а также актуальных современных подходах, необходимых для развития экономики страны [2; 3; 5].

Особенно, важными для дальнейшего развития общества и экономики является совершенствование высшего педагогического образования, так, как только педагог общего образования, имеющий фундаментальные научные знания о предмете, а также обладающий социально-значимыми универсальными компетенциями и культурно-ценностными качествами личности способен воспитать и передать знания выпускнику школы, готовому к освоению программ высшего образования и самообразованию на протяжении всей профессиональной карьеры [1].

Одним из значимых, в данном контексте, является подготовка педагога по физической культуре. Физическая культура в современном обществе все больше набирает свою значимость, как необходимое условие для полноценной социальной и физической жизнедеятельности в условиях ускоренного темпа жизни и повышенного уровня стресса и становится ключевым фактором развития государства.

Для того, чтобы оценить перспективы развития системы высшего профессионального образования в сфере физической культуры и шансы российских специалистов по выходу на международные лидеры в сфере образовательных услуг необходимо проанализировать мнения экспертов по вопросам преобразований в высшей школе на основе итогов реализации Болонского соглашения в течение последних 20-ти лет [4; 6].

Подготовка педагогических кадров по специальности «Физическая культура» характеризуется рядом противоречий и существенных недостатков. Выпускники педагогических вузов зачастую являются не востребованными на рынке труда. Работодатели объясняют это не только недостаточным уровнем базовых компетенций бакалавра физической культуры, но и невысоким культурным уровнем выпускников, а самое главное отсутствием мотивации к трудовой педагогической деятельности и желанием повысить свой профессиональный уровень.

По данным общественных экспертиз качества высшего профессионального образования и другого рода исследований, направленных на оценку деятельности вузов, содержания и формируемых компетенций основных образовательных программ было выявлено, что не только общество, но и работодатели не в полной мере удовлетворены уровнем профессиональной подготовки современных специалистов. В статистических отчетах и результатах анкетирования общественных и социальных экспертиз представлены данные, свидетельствующие о том, что современное состояние высшего профессионального образования не оправдывает социальных ожиданий и, в этой связи, не могут в полной мере, решить задачи по формированию у молодежи стойких представлений о здоровой, как нравственно, так и физически

гармоничной личности. Также отмечается явный разрыв и несоответствия в содержании трудовых действий в профессиональных стандартах и набором компетенций, представленных в итоговой аттестации выпускников вузов. Выше приведенные факты и противоречия свидетельствуют от необходимости пересмотра сущности и подходов в подготовке учительских кадров, в том числе и в области физической культуры и спорта.

Целью исследования явился анализ состояния профессионального физкультурного образования в сфере физической культуры и перспективы его развития в связи с переходом на новую систему высшего образования в России.

Изложение основного материала статьи. Охарактеризуем содержание высшего профессионального образования в сфере физической культуры в настоящее время, и возможные противоречия в решении задач подготовки специалиста нового формата.

Современное высшее профессиональное образование по физической культуре реализуется на двух уровнях. Первый уровень образования (бакалавриат) характеризуется базовым профессиональным образованием, с квалификацией бакалавр по направлению «Педагогическое образование», позволяющим работать в образовательных учреждениях на уровне общего и дополнительного образования, т.е. реализовывать образовательные программы по физической культуре в общеобразовательной школе и учреждениях дополнительного образования, имеющих физкультурную общеразвивающую направленность. Для подготовки спортивного резерва высокой квалификации требуется квалификация более высокого уровня – это магистратура, хотя надо признать, что во многих спортивных школах и федерациях по видам спорта работают тренеры с квалификацией бакалавр по педагогическому направлению, что несомненно, является недопустимым. Однако, в связи с нехваткой тренерских кадров учреждения дополнительного образования вынуждены принимать на работу таких бакалавров с последующим прохождением ими курсов повышения квалификации или переподготовки.

Повышение профессионального уровня в магистратуре, позволяет педагогу более детально изучить и повысить свою квалификацию в более конкретной области знаний. Найти проблему, в интересующем объекте знания, в соответствии со своей профессиональной деятельностью, подготовить и провести эксперимент, интерпретировать результаты и разработать практические рекомендации. Данный уровень квалификации более ценен у работодателей, так как специалист, уже определился с профессией, имеет достаточный уровень теоретических знаний и готов к осуществлению научной деятельности для повышения своего профессионального уровня. Также магистратура является стартовым началом для продолжения научной деятельности в аспирантуре и докторантуре.

Анализ современных магистерских программ выявил в содержании магистерских программ по подготовки специалистов для сферы физической культуры имеется ряд противоречий, характеризующихся разнотечием содержания подготовки педагогов для общего физкультурного образования и специального – для реализации подготовки спортивного резерва и спортсменов высшего спортивного мастерства. Различия магистерских программ для спортсменов и преподавателей физкультуры заключается в целях и задачах обучения. Рассмотрим некоторые из них.

Основные профессиональные общеобразовательные программы, направленные на подготовку тренера-преподавателя, в большей степени имеют направленность на формирование профессиональных компетенций по организации и планированию средств и методов тренировочного процесса на разных этапах подготовки высококвалифицированных спортсменов, организации и проведения соревнований различного уровня, а также профессиональных компетенции по организации спортивного досуга и развития массового спорта среди детей и молодежи.

Основные профессиональные программы магистратуры, направленные на подготовку педагогов по физической культуре, призваны сформировать необходимые компетенции для осуществления профессиональной деятельности в социокультурной сфере, связанной с пропагандой физической культуры среди различных возрастных групп населения, разработки и сопровождения физической культуры взрослых, а также компетенций по работе с воспитанниками дошкольных образовательных учреждений в рамках учебной и досуговой деятельности.

Таким образом, основное различие заключается в том, что программы для спортсменов фокусируются на практических навыках в области спортивной подготовки и организации соревнований, а программы для преподавателей физкультуры – на теоретической и практической подготовке специалистов в сфере физкультурного образования и науки.

Каковы же перспективы развития профессионального образования после отмены Болонской системы?

С 2025 года в России планируют отменить понятия «бакалавриат» и «магистратура». Им на замену придут «базовое высшее образование» и «специализированное высшее образование». На уровне базового высшего образования планируется усилить и расширить компонент научной фундаментальной подготовки будущего педагога в соответствии со специальностью, а также совершенствовать практическую подготовку в условиях образовательных учреждений.

Понятие магистратура не в полном объеме уйдет из системы высшего профессионального образования, но будет иметь другую направленность, сроки обучения и станет не доступной для абитуриентов с непрофильным специалитетом. Основные преимущества настоящей магистратуры над специализированным высшим образованием определяется тем, что срок обучения по программам специализированного высшего образования может составлять от 1 до 3 лет, в то время как ранее был фиксированный срок 2 года. По окончании специализированного высшего образования выпускник получает четкую квалификацию. Тогда как магистратура дает более широкую специализацию.

Выводы. На основании только статейного материала и обсуждений на различных образовательных форумах и конференциях Указа президента РФ №343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего профессионального образования» нельзя в полной мере заключить какой будет новая система высшего профессионального образования в России. Необходимы разъяснения по поводу реализации академичности и фундаментальности базового высшего образования. Какие аспекты организации учебного процесса в рамках Болонского соглашения все же могут быть использованы в содержании образовательных программ их стандартизации в европейском пространстве. На наш взгляд, не разумным будет являться простая ликвидация европейской системы и ее элементов и уход в псевдоуникальную и аутентичную для России систему образования. Для того, чтобы допустить минимум ошибок, и создать действительно прогрессивную для человека и экономики страны систему образования необходим плавный переход от одной системы к другой, оценить запросы рынка, проанализировать исторический опыт подготовки педагогов в ретроспективе и взять для новой системы, действительно лучшие не только отечественные, но и зарубежные практики. Только в этом случае, можно российскому педагогическому образованию претендовать на выпуск педагогов нового формата и получить признание на международном уровне.

Литература:

1. Гусев, А.Н. Прикладная физическая подготовка студентов в вузе как основа концепции разработки содержания дисциплины «Физическая культура» в рамках ФГОС 3+ / А.Н. Гусев, А.В. Стафеева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – №2. – С.146-149
2. Константинова, Л.В. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса / Л.В. Константинова, А.М. Петров, Д.А. Штырно // Высшее образование в России. – 2023. – №2. – С. 9-24

3. Крюковских, А.И. Формирование и развитие государственной политики в сфере физической культуры и спорта / А.И. Крюковских // Молодой ученый. – 2022. – № 21 (416). – С. 306-308. – URL: <https://moluch.ru/archive/416/92008/> (дата обращения: 25.03.2025)
4. Маркина, В.Б. Об этапах становления государственного регулирования физкультурного образования в России и его содержательном наполнении / В.Б. Маркина, А.В. Сысоев, В.Г. Румба // Наука и спорт: современные тенденции. – 2024. – №3 (Том 12). – С. 221-235
5. Михальчи, Е.В. Изучение взаимосвязей адаптивности к физическим условиям среды с другими психологическими качествами личности / Е.В.Михальчи // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2 (22). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1283> (дата обращения 10.03.25)
6. Сысоев, А.В. О преемственности подготовки тренерских кадров в контексте ретроспективы физкультурного образования / А.В. Сысоев, О.Г. Румба // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 82-88

Педагогика

УДК 378.18

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

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

старший преподаватель Уминская Марина Борисовна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Щербаков Дмитрий Александрович

Приволжский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный

университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИГРОКОВ ЛИБЕРО В СТУДЕНЧЕСКИХ КОМАНДАХ ПО ВОЛЕЙБОЛУ

Аннотация. Статья посвящена проблем подготовке игроков-либеро, тренирующихся в волейбольных студенческих командах вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска и разработки методики подготовки игроков либеро в юношеских командах, отвечающих требованиям высокой соревновательной деятельности в волейболе. Целью исследования явилось теоретически обосновать и разработать методику подготовки игроков амплуа либеро в составе студенческой команды по волейболу, тренирующихся в спортивном клубе вуза и ее представить процесс ее организации в тренировочном процессе. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ научной и методической литературы, педагогическое тестирование, педагогические наблюдения, формирующий эксперимент и методы математической статистики. Разработана методика подготовки либеро, основанная на использовании в тренировочном процессе упражнений, направленных на целенаправленное развитие ведущих для либеро физических качеств, а также упражнений для совершенствования результативности техники преимущественно, таких как: доводка в зону для последующего атакующего удара или выполнения качественной второй передачи (доигровочных передач). В результате проведенного эксперимента и внедрения методики подготовки либеро в тренировочный процесс волейболистов групп спортивного совершенствования были выявлены достоверные различия в показателях специальной и технико-тактической подготовки либеро контрольной и экспериментальной группы, участвующих в эксперименте. Результаты положительной динамики подтверждаются полученными в конце эксперимента показателями специальных физических качеств, результативности технических действий игроками либеро экспериментальной группы, а также эффективностью ТТД команды.

Ключевые слова: студенческая команда по волейболу, либеро, специальная подготовленность, результативность технических действий, эффективность технико-тактических действий.

Annotation. The article is devoted to the problems of training libero players who train in university volleyball student teams. The relevance of the research is determined by the need to find and develop methods for training libero players in youth teams that meet the requirements of high competitive activity in volleyball. The purpose of the study was to theoretically substantiate and develop a methodology for training libero players as part of a student volleyball team training at a university sports club and to present the process of its organization in the training process. The following research methods were used to solve the tasks set: analysis of scientific and methodological literature, pedagogical testing, pedagogical observations, formative experiment and methods of mathematical statistics. A method of libero training has been developed based on the use in the training process of exercises aimed at the purposeful development of the libero's leading physical qualities, as well as exercises to improve the effectiveness of the technique, mainly such as: finishing into the zone for a subsequent attacking strike or performing a high-quality second gear (finishing passes). As a result of the experiment and the introduction of the libero training methodology into the training process of volleyball players of sports improvement groups, significant differences in the indicators of special and technical and tactical training of liberos of the control and experimental groups participating in the experiment were revealed. The results of the positive dynamics are confirmed by the indicators of special physical qualities obtained at the end of the experiment, the effectiveness of technical actions by the libero players of the experimental group, as well as the effectiveness of the TTD team.

Key words: student volleyball team, libero, special training, effectiveness of technical actions, effectiveness of technical and tactical actions.

Введение. Современный волейбол предъявляет высокие требования как специальной подготовленности, функциональным возможностям, так и высокой эффективности технико-тактических действий игроков всех амплуа составляющих волейбольную команду. Изменения в правилах игры, произошедшие в последние годы, были направлены на увеличение зрелищности волейбола, усилив тем самым время розыгрыша и разнообразив игру игроков на задней линии. Это требует от игроков атлетичной манеры игры, проявляющейся в мощных прыжках при нападающем ударе и блоке, взрывными, максимально быстрыми действиями в защите и нападении, в виртуозном владении мячом и собственным телом. Все перечисленные изменения в технико-тактических действиях в современном волейболе значительно прибавило зрелищности игре [2; 3; 5]. Все усилия тренеров были направлены на отбор высокорослых и атлетичных нападающих, способных показывать высокий процент результативности атакующих действий. Однако, мощные нападающие удары и силовые подачи дают преимущества в большей степени нападающей команде, нежели защищающейся. Даже эффективно

поставленная защита на блоке не позволяет дольше сохранять розыгрыш, так как мощной атаке практически невозможно что-то противопоставить. Время показало, что для повышения зрелищности игры и вследствие этого увеличения времени розыгрыша, требуются изменения в правилах игры [1; 4].

В современной научной и методической литературе нами обнаружены отдельные статьи и методические пособия, посвященные подготовке игроков в амплуа либеро. В этой связи, очевидным является необходимость поиска и разработки методики подготовки игроков либеро в юношеских командах, отвечающих требованиям высокой соревновательной деятельности в волейболе.

Целью исследования явилось теоретически обосновать и разработать методику подготовки игроков амплуа либеро в составе студенческой команды по волейболу, тренирующихся в спортивном клубе вуза и ее представить процесс ее организации в тренировочном процессе. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Проанализировать научные и методические источники раскрывающие средства и методы подготовки, а также способы организации тренировочного процесса игроков либеро в составе юношеских команд по волейболу.

2. Разработать методику подготовки игроков амплуа либеро в составе юношеской волейбольной команды (15-17 лет) и ее представить процесс ее организации в тренировочном процессе волейболистов.

3. Оценить эффективность экспериментальной методики и ее влияние на показатели специальных физических качеств, результативности технических действий и эффективности ТТД волейбольной команды.

Изложение основного материала статьи. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ научной и методической литературы, педагогическое тестирование, педагогические наблюдения, формирующий эксперимент и методы математической статистики. Анализ научной и методической литературы проводился с целью изучения особенностей многолетней подготовки волейболистов в условиях учреждений дополнительного образования, содержания технической подготовки волейболистов, а также функций игрока либеро и особенностей его модельных характеристик в соревновательной деятельности. Анализ методической литературы, а также опыта практикующих тренеров и играющих спортсменов, выполняющих функцию свободных защитников, позволил определить требования к специальной и технической подготовке либеро, уточнить модельные характеристики данного амплуа и имеющиеся в литературе средства и методы подготовки игроков либеро.

Изученные источники научной и методической литературы позволили выявить недостаточно информации в специальной литературе, раскрывающие особенности организации тренировочного процесса либеро в условиях подготовки команды, а также некоторых аспектов технической подготовки.

В результате анализа научной и методической литературы была сформулирована гипотеза исследования, определены задачи и методы исследования. Для оценки эффективности тактических взаимодействий в защите игроков с использованием эффективных действий либеро в процессе исследования проведены педагогические наблюдения с элементами видеосъемки в процессе игр студенческой спартакиады. Статистические данные были представлены с 12 игр соревнований и проанализированы на предмет эффективности технико-тактических действий (ТТД).

В результате анализа статистических данных были проанализированы такие показатели ТТД, как: прием подачи, игра в защите, страховка блока.

Анализ модельных характеристик игрового амплуа либеро позволил выявить, что для игрока данного амплуа характерен высокий уровень скоростно-силовых способностей, а именно взрывной силы нижней конечности, скоростно-силовых способностей (быстрой силы) верхних конечностей, специальной (координационной) выносливости, статической силы мышц бедра и быстроты реакции. Для оценки уровня исследуемых специальных физических качеств были подобраны тесты из специальных источников методической литературы, рассматривающих вопросы специальной и технической подготовки и методам их оценки, у волейболистов различной квалификации и амплуа [5].

Для решения задачи по оценке эффективности предлагаемой методики и организации ее процесса в тренировочном процессе студентов, занимающихся волейболом в студенческой клубной команде, был проведен формирующий эксперимент в течение макроцикла тренировочного процесса (подготовительный и соревновательный периоды подготовки).

В эксперименте принимали участие студенты клубной волейбольной команды вуза НГПУ им. Козьмы Минина. Так как, в данной команде амплуа либеро выполняют 3 игрока, они и составили экспериментальную группу. Контрольную группу составили студенты Княгининского университета, выполняющие занимающиеся волейболом в студенческой команде вуза и функцию либеро в количестве 2-х человек.

Основным отличием экспериментальной методики от традиционных подходов в подготовке либеро явилось использование в тренировочном процессе упражнений, направленных на целенаправленное развитие ведущих для либеро физических качеств, а также упражнений для совершенствования результативности техники преимущественно, таких как: доводка в зону для последующего атакующего удара или выполнения качественной второй передачи (доигровочных передач). Техничко-тактические упражнения подбирались таким образом, чтобы создать наибольшее напряжение и концентрацию спортсмена, так как игрок либеро в игре испытывает огромное психическое и эмоциональное напряжения, в следствие этого на тренировке необходимо было добиться выполнения упражнения, в приближенных к соревновательным, условиях.

Также в процессе эксперимента уделялось внимание организации учебно-тренировочного процесса для либеро в составе команды, выполняющих функции других амплуа. Повышение уровня специальной подготовки либеро производилось одновременно с волейболистами других амплуа согласно тренировочному плану. Общие для всех амплуа нагрузки, направленные развитие быстроты реакции взрывной и быстрой силы, осуществлялся в тренировочном занятии одновременно всеми спортсменами. Специально для либеро были подобраны средства тренировочного процесса для развития силовой выносливости мышц бедра, координационной выносливости и быстроты простой двигательной реакции. Эти упражнения планировались и выполнялись отдельно игроками либеро. В зависимости от специфики нагрузок, интервал отдыха также отличался от остальных игроков.

Подготовка либеро в контрольной группе осуществлялась в соответствии с планом спортивной подготовки, принятой в программе спортивного клуба вуза. Содержание специальной и технико-тактической подготовки осуществлялось комплексно, совместно с игроками других амплуа и не предусматривала целенаправленного развития специальных физических качеств. Техничко-тактическая подготовка осуществлялась без акцента на совершенствование доигровочных передач в технической подготовке либеро, а также не использовались упражнения в режиме, приближенному к условиям соревнований.

После внедрения экспериментальной методики в течение 8 месяцев в тренировочный процесс студенческой команды по волейболу было проведено повторное тестирование для определения достоверности различий в исследуемых показателях либеро в течение эксперимента. В результате анализа результатов тестирования были выявлены достоверные различия в показателях специальной и технико-тактической подготовки либеро контрольной и экспериментальной группы, участвующих в эксперименте.

Выводы. В результате исследования разработана методика подготовки игроков амплуа либеро в составе волейбольной команды спортивного клуба вуза, основанная на целенаправленном развитии ведущих для либеро физических качеств, а также упреждений для совершенствования результативности техники преимущественно, таких как: доводка в зону для последующего атакующего удара или выполнения качественной второй передачи (доигровочных передач). В результате проведенного эксперимента и внедрения методики подготовки либеро в тренировочный процесс волейболистов групп спортивного совершенствования были выявлены достоверные различия в показателях специальной и технико-тактической подготовки либеро контрольной и экспериментальной группы, участвующих в эксперименте.

Результаты положительной динамики подтверждаются полученными в конце эксперимента показателями специальных физических качеств, результативности технических действий игроками либеро экспериментальной группы, а также эффективностью ТТД команды. Так, результат в тесте прыжок в длину с места в контрольной группе либеро составил $229,3 \pm 1,24$ см, в экспериментальной группе – $235,4$ см., $p < 0,05$, различия достоверны. В тесте бросок набивного мяча 1 кг сидя из за головы в контрольной группе либеро составил $832,5 \pm 2,03$ см, в экспериментальной группе – $865,4$ см., $p < 0,05$, различия достоверны. результат в конце эксперимента в контрольной группе волейболистов (либеро) составил $22,4 \pm 0,03$ с., в экспериментальной – $20,09 \pm 0,02$ с., $p < 0,05$, различия достоверны. Также, достоверные различия обнаружены в показателях силовой выносливости мышц бедра в тесте «стульчик» и специальной (координационной) выносливости в тесте 92 м («елочка»). Так, результат в конце эксперимента в контрольной группе волейболистов (либеро) составил $22,4 \pm 0,03$ с., в экспериментальной – $20,09 \pm 0,02$ с., $p < 0,05$, различия достоверны. В тесте «стульчик» результат в конце эксперимента в контрольной группе волейболистов (либеро) составил $78,4 \pm 2,01$ с., в экспериментальной – $86,09 \pm 1,02$ с., $p < 0,05$, различия достоверны.

В показателях быстроты реакции в тесте падающая линейка, достоверных различий между результатами волейболистов контрольной и экспериментальной групп обнаружено не было. Наблюдается лишь положительная тенденция к изменению показателя в экспериментальной группе. По нашему мнению, это объясняется тем, что волейболисты и контрольной и экспериментальной группы в своем тренировочном процессе уделяли достаточно времени для развития быстроты реакции. Также, данный вид проявления быстроты, как реакция является инертным и генетически обусловленным физическим качеством и труднее, чем остальные поддается развитию. Так как эксперимент длился 8 месяцев, динамика изменений показателей в тесте не получилась достоверной, когда как положительная тенденция к повышению все же наблюдается. По данным М.А. Мякининой, О.В. Трусовой и др. (2024) для юношей групп спортивного совершенствования, занимающихся волейболом, в тесте «падающая линейка» необходимо ориентироваться на следующие показатели. от 14 до 17 лет – 16-17 см. и меньше – высокий уровень быстроты реакции, 22-23 см. – средний, 28-29 см и больше низкий. Таким образом, можно заключить, что в обеих группах волейболистов (либеро) результаты относятся к среднему уровню.

В конце эксперимента, результат в упражнении «приём планирующей подачи и первая передача в зону» у либеро контрольной группы составил $5,7 \pm 0,01$ раз, в экспериментальной – $7,1 \pm 0,02$ раз, различия достоверны, $p < 0,05$. Результат в тесте приём силовой подачи и первая передача в зону 2 в контрольной группе либеро составил $5,8 \pm 0,02$ раз, в экспериментальной – $7,5 \pm 0,01$ раз, различия достоверны, $p < 0,05$. Результат в тесте первая передача в зону 2 и приём нападающего удара из зоны 4 со стороны противника (по ходу) и первая передача в зону 2 в контрольной группе либеро составил $5,4 \pm 0,2$ раз, в экспериментальной - $6,9 \pm 0,1$ раз, различия достоверны, $p < 0,05$. Результат тесте «приём нападающего удара из зоны 2 со стороны противника (по линии)» у либеро контрольной группы составил $5,2 \pm 0,01$ раз, в экспериментальной – $7,2 \pm 0,02$ раз, различия достоверны, $p < 0,05$.

Показатели эффективности ТТД команде, где играют либеро, участвующие в эксперименте, изменились в сторону увеличения: прием подачи увеличился на 8%; игра в защите – на 12%; страховка блока – на 6%. В среднем каждый из показателей улучшился на 9%.

Таким образом, полученные результаты дают основания считать, что предлагаемая методика подготовки либеро оказала положительное влияние на повышение уровня специальной подготовленности и результативности технических действий студентов, занимающихся волейболом и выполняющих функции либеро, а также на эффективность технико-тактических действий команды в целом.

Литература:

1. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(22). – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-6> (дата обращения: 5.03.2025)
2. Дворников, А.В. Факторы, влияющие на эффективность тренировочного процесса в волейболе / А.В. Дворников, Е.М. Денисова, Д.А. Волков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2022. – № 1. – С. 23-24
3. Кожевников, И.М. Структура факторов, определяющих необходимость выполнения технических приемов квалифицированными волейболистами с учетом игрового амплуа / И.М. Кожевников // Основные направления развития физической культуры и спорта: сб. статей Межвуз. науч.-практ. конференции. – СПб.: Университет ГПС МЧС РФ, 2022. – С. 214-219
4. Козлов, В.И. Основы методики подготовки «либеро» в волейболе: метод. рекомендации для студентов и преподавателей / В.И. Козлов. – Воронежский ГАСУ. – Воронеж, 2015. – 26 с.
5. Прокопьева, Ю.В. Проблематика защитных действий в современном волейболе / Ю.В. Прокопьева, Г.Р. Данилова // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (22 ноября 2019 г.). – Казань, 2019. – С. 363-365

373.3.036

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Любовь Владимировна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования художественной культуры младших школьников в системе дополнительного образования детей. Разработка данной проблематики в педагогической науке вызвана осознанием роли и последствий процессов, способствующих формированию ценностей и моральных ориентиров. Обращение к младшему школьному возрасту справедливо, поскольку именно в этом возрасте дети способны сопереживать с героями картины и осознавать основные идеи, которые вложены в произведение искусства. Для определения сущности процесса формирования художественной культуры у младших школьников автор исходит из того, что это целенаправленный многогранный процесс, направленный на формирование творчески активной личности, способной не только воспринимать искусство, но и активно участвовать в его создании и оценке, внося свой вклад в преобразование окружающего мира. Рассматриваются преимущества системы дополнительного образования в формировании художественной культуры младших школьников. Особое внимание уделено факультативу по изобразительному искусству, который поможет будущим учителям в формировании художественно-эстетического воспитания младших школьников. Через занятия в художественных кружках, студиях младшие школьники получают возможность экспериментировать с различными материалами и техниками, что открывает новые горизонты для творчества. Кроме того, взаимодействие с преподавателями и сверстниками вдохновляет их на новые идеи и инициативы, а коллективная работа формирует командный дух и социальные навыки. Делается вывод о том, что формирование художественной культуры – это важный аспект воспитания и образования, направленный на становление у младших школьников способности к восприятию прекрасного, пониманию и оценке художественных ценностей. Система дополнительного образования создает подходящую среду для гармоничного развития личности, позволяя детям выражать себя и осваивать новые формы самовыражения.

Ключевые слова: художественная культура, художественное образование, дополнительное образование, младшие школьники, факультатив.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of artistic culture of younger schoolchildren in the system of additional education for children. The development of this issue in pedagogical science is caused by the awareness of the role and consequences of processes that contribute to the formation of values and moral guidelines. The appeal to the younger school age is fair, because it is at this age that children are able to empathize with the characters of the painting and realize the basic ideas that are embedded in the work of art. To determine the essence of the process of art culture formation among younger schoolchildren, the author proceeds from the fact that this is a purposeful multifaceted process aimed at forming a creatively active personality capable not only of perceiving art, but also of actively participating in its creation and evaluation, contributing to the transformation of the surrounding world. The advantages of the additional education system in the formation of the artistic culture of younger schoolchildren are considered. Special attention is paid to the visual arts elective, which will help future teachers in shaping the artistic and aesthetic education of younger schoolchildren. Through classes in art clubs and studios, younger students have the opportunity to experiment with various materials and techniques, which opens up new horizons for creativity. In addition, interaction with teachers and peers inspires them to new ideas and initiatives, and teamwork builds team spirit and social skills. It is concluded that the formation of artistic culture is an important aspect of upbringing and education aimed at developing the ability of younger schoolchildren to perceive beauty, understand and evaluate artistic values. The system of additional education creates a suitable environment for the harmonious development of personality, allowing children to express themselves and learn new forms of self-expression.

Key words: art culture, art education, additional education, primary school students, elective.

Введение. Актуальность проблемы формирования художественной культуры младших школьников обусловлена тем, что художественное и эстетическое развитие играет ключевую роль в процессе воспитания ребенка. Художественная культура развивает и обогащает чувственную эмоциональную сферы личности, повышает ее познавательную активность. Помогает развивать творческое воображение, влияет на познание этической стороны действительности, способствует формированию ценностей и моральных ориентиров, что важно для взаимодействия с окружающими. Формирование художественной культуры – это важнейший аспект не только личного, но и социального развития ребенка.

Система дополнительного образования обладает активными потенциальными возможностями в формировании художественной культуры у младших школьников. В соответствии со статьей 75 Закона «Об образовании в РФ» «дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени».

Система дополнительного образования предполагает получение более высоких и качественных результатов, чем в классно-урочной системе, за счет индивидуального подхода, гибкости программ, большего количества времени на занятия. Основой реализации государственной политики в сфере дополнительного образования является «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года».

Изложение основного материала статьи. Художественную культуру младших школьников мы рассматриваем как формируемое интегративное личностное качество, основанное на опыте восприятия и эмоциональной отзывчивости на произведения искусства. Художественная культура подразумевает восприятие искусства, то есть способность понимать и интерпретировать произведения, осознавать их значения и эмоциональное воздействие. Умение анализировать произведения искусства, видеть за визуальной формой глубокие идеи и смыслы способствует развитию эстетического вкуса, креативности и общей культурной компетентности учащихся.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования художественной культуры, поскольку именно в этом возрасте дети способны сопереживать с героями картины и осознавать основные идеи, которые вложены в произведение искусства. Этот процесс способствует развитию критического мышления и эмоциональной отзывчивости. Дети могут идентифицировать себя с персонажами, испытывая их чувства и переживания. Это помогает им лучше понимать не только искусство, но и эмоциональный мир других людей. Восприятие детьми произведений искусства

и методик по знакомству их с искусством исследовалось в работах А.В. Бакушинского, Л.С. Выготского, И.С. Левшиной, Б.Т. Лихачева.

Формирование художественной культуры – целенаправленный многогранный процесс, направленный на формирование творчески активной личности, способной не только воспринимать искусство, но и активно участвовать в его создании и оценке, внося свой вклад в преобразование окружающего мира.

Цель формирования художественной культуры заключается в обогащении внутреннего мира ребенка, формировании его личности и способностей к самовыражению, развитии творческих навыков, способствующих формированию ценностей и моральных ориентиров. Формирование художественной культуры играет важную роль в общем воспитании и развитии ребенка, способствуя его всестороннему развитию, социальному поведению, взаимодействию с окружающими, готовности стать активным участником жизни общества.

Задачи формирования художественной культуры:

1. Развитие эстетического восприятия, эмоций и чувств:

- Включение в образовательные программы различных произведений искусств (живопись, музыка, литература) помогает учащимся развивать свое восприятие и чувствовать эмоции, такие как удивление, радость и восхищение.

- Участие в культурных мероприятиях (выставках, концертах, спектаклях) может обогатить эмоциональный опыт и способствовать формированию глубоких чувств.

2. Формирование основ художественного вкуса:

- Обучение основам анализа и критики произведений искусства развивает способность различать качества художественных произведений.

- Привлечение к обсуждению и сравнительному анализу различных стилей и направлений создает базу для формирования личных предпочтений и вкусов.

3. Знакомство с произведениями мирового художественного искусства:

- Изучение мировых шедевров помогает расширить горизонты и познание культурных контекстов, в которых они были созданы.

- Включение в образовательную программу виртуальных экскурсий в музеи и галереи делает это знакомство более доступным и интересным.

4. Развитие художественных способностей:

- Практические занятия по живописи, музыке, театру и другим видам искусства позволяют учащимся развивать свои творческие способности.

- Организация мастер-классов с профессиональными художниками и артистами может стимулировать интерес и вдохновение.

5. Формирование практических навыков и умений в разных видах искусства:

- Регулярная практика в создании художественных произведений, участие в конкурсах и выставках помогает закрепить полученные знания и навыки.

- Введение в различные техники и стили, а также работа с разнообразными материалами способствует расширению возможностей для самовыражения.

Школы искусств, художественные школы, изостудии и другие формы художественного воспитания являются наиболее значимыми в решении этих задач. Результаты исследований Б.М. Неменского, Б.П. Юсова показали, что изобразительное искусство занимает одно из ведущих мест в досуге младших школьников и является одним из любимых занятий.

Студенты ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» при прохождении практики в Детской школе искусств и во Дворце детского творчества города Якутска отметили, что младшие школьники, обладая непосредственным восприятием, не всегда способны осмыслить увиденное, выразить своё отношение к рассматриваемому произведению искусства (понравилась картина или нет, что конкретно понравилось, какие чувства вызывает картина). Несформированность художественной культуры, неспособность видеть красоту окружающего мира может привести младшего школьника к стереотипам, предвзятости, искажению восприятия реальности и формировать негативную модель поведения.

Интеграция высшего педагогического, общего и дополнительного образования в процессе подготовки современного педагога является важной задачей, которая требует системного подхода и комплексных решений. В помощь студентам направлений 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (направленность «Психолого-педагогическое сопровождение общего и дополнительного образования»), 44.03.01 Педагогическое образование (направленность «Технология») для формирования художественной культуры у младших школьников в Педагогическом институте СВФУ был разработан факультатив «Изобразительное искусство Якутии». Содержание программы факультатива предусматривает эстетическое восприятие произведений изобразительного искусства и предметов действительности.

Цель факультатива – помочь практиканту и учителю эффективно, творчески использовать произведения изобразительного искусства как средство формирования художественной культуры, художественно-эстетического воспитания младших школьников в системе дополнительного воспитания детей.

Младшие школьники очень восприимчивы к цвету и другим художественным элементам, что делает знакомство с изобразительным искусством особенно важным в их развитии. В этом возрасте они начинают осознавать и исследовать мир через искусство, и поэтому работа по восприятию искусства становится не только обучающим процессом, но и важной частью формирования художественной культуры, эмоционального и эстетического воспитания.

Содержание программы факультатива может включать в себя следующие основные блоки:

1. Анализ произведений искусства. Умение смотреть на картины, скульптуры, архитектуру через призму контекста, истории, символики и техники исполнения. Разработка навыков интерпретации и критического мышления.

2. Практическое творчество. Проведение мастер-классов и творческих семинаров, где обучающиеся смогут попробовать себя в различных техниках (рисование, живопись, лепка и т.д.). Это поможет развить творческие способности и выразить себя.

3. Культурные проекты. Участие в выставках, вернисажах, театральных постановках и других культурных событиях. Это может быть как активное участие, так и участие в организации мероприятий.

4. Обсуждение актуальных тем. Дискуссии о роли искусства в современном обществе, его влиянии на личность и культуру, а также о проблемах, с которыми сталкивается современное искусство.

5. Посещение выставок. Экскурсии в музеи, галереи, театры. Это поможет учащимся увидеть искусство вживую и расширить свои горизонты.

Такая программа призвана не только расширить знания об искусстве, но и развить эмоциональную отзывчивость, эстетическое восприятие и сформировать художественную культуру у младших школьников.

Процесс обучения может включать в себя следующие подходы:

1. Обсуждение и диалог. Педагог может задавать открытые вопросы, которые побуждают детей размышлять о том, что они видят, какие эмоции испытывают и как произведение искусства влияет на их чувства. Например, «Как ты думаешь, что чувствует персонаж на картине? Почему ты так считаешь?».

2. Изучение выразительных средств. Важно знакомить детей с техническими приемами, использованными художниками, – композицией, цветом, формой и текстурой. Понимание этих элементов поможет детям лучше интерпретировать произведения.

3. Связь с личным опытом. Помогать детям связывать увиденное с собственным опытом и эмоциями. Это может быть сделано через личные истории или переживания.

4. Критерии оценивания. Обсуждение критериев, по которым можно оценить произведение искусства, поможет обучающимся формировать собственное мнение и критическое мышление.

5. Творческие задания. Создание собственных произведений (рисунков, коллажей и т.д.) на основе увиденного может помочь детям глубже понять эмоции и идеи, которые они хотят передать.

6. Поощрение самовыражения. Всегда важно поддерживать детей в их стремлении выражать себя, даже если их интерпретации отличаются от общепринятых. Это формирует уверенность в своих суждениях и способствует развитию личного вкуса.

Таким образом, педагог может стать не просто транслятором знаний, а наставником, который направляет детей к самостоятельной интерпретации и осмыслению искусства, что является важным аспектом формирования их художественной культуры.

Учебный материал в примерной программе факультатива представлен тематическими разделами, отражающими сущность художественного образования: «Учимся у природы», «Фантастические образы в изобразительном искусстве», «Приобщаемся к культуре народов мира», «Народные художники Якутии», «Люди труда», «Учимся на традициях своего народа», «День Победы», «Якутская графическая школа». Знакомство с культурными традициями помогает формировать национальную и индивидуальную идентичности. Она помогает осознать и ценить культурные корни, что также обогащает эмоциональный опыт.

Смена задач позволит поддерживать интерес и вовлеченность детей, использование различных художественных материалов и техник способствует развитию их творческих навыков и фантазии. Применение разнообразных педагогических технологий даст возможность создать более эффективную и увлекательную образовательную среду. Это помогает не только усваивать материал, но и развивать навыки общения, командной работы и критического мышления. Разнообразие форм работы с детьми – будь то групповая работа, индивидуальные проекты или занятия в малых группах – помогает учитывать различия в стилях обучения и предпочтениях детей. Важно, чтобы педагог был гибким и готов адаптироваться к потребностям и интересам детей, что делает процесс обучения более динамичным и продуктивным [3].

Анализ, обсуждение картин обогащают, развивают речь младших школьников, их интеллект и художественное воображение. Постепенно, через анализ картин, дети начинают задавать себе вопросы о том, что хотел донести автор, как он использовал цвета, формы, композицию для передачи своих мыслей и эмоций. Это включает в себя процесс формирования мнения о произведении и его значении. Способность формулировать собственные мысли и мнения о различных картинах и их авторах – важный шаг в развитии уверенности в себе и своих взглядах. Младшие школьники учатся аргументировать свою позицию, обсуждать её с другими и принимать разные точки зрения. Такой диалог с искусством не только развивает эстетическое восприятие, но и формирует навыки общения, ответственности и критического анализа, которые будут полезны на протяжении всей жизни.

Факультатив по изобразительному искусству поможет будущим учителям в формировании художественной культуры младших школьников решить следующие основные задачи:

1. Изучение истории искусства: Обучающиеся знакомятся с достижениями человечества в сфере искусства как отечественного, так и мирового, что помогает им расширить свое мировоззрение и оценить разнообразие культурных традиций.

2. Формирование интереса к изобразительному искусству: Развитие интереса к искусству и способность анализировать его художественные элементы способствуют глубинному пониманию и осмыслению визуальных форм. Это может также способствовать критическому взгляду на окружающий мир.

3. Развитие изобразительной грамоты: Обучение основам изобразительного искусства, таким как композиция, цвет, форма и техника, помогает обучающимся выражать свои мысли и чувства через творчество.

4. Национальное своеобразие родной культуры: Обучающиеся исследуют уникальные черты народной культуры, что формирует уважение к культурному наследию и традициям.

5. Формирование основ патриотизма: Знание искусства, истории и культурных ценностей способствует развитию патриотических чувств и гордости за свою страну.

Выводы. Формирование художественной культуры – это важный аспект воспитания и образования, направленный на становление у детей способности к восприятию прекрасного, пониманию и оценке художественных ценностей. Это включает в себя развитие критического мышления, воображения и чувства вкуса, что способствует гармонизации их внутреннего мира с внешней реальностью.

Формирование художественной культуры у младших школьников в системе дополнительного образования имеет ряд преимуществ, которые способствуют более глубокому и индивидуальному подходу к каждому обучающемуся. Расширенные временные рамки занятий позволяют педагогам:

1. Индивидуализировать обучение: Учитывать интересы, способности и уровень подготовки каждого ребенка, что особенно важно в сфере искусства, где самовыражение играет ключевую роль.

2. Создавать адаптивные программы: Разрабатывать программы, которые бы сочетали различные виды деятельности (живопись, музыка, театр и т.д.) и учитывали бы многообразие художественных направлений.

3. Формировать критическое мышление и креативность: Уделять внимание не только технике, но и анализу произведений искусства, их значения, что способствует развитию критического мышления и художественного восприятия.

4. Работать над долгосрочными проектами: В отличие от классно-урочной системы, в системе дополнительного образования возможно реализовывать длительные творческие проекты, что укрепляет навыки планирования и работы в команде.

5. Развивать эмоциональную сферу: Искусство – это важный инструмент для развития эмоционального интеллекта, и дополнительное образование предоставляет возможность глубже исследовать свои чувства и эмоции.

6. Создавать атмосферу поддержки и доверия: Индивидуальные занятия или небольшие группы позволяют формировать более близкие отношения между педагогом и учащимися, что способствует более открытому выражению своих идей и чувств.

Литература:

1. Бакушинский, А.В. Исследования и статьи: избранные искусствоведческие труды / А.В. Бакушинский. – М.: Советский художник, 1981. – 351 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Клименко, Н.А. Система формирования изобразительных умений младших школьников на основе междисциплинарного подхода к обучению / Н.А. Клименко, О.И. Баранова // сборник материалов Международной научно-практической конференции «Образовательные технологии: история, современность, будущность». – Киров: МЦИТО, 2024. – С.328-335
4. Левшина, И.С. Как воспринимается произведение искусства / И.С. Левшина. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
5. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1993. – 528 с.

Педагогика

УДК 376.2

аспирант Суслова Екатерина Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зацепина Оксана Валерьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Тырина Марина Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. Во введении данной статьи перечислены причины, которыми обусловлена актуальность представленного исследования и указана его цель. Выделены категории детей, находящиеся в группе риска. В разделе «Материалы и методы» обозначены материалы, использовавшиеся в процессе работы и описан комплекс применяемых методов. В разделе «Результаты исследования и их обсуждение» дано определение диагноза «детский церебральный паралич». Представлена статистика Министерства здравоохранения Российской Федерации и Федеральной службы государственной статистики по теме исследования. Перечислены высшие учебные заведения, признанные лучшими в реализации программы «Доступная среда». Дана характеристика их опыта по созданию комфортной образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья, в целом, и детским церебральным параличом, в частности. Рассмотрены определения категории «воспитание», сформулированные специалистами разных направлений научного знания. На основе проведенного опроса студентов Алтайского государственного университета с детским церебральным параличом проанализированы проблемы и трудности, с которыми они сталкиваются в рамках академической среды и выделены психологические особенности изучаемой категории лиц, требующие внимания профессорско-преподавательского состава при осуществлении воспитательной работы. Составлен перечень рекомендаций по ее улучшению.

Ключевые слова: воспитательная работа, студенты с детским церебральным параличом, доступная среда.

Annotation. This article lists the reasons for the relevance of the presented research and indicates its purpose. The categories of children at risk are listed. The materials and methods section identifies the materials used in the process of work and describes the complex of methods used. The section results of the study and their discussion defines the diagnosis of cerebral palsy. The statistics of the Ministry of Health of the Russian Federation and the Federal State Statistics Service on the research topic are presented. The higher educational institutions recognized as the best in the implementation of the "Accessible Environment" program are listed. Their experience in creating a comfortable educational environment for students with disabilities and cerebral palsy, in particular, is characterized. The definitions of the category of education formulated by specialists in various fields of scientific knowledge are considered. Based on the survey conducted of students of Altai State University with cerebral palsy, the problems and difficulties they face within the academic environment are analyzed and the psychological characteristics of the studied category of persons requiring the attention of the teaching staff in the implementation of educational work are highlighted. A list of recommendations for its improvement has been compiled.

Key words: educational work, students with cerebral palsy, accessible environment.

Введение. Актуальность исследования обусловлена несколькими ключевыми факторами. Во-первых, детский церебральный паралич (ДЦП) является одной из наиболее распространенных неврологических патологий у детей. Согласно статистическим данным, количество детей, страдающих от этой болезни, продолжает увеличиваться, что объясняется внедрением в РФ европейских стандартов выхаживания новорожденных с низкой массой тела. Особую важность приобретает проблема лечения детского церебрального паралича, поскольку у ребенка с массой тела менее 1500 граммов риск развития ДЦП в 20-30 раз превышает таковой в общей популяции новорожденных детей [3, С. 8]. Как следствие, в последние годы в России активно развивается инклюзивное образование и реализуется государственная программа «Доступная среда», направленная не только на внедрение инклюзивного образования, но и на преобразование городской среды для комфортного передвижения людей с ОВЗ. С каждым годом растет количество молодых людей с ДЦП, которые получают высшее образование. Это поднимает важные вопросы о том, каким образом можно эффективно организовать воспитательную работу с ними в учебных заведениях, чтобы способствовать их социальной адаптации и интеграции в общество.

Во-вторых, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ делает акцент на инклюзивное образование, указывает на необходимость разрабатывать и внедрять специальные программы и подходы к воспитательной работе с такими студентами. Это связано не только с образовательной составляющей, но и с их социальной и психологической поддержкой. Понимание их потребностей, создание комфортной образовательной среды и мотивация к личностному развитию становятся особенно актуальными.

В-третьих, учитывая психоэмоциональное состояние студентов с ДЦП, его влияние на их образовательные достижения, необходима разработка специальных мер поддержки и адаптации таких студентов, которая могла бы помочь им развивать свои способности и уверенность в себе, а также улучшить их взаимодействие с окружающими.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования заключается в выявлении и анализе специфических потребностей и проблем, с которыми сталкиваются студенты с детским церебральным параличом в воспитательном процессе высших учебных заведений.

Основными методами, используемыми в работе, являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы по тематике исследования; сравнительный анализ статистических данных; систематизация научно-теоретических материалов; наблюдение педагогических явлений и процессов; опрос.

Перед тем как приступить к анализу особенностей воспитательной работы со студентами с ДЦП, обратимся к определению медиками этого диагноза: детский церебральный паралич – хроническое патологическое состояние, характеризующееся ограниченными двигательными возможностями, обусловленное поражением головного мозга, которое обнаруживается на ранних этапах жизни. Детский церебральный паралич – это группа заболеваний новорожденных; проявляется непрогрессирующими двигательными нарушениями. Однако нельзя не заметить: ДЦП сохраняется и у взрослых людей, а двигательные нарушения не прогрессирует только при условии наличия должного лечения и ухода. В среднем у 25% больных отмечается значительное улучшение, у 50% лечение дает более или менее выраженное смягчение двигательных дефектов, у 25% оно неэффективно. Важным прогностическим моментом является также степень интеллектуального дефекта [1. С. 193].

В рамках данной статьи мы не будем углубляться в вопросы классификации данного заболевания, причины его возникновения и т.д., а обратимся к статистическим данным Министерства здравоохранения Российской Федерации. Поскольку наше внимание было сосредоточено на студентах, то учтены только те, кто относится к категории 18 лет и старше. К сожалению, при ведении статистики министерством отдельно не выделена категория молодежи. Согласно им на территории страны диагноз ДЦП был поставлен: в 2013 г. – 38137 человек; 2014 г. – 37723 человек; 2015 г. – 37535 человек; 2016 г. – 38346 человек; 2017 г. – 37243 человек [4].

Статистические данные Министерства здравоохранения Российской Федерации за 2018 – 2024 гг. не опубликованы. Поэтому мы обратились к данным Федеральной службы государственной статистики. Выявить людей студенческого возраста с диагнозом ДЦП невозможно, так как при фиксации статистических данных не выделена интересующая нас категория лиц. Можно лишь гипотетически предположить, что количество людей с диагнозом ДЦП старше 18 лет продолжает колебаться от 37500 до 40000 человек ежегодно. Тем не менее, для наглядности мы представим данные последних лет: 2018 г. – 11 460 266 человек; 2019 г. – 11 277 668 человек; 2020 г. – 11 188 902 человек; 2021 г. – 10 928 989 человек [8]. Данные за последние три года так же отсутствуют в свободном доступе.

Но нельзя не упомянуть: далеко не все дети с ДЦП поступают в ВУЗы. При наличии сопутствующих нарушений (психических, речевых и иных) дети с ДЦП учатся только до 9 класса включительно, а иногда их образование ограничивается только окончанием коррекционной школы. При их отсутствии дети заканчивают общеобразовательную школу и идут в учебные заведения среднего профессионального образования, чтобы иметь хоть какую-нибудь профессию, которая была бы им по силам. Как правило, это дети из семей с низким достатком. В некоторых случаях у родителей тоже нет высшего образования или они тоже являются инвалидами. В связи с этим лишь немногие юноши и девушки решаются идти ВУЗ несмотря на то, что почти все ВУЗы активно осваивают программу «Доступная среда».

Уже на данный момент создан список учебных заведений, наиболее комфортных для обучения студентов с ОВЗ, в целом, и ДЦП, в частности. В него входят:

1. НИУ «Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ);
2. Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ);
3. Российский университет дружбы народов (РУДН);
4. Российский государственный социальный университет (РГСУ);
5. Московский государственный гуманитарно-экономический университет (МГГЭУ);
6. Челябинский государственный университет (ЧелГУ);
7. Новосибирский государственный технический университет (НГТУ).

В этих университетах помимо соблюдения всех приказов и методических рекомендаций Министерства науки и высшего образования РФ по адаптации программ обучения и учебного процесса, все помещения максимально адаптированы (вплоть до столовых и туалетов) для передвижения студентов с инвалидностью. Созданы центры инклюзии. Из числа студентов без отклонений в состоянии здоровья набирается штат тьюторов, которые при необходимости прикрепляются к студенту с целью оказания помощи в передвижении по зданию, подготовке к занятиям, написании курсовых и дипломных работ. В НГТУ разработаны и опубликованы правила вежливого общения со студентами с разными видами ограничений возможностей: слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата. Причем правила общения со студентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата включают в себя только ту категорию лиц, которая передвигается на кресле-коляске и совершенно без основательно оставлены без внимания другие категории лиц с этой разновидностью нарушений [6]. Помимо этого, проводятся мероприятия по профориентации и конкурсы профессионального мастерства, адаптированные для лиц с ОВЗ. Их привлекают к участию в иных мероприятиях: культурных, научных, спортивных (адаптированных) и общественных.

Несмотря на то, что предоставляют бюджетные места для инвалидов, не все желающие имеют шанс поступить в ВУЗ, и не все поступившие справляются с учебной нагрузкой. О чем свидетельствует статистика (Таблица 1).

Таблица 1

Студенты инвалиды поступившие в ВУЗы

Годы	2012 / 2013	2013 / 2014	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017	2017 / 2018	2018 / 2019	2019 / 2020	2020 / 2021
Принято студентов	5530	5194	5179	5966	6087	6881	7487	7773	8763
Численность студентов	18919	16779	16768	18043	19538	21757	22893	24773	28321
Выпуск специалистов	2712	2500	2561	4120	3139	3214	3525	3853	3966

Следует заметить, что при фиксации данных Росстат не выделил интересующую нас категорию лиц, то есть студентов с ДЦП, а указал общее число инвалидов, принятых для обучения в ВУЗе. Кроме того, нельзя не упомянуть, что статистика за последние несколько лет отсутствует в открытом доступе [8].

Перед тем как перейти к анализу особенностей воспитания студентов с ДЦП необходимо проанализировать, как исследователи разных направлений научного знания определяют воспитание. В большинстве методических пособий по работе со студентами с ДЦП указано, что это комплексный процесс, в котором в равной степени важно участие медиков,

педагогов, психологов. В медицинской большой энциклопедии дано очень объемное определение воспитания с опорой на идеологическую парадигму советского периода, так как она была издана 1970 г. В более поздних изданиях медицинских энциклопедий категория воспитание исключена из содержания по неизвестным причинам. Гипотетически можно предположить: категорию воспитания сочли не целесообразным включать в содержание медицинских энциклопедий в силу ее косвенного отношения к медицине. В рамках данной статьи представлено определение из издания 1970 г., из которого убрано идеологическое наполнение. Под воспитанием в советском издании понимают развитие положительных и нивелирование негативных задатков, производимые на основании того, что развивающийся организм формируется под влиянием факторов эндогенного и экзогенного порядка. К первым относится наследственность. Вторая группа факторов обуславливает выявление всех остальных паратипических свойств человека. Она представляет собой сложный комплекс разнообразнейших элементов внешней среды как материального, так и социального порядка. Значение экзогенных факторов чрезвычайно велико вследствие очень большой пластичности детского организма, легко изменяющего свою структуру и легко приспособляющего свои реакции на раздражения, получаемые из внешней среды. Особенно большой пластичностью отличаются условно-рефлекторные установки, характер которых зависит от состояния коры головного мозга. Подбор внешних факторов, воздействующих на ребенка, или, иначе говоря, «организация внешней среды ребенка», и составляет сущность воспитательной системы. Некоторые авторы трактуют воспитание как сумму преднамеренных длительных воздействий на детский организм. Другие определяют воспитание как всю сумму воздействий, которым подвергается ребенок, т.е. преднамеренных и случайных, сознательных и бессознательных, непосредственных и опосредованных. Иными словами воздействиями, которым ребенок подвергается в семье, в школе, на улице, в кино, в театре, в организованном обществе товарищей, в случайно сложившейся компании детей и т.д. Планомерно организованная система воспитания всемерно стремится постепенно и последовательно свести к нулю случайные и неурегулированные элементы внешней среды [2].

В педагогике воспитание – это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [7. С. 21]. В психологии под воспитанием понимают целенаправленный и планомерный вид формирования личности и коллектива, опирающийся на обучение и дополняющий его связями приобретаемого в процессе обучения со свойствами направленности именно данной личности [5. С. 24].

Таким образом, можно сделать вывод: специалисты разных направлений акцентируют внимание на разных элементах воспитания. Медики обращают внимание на высокую пластичность мозга и необходимость свести к минимуму негативное влияние окружающей среды на организм, максимально наполнив положительным. Педагоги во главу угла ставят создание условий для самоопределения и социализации, как в интересах общества, так и самой личности, а психологи акцентируют необходимость полного раскрытия личностного потенциала и его максимальной возможно реализации. Перечисленные аспекты в равной степени важны как для здоровых студентов, так и для студентов с ДЦП, однако при обучении в университете у последних могут возникать трудности и проблемы (преимущественно психологические), требующие учета при проведении воспитательной работы.

Среди таких трудностей и проблем можно выделить:

- трудности с пространственной ориентацией;
- трудности в общении со студентами и преподавателями из-за гандифобности (в редких случаях);
- трудности в общении с однокурсниками и преподавателями из-за застенчивости и по иным причинам (не связанные с гандифобностью);
- трудности с концентрацией внимания на одном предмете;
- трудности в выстраивании дружеских отношений со сверстниками;
- трудности в выработке коммуникативных навыков;
- трудности в определении перспектив в будущем;
- малый объем памяти;
- замедленный темп мышления;
- непонимание смысла выбранной профессии;
- негативное влияние стрессовых ситуаций, связанных с экзаменами;
- заниженная самооценка.

На основе анализа научной литературы и опроса студентов с ДЦП, обучающихся в Алтайском государственном университете, были выделены особенности воспитательной работы в ВУЗе, которые учитывают психологические проблемы данной категории студентов:

1. Сбалансированность содержания воспитательной работы для устранения или минимизации негармоничности развития в различных сферах. Следует уделять особое внимание физическому воспитанию студентов с ДЦП, например, добавив в расписание одну дополнительную пару по физической культуре. Это позволит не только улучшить их физическую подготовку, но и повысить уверенность студентов в своих силах, что особенно важно для психоэмоционального здоровья.

2. Применение демократического или либерального стиля воспитания и осторожность в выборе методов воспитательного воздействия, чтобы не навредить тонкой душевной организации данной категории студентов.

3. Проведение индивидуальных бесед для мониторинга психоэмоционального состояния, выявления и устранения затруднений в учебном процессе и при необходимости его корректировка.

4. Организация мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков и критического мышления. Важно создавать условия для успешного общения, чтобы студенты могли развивать уверенность в своих силах. Участие в таких мероприятиях способствует повышению самооценки и уменьшению ощущения социальной изоляции.

5. Проведение массовых и групповых мероприятий, которые помогут студентам с ДЦП развивать навыки командной работы и ведения переговоров, позволят укрепить доброжелательные отношения с окружающими.

Таким образом, воспитательная работа со студентами, имеющими ДЦП, требует комплексного подхода, учитывающего их особые потребности и трудности. Сбалансированное внимание к физическому воспитанию, выбор корректных методов воспитания, проведение индивидуальных бесед и групповых мероприятий помогут создать поддерживающую и мотивирующую образовательную среду.

Выводы. Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод: развитие и самореализацию студентов с ДЦП может тормозить комплекс психологических проблем, который, во-первых, следует учитывать при проведении воспитательной работы; во-вторых, требует работы с психологом по возможности для их решения или хотя бы коррекции психологического состояния студента. Кроме того, крайне важно, насколько возможно решить проблему негармоничности развития в различных сферах для полноценной самореализации студента.

Результаты исследования могут служить основой для разработки программ воспитания в вузе, направленных на улучшение качества жизни студентов с ДЦП и способствовать формированию их активной жизненной позиции.

Литература:

1. Большая медицинская энциклопедия: актуальное и дополненное издание бестселлера. / [А.Г. Елисеева]; под ред. А.Г. Елисеева. – М.: Эксмо, 2015. – 880 с.
2. Большая медицинская энциклопедия. – 2021. – URL: <http://med.niv.ru/doc/encyclopedia/med/articles/516/vospitanie.htm> (дата обращения: 02.02.2025)
3. Кулишова, Т.В. Современные технологии медицинской и психосоциальной реабилитации больных детским церебральным параличом / Т.В. Кулишова. – Барнаул: АГМУ, 2014. – 232 с.
4. Министерство здравоохранения Российской Федерации. Статистические материалы. – 2019. – URL: <https://minzdrav.gov.ru/61/22/stranitsa-979/statisticheskie-i-informatsionnye-materialy/statisticheskie-materialy> (дата обращения: 02.02.2025)
5. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
6. Новосибирский государственный технический университет Правила эффективной коммуникации и взаимодействия с различными категориями инвалидов при оказании им ситуативной помощи. Инструкция для сотрудников НГТУ. – 2021. – URL: https://www.nstu.ru/static_files/73186/4.pdf (дата обращения: 02.02.2025)
7. Тютюкова, И.А. Педагогический тезаурус: учебное справочное пособие / И.А. Тютюкова. – М.: В. Секачев, 2016. – 160 с.
8. Федеральная служба государственной статистики. Положение инвалидов. – 2021. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 02.02.2025)

Педагогика

УДК 378.146

кандидат педагогических наук, доцент Суслова Юлия Викторовна

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Ирина Анатольевна

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Костерина Наталья Михайловна

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ПРИЕМЫ КРАТКОЙ ЗАПИСИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность обучения курсантов военного авиационного вуза приемам краткой записи при переводе с английского языка. Рассматриваются лексические единицы авиационного английского языка, обладающие наибольшей семантической нагрузкой, и являющиеся преимущественными для записи. Описываются приемы кодирования информации, а также символы для обозначения смысловых связей в процессе устного перевода.

Ключевые слова: авиационный английский язык, военный перевод, коммуникативное взаимодействие, приемы краткой записи, сокращения, символы.

Annotation. The article deals with the relevance of training of the notetaking techniques while the cadets' interpretation in English at the military air force school. The key lexical units of Aviation English that have priority for notetaking are considered. Information reduction techniques are described, as well as symbols for denoting semantic connections in the process of interpretation.

Key words: Aviation English, military interpretation, communicative interaction, notetaking techniques, abbreviations, symbols.

Введение. Современные реалии предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной (в том числе иноязычной) компетентности выпускников военных образовательных организаций высшего образования Министерства обороны РФ, которые должны быть готовы участвовать в совместных командно-штабных учениях Вооруженных Сил дружественных стран, выполнять миротворческие операции, решать задачи международного военно-технического сотрудничества.

Неотъемлемым элементом профессиональной деятельности военных авиационных специалистов является коммуникативное взаимодействие. В процессе выполнения своих функциональных обязанностей они общаются с организаторами воздушного движения, с представителями метеорологической службы на территории аэропорта международного базирования, участвуют в предполетных брифингах, авиационных выставках и авиашоу, соревнованиях по вертолетному спорту, анализируют авиационные происшествия с участием вертолетов, и т.д. Рабочим языком авиации является английский, следовательно, специалисты, не имеющие достаточный уровень владения авиационным английским языком, испытывают значительные затруднения в понимании информации.

Так как военные специалисты получают и анализируют объективные данные из различных источников, в их арсенале обязательно должно быть умение вести краткую запись воспринимаемой информации. Именно поэтому преподаватели кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, Самарской области (далее филиал) уделяют особое внимание обучению будущих военных специалистов основным приемам переводческой нотации.

Изложение основного материала статьи. Впервые курсанты филиала сталкиваются с необходимостью кратко фиксировать информацию в процессе выполнения двустороннего перевода по учебной дисциплине «Иностранный язык» на 1-2 курсах. Используемый преподавателями материал по темам «Вооруженные силы США и стран НАТО», «Военное образование за рубежом», «Международные организации» содержит большое количество так называемых «прецизионных слов» (имена собственные, географические названия, и т.д.), которые несут значительную смысловую нагрузку.

При изучении дисциплины «Авиационный английский язык» на 3 курсе курсанты воспринимают на слух информацию по темам «Вертолет и его применение», «Аэропорт и его службы», «Организация воздушного движения», и т.д. При

описании и сравнении тактико-технических характеристик отечественных и зарубежных вертолетов используются числительные и единицы измерения, которые необходимо записывать.

Записи служат опорой в процессе обучения основам ведения радиообмена экипажами вертолетов на английском языке на всех этапах полета. Курсанты воспринимают на слух частоты для связи с диспетчером, разрешенную высоту и взлетно-посадочную полосу, фактическую погоду на маршруте, аэродроме назначения, запасном аэродроме, и т.д.

Для участия во Всеармейском этапе Международной олимпиады по иностранному языку курсантам – членам команды приходится работать с большим объемом информации, воспринимаемой в аудио и видеоформате. Навык сокращенной записи ключевой информации (желательно с первого предъявления) им также необходим.

Особые требования предъявляются к будущим военным переводчикам в сфере профессиональной коммуникации. В соответствии с приказом Министра обороны РФ № 161 от 16 марта 2021 г. они должны быть готовы осуществлять лингвистическое обеспечение переговоров (рабочих встреч) МО РФ и высокопоставленных иностранных делегаций, международную деятельность, а также выполнение задач специальных военных операций. Именно поэтому подготовка курсантов по образовательной программе, которая осуществляется на кафедре филиала более 15 лет, предусматривает обучение последовательному переводу – воспроизведению текста средствами другого языка после его прослушивания – с записями. Для выполнения поставленных задач будущему военному переводчику необходимо владеть приемами кодирования и декодирования информации, которые, по мнению выдающегося ученого Р.К. Миньяра-Белоручева, повышают степень адекватности перевода, снимают нагрузку на оперативную память и уменьшают стресс [3].

Для системы записей существенны экономия графических сигналов и отказ от элементов «избыточности», именно поэтому переводческая нотация базируется на акронимических сокращениях, которые должны:

- быть максимально понятными, легкими в написании и последующей расшифровке;
- быть универсальными, легко запоминающимися;
- обозначать определенное понятие, символ, значение, которое четко и однозначно проявляется в данном контексте;
- быть узнаваемыми в данный конкретный момент говорения и перевода [1].

Записи представляют собой зрительную опору памяти. Предложение Р.К. Миньяра-Белоручева делить страницу для записи вертикально на две части давно доказало свою эффективность [3]. А.П. Чужакин и П.Р. Палащенко предлагают найти наиболее емкий и семантически рельефный опорный пункт и расположить его на бумаге таким образом, чтобы он легче воспринимался и «читался» [4]. Это положение достигается при вертикальном (сверху вниз) ступенчато-диагональном расположении записей, которое, по мнению Ж.-Ф. Розана, позволяет сгруппировать мысли в их логической связи и не требует передвижения при письме руки слева направо и обратно [6].

Авиационный английский язык изобилует «прецизионными словами», которые имеют преимущественное право на запись.

Дни недели и месяцы года легко узнаваемы при записи, поэтому сокращаются до первых трех букв: Mon (Monday), Sat (Saturday), Sep (September), Jan (January), и т.д. Для записи стран используются общепринятые сокращения: R = Russia (Россия), US = the USA (США), GB = Great Britain (Великобритания), Ch = China (Китай), NK = North Korea (Северная Корея), SK = South Korea (Южная Корея), и т.д.

При обозначении числительных преподаватели кафедры иностранных языков филиала обучают курсантов избегать писать нули: 17h = 1.700 (seventeen hundred), 17t = 17000 (thousand); 17m = 17 миллионов (million), и т.д. Практика преподавания учебной дисциплины «Профессионально-ориентированный перевод» в филиале показала эффективность применения методики Р.К. Миньяра-Белоручева для записи «тысяч» одним нижним подчеркиванием (1000 = 1), «миллион» – двумя, «миллиард» – тремя [3].

Общепринято сокращать единицы измерения следующим образом: in = inch (дюйм), sec = second (секунда), mph = miles per hour (мили в час), kts = knots (узлы), ft = feet (футы), lb = pound (фунт), max = maximum (максимум), и т.д.

Смысловый анализ и учет всех тех элементов речи, которые могут являться опорными пунктами памяти при воспроизведении, необходим. Лексическими единицами с наибольшей семантической нагрузкой в авиационном английском языке являются глаголы (to take off, to land, to cruise, to attack, to maintain, to be powered by, to be equipped with, to be armed with, и т.д.). Их необходимо вычленять в потоке речи и фиксировать в первую очередь.

Суть процесса образования сокращений заключается в передаче и приеме максимального количества информации за минимум времени. При краткой записи буквенной информации целесообразно полностью или частично фиксировать только согласные буквы, так как они несут основную информацию о звуковой оболочке слова и достаточно легко узнаваемы, к примеру: msn = mission (задача), msl = missile (управляемая ракета), tgt = target (цель), ops = operations (операции), ctrl = control (управлять), flt = flight (полет), ppl = people (люди), wht = what (что, какой), svc = service (служба). Однако гласные в начале слова необходимо сохранить: acft = aircraft (летательный аппарат), abt = about (о) [5].

Также в авиационном английском языке используются символы, характеризующиеся экономичностью, наглядностью и универсальностью:

а) буквенные символы, к примеру: SAR = search and rescue (поиск и спасение), hel = helicopter (вертолет), HS = Head of State (глава государства), HQ = Headquarters (штаб-квартира), ASAP = as soon as possible (как можно скорее), AF = Armed или Air Force (Вооруженные или Военно-воздушные силы), pas = passengers (пассажиры на борту), SW = south-west (юго-запад), и др.;

б) ассоциативные символы, обозначающие в подавляющем большинстве случаев действие, и выполняющие в предложении функцию сказуемого.

Основным предикативным символом является «стрелка»: ↑ = climb (набрать высоту), increase (увеличить), higher (выше), more (больше), → = turn right (повернуть вправо), lead to / cause (являться причиной), ↓ = descend (снижаться), reduce (уменьшать), less (меньше), lower (ниже), ← = turn left (повернуть влево), return/come back (возвращаться), и т.д.

Символ «равно» (=) часто заменяет такие глаголы как to be, to have, to equal, to consist of, to include, to be composed of, и используется в значении являться, состоять из, иметь и т.д. Противоположным ему является символ «не равно» (≠), который может использоваться в значении «differ» (отличаться), и т.д.

Символ «+» также многозначен и может быть использован в значении «и», «также», «в дополнении» (In+ = in addition), и т.д.

Для обозначения смысловых связей используются восклицательный знак (!), вопросительный знак (?), одобрение (OK), неодобрение (перечеркивание), повтор (знак R (repeat) и стрелка к месту повтора), математические символы (> - больше, < - меньше), знак квадрата² (множественное число), квадрата и куба для обозначения сравнительной и превосходной степени сравнения прилагательных (big² = bigger, big³ = the biggest), и др.

В авиационном английском языке также могут быть использованы сокращения: w/ = with (с), w/o = without (без), b/c = because (потому что), 2day = today (сегодня), 2morrow = tomorrow (завтра), r = are (являются), gr8 = great (великолепно), be4 = before (до), и т.д.

Таким образом, фраза «The antitank Lynx-3 helicopter is equipped with Target acquisition and designation system, Pilot night vision system, Identification «friend or foe», Infra-red jamming» трансформируется в краткую запись «AT Lynx-3 hel = TADS, PNVIS, IFF, IR jam».

При фиксации метеорологической информации использование укороченных слов также позволяет «экономить» время записи, к примеру: INFO = information (информация), PROB40 = probability (вероятность 40%), SPECI = special (специальный), TEMPO = temporary (временами), и др. Большая часть метеорологических сокращений образована от соответствующих английских слов, к примеру, DU – dust (пыль), SA – sand (песок), WS – windshear (сдвиг ветра), IC-icing (обледенение), и др. Указатель взлетно-посадочной полосы состоит из буквы R (runway) и номера (R25L).

Символы «+» или «-» в сводках погоды указывают на интенсивность осадков, к примеру, +TSRASN = thunderstorm with heavy rain and snow (гроза с сильными дождём и снегом), -SHRA = light rainshowers (слабый ливневый дождь), и т.д. Кодовое слово CAVOK (ceiling and visibility OK) употребляется для описания видимости 10 км и более, отсутствия кучево-дождевых облаков ниже 1500 метров и значимых погодных явлений.

Таким образом, «Метеосводка для аэропорта Бургас на 4 число текущего месяца, время 16.00 по Гринвичу, ветер 120° 3 м/с, направление ветра варьируется от 310° до 290°, видимость 1400 метров, дальность видимости на ВПП 22 достигает 1500 метров и повышается, снег усиливается, нижняя граница облачности – значительная на высоте 2200 футов, верхняя граница облачности – сплошная на высоте 5000 футов, температура – минус 4°, точка росы – минус 7, давление относительно уровня моря – 1020 миллибар, погода без существенных изменений (ближайшие 2 часа)» может быть кратко записана как «METAR LBBG 041600Z 12003MPS 310V290 1400 R22/P1500U +SN BKN022 OVC050 M04/M07 Q1020 NOSIG =>».

Опыт преподавания учебных дисциплин кафедры иностранных языков филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани показывает, что поначалу использование краткой записи вызывает затруднения у курсантов, которые не могут воспринимать и записывать информацию одновременно. Мы разделяем мнение Р.К.Миньяр-Белоручева о том, что процесс овладения данным навыком доступен всем. В результате целенаправленных, регулярных тренировок обучающиеся вырабатывают индивидуальную систему кодирования и фиксации ключевой информации.

Выводы. Итак, ведение краткой записи – это переключение с одной знаковой системы на другую, что требует дополнительных усилий. Актуальность обучения курсантов военного авиационного вуза приемам краткой записи при переводе с английского языка неоспорима: их будущий язык профессионального общения изобилует «прецизионными» лексическими единицами, преимущественными для записи. Знакомство с приемами кодирования информации, а также символами для обозначения смысловых связей поможет авиационным специалистам в будущем лучше структурировать получаемую информацию, тем самым обеспечить безопасность полета.

Литература:

1. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с.
2. Иевлева, Г.В. Учебное пособие по обучению профессионально ориентированному переводу / Г.В. Иевлева. – Сызрань: Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА». – Сызрань, 2021. – Ч. 2. – 104 с.
3. Миньяр-Белоручев, Р.К. Записи в последовательном переводе / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: ООО «Издательский дом «Проспект-АП», 2005. – 176 с.
4. Палажченко, П.Р. Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания / А.П. Чужакин, П.Р. Палажченко. – М.: Валент, 1999. – 192 с.
5. Dunkel, P.A. Listening and notetaking skills / P.A. Dunkel, P.L. Lim. – National Geographic Learning. – 2014 – 178 p.
6. Rozan, J.F. Note-taking in Consecutive Interpreting / J.F. Rozan. – Tertium: Society for the Promotion of Language Studies. – Krakow, Poland. – 2002. – 30 p.

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)

РОЛЬ НАВЫКА «НАСМОТРЕННОСТЬ» СОВРЕМЕННЫХ ТРЕНДОВ В ИСКУССТВЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «насмотренность» как профессиональный навык сформированного опыта восприятия большого количества визуальных объектов у студентов-дизайнеров. Определяется значимость навыка «насмотренность» в исследовании студентами современных трендов в искусстве и влиянии развития этого навыка на их профессиональный рост. Термин «тренд» подразумевает актуальную тенденцию, куда не относится традиционное великое искусство, но которая задаёт определенный курс современным направлениям культуры. В контексте дизайна интерьера навык «насмотренность» – это не только визуальное восприятие увиденного, но также знание и понимание специалистом различных концепций, тенденций создания интерьеров. В рамках формирования навыка насмотренности современное искусство закономерно выступает источником новых замыслов и идей. В образовательном процессе во время знакомства с различными стилевыми направлениями интерьера современное искусство может помочь студентам развить как критическое мышление, так и эстетическое восприятие. В качестве важного источника информации предлагается цифровое экранное искусство как инструмент, используемый для закрепления качественного уровня навыка насмотренности. Особо подчеркивается значимость педагога, которому необходимо выступать в роли ответственного наставника. В процессе взаимодействия с педагогом и критическом рассмотрении объектов современной культуры впоследствии студент приходит к авторскому эстетическому видению. Развитие у студентов навыка насмотренности современных трендов в дизайне необходимо для создания собственного авторского стиля.

Ключевые слова: навык «насмотренность», тренд, современное искусство, визуальная информация, эстетическое восприятие, авторское эстетическое видение.

Annotation. The article examines the concept of "observation" as a professional skill of formed experience of perception of a large number of visual objects in design students. The significance of the skill of "observation" in the study of modern trends in art by students and the influence of the development of this skill on their professional growth is determined. The term "trend" implies a current tendency, which does not include great art, but which sets a certain course for modern cultural trends. In the context of interior design, the skill of "observation" is not only the visual perception of what is seen, but also the knowledge and understanding by a specialist of various concepts and trends in interior design. In the context of developing the skill of observation, contemporary art naturally acts as a source of new ideas and concepts. In the educational process, during acquaintance with various stylistic directions of interior design, contemporary art can help students develop both critical thinking and aesthetic perception. Digital screen art is proposed as an important source of information as a tool used to consolidate the qualitative level of the skill of observation. The importance of the teacher, who must act as a responsible mentor, is especially emphasized. In the process of interaction with the teacher and critical examination of objects of modern culture, the student subsequently comes to the author's aesthetic vision. Developing students' skill of observation of modern trends in design is necessary for creating their own author's style.

Key words: skill of "observation", trend, modern art, visual information, aesthetic perception, author's aesthetic vision.

Введение. На сегодняшний день тренды формируют облик современной культуры и особенно визуального пространства, определяя во многом требования к профессиональным компетенциям современного дизайнера. Понятие «тренд» зародилось в XX веке и особенно ярко проявляется в наше время. Сейчас этот термин подразумевает актуальную тенденцию, к которой не относится традиционное великое искусство, но которая задаёт курс направлениям культуры. Можно сказать, что это общие направления, характеризующиеся изменением в поведении, вкусах и предпочтениях большого количества людей в определенной отрасли и жизни общества. Искусство всегда отражает время и сознание своего времени. Раньше оно несло функцию свидетельства реальности, запечатление момента, однако, как только появились фотокамеры, эта необходимость пропала. И ощущение, впечатление, размышление, осмысление вышли в нем на первый план. Тренды формируются под влиянием социальных, экономических, культурных, технологических факторов и служат индикаторами текущих и будущих желаний человека. Нередко целевая аудитория той или иной части общества быстро адаптируется под активно развивающимися тенденциями, упуская из виду позиционирование собственного «я». При этом ускоренный процесс перенасыщения новым рассматривается в двух аспектах:

- положительно: благодаря актуализации того или иного тренда в обществе популяризируется продукт, услуга или идея;
- негативно: скорость смены трендового сегмента на другой способствует потере актуальности продукта (например, стиля интерьера) и собственного авторского я.

Из этого следует, что 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 такой личностно-профессиональный навык как насмотренность.

Изложение основного материала статьи. Насмотренность (как личностное и профессиональное качество современного дизайнера) можно понимать как способность аналитического суждения на основе сформированного богатого опыта восприятия большого количества визуальных объектов.

В научном психолого-педагогическом сообществе этому феномену уделяется определенное внимание. О.В. Федотова рассматривает навык «насмотренность» как один из значимых компонентов формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов, обучающихся традиционным художественным промыслам [5]. Е.В. Мазова исследует понятие «насмотренность» в цифровом ландшафте творческих профессий и определяет его как профессиональный навык [4]. О.Г. Ефимова убедительно доказывает, что насмотренность – это не только визуальный, но и аналитический опыт студентов [2]. К.В. Цаликов определяет насмотренность как компонент формирования художественного вкуса [6]. Можно найти материалы по этому вопросу в публицистических и научных интернет-текстах.

В данной статье рассматривается значимость навыка «насмотренность» в исследовании студентами-дизайнерами современных трендов в искусстве и влиянии развития этого навыка на их профессиональный рост.

В настоящее время в соответствии с требованиями образовательных стандартов студенты должны овладеть компетенциями, связанными с усвоением и обработкой больших объемов различной информации, в том числе и визуальной [3]. Перед современной молодежью стоит задача научиться критически ее осмысливать, определять достоверность и эффективно использовать в своих целях. Бурное развитие коммуникационных процессов в обществе выдвигает перед специалистами необходимость во многих ситуациях руководствоваться профессиональными навыками, позволяющими принимать мгновенные, интуитивные решения, основанные на сформированном профессиональном зрительном восприятии, профессиональном зрительном опыте.

В контексте дизайна интерьера навык «насмотренность» – это не только визуальное восприятие увиденного, но также знание и понимание специалистом различных концепций, тенденций, стилей интерьера, применения техник, материалов в интерьере, а также умение их анализировать и использовать их при создании собственных уникальных пространств. В процессе обучения, развитие данного качества является важным компонентом профессиональной подготовки будущего специалиста и включает несколько аспектов и стратегий:

- изучение истории изобразительного искусства и дизайна;
- анализ тенденций современного искусства;
- посещение выставок, музеев, лекций ведущих дизайнеров, участие в мастер-классах;
- самостоятельное изучение новой информации, а также поиск новых источников вдохновения и актуальных идей в интернет-пространстве;
- развитие эстетического восприятия и умение отделять главное от деталей;
- участие в профессиональных конкурсах и вступление в профессиональные сообщества.

Изобразительное искусство в традиционном виде и его современные течения представляют собой несомненно ценнейший багаж как источники профессионального роста для студентов. В какой-то степени, на этапе обучения дизайну интерьера студент занимается копированием и перениманием опыта профессионалов прошлого, настоящего и только впоследствии – осмыслением и созданием собственного авторского стиля.

В рамках формирования навыка насмотренности у студентов современное искусство также выступает источником новых замыслов и идей, так как оно способно предложить новые концептуальные решения, новые формы и материалы, которые могут быть интегрированы в дизайн интерьера. Более того, современными художниками исследуются разнообразные аспекты человеческой жизни, что отражается в их произведениях, и соответственно позволяет дизайнером

находить в них собственные оригинальные концепции к созданию красивых и функциональных пространств. Не секрет, что такой подход активно применяется профессиональными дизайнерами.

В образовательном процессе во время знакомства с различными стилевыми направлениями интерьера современное искусство может значительно обогатить процесс обучения студентов и помочь им развить как критическое мышление, так и эстетическое восприятие. Можно провести занятие, на котором педагог использует работы современных авторов и показывает, как их искусство может быть интегрировано в пространстве и как оно может способствовать созданию стиля интерьера. Это могут быть произведения Яёи Кусамы, иллюстрирующие яркий минимализм, или работы Джеффа Кунса – для демонстрации стиля поп-арт. На основе анализа произведений этих деятелей искусств студенты могут определить особенности каждого стилевого направления, а также определить общие черты и отличающиеся аспекты современного искусства и дизайна. Это естественным образом будет способствовать как увеличению когнитивной составляющей развития навыка насмотренности, так и формированию эстетического опыта.

Таким образом, будущий дизайнер сможет лучше понять, как современные художники влияют на развитие дизайн-индустрии и как их идеи и концепции могут быть использованы в дизайн-проектах. Одним из последних и наиболее ярких примеров можно посчитать коллаборацию модного Дома Louis Vuitton с упомянутой ранее всемирно известной японской художницей Яёи Кусамой. В рамках этого сотрудничества на фирменных изделиях и интерьерах Дома появились оригинальные мотивы художницы. И такой пример является не единственным.

Для изучения примеров визуальной культуры современности, и постоянно сменяющих друг друга трендов, у студентов должен быть доступ к продуктам цифрового и экранного искусства. На данный момент оно является важным источником информации, как и для студентов, так и для профессионалов в области дизайна. В наше время доступ к таким ресурсам становится все более простым, благодаря развитию интернет-технологий и социальных сетей. Поэтому речь пойдет о цифровом экранном искусстве как инструменте, используемом для закрепления качественного уровня навыка насмотренности. Примерами цифрового экранного искусства могут послужить: онлайн галереи, блоги, социальные сети и видеоматериалы, а также интернет-журналы и другие платформы, где студент может найти необходимую ему информацию. Такие ресурсы позволяют оставаться в курсе последних новинок и расширить свои знания, чтобы в перспективе наработать конкурентоспособное профессиональное портфолио. Преимущества использования цифрового экранного искусства заключается в быстрой доступности и доступности для большинства студентов. У каждого сейчас с собой смартфон, либо ноутбук, либо планшет, на котором в считанные минуты можно найти необходимый пример или информацию, поэтому студенту и педагогу остается только сосредоточиться на творческом педагогическом процессе. Ключевым и характеризующим аспектом этого процесса является удобство выбора времени для самостоятельной работы. Несмотря на явные минусы чрезмерного использования смартфона (перенасыщение информацией, вызывание привычки использования, маленький экран, сведение выполнения задач до минимального осмысления информации), мгновенный доступ к получению, обмену, сохранению информации и её обработке в реальном времени – это основополагающее преимущества данного девайса. При этом стоит отметить один недостаток: в эпоху интернета стирается привычка запоминать грамотно написанные тексты, а с развитием бесцензурного блогерства и социальных сетей сформировался такой термин как «феномен вредной визуальной памяти». И несмотря на это, надо заметить, что смартфон остается актуальным и конкурентно способным средством, хотя при недисциплинированном использовании смартфона можно потерять все его преимущества в работе.

Для снижения влияния «феномена вредной визуальной памяти» на протяжении всего обучения, педагогу необходимо выступать в роли ответственного наставника. Сложность заключается в том, чтобы педагогу-наставнику не навязать свое профессиональное дизайнерское видение и при этом донести до обучающихся основополагающий базис дизайна как такового. Восприятие – это познавательный процесс, причем активный процесс. Каждый акт визуального восприятия, по мнению Р. Арнхейма, представляет собой активное изучение объекта, его визуальную оценку, отбор существенных черт, сопоставление их со следами памяти, их анализ и организацию в целостный визуальный образ [1].

Конечно, есть до сих пор определённые условности, из-за которых гуманитарные науки не могут до конца сформулировать грань эстетичного и вульгарного, дешёвого в искусстве. Однако в процессе взаимодействия с педагогом и критическом рассмотрении объектов современной культуры впоследствии студент приходит к авторскому эстетическому видению и пополняет грамотными визуальными образами свою интеллектуальную библиотеку.

Для закрепления полученных знаний педагог может предложить группе выполнить практическое задание на тему, в рамках которой студенты должны разобрать дизайн интерьера, используя технику, заимствованную из произведений современных художников. В данном случае реализуется несколько стратегий: увеличение когнитивной составляющей, развитие креативного мышления и улучшение качества насмотренности. Студенты могут сфокусироваться на создании авторских подборок референсов, таких как произведения традиционного и современного изобразительного искусства, дизайн-проектов интерьера, примеров различных жанров и направлений арт-искусства. Благодаря подобным подборкам студент учится экономить рабочее время при разработке дизайн-проекта и организовывать для себя «концептуальную доску», которая облегчит выполнение задачи и послужит мощным источником вдохновения. И несмотря на то, что профессиональные дизайнеры часто используют опыт прошлых поколений своих коллег, а также образы общечеловеческого культурного наследия, для создания уникальных проектов необходимо не только просматривать и изучать чужие работы, но и буквально жить в процессе самостоятельной и постоянной практики. И как было упомянуто ранее, будущим дизайнерам необходимо научиться анализировать проделанную работу и конечный результат через призму основных принципов эстетики, композиции, а также соподчинения общей цветовой гармонии и стиля. Таким образом, формируется не только насмотренность, но и творческое, аналитическое мышление.

Выводы. В качестве заключения послужит следующий тезис: насмотренность – это визуально-аналитический опыт, в процессе формирования которого студенты-дизайнеры учатся критическому мышлению, учатся вступать в коммуникативное взаимодействие с визуальными образами, тем самым совершенствуя свои профессиональные компетенции. Развитие навыка насмотренности – это экспериментальная работа. При анализе различных референсов желательно заострять внимание на авторских решениях, соответствующих тому тренду, который отражает выбранный стиль проекта. Тренды выступают в качестве вспомогательных элементов, которые могут, как и направлять, так и сбивать неопытного специалиста, фокусирующего внимание на современности без осмысления важности академического базиса. Поэтому задача педагога сформировать такую педагогическую среду, в которой будут учитываться особенности трендового сегмента как постоянно модернизирующегося явления:

- использование актуальных примеров современного искусства и его интеграции в дизайн;
- организация доступа получения информации студентом через цифровую среду и экранные искусства (медиа-сопровождение, онлайн курсы, презентации – всё то, что можно посмотреть на смартфоне, экране компьютера, ноутбука и т.д.).

Развитие у студентов навыка насмотренности современных трендов в дизайне необходимо для создания собственного авторского стиля, для формирования собственного «банка» идей и концепций. Это формирует гибкий ум дизайнера, аналитическое мышление, повышает эрудицию, личную эффективность и конкурентноспособность. Чем большими владеешь знаниями, тем глубже развивается понимание и тем выше может быть конечный результат.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Архитектура. – 2024. – 391 с.
2. Ефимова, О.Г. «Насмотренность» как условие формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции в цифровой среде / О.Г. Ефимова // Rhema. Рема. – 2022. – № 2. – С. 86-98
3. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – С. 46-57
4. Мазова, Е.В. Понятие «насмотренность» в профессиональном цифровом ландшафте: объем, содержание и контекст употребления / Е.В. Мазова, А.А. Гончар // МедиаВектор. – 2024. – № 10. – С. 76-81
5. Федотова, О.В. Насмотренность как одно из условий создания творческого образа в профессиональном образовании в традиционных художественных промыслах / О.В. Федотова // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2021. – № 3(38). – С. 82-91
6. Цаликов, К.В. Умение видеть: насмотренность как компонент формирования художественного вкуса / К.В. Цаликов // Научный аспект. – 2024. – № 2. – Т. 27. – С. 3373-3379

Педагогика

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич

Кубанский государственный университет физической культуры спорта и туризма (г. Краснодар)

АППАРАТНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ТИПОЛОГИЯ СТУДИЙ ЗВУКОЗАПИСИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАЗДНИКАХ»

Аннотация. Статья посвящена вопросам внедрения в учебный процесс звукорежиссёрских технологий. В курсе учебной программы это, прежде всего, касается тем, посвящённых звукорежиссуре и студийному оборудованию, 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, ставится задача по формированию компетенций в области создания театрализованных представлений и праздников, направленных на культурно-эстетическое развитие студентов. Непосредственное изучение студийного, звукорежиссёрского оборудования позволит студентам вплотную приблизиться к практической реализации полученных знаний по выбранной специальности.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, театрализованные представления, звукорежиссура, звукорежиссёрское оборудование, мультимедиа, информатизация образования, информационные технологии.

Annotation. The article is devoted to the issues of implementation of sound engineering technologies in the educational process. In the course of the curriculum, this primarily concerns topics dedicated to sound engineering and studio equipment, the 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 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 students. Direct study of studio, sound engineering equipment will allow students to closely approach the practical implementation of the acquired knowledge in the chosen specialty.

Key words: audiovisual means, theatrical performances, sound engineering, sound engineering equipment, multimedia, informatization of education, information technology.

Введение. Начиная эту достаточно большую тему, нужно сразу сказать учащимся, что студия звукозаписи – это специально оборудованное место для создания и записи музыки с помощью специальных устройств звукозаписи. Безусловно, для реализации этих тем курса желательно иметь необходимое оборудование для наглядной и практической деятельности студентов. Самым лучшим вариантом для практической деятельности студентов, явилось бы создание такой студии звукозаписи непосредственно в ВУЗе, пусть даже начального уровня.

Однако студентам стоит заметить, что в студии звукозаписи можно не только провести профессиональную запись голоса и инструментов, но, также проконсультироваться у квалифицированного специалиста, либо найти любое интересующее оборудование. Студии различаются по техническому оснащению и выполняемым задачам. Первые студии звукозаписи были аналоговыми, так как в них использовались аналоговые устройства: синтезатор, микшерный пульт, ленточные магнитофоны, устройство записи виниловых грампластинок.

Изложение основного материала статьи. Начиная тему о студиях звукозаписи, студентам сразу необходимо отметить, что уже все современные студии являются цифровыми, так как в них используется уже только цифровые устройства. Однако очень редко встречаются и смешанные типы студий, сочетающие в себе лучшие аналоговые устройства (например, аналоговый микшерный пульт) и цифровые приборы. Исходя из всего выше сказанного, студентом необходимо выделить, что различают следующие типы студий:

1. Демо-студия (demo) – это студии для создания демонстрационных записей. Часто это личные частные студии музыкантов и композиторов. В таких студиях можно встретить любое оборудование от самого дешевого аналогового до звукозаписывающих систем высшего класса. Обычно музыканты создают такие студии исключительно под себя и руководствуются при этом собственными интересами и пристрастиями к тому или иному стилю музыки. Подобную категорию студии называют иногда «домашними». Иногда, очень удобно сделать первичную запись в такой студии, чтобы в дальнейшем переработать этот материал на студии более высокого класса. Многие известные музыканты начинали свой творческий путь именно в таких студиях.

2. Студия пост – продакшн (post – production) – в подобных студиях уже готовые записи или фонограммы обрабатываются для их конкретного применения на радио и телевидении, для создания компакт-дисков и т.д. Также в этих студиях делается монтаж передач для радио, выполняется озвучивание видеоматериалов. Студия пост-продакшн имеет

оборудование достаточно высокого класса, особенно, что касается различной обработки и процессинга. Здесь используются уже не просто мультимедийные компьютеры, применяются рабочие станции с многоканальными аудио-интерфейсами.

3. Проджект (project) студии предназначены для записи музыки конкретного стиля. Основная масса современных альбомов создается в подобных студиях. Особенность проджект студий заключается в том, что они содержат специальный набор оборудования, который необходим в том или ином стиле (рок, металл, техно и другое). Достоинством таких студий является и наличие высококлассных технических специалистов, которые ориентированы на конкретный стиль музыки. Студии пост-продакшн и проджект являются студиями среднего класса, имеют помещения достаточно большие и удобные, профессиональный опыт и зарплата сотрудников достаточно высокая. В целом, подобные студии можно назвать «элитными».

4. Универсальные студии высшего класса представляют собой целые «заводы» по производству и записи музыки. Стоимость их оборудования иногда превышает миллионы долларов. Обычно такие студии имеют международную известность, которая пришла благодаря работе в них звезд мирового класса. Студия высшего класса занимает огромную площадь и самые различные помещения. Здесь могут записываться как симфонические оркестры, хоры, джазовые ансамбли, так и рок группы, ВИА. Крупнейшие теле- и кино-компании являются основными заказчиками. На этих студиях работают ведущие музыканты, продюсеры, артисты и звукорежиссёры.

Примером подобной универсальной студии звукозаписи, может послужить структура и коммутация студии «Артефакт» в Москве. Студия построена на базе компьютерной рабочей станции MOTU2408, и поддерживает 24 входа/выхода цифрового звука. В ней используется цифровой пульт Yamaha 02R, а в качестве звукового модуля – эмулятор EMU 4XT. В основе архитектуры студии заложена профессиональная работа с 24-х битным звуком и дискретностью в 96 Кгц. Студия обладает несколькими помещениями, комфортной аппаратной комнатой, и естественно, звукорежиссёрским оборудованием высшего уровня.

И все же, крупнейшие студии являются собственностью видных кино- и теле- компаний. В Америке, например, пещерообразные (действительно, некоторые находятся в горах) студии общей площадью более 1000 м² принадлежат «Warner Brothers», «Paramount», «Sony», «Disney». В просторных и больших комнатах подобных студий свободно размещается коллектив из ста и более человек. Свободно могут записываться различные коллективы, и даже одновременно: рок-группы, инструментальные и вокальные ансамбли, камерные и симфонические оркестры. В нашей стране пока нет студий такого уровня.

Разговор со студентами о студиях звукозаписи был бы неполным без рассказа о составе персонала. Это на самом деле, очень разнородный состав: владелец (или директор) студии звукозаписи, секретарь, звукоинженер, звукорежиссёр, инженер по обслуживанию оборудования и студийный менеджер. Рассмотрим эти должности по порядку.

1. Директор (владелец) студии. Многие обладатели студий работают в них же менеджерами, продюсерами или звукоинженерами, очень часто хозяева студий начинали свою карьеру в качестве музыканта либо звукорежиссёра.

2. Студийный менеджер. В его обязанности входит составление внутреннего расписания для сотрудников, прием заказов на студийное время, ведение бухгалтерии и обеспечение студии к работе. Кроме всего прочего, менеджер просматривает студийные счета, а также выступает в роли посредника при найме на работу.

3. Инженер по ремонту оборудования (техник). В задачи техника входит профилактика и ремонт оборудования. Он обычно занимает отдельное помещение, оборудованное всеми необходимыми инструментами. На его «плечах» лежит основная задача правильной коммутации всего студийного оборудования. В крупных студиях эта должность является обязательной и жизненно необходимой.

4. Инженер звукозаписи (звукоинженер). Осуществляет основной контроль за работоспособностью звукозаписывающей аппаратуры и техническую работоспособность студии в целом. Для получения максимально лучшего результата в его обязанности входит эффективно и точно выполнить задачу, поставленную клиентом опираясь на имеющееся в студии звукозаписи оборудование. Очень часто, инженер звукозаписи должен производить списание старого оборудования и обосновывать приобретение нового. В силу чего, звукоинженер отвечает за смету и должен вести документацию (сколько времени потрачено на запись, какие материалы использованы, что необходимо приобрести и другое). В небольших студиях должности инженера по ремонту оборудования и инженера звукозаписи выполняются одним лицом.

5. Режиссёр звукозаписи (звукорежиссёр). Он является лицом, непосредственно ответственным за качество записываемой музыки, а также за окончательное сведение музыкального материала. Осуществляет основной контроль над процессом звукозаписи и работой звукооператоров.

6. Оператор звукозаписи (звукооператор). Непосредственно обеспечивает и производит запись и обработку звукового материала. Выполняет расстановку исполнителей и микрофонов. Обычно на студии несколько звукооператоров. Они работают посменно и могут подчиняться звукорежиссёру или инженеру звукозаписи.

7. Аранжировщик студии звукозаписи. Выполняет заказы по аранжировке на компьютере и синтезаторах музыкальных произведений.

8. Композитор студии звукозаписи. Сочиняет музыку заказчику по заданному стилю, теме, мелодии. Подбирает необходимый инструментарий. Часто должность аранжировщика и композитора совмещает одно лицо.

9. Секретарь студии звукозаписи. Он приходит на работу первым, открывает помещение, варит кофе, отвечает на телефонные звонки. В его компетенцию входит составление расписания, вопросы оплаты и другое.

В больших студиях звукозаписи обычно все основные должности дублируются, это необходимо для того, чтобы работа на студии выполнялась в несколько смен. В том числе и круглосуточно. Интересно, что в отличие от киноиндустрии, где за качество и съёмку фильма в итоге, отвечает кинорежиссёр, в звукорежиссуре, обычно за конечный продукт отвечает инженер звукозаписи (звукоинженер) и режиссёр – звукорежиссёр. В любом случае, каким бы «пёстрым» не был состав студии звукозаписи, какие бы должности там не присутствовали, цель таких студий одна: создание высококачественного продукта в сфере звукозаписи, аранжировки и электронной музыки.

Сегодня на Западе многие знаменитые артисты владеют собственными студиями. Очень удобно иметь свое собственное закрытое от посторонних глаз место для записи, с другой стороны, это даёт возможность не платить больших налогов.

При изложении темы о студиях звукозаписи, студентам, необходимо отметить, что также важнейшую роль в создании качественного звука играют средства коммутации: кабели, провода, разъемы и др. Здесь надо сказать, что даже самое высококлассное оборудование не сможет работать при неверной коммутации и плохом качестве шнуров и коммутационных разъемов.

В различных описаниях некоторых звуковых плат встречаются аббревиатуры: несимметричные или симметричные входы/выходы. Эти определения обозначают:

1. Несимметричная (небалансированная) передача аналогового сигнала осуществляется с помощью одножильного аудиокабеля с экранирующей оплеткой. При этом собственно плюсовой (горячей) сигнал идет по центральной жиле, а оплетка играет роль «нулевого» проводника и замыкается на корпусе устройства. К сожалению, при такой схеме передачи сигнала возникают сильные помехи, зависящие как от качества кабеля, так и от общей электромагнитной обстановки в помещении, так как кабель выступает в роли антенны, воспринимающий разнообразные наводки.

2. Симметричная (балансированная) передача сигнала осуществляется с помощью как минимум двухжильного кабеля с экраном. При этом через одну жилу передается собственно «горячий» или плюсовой сигнал. Через другую – тот же сигнал, но в противофазе (холодный или минусовой). В обеих жилах возникают одинаковые наводки, но на входе приемника происходит вычитание одного сигнала из другого, а помехи при этом взаимоуничтожаются.

Для передачи аудиосигналов используются различные типы разъемов:

1. Разъемы RCA или «тюльпан» – используются для передачи небалансированного сигнала. Используются также для передачи видеосигнала.

2. Разъемы типа XLR или называемые еще «кэноном» (Cannon) – наиболее надежные разъемы снабженные тремя штырьками для передачи «горячего», «холодного» и нулевого сигнала. Он очень надежен, с ним никогда не перепутаешь контакты.

3. Разъемы типа TRS или «джек» или «мини-джек» наиболее часто используемый тип разъемов для передачи небалансированного сигнала. Встречаются как моно – так и стерео.

4. Переходники предназначены для перехода с одного типа разъема на другой тип для передачи сигнала.

Важный момент в изложении материала о звукорежиссёрском оборудовании студий звукозаписи является сбалансированность всех компонентов и устройств. Как в ценовой категории, так и в возможностях применения. Не может быть звуковая карта отвечающая требованиям многоканального аудио-интерфейса и микрофон, используемый в караоке. Или наоборот: ламповый микрофон за несколько тысяч долларов и звуковая карта начального или бытового уровня. Качества записи, как и приемлемого уровня работы, в таких «студиях» не будет. И смешно было бы их требовать. В силу чего бюджет студии, а соответственно и приобретаемое оборудование для студии, обязательно должны быть взаимосвязаны как в возможностях, так и в ценовой категории.

Выводы. Информатизация современной системы образования, и последующая её цифровизация, полностью изменили подход к практической деятельности студента. Музыкально-информационные, мультимедийные и звукорежиссёрские технологии, так или иначе, вошли в студенческую сферу деятельности и теперь неразрывно связаны с ней. Это были, безусловно «тектонические» изменения качества и уровня образовательного процесса в целом. По этому, ориентация образовательного процесса, направленная на практическую реализацию студенческого творчества представляется нам абсолютно верной в свете предстоящих изменений современного российского образования. Авторский практический опыт внедрения информационных и музыкально-информационных технологий в учебный процесс на различном уровне, дал положительные результаты и необходим для дальнейшего исследования.

Поэтому, студийная работа, студийная практика является для студентов не только интереснейшим занятием, это та сфера деятельности, которая непосредственно направлена на формирование практических навыков работы со звукорежиссёрским оборудованием в сфере театрализованных представлений и праздников. Следующим этапом информационно – практической деятельности студентов станет проектная деятельность, где накопленные практические умения и навыки смогут полноценно реализоваться в индивидуальном или совместном интересном проекте.

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. Бунькова, А.Д. Студийная звукозапись и основы звукорежиссуры: монография / А.Д. Бунькова, С.Н. Мещеряков. – ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2014. – 174 с.

4. Леонтьев, В.П. Обработка музыки и звука на компьютере: быстро и качественно / В.П. Леонтьев. – ОЛМА медиагрупп. – Москва: Олма-пресс, 2005. – 191 с.

5. Меерзон, Б.Я. Акустические основы звукорежиссуры: учебное пособие для вузов / Б.Я. Меерзон. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – 205 с.

6. Павлов, В.Н. Электронная аппаратура в творчестве звукорежиссера: учебное пособие / В.Н. Павлов. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011. – 265 с.

7. 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.

8. Рахманова, Н.Н. Звукорежиссура джазовой музыки как стилиевой феномен: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Рахманова Надежда Николаевна. – Нижний Новгород, 2016. – 29 с.

9. Севашко, А.В. Звукорежиссура и запись фонограмм: профессиональное руководство / А.В. Севашко. – Москва: Альтекс: Додэка-XXI, 2007. – 431 с.

10. Трусова, В.А. Cubase 5 и Nuendo 4: наиболее полное руководство / В.А. Трусова, Е.В. Медведев. – Москва: ДМК Пресс, 2010. – 559 с.

11. 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.

УДК 378

преподаватель кафедры туризма и гостеприимства Терлецкая Наталья Викторовна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры

иностранных языков медицинского института Шведова Ирина Викторовна

Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Боговская Ирина Вячеславовна

Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. Сущность интеллектуального диалога состоит в доведении до собеседника имеющейся точки зрения и понимании его воззрений. В статье проанализированы имеющиеся в научном поле позиции на определение понятия «интеллектуальный диалог», рассмотрены принципы его построения, сделана попытка выявления его особенностей при реализации в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Представлены стадии процесса ведения интеллектуального диалога, определены его цели и структурные элементы, необходимые для их достижения. Изучены формы проведения интеллектуального диалога в образовательном пространстве, а также влияние цифровизации на его организацию и место в образовательных отношениях. Проведено исследование с целью определения мнения студентов о значении интеллектуального диалога в процессах обучения в ВУЗе и становления личности. Результаты исследования показывают, что по мнению студентов, интеллектуальный диалог является многогранным понятием, он оказывает существенное влияние на данные процессы, так как благодаря своей природе открывает широкий спектр возможностей для человека, в том числе, для достижения поставленных целей. Наличие различных форм диалога позволяет усовершенствовать учебный процесс, особенно при изучении дисциплин, которые допускают множество вариантов понимания одного и того же вопроса и приветствуют творческий подход к решению проблем.

Ключевые слова: вуз, высшее учебное заведение, обучающиеся, студенты, преподаватель, интеллектуальный диалог, взаимодействие, общение, дискуссия, личность.

Annotation. The essence of an intellectual dialogue is to bring the available point of view to the interlocutor and understand his views. The article analyzes the positions available in the scientific field on the definition of the concept of "intellectual dialogue", examines the principles of its construction, and attempts to identify its features when implemented in the educational space of a higher educational institution. The stages of the intellectual dialogue process are presented, its goals and the structural elements necessary to achieve them are defined. The forms of intellectual dialogue in the educational space are studied, as well as the impact of digitalization on its organization and place in educational relations. A study was conducted to determine the students' opinion on the importance of intellectual dialogue in the processes of university education and personality development. The results of the study show that, in the opinion of students, intellectual dialogue is a multifaceted concept, it has a significant impact on these processes, as due to its nature it opens up a wide range of opportunities for a person, including to achieve their goals. The presence of various forms of dialogue makes it possible to improve the learning process, especially when studying disciplines that allow for multiple ways of understanding the same question and encourage a creative approach to problem solving.

Key words: university, higher education institution, students, students, teacher, intellectual dialogue, interaction, communication, discussion, personality.

Введение. Интеллектуальный диалог может рассматриваться как одна из основ отношений людей, выстраивающих взаимодействие на уважении к взглядам друг друга. Универсальность его характера и положений позволяет применять их в различных областях человеческой деятельности для осуществления обмена мнениями и убеждениями с целью объяснения своей позиции.

Под интеллектуальным диалогом понимается разговор, в котором возникает обсуждение важных для сторон вопросов, предполагающее трансляцию ими своих ценностей, мировоззрения и иных положений, определяющих их суждения. В образовательном пространстве его также можно рассматривать как процесс усвоения обучающимися общепризнанных знаниевых парадигм для приведения их представлений в соответствие с главенствующими в обществе.

Е.Е. Фролова видит сущность интеллектуального диалога в доведении до собеседника имеющейся точки зрения и понимании его воззрений, а не в преобразовании беседы в конфликт. Автор отмечает, что построение диалога на запутанных и сложных вопросах с намерением изобличить другого участника диалога в чем-либо противоречит его смыслу, подразумевающим проявление уважения, привлечение внимания к предмету обсуждения и пробуждение интереса к разговору [7].

Изложение основного материала статьи. А.А. Матюшкина, Ф.С. Кеберлинская утверждают, что при решении проблем, требующих активизации творческого мышления, интеллектуальный диалог может использоваться на всех его этапах и иметь при этом различное предназначение – от предоставления дополнительных сведений при конкретизации проблемы до заключения выводов при выборе способов ее разрешения. При этом некоторые этапы в большей степени, чем другие, требуют поддержки со стороны собеседника. А.А. Матюшкина, Ф.С. Кеберлинская указывают на необходимость наличия у участников диалога таких личностных качеств, как осмысленность, самоконтроль, упорство, ответственность, отзывчивость, нацеленность на совместную деятельность, готовность к взаимным уступкам [5]. Стоит отметить, что при реализации технологии проблемного обучения и организации работы в группах интеллектуальный диалог выступает одним из наиболее эффективных способов получения качественного результата и осознания отличных от имеющейся у человека точки зрения мнений.

Таким образом, в качестве целей интеллектуального диалога можно рассматривать накопление опыта, в том числе, в части осуществления коммуникации с людьми с различными позициями, создание предпосылок для личностного и профессионального совершенствования, проведения саморефлексии. В результате интеллектуального диалога при соблюдении необходимых условий и принципов в зависимости от исходного положения может произойти всесторонняя проработка личности.

Процесс интеллектуального диалога включает в себя следующие стадии:

- возникновение проблемы или темы для обсуждения и вступление в разговор;
- сопоставление новых сведений с существующими, составление логических связей;
- рефлексия.

Для достижения целей интеллектуального диалога в нем должны присутствовать такие элементы, как:

- внутреннее обсуждение;
- внешнее обсуждение;
- критический анализ обсуждаемых положений и результатов;
- соотнесение выводов с имеющейся системой знаний, внесение в нее изменений на основе полученных результатов.

Кроме того, важно соблюдение принципов равенства собеседников, уважительного отношения, правил ведения беседы и этических норм. По мнению А.Р. Камалеевой, неотъемлемой частью диалога должна быть визуализация, выражающаяся в создании таблиц, схем, чертежей, представляющих информацию наглядно [4].

Образовательное пространство высшего учебного заведения – это подходящая площадка для проведения интеллектуального диалога в виду направленности пространства на развитие обучающихся, овладение ими необходимыми компетенциями, повышение их грамотности. Это становится возможным также благодаря возрасту студентов, которые обладают достаточным опытом, для осуществления беседы, обоснования своих взглядов и приведения примеров. А.Р. Камалеева подчеркивает, что именно в этом возрасте происходит завершение становления психических процессов, определяющих мыслительную деятельность. При этом опыт и компетентность преподавателей имеют больший объем, поэтому в процессе диалога студенты могут почерпнуть у них многие идеи для продолжения собственного развития как личности и специалиста [4].

Е.Б. Задорожников, Е.В. Панкратова относят к главным характеристикам образовательного пространства вуза совершенствование культурной составляющей личности студентов, так как оно строится на сочетании различных аспектов человеческих отношений и взаимодействий [3].

В образовательном пространстве вуза целесообразно выделить интеллектуальные диалоги вида «преподаватель – обучающийся», «преподаватель – аудитория», «обучающийся – обучающийся». Формы их реализации могут быть следующие:

- дискуссия (доказательные высказывания преобладают над опровергающими);
- полемика (участники пытаются склонить оппонента на свою сторону либо убедить его в ошибочности аргументов);
- спор (является наиболее сложной формой интеллектуального диалога, так как для участия в нем необходимо наличие приемов аргументации как логических, так и повышающих выразительность речи).

По мнению М. В. Глебовой, в каждой сфере жизнедеятельности есть место диалогу, но со своими особенностями, например, дискуссии присущи областям науки и образования [2]. Интеллектуальный диалог должен быть основан на равной ценности собеседников независимо от их возраста, что особенно актуально во взаимодействии между преподавателями и обучающимися в высших учебных заведениях.

Исходя из современных тенденций в области образования, стоит сказать про влияние цифровизации на особенности проведения диалога в образовательном пространстве. С помощью цифровых ресурсов становится более доступным общение по организационным вопросам вне учебного процесса в удобное для каждой стороны время и получение честной обратной связи. И.В. Птухина отмечает, что ценность и результативность диалога в большей степени определяется педагогом, так как чаще всего именно он инициирует взаимодействие со студентами, а его цифровая грамотность устанавливает пределы использования цифровых инструментов [6]. Анализ исследования Л.В. Басовой позволяет сделать вывод, что в условиях цифровой трансформации интеллектуальный диалог является важным элементом учебного процесса, так как сокращение живого общения обуславливает необходимость поддержания возможности обмена мнениями и эмоциями с другими людьми. При этом перенос диалога в цифровую форму позволяет осуществлять групповое общение, когда каждый студент обозначает свое мнение, а затем один из них подытоживает данные и представляет обобщенный результат, что обеспечивает участие каждого в диалоге. Цифровое образовательное пространство становится также местом хранения информации и представления ее в наглядном виде, а также способствует развитию творческого и критического мышления, умения работать в группе [1].

С целью определения мнения студентов о значении интеллектуального диалога в процессах обучения в вузе и становления личности был проведен опрос среди обучающихся 2-4 курсов Нижегородского государственного инженерно-экономического университета, Российского университета транспорта и Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы. Числовая выборка составила 72 человека.

В первую очередь студентам был задан вопрос о том, как они могут раскрыть понятие «интеллектуальный диалог». Были получены следующие ответы: обмен мнениями и суждениями, основанный на взаимоуважении (100%), обсуждение научной проблемы, представляющей интерес для обеих сторон (91%), аргументированная защита своей позиции, вызванная высказыванием оппонентом противоположного мнения (72%), обсуждение вопросов из области культуры, искусства, литературы и науки, то есть вопросов, требующих наличия специальных познаний, выходящих за пределы бытовых тем (50%). Анализ результатов показывает, что студенты рассматривают понятие «интеллектуальный диалог» с разных сторон, связывая его как с общими, так и с узкопрофильными вопросами.

Обучающимся было предложено назвать цели проведения интеллектуального диалога в образовательном пространстве. Полученные ответы можно сгруппировать следующим образом: доказывание имеющейся позиции и подтверждения собственной правоты (36%), расширение своих познаний благодаря ознакомлению с мнением оппонента и его доводами (30%), отработка коммуникативных умений и навыков ведения диалога с различными собеседниками (21%), проявление себя для получения одобрения со стороны преподавателей или одноклассников (13%).

Далее необходимо было выяснить, какие формы диалога имеют наибольшую эффективность в образовательном пространстве ВУЗа. Дискуссию выбрало 70% опрошенных, спор – 22%, полемику – 8%. Такие результаты можно объяснить тем, что дискуссия является наиболее дружественной формой, а образовательные отношения, не осложненные наличием острого конфликта между преподавателями и обучающимися, для устранения которого требуются иные способы, предполагают соблюдение субординации и учета правил внутреннего распорядка, существующих в учебном заведении.

На вопрос «При изучении каких учебных дисциплин использование интеллектуального диалога наиболее закономерно?», большинство респондентов отметили гуманитарные дисциплины (иностраный язык, философия, психология, история, литература и другие) (58%). Дисциплины технического и естественнонаучного цикла выбрали 25% и 17% соответственно. Гуманитарные предметы предполагают сосуществование нескольких точек зрения и разных взглядов на проблему, исходя из личностных особенностей и опыта дискутирующего, в то время как наличие общепризнанных гипотез, теорем, формул и доказанных законов значительно сокращает возможность их отрицания или оспаривания.

Следующим был задан вопрос «Интересно ли Вам принимать активное участие в интеллектуальных диалогах на занятиях, во внеучебной или повседневной деятельности?». Больше половины респондентов согласились с тем, что интеллектуальные диалоги представляют для них интерес (53%), в то время как 26% отметили, что участие в подобных разговорах для них не привлекает, добавив, что наблюдение за ними со стороны так же не вызывает любопытства. 21% заняли нейтральную позицию или затруднились ответить. Можно сделать вывод, что для участия в интеллектуальных

диалогах человек должен обладать особыми чертами и качествами, например, сильное желание обозначить свою позицию, способность противостоять напору собеседника.

На вопрос о том, какие существуют преграды для проведения интеллектуального диалога в образовательном пространстве вуза были получены следующие ответы: опасение за последствия проявления несогласия с преподавателем (39%), боязнь осуждения или отсутствие поддержки со стороны одногруппников (26%), неуверенность в своей правоте и истинности собственных представлений (23%), неумение контролировать эмоции (12%). Существует множество барьеров, препятствующих вступлению в интеллектуальный диалог, и для устранения многих из них необходимо проводить работу над собой и совершенствовать свои познания.

Выводы. Таким образом, в образовательном пространстве вуза интеллектуальный диалог предстает как форма взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого каждая из сторон имеет намерение не только довести до собеседника свою точку зрения, но и объяснить ее, привести доводы, чтобы переубедить оппонента или доказать свою правоту. При этом мотивация лиц, принимающих участие в интеллектуальном диалоге, может быть разной и зависеть от личностных особенностей человека – в то время как одни получают удовольствие от самого процесса общения и желают расширить свои познания, другие не проявляют к этому интереса. В образовательном пространстве высшего учебного заведения должны быть организованы условия для организации интеллектуального диалога, которые, в первую очередь, предполагают приветствие высказывания студентами своей позиции и проведение соответствующих мероприятий.

Проведенное исследование показало, что, по мнению студентов, интеллектуальный диалог является многогранным понятием, он оказывает значительное влияние на становление личности и образовательный процесс, так как благодаря своей природе открывает широкий спектр возможностей для человека, а также для достижения поставленных целей. При этом, наличие различных форм диалога позволяет усовершенствовать учебный процесс, особенно при изучении дисциплин, которые допускают множество вариантов понимания одного и того же вопроса и приветствуют творческий подход к решению проблем. Существование барьеров для ведения диалога в образовательном пространстве, с одной стороны, ограничивает стороны в выражении своей позиции, а с другой – обеспечивает соблюдение принципов, благодаря которым диалог не выходит за рамки интеллектуального.

Литература:

1. Баева, Л.В. Цифровой диалог в обучении: когнитивные, социальные, экзистенциальные особенности и риски / Л.В. Баева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2022. – Т. 26. – № 2. – С. 439-453
2. Глебова, М.В. Проблема диалога как метода интеллектуального исследования / М.В. Глебова // Гуманитарные научные исследования, 2017. – URL: <https://human.snauka.ru/2017/02/19494> (дата обращения: 04.03.2025)
3. Задорожникова, Е.Б. Образовательное пространство вуза как фактор формирования карьерных ориентаций студентов (на примере ИВГУ) / Е.Б. Задорожникова, Е.В. Панкратова // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. – 2022. – № 3(71). – С. 18-26
4. Камалеева, А.Р. Когнитивный диалог субъектов образования: когнитивно-визуальные технологии / А.Р. Камалеева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – № 3(101). – С. 12-21
5. Матюшкина, А.А. Интеллектуальный диалог в творческом мышлении (на материале анализа создания изобретений) / А.А. Матюшкина, Ф.С. Кеберлинская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11. – № 2(42). – С. 141-153
6. Птухина, И.В. Цифровой диалог между преподавателем и студентами в учебном процессе как потребность новой реальности / И.В. Птухина // Российские регионы в фокусе перемен: Сборник докладов XV Международной конференции, Екатеринбург, 10-14 ноября 2020 года. Т. 1. – Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2021. – С. 446-448
7. Фролова, Е.Е. Интеллектуальный диалог как способ достижения межконфессионального согласия и преодоления радикального мышления. Т. 2 / Е.Е. Фролова // Богословское наследие мусульман России: сборник научных докладов конференций. II Международный форум, Болгар, 25-30 октября 2020 года. – Казань: ИД «МеДДоК», 2021. – С. 250-253

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

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

магистрант факультета дошкольного образования Кузина Ирина Сергеевна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению психолого-педагогических аспектов формирования ценностного отношения к искусству у детей. Авторы статьи выявили, что этот процесс является многогранным и требует комплексного подхода. Важно учитывать возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, их познавательную активность, эмоциональную восприимчивость и склонность к творчеству, что обуславливает необходимость применения разнообразных методов и форм работы с детьми. Авторы статьи уделяют особое внимание выявлению условий, которые способствуют эффективному воспитанию ценностного отношения к искусству. Создание художественно-эстетической среды, использование интегративных методов обучения, активных и творческих форм работы, а также вовлечение семьи и культурных учреждений играют ключевую роль в развитии у детей устойчивого интереса к искусству. Через активную деятельность, взаимодействие с окружающим миром и собственное творческое самовыражение старшие дошкольники учат ценить искусство как важную часть своей жизни и культуры. Авторы статьи, пришли к выводу, что формирование ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста не ограничивается только обучением основам художественной грамотности. Это процесс, который включает в себя развитие эмоциональной сферы, креативных способностей, уважения к культурным традициям и умения воспринимать искусство как важный элемент личностного и социального роста.

Ключевые слова: искусство, ценностное отношение, дети старшего дошкольного возраста, воспитание, эмоциональная сфера, художественная ценность, образовательная среда, традиции.

Annotation. The article is devoted to the study of psychological and pedagogical aspects of the formation of a value attitude towards art in children. The authors of the article have revealed that this process is multifaceted and requires an integrated approach.

It is important to take into account the age characteristics of older preschool children, their cognitive activity, emotional sensitivity and creativity, which necessitates the use of a variety of methods and forms of work with children. The authors of the article pay special attention to the conditions that contribute to the effective education of a value attitude towards art. The creation of an artistic and aesthetic environment, the use of integrative teaching methods, active and creative forms of work, as well as the involvement of family and cultural institutions play a key role in developing children's sustained interest in art. Through active activity, interaction with the outside world, and their own creative self-expression, older preschoolers learn to value art as an important part of their lives and culture. The authors of the article came to the conclusion that the formation of a value attitude towards art in older preschool children is not limited only to teaching the basics of artistic literacy. This is a process that involves the development of the emotional sphere, creative abilities, respect for cultural traditions and the ability to perceive art as an important element of personal and social growth.

Key words: art, value attitude, older preschool children, upbringing, emotional sphere, artistic value, educational environment, traditions.

Введение. Современная действительность изобилует новыми и многогранными процессами и событиями, которые мы активно воспринимаем и анализируем. В текущую эпоху передовых технологий и цифровизации образование становится ключевым элементом в формировании всесторонне развитой личности, обладающей целостным восприятием окружающего мира. В этом контексте особое значение приобретает развитие ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста.

Как известно, игра является ведущей формой деятельности для детей дошкольного возраста, но для эффективного развития их игровой активности необходима тщательная организация предметно-пространственной развивающей среды. В процессе игры дети учатся осваивать окружающий мир, в котором искусство занимает важное место. Искусство предлагает множество художественно-образовательных форм и смыслов, способствующих просвещению подрастающего поколения. С дошкольного возраста детям важно знакомиться с различными видами и формами искусства, что способствует расширению их кругозора и формированию личностных «инструментов» для восприятия художественных произведений и объектов.

Преподавание искусства должно быть системным и целостным, что представляет собой исторически обусловленный процесс освоения общечеловеческих ценностей, заключенных в культуре, – отмечает Л.В. Школяр [6]. Исследователи ассоциируют потенциал искусства с разнообразием отношений: отношением человека к природе; взаимодействием с национальной культурой, её многовековыми традициями и многообразием; связью с «родным уголком», архитектурой городов и сел; отношением к другим народам, их природе, традициям, обычаям и представлениям о красоте; а также к другому человеку и к самому себе [3].

Статья «Психолого-педагогические условия воспитания ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста» нацелена на теоретический анализ выявления условий ценностного отношения к искусству у дошкольников в образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Профессор и основатель школы современных исследований в области эстетического развития личности, А. И. Буров, подчеркивает значимость искусства в контексте человеческих отношений, мыслей и эмоций [1]. Именно благодаря отношениям человек наделяет весь неодушевленный мир, включая искусство, духовно-нравственной сущностью, что и составляет его ценность. В связи с этим, в качестве универсальной ценности, определяющей формирование ценностного отношения к искусству, рассматривается личность в ее взаимодействии с миром и самим собой [1].

Ценностное отношение к искусству представляет собой осознание и принятие художественных произведений как значимой части духовной культуры человека. Оно формируется через эмоциональное восприятие, рефлексии и активное участие в художественной деятельности. У старших дошкольников ценностное отношение проявляется в интересе к искусству, желании познавать новое и выражать себя через творчество.

Искусство является мощным инструментом нравственного воспитания. Оно способствует формированию у старших дошкольников таких качеств, как доброта, сострадание, уважение к другим. Через художественные произведения дети учатся понимать и сопереживать другим людям.

Формирование ценностного отношения к искусству у старших дошкольников – сложный процесс, требующий учета индивидуальных особенностей детей, их окружения и образовательной среды. Комплексный подход, включающий эмоциональные, когнитивные и творческие аспекты, позволяет создать основу для глубокого восприятия искусства и его значимости в жизни ребенка.

Дети старшего дошкольного возраста еще не способны вступать в осознанный диалог с автором произведения и не могут адекватно оценить его позицию и отношение к окружающему миру, что является признаком более высокого уровня художественно-коммуникативного восприятия. На этом этапе развития ребенок не овладел языком искусства как средством выражения своих чувств и отношения к действительности. Искусство, ребенком старшего дошкольного возраста воспринимается как неотъемлемая часть жизни, и он относится к нему так же, как и к самой жизни, что проявляется в непосредственном переживании и спонтанном самоотражении в художественных произведениях [4].

Известный детский поэт, педагог, кандидат психологических наук В.А. Левин впервые поставил вопрос о том, как сохранить специфически детские качества при введении ребенка в культуру. Его концепция приобщения к искусству предлагает комплексное решение этой задачи, способствуя художественному развитию ребенка.

Можно выделить несколько задач, направленных на сохранение таких психологических приобретений ребенка, как:

- игровая непосредственность, эмоциональная целостность и уникальное восприятие художественных произведений;
- способность выражать радость в гармонично организованной форме и желание взаимодействовать с художественными формами;
- стремление к свободному взаимодействию с реальностью, созданной воображением писателя и читателя, художника и зрителя, а также овладение этим воображаемым миром, что способствует его эмоциональному освоению;
- потребность и способность ребенка переживать множество чужих судеб, активно действовать в непредсказуемых обстоятельствах вымышленных сюжетов и сопереживать любимым персонажам;
- радость от занятий искусством и наличие потребности в таких активностях [6].

Для решения данных задач Левин предлагает продолжать регулярное совместное чтение художественных произведений, прослушивание музыки и созерцание картин без последующей рефлексии, а также поощрять спонтанное детское творчество в процессе обучения. Кроме того, согласно концепции В.А. Левина, эмоциональность ребенка можно сохранить, активно используя игру как метод обучения. Педагогика утверждает, что игра является ведущей деятельностью исключительно для дошкольников. Левин акцентирует внимание на потенциале учебно-художественной игры, в которой игрушки трансформируются в художественные средства для детей старшего дошкольного возраста [5].

Осознание данного различия способствует выявлению ключевых аспектов ценностного отношения ребенка к искусству. Это направление связано с формированием способности вести опосредованный диалог с автором через произведение. Эта способность, во-первых, проявляется в овладении языком искусства, который служит инструментом передачи уникального художественного содержания, включая человеческие чувства и отношения [2]. Во-вторых, освоение правил художественной рефлексии подразумевает умение анализировать произведение искусства и воспринимать его глубинные смыслы и ценности.

Формирование ценностного отношения к искусству невозможно без устойчивой мотивации. Воспитателям и родителям важно создать условия, которые побуждают детей к активному восприятию и участию в художественной деятельности. Это может быть похвала, демонстрация успехов или привлечение к совместным проектам. Семья играет важнейшую роль в формировании художественных интересов ребенка. Совместное посещение музеев, театров, выставок, а также поддержка детского творчества в домашних условиях способствуют укреплению интереса к искусству и пониманию его значимости [6].

Особенности психического, эмоционального, социального и когнитивного развития старших дошкольников создают благоприятную основу для формирования ценностного отношения к искусству. Однако этот процесс требует целенаправленного педагогического сопровождения, использования возрастных особенностей и активного вовлечения семьи в художественное воспитание (Таблица 1).

Таблица 1

Особенности развития старших дошкольников в контексте формирования ценностного отношения к искусству

Аспект развития	Характеристика	Педагогические методы
Эмоциональная сфера	Высокая чувствительность к переживаниям, вызванным художественными образами	Использование эмоционально насыщенных произведений искусства
Творческие способности	Склонность к воображению и созданию новых образов	Организация творческих мастерских, проведение конкурсов и выставок
Когнитивное развитие	Формирование логического мышления, умение анализировать произведения	Проведение обсуждений, объяснение художественных замыслов
Социальное развитие	Развитие навыков сотрудничества и эмпатии через коллективную деятельность	Инсценировки, групповые проекты, совместные посещения выставок
Игровая деятельность	Легкость восприятия искусства через игровые формы	Включение элементов игры в обучение, театрализованные постановки

Воображение старших дошкольников играет ключевую роль в восприятии искусства. Благодаря активной работе фантазии дети способны воспринимать образы, созданные художниками, музыкантами или писателями, как живые и близкие. Формирование ценностного отношения к искусству возможно только при условии, что воображение ребенка будет целенаправленно развиваться через творческие задания, игры и экскурсии [2].

Старший дошкольный возраст – это время, когда у детей формируется способность к эстетическому восприятию окружающего мира. Искусство в этом возрасте помогает научиться видеть красоту в природе, в повседневных вещах, в человеческих поступках. Умение замечать и ценить прекрасное становится фундаментом для развития у ребенка устойчивого интереса к художественным ценностям.

Педагог (воспитатель) в процессе воспитания ценностного отношения к искусству становится не только проводником знаний, но и вдохновителем. Его задача – организовать образовательный процесс так, чтобы ребенок мог осознанно воспринимать искусство, связывая его с личным опытом. Это требует от педагога учета возрастных и индивидуальных особенностей детей [3].

Мотивация старших дошкольников к восприятию искусства часто связана с игровыми и познавательными интересами. Если художественная деятельность представлена в форме игры или приключения, это стимулирует желание детей участвовать в ней. Таким образом, игровая форма обучения искусству становится эффективным способом воспитания ценностного отношения.

Старшие дошкольники нуждаются в оценке своих усилий и достижений. Поддержка со стороны взрослых — похвала, демонстрация работ на выставках, участие в конкурсах — укрепляет интерес детей к искусству. Положительная обратная связь помогает ребенку осознать ценность своей деятельности и понять, что его творчество имеет значение. Подробно, можно рассмотреть педагогические условия воспитания ценностного отношения к искусству у старших дошкольников (Таблица 2).

Таблица 2

Педагогические условия воспитания ценностного отношения к искусству у старших дошкольников

Условие	Описание	Пример реализации
Организация художественной среды	Создание эстетически оформленного пространства	Украшение группы репродукциями картин, выставки детских работ
Творческие методы обучения	Вовлечение детей в проекты и мастер-классы	Коллективное создание театральной постановки
Применение игровых форм	Включение в обучение художественных дидактических игр	Проведение викторин, загадок, квестов по теме искусства
Взаимодействие с семьей	Привлечение родителей к процессу воспитания	Организация семейных дней искусства или совместных творческих мероприятий

Активные формы обучения, такие как дискуссии, творческие мастерские и тренинги, способствуют развитию у старших дошкольников способности к самоанализу и самостоятельному осмыслению искусства. Например, обсуждение содержания картин или музыки позволяет детям выразить свое мнение, научиться уважать точки зрения других и более осознанно воспринимать художественные произведения.

Креативное мышление является важной составляющей в процессе воспитания ценностного отношения к искусству. Включение детей в нестандартные творческие задачи, такие как создание коллажей, разработка собственного сюжета для рисунка, позволяет раскрыть их творческий потенциал. Такие задания помогают ребенку увидеть в искусстве не только способ выражения, но и инструмент самореализации [4].

Народное искусство, богатое своими традициями и символами, играет важную роль в формировании ценностного отношения к культурному наследию. Ознакомление с народными песнями, сказками, танцами и декоративно-прикладным искусством помогает детям лучше понять свою национальную идентичность и формирует уважение к культуре других народов. Знакомство с произведениями известных художников, композиторов и писателей способствует формированию у детей представлений о высоких образцах искусства. Педагог может использовать биографии великих мастеров, их творческие истории и художественные шедевры, чтобы вдохновить дошкольников и показать значимость искусства в истории человечества. Искусство тесно связано с эмоциональной сферой человека. Через анализ чувств и переживаний, вызванных художественными произведениями, дети учатся распознавать и выражать свои эмоции. Это способствует не только развитию эстетического вкуса, но и укреплению навыков общения, эмпатии и понимания окружающих.

Положительная оценка творческих усилий ребенка – важный инструмент воспитания ценностного отношения к искусству. Проведение выставок, конкурсов, помогает им увидеть значимость своих достижений и укрепить уверенность в себе. Включение детей с разными возможностями в совместные творческие проекты способствует формированию уважения к разнообразию и толерантности. Искусство становится пространством, где каждый ребенок может выразить свои чувства и идеи, независимо от особенностей развития.

Выводы. Искусство помогает старшим дошкольникам развивать критическое мышление. Анализ сюжетов картин, музыки или литературных произведений способствует формированию умения задавать вопросы, искать ответы и формулировать свое мнение. Это важно для осознания роли искусства как средства познания и самовыражения. Практическая деятельность, такая как рисование, лепка, игра на музыкальных инструментах, позволяет детям не только развивать навыки, но и почувствовать себя частью творческого процесса. Такая вовлеченность способствует глубокому восприятию искусства и укреплению ценностного отношения к нему. Современные педагогические технологии, такие как проектное обучение, интегративные подходы, технологии сотрудничества, играют важную роль в формировании интереса детей к искусству. Эти методы обеспечивают активное участие учащихся в образовательном процессе, повышая уровень их заинтересованности и вовлеченности.

Воспитание ценностного отношения к искусству у старших дошкольников – сложный процесс, требующий учета их возрастных особенностей. Эмоциональная восприимчивость, природная склонность к творчеству, открытость к новому позволяют эффективно использовать искусство как инструмент эстетического, нравственного и социального воспитания. Однако успех в этом направлении во многом зависит от мастерства педагога и поддержки семьи.

Литература:

1. Буров, А.И. Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров. – М.: Искусство, 2020. – 292 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 2021. – 573 с.
3. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 2022. – 188 с.
4. Мурзич, А.Н. Методическая типология средств распространения культурных ценностей / А.Н. Мурзич // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 34–41
5. Мелик-Пашаев, А. О состоянии и возможностях художественного образования / А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2008. – № 1. – URL: http://art-i-school.Neard.ru/0108_article.htm
6. Неменский, Б.М. Проблемы педагогики искусств. Содержание художественного образования (Электронный ресурс) / Б.М. Неменский. – URL: http://cNeh.ru/?page_id=1092

Педагогика

УДК 316

кандидат педагогических наук, доцент Трубина Ирина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат экономических наук, доцент Котова Ольга Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

студент Нестерова Анна Алексеевна

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

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗНАЧИМОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрено образование как социальная, духовная и экономическая ценность. Гипотезой исследования является идея, что студенты в своем отношении к образованию разделяют его значимость и работу образовательных учреждений, которые не всегда соответствуют их потребностям. Целью работы является выявление отношения студентов к значимости образования в современном мире с учетом внешних и внутренних факторов. Новизной исследования является вывод о том, что студенты признают значимость образования для себя, замечают снижение этой значимости в мире и критично относятся к нашей системе образования, предъявляя претензии к образовательным программам и педагогам.

Ключевые слова: образование, значимость образования, образовательные программы, диплом, практические навыки.

Annotation. This article examines education as a social, spiritual and economic value. The hypothesis of the study is the idea that students, in their attitude to education, share its importance and the work of educational institutions that do not always meet their needs. The aim of the work is to identify students' attitudes towards the importance of education in the modern world, taking into account external and internal factors. The novelty of the study is the conclusion that students recognize the importance of education for themselves, notice a decrease in this importance in the world and are critical of our education system, making claims to educational programs and teachers.

Key words: education, the importance of education, educational programs, diploma, practical skills.

Введение. Образование – система воспитания и обучения личности, совокупность знаний, умений и практического опыта. Отличительной частью образования является его непрерывность; люди обучаются на протяжении всей жизни, повышая свой уровень знаний, получая практический опыт. Образование может осуществляться в различных формах, например, это может быть формальное образование (школы, университеты) и неформальное (семья, кружки, секции, курсы). Образование в современном мире играет ключевую роль, поэтому преследует целый ряд целей и задач. Давайте рассмотрим каждую из них более подробно.

Цели: Формирование личности: образование способствует развитию у обучающихся критического мышления, творческих способностей, навыков и умений работы в команде, что приветствуется в отборе кадров в современном мире; Развитие навыков в условиях современного информационного общества: в настоящее время существует множество инноваций, происходит постоянное внедрение новых технологий, что требует более глубоких знаний и способностей; Гражданское воспитание: в связи со сложившейся ситуацией в стране, во всех образовательных организациях необходимо ввести дисциплины по воспитанию патриотизма, приобщению учащихся к сфере гражданственности.

Задачи: Индивидуализация образования, учет особенностей каждого обучающегося; Интеграция теоретических знаний и практического опыта; Разработка системы непрерывного образования [2; 7].

В современном мире образование играет значительную роль в сфере экономики. Одной из его главных задач является подготовка высококвалифицированных специалистов, которые конкурентоспособны и востребованы на рынке труда. Наличие хорошо развитых навыков и компетенций позволяет работнику качественно и быстро выполнять свою задачу, а это в свою очередь приведет к увеличению производительности труда. Большое количество ценных кадров способствует экономическому росту [5; 10; 13].

Не стоит забывать, что образование непосредственно влияет на уровень качества жизни населения. Чем выше уровень образованности, тем больше шансов иметь хороший заработок. Это приведет к сокращению количества малообеспеченного населения и улучшению социальных показателей [11].

Таким образом, можно сделать вывод, что востребованность образования заключается в подготовке высококвалифицированных кадров, что способствует поддержанию устойчивого экономического роста, для этого также необходимо участие государства, наличие специальных образовательных программ, которые способствуют повышению уровня знаний и практических навыков, повышению квалификации работников.

Социальная ценность образования заключается в том, что оно оказывает значительное влияние на общество, способствуя его развитию. Доступность образования влияет на сокращение уровня неравенства в социуме. Образованные люди способны улучшать свое материальное положение, что приводит к росту уровня жизни [9; 14].

Однако очевидным является и то, что растет количество молодых людей, которые считают образование излишним, а время, проведенное в стенах образовательных учреждений упущенным. Знания все чаще не различаются ими с информацией, которой много и она доступна без учебных заведений. Зачем учиться, если уже сейчас можно пойти зарабатывать? Диплом воспринимается как атавизм. Раннее трудоустройство обучающихся захлестнуло учебные заведения, потому что при выборе между работой и учебой в приоритете оказывается работа [4; 8; 12]. Отмеченное противоречие требует исследования.

Методы и методология работы. Гипотезой исследования является идея, что студенты в своем отношении к образованию разделяют его значимость и работу образовательных учреждений, которые не всегда соответствуют их потребностям. Целью работы является выявление отношения студентов к значимости образования в современном мире с учетом всех внешних факторов. Задачи работы заключаются в описании ценности образования в нескольких сферах: культурная, экономическая, социальная; определении перспектив дальнейшего изменения отношения к значимости образования; формулировке рекомендаций по повышению его значимости в студенческой среде. Методы исследования используются следующие: анализ данных о ценности образования в современном мире, беседы со студентами, опрос, анализ результатов опроса. Новизной исследования является вывод о том, что студенты признают значимость образования для себя, замечают снижение этой значимости в мире и критично относятся к нашей системе образования, предъявляя претензии к образовательным программам и педагогам.

Изложение основного материала статьи. Образование играет важную роль в становлении личности. Оно способствует приобретению учащимися навыков и умений, принятых в социуме. Таким образом происходит интеграция человека в общество.

Современная система образования опирается на традиционные культурные ценности. В процессе обучения все участники учебного процесса знакомятся с традициями, обычаями, различными ритуалами, установленными предыдущими поколениями. Основной целью образовательной деятельности является развитие критического мышления, с помощью него люди могут понимать культурные ценности, сформированные их предками, а также уметь грамотно и справедливо их оценивать. В результате этого, обучающиеся расширяют свой кругозор, происходит их интеллектуальное и духовно-нравственное развитие. Образование служит важным инструментом сохранения и передачи культурных ценностей [1; 15].

Авторами был проведен анонимный опрос студентов. Опрошенным необходимо было ответить на вопросы, касающиеся их представления о ценности образования в современном мире. Всего было порошено по 100 студентов Мининского университета (г. Нижний Новгород), Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского и Приволжского исследовательского медицинского университета. Опрос проводился дистанционно и анонимно с помощью одной из социальных сетей. Авторам было важно выяснить, с чем студенты разных направлений связывают значимость образования. Особенностью исследования является то, что анкета-опросник была составлена самими студентами под руководством педагогов, дабы обеспечить взгляд на явление изнутри, увидеть те аспекты, которые замечают сами студенты.

Давайте рассмотрим заданные вопросы и проанализируем ответы на них. Большая часть респондентов назвала образование очень важным фактором своей жизни и еще треть просто важным. Лишь около 10% опрошенных посчитали его не очень или совсем неважным (Рисунок 1). Таким образом, студенты признают высокую значимость образования для себя лично.

Как Вы оцениваете важность образования в Вашей жизни?

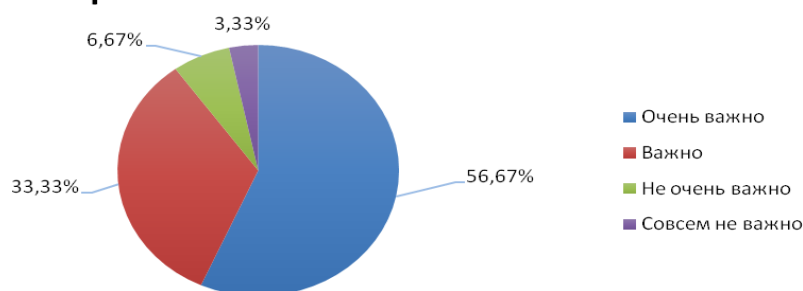


Рисунок 1. Ответы на вопрос «Как Вы оцениваете важность образования в Вашей жизни?»

Далее следует выяснить, каковы их ожидания от него. Для этого мы задали вопрос: «Что, по Вашему мнению, важнее: получить диплом или приобрести практические навыки?» Данные ответов показали, что практически для половины отвечающих важно и то, и другое. Оставшаяся часть в большей степени стремится к получению практических навыков, чем подтверждающего документа (Рисунок 2). Можно предположить, что некоторые из них не завершат учебу, если практика не оправдает их ожидания.

Что, по Вашему мнению, важнее: получить диплом или приобрести практические навыки?

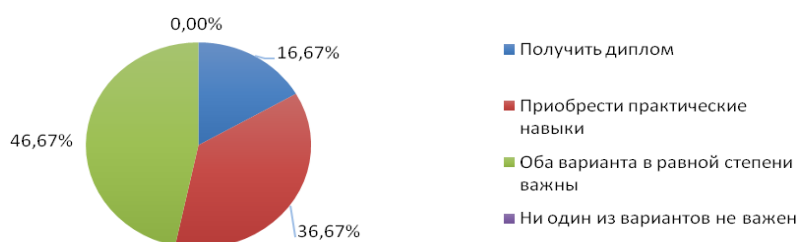


Рисунок 2. Ответы на вопрос «Что, по вашему мнению, важнее: получить диплом или приобрести практические навыки?»

Затем мы попытались выявить мотивы поступления в вуз, предложив несколько вариантов ответа и далее возможность самостоятельно сформулировать причину. Следует отметить, что никто из респондентов ею не воспользовался. 80% из общего числа респондентов желают получить высшее образование и работать по профессии, 10% поступили в вуз из-за того, что не хотели отставать от своих друзей, еще 10% подверглись влиянию родителей, а на самом деле образование для них ничего не значит (Рисунок 3). Вероятно, это те же самые люди, которые считают образование не очень важным или совсем не важным. Такой протестный настрой вряд ли позволит их завершить учебу.

Я поступил(а) в вуз, потому что...



Рисунок 3. Ответы на вопрос «Я поступил(а) в вуз, потому что...»

Следующий вопрос затронул эффективность существующей системы высшего образования. Мнения разделились на три практически равные части: 36,7% опрошенных считают современную систему образования эффективной, 33,3% человек придерживаются противоположного мнения и 30% затруднились ответить, так как не могут дать справедливую оценку (Рисунок 4). Нужно заметить, что это тревожные данные, потому что практически половина обучающихся, как видим, не в полной мере довольна получаемым образованием. Значит, многочисленные реформы последних лет не оцениваются обучающимися как эффективные.

Как Вы считаете, можно ли считать современную систему образования эффективной?

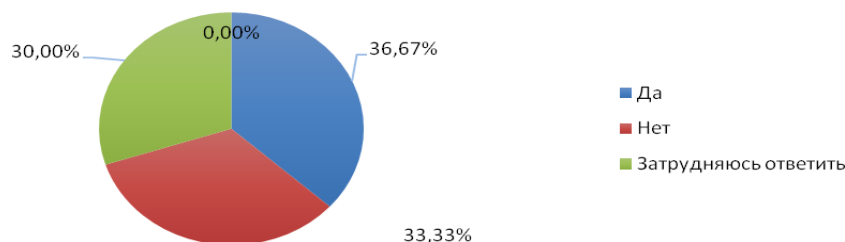


Рисунок 4. Ответы на вопрос: «Как Вы считаете, можно ли считать современную систему образования эффективной?»

Данный вывод подтверждается результатами по следующему вопросу. Все опрошенные видят необходимость в совершенствовании системы образования. Основные претензии связаны с образовательными программами, то есть содержанием обучения. Однако практически треть опрошенных отметили недостаточную подготовленность педагогов. Безусловно, студенты, не являясь профессиональными педагогами и управленцами, не могут знать всех особенностей организации образовательного процесса, но они вполне способны заметить нарушенную логику изучения дисциплин, дублирующиеся темы, малое число аудиторных занятий на изучение некоторых очень трудоемких и сложных тем, усталость педагогов, мечущихся по корпусам по пять-шесть дней в неделю и т.п.

Какие меры Вы предложили бы предпринять для улучшения системы образования?

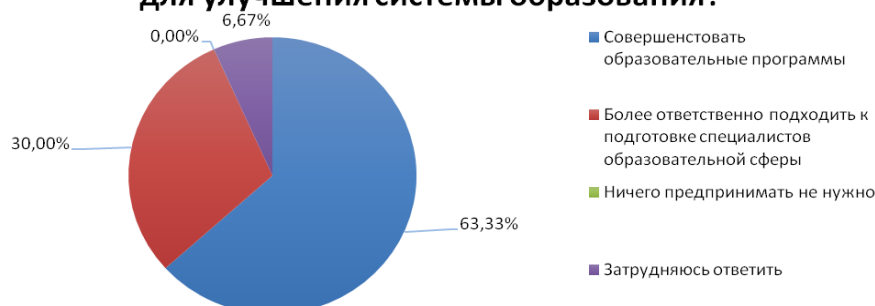


Рисунок 5. Ответы на вопрос «Какие меры Вы предложили бы предпринять для улучшения системы образования?»

В завершение мы не могли не спросить о том, как они видят изменения в значимости образования (Рисунок 6).

Как Вы считаете, в современном мире ценность образования возрастает или снижается?

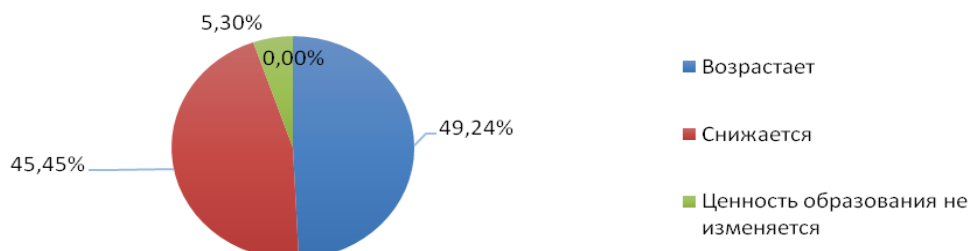


Рисунок 6. Ответы на вопрос «Как Вы считаете, в современном мире ценность образования возрастает или снижается?»

Проанализировав ответы, нельзя сделать однозначный вывод. Мнения практически разделились пополам между теми, кто считает, что значимость увеличивается, и теми, кто считает, что снижается. Данный вопрос уже отражает мнение респондентов об отношении окружающих к изучаемому явлению. Вероятно, личный и социальный опыт заставляет многих выбирать негативный вариант.

Выводы. Основываясь на результаты опроса и проведенное исследование, возможно сформулировать некие рекомендации, по улучшению образовательных программ и повышению значимости образования:

1. Необходимо регулярно проводить опросы среди обучающихся и работодателей с целью выявления их предпочтений, интересов.

2. Внедрять больше технологий, которые способствуют удобству и доступности учебного процесса [4].

3. Обеспечивать условия для поддержания психологической и эмоциональной стабильности обучающихся и педагогов.

4. Разрабатывать программы, которые будут учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

5. Развивать международное сотрудничество, что способствует появлению возможности у людей обучаться за границей нашего государства, осваивать культуру, приобретать дополнительные знания и навыки.

Следует подчеркнуть, что поддержание ценности образования в настоящее время является одной из обязанностей государства. Оно, внедряя новые технологии и совершенствуя образовательные программы, может увеличить заинтересованность граждан в получении знаний и навыков. Безусловно, ранее трудоустройство, практикуемое сегодня многими обучающимися, является фактором снижения интереса к получению образования. Когда студент-курьер зарабатывает 120 тысяч рублей, а его вузовский педагог только 40 тысяч, сложно убедить студента, что ему нужно учиться. Проблема снижения значимости образования является сего дня системной [8]. С другой стороны, массовое высшее образование также вряд ли нужно государству. Вероятно, нужно искать баланс количества и качества. Авторы убеждены, что образование будет только приобретать значимость, но под ним мы понимаем не только практические навыки, с помощью которых можно быстро заработать много денег. Вызывает опасение, что все большее количество обучающихся не связывают образование с государственными учебными заведениями и убеждены в том, что лучше специалистов знают то, чему и как их нужно учить.

Литература:

1. Paygunova, Yu.V. Psychological factors of extremism among young people / Yu.V. Paygunova, V.A. Chistyakov // *International Research Journal*. – 2021. – № 8-2(110). – С. 187-189

2. Гончарова, Н.А. Роль образования в обществе / Н.А. Гончарова // *E-FORUM*. – 2019. – № 2. – 9 с.

3. Зимин, Ю.С. Искусственный интеллект в образовании: поиск сбалансированной модели использования / Ю.С. Зимин, И.В. Каспаров, Д.А. Строганов // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2024. – Т. 15. – № 1-2. – С. 418-423

4. Каминский, Ф.И. Ценность образования в современном мире / Ф.И. Каминский // *Образование как ценность: сборник статей II Международного круглого стола*. – Омск: СиБАДИ, 2023. – С. 56-61

5. Малышонков, И.О. Образование в современном мире / И.О. Малышонков, И.В. Волков // *Социально-экономическое управление: теория и практика*. – 2019. – № 1. – С. 71-73

6. Мишенина, Л.С. Проблемы образования в России / Л.С. Мишенина // *Наука. Образование. Культура: актуальные проблемы и практика решений: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции*. – Прокопьевск: КГУ имени Т.Ф. Горбачева, 2021. – С. 158-163

7. Некоторые аспекты образования в условиях глобализации / Н.В. Зеликова, И.В. Григорьева, Е.Г. Волкова, В.А. Зеликов // *Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции посвященной памяти доктора философских наук, профессора А.А. Гагаева*. – Пенза: ВГЛУ имени Г.Ф. Морозова, 2022. – С. 61-65

8. Писарева, В.А. Инфантилизм молодежи в учебной сфере деятельности / В.А. Писарева, Д.А. Строганов, С.М. Мальцева // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2024. – Т. 15. – № 1-2. – С. 436-440

9. 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. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5

10. Реджепова, С. Образование и его роль в современном обществе: новые вызовы и перспективы / С. Реджепова, Г. Дурдалыева, Р. Аннаев // *Символ науки: международный научный журнал*. – 2023. – Т. 2. – № 11(1). – С. 132-134

11. Сиразетдинов, Д.И. Образование в современном мире. Сущность, ценности и цели / Д.И. Сиразетдинов // *Образование и социальная динамика: сборник научных трудов VIII международной научно-теоретической конференции, посвященной памяти доктора философских наук, профессора Т.Н. Брысиной*. – Ульяновск: УГТУ, 2022. – С. 327-331

12. Софронова, Л.В. Отношение студентов педагогического вуза к возможности самореализации (на примере Мининского университета) / Л.В. Софронова, Д.А. Строганов, С.М. Мальцева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2024. – № 85(4). – С. 382-385

13. Такушевич, П.В. Ценность образования в современном мире / П.В. Такушевич // *Социологическая наука и образование: современные вызовы и риски: материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Г.П. Давидюка*. – Минск: БГУ, 2021. – С. 165-167

14. Тарасова, О.И. Ценности образования и становление человека / О.И. Тарасова // *Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты: II Международная научно-практическая конференция*. – Ереван: Академия русского балета имени А.Я. Вагановой, 2020. – С. 765-771

15. Тетуев, А.И. Роль образования и культуры в формировании гражданских ценностей молодежи / А.И. Тетуев // *Вестник Академии наук Чеченской республики*. – 2018. – № 2. – С. 119-124

УДК 37.012:001.895

кандидат педагогических наук, доцент Узденова Лейля Хусеиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат педагогических наук, доцент Алиева Дияна Курмановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат исторических наук Узденова Сусана Борисовна

Комитет физической культуры, спорта и делам молодежи администрации Усть-Джегутинского муниципального района (г. Усть-Джегута)

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуются теоретические и методические основы инновационной педагогики в современном образовательном пространстве. Конкретизируются два взаимодополняющих разряда технологий: традиционный и инновационный. Определены объект, предмет, целевое назначение педагогической инноватики, обозначена ее связь с другими науками. Рассматриваются условия и закономерности возникновения, развития и распространения педагогических инноваций. Изучены приемы повышения качества преподавательской деятельности и методы профессионального обогащения педагогического мастерства. Произведен анализ характерных для нововведений этапов становления и закрепления в социально-экономическом, психолого-педагогическом, организационно-управленческом направлениях развития педагогической практики.

Ключевые слова: инновация, педагогическая инноватика, образование, воспитание, инновационная педагогика, наука, дидактика, качество педагогической деятельности, приемы и методы совершенствования.

Annotation. The article explores the theoretical and methodological foundations of innovating pedagogy in the modern educational space. Concretized two complementary categories of technologies are being: traditional and innovative. The object, subject, purpose of pedagogical innovating are identified, its connection with other sciences is indicated. Conditions and patterns of emergence, development and distribution of pedagogical innovations are considered. Receptions of improving the quality of teaching and methods of professional enrichment of pedagogical skills have been studied. An analysis was made of the stages of formation and consolidation characteristic of innovations in the socio-economic, psychological-pedagogical, organizational-managerial directions of the development of pedagogical practice.

Key words: innovation, pedagogical innovation, education, upbringing, innovating pedagogy, science, didactics, quality of pedagogical activity, receptions and methods of improvement.

Введение. Сегодня образовательное пространство отечественной педагогики включает два взаимодополняющих разряда технологий – традиционный и инновационный. Традиция – накопленное в течение долгого исторического периода социальное и культурное наследие. Инновация – обновленная разработка на основе передового научного опыта. Возникновение педагогической инноватики следствие объективной необходимости соответствовать постоянно ускоряющимся темпам развития общества для удовлетворения интеллектуально-познавательных потребностей субъектов в образовательной среде.

Методология и теория педагогики рассматривает изучение предмета педагогической инноватики в числе задач, реализация которых предстает неотъемлемым компонентом совершенствования и эволюции науки. Вопросы валидности тех или иных новаций, их освоения и сопровождения в образовании для реорганизации структуры учебного процесса входят в проблематику педагогической инноватики или инновационной педагогики.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая инноватика исследует сущность, специфику образования и тенденции становления нововведений в современной науке, обуславливает преемственность педагогических традиций и передовых новаторских идей.

Первоочередная цель педагогической инноватики как дисциплины и раздела педагогики заключается в научном обосновании и обеспечении совершенствования методов и приемов повышения эффективности и качества профессиональной педагогической деятельности [3].

Целостный комплекс появления, модернизации, освоения и распространения инноваций, призванных привести к перспективным положительным сдвигам, в дидактической среде учреждений образовательной и воспитательной сфер выступает объектом педагогической инноватики.

Предметом исследования педагогической инноватики является множество условий, средств, способов, закономерностей внедрения новаций в социально-экономическом, психолого-педагогическом, организационно-управленческом аспектах успешного развития педагогической действительности.

Многоплановость дисциплины в значительной степени отражает ее тесную связь с другими науками: социологией, психологией, философией, культурологией, мировой и отечественной историей, этнопедагогикой, экономикой образования, теорией управления образовательными системами и проч. Совмещая в собственной целевой области совокупность сведений, технологий работы, подходов к изучению перечисленных дисциплин, педагогическая инноватика формирует специфический методологический аппарат исследования, рационально определяет допустимость либо неприемлемость применения предложенных новаций в преподавательской практике педагогов [1].

Предполагая профессиональное обогащение наиболее продуктивными методиками повышения педагогического мастерства, инноватика устремлена к осваиванию передового опыта, с опорой на классический академический базис всемирной педагогики. В каждый конкретный исторический этап становления дидактики ученым казалось, что достигнуты наилучшие результаты, обоснованы совершеннейшие техники обучения; однако грядущее тем не менее открывало простор для поиска и применения новых средств в арсенале педагога.

В масштабах времени новизна чего-либо всегда относительна. В некоторое время недавняя разработка воспринимается современниками великолепным открытием, величайшим изобретением, способным прогрессивно уладить возникшую, возможно ранее неразрешимую задачу. Позже в ходе систематического применения для достижения целей выявляется ее актуальность. Вполне допустимо, что на смену одной новации придет другая, еще более пригодная для решения определенных вопросов.

Опираясь на вышеизложенное, следует отметить, что инновационная педагогика является комплексной системой нетрадиционных взглядов на целенаправленное проектирование функционала воспитательно-образовательной деятельности

педагогов в условиях принятия вызовов современности для максимально эффективного их удовлетворения посредством организации условий для личностного развития обучающихся в структуре общественных отношений.

Существенную роль в развитии личности, в формировании мировоззрения выполняют социальные и биологические факторы [6, С. 49]. Соответственно, среда формирует аспекты полноценного и всестороннего онтогенеза, и немаловажное значение в свете описанного приобретает реализация интеллектуального стремления к знанию и пониманию объективной действительности при всей ее изменчивости.

В формате новшества можно назвать внедренную в привычную классно-урочную систему обучения в общеобразовательной школе дистанционную образовательную среду. Причем одной из причин ее введения в 2019 году стала коронавирусная инфекция. Наглядно прослеживается зависимость новаций от острых потребностей социума. В качестве мер профилактики и пресечения распространения ковида дистанционное обучение было призвано исключить непосредственное контактное взаимодействие учителя и учащихся во избежание заражения. Все возрастает роль дистанционного обучения и особенно в высшей школе [5, С. 433].

Цифровая образовательная платформа «Дневник.ру» также может быть представлена как новое в традиционном. Единая среда для родителей, учителей и обучающихся позволяет коммуницировать в рамках сайта. Каждый пользователь получает частный доступ на правах роли педагога, ученика или родителя. Круглосуточный просмотр активности ребенка, мониторинг его успеваемости, возможность ознакомления с календарно-тематическим планом учебных предметов, участие в школьных сообществах, обсуждение важных вопросов в чатах и некоторые другие преимущества платформы для родителей послужили к закреплению новации в работе современных общеобразовательных учреждений.

Однако у нововведения в образовании обнаруживаются как плюсы, так и минусы. В первую очередь оговорим момент администрирования школьного пространства: электронный профиль организации формируется системным администратором, выполняющим различные функции, что возлагает большую ответственность за своевременное исполнение целевых задач. Недостаточная IT-компетентность куратора школьной страницы влечет к сбоям в работе платформы и отсутствию стабильного допуска для персон.

Во-вторых, неимение привычного бумажного журнала класса приводит родителей/законных представителей к необходимости осваивать информационные технологии и приобретать умное устройство с возможностью выхода в интернет – смартфон, планшет, ноутбук, стационарный компьютер. Малообеспеченные семьи, тем более многодетные, не в состоянии позволить себе подобную покупку.

В-третьих, несоблюдение школьниками гигиены цифрового времени ведет к снижению их мотивации к познанию, поскольку видеоигры и мессенджеры смещают фокус внимания обучающихся с необходимости узнавать сведения о мире на легкодоступные удовольствия. Потому пользование смартфоном и иным цифровым устройством во время урока не всегда носит учебный характер.

Альтернатива «Дневник.ру» в вузе представлена системой виртуального управления электронным обучением «Moodle». Динамичность и вариативность среды обусловлены социально-конструктивным педагогическим подходом к образованию, тем обеспечивая возможность внесения прогрессивного совершенствующего опыта не только преподавателями, но и студентами. Платформа пользуется популярностью во многих странах и уже продемонстрировала свою продуктивность. Благодаря возможностям базовой модификации «Moodle» способна заменить привычный аудиторный формат проведения занятий. Открытые каналы обратной связи с разработчиками позволяют вносить предложения, предлагать идеи по улучшению интерфейса, наполнения и иных элементов платформы [4].

Вернемся к инновационной педагогике и обозначим задачи в области ее решения:

- неперенная теоретическая аргументация текущих событий в актуальной воспитательно-образовательной среде;
- конструирование направлений обучения, его технологий организации, нахождение новых моделей его успешного развития;
- отбор новейших способов использования инноваций;
- розыск современных путей для исследований в педагогике, их классификация;
- анализ личностных отношений между субъектами в определенных образовательных учреждениях при освоении инновационных процессов.

Ключевые показатели педагогической новации:

- новизна;
- рациональность;
- оперативность и эффективность;
- перспектива нетривиального применения в массовой педагогической деятельности.

Педагогический опыт представляет собой реально доступный источник для создания нового, усовершенствования настоящего. Он бывает массовый и передовой. Причем передовой замкнут факторами материальной, кадровой, социальной, методической и другими составляющими образования в конкретный исторический этап. В его передаче немаловажное значение имеет личность педагога-новатора, потому учет субъективной позиции, прогнозирования форм ее трансляции и принятия педагогическими коллективами и профессиональными объединениями несет практическое применение при содействии в переходе из категории индивидуально ценного в объективно продуктивное и эффективное массовое [2].

Выводы. Педагогическая инноватика выявляет и исследует аспекты становления и широкого применения новаций в целях повышения качества образования, его доступности для всех представителей социума. Методологический аппарат науки включает богатый инструментарий по реализации актуальных задач развития современного общества.

Открытия в педагогической инноватике напрямую связаны с социальными запросами к системам воспитания, образования, обучения. Пригодность нововведений доказывают теоретическим обоснованием и эмпирическим путем, при критическом анализе и изучении возможных краткосрочных и отсроченных результатов применения в различных областях педагогики. Комплексное понятие инновационных процессов предполагает выделение ключевых тенденций и обнаружение неких противоречий в них. Структура управления инновациями заключается в разработке целостной системы возникновения, освоения и сопровождения новаций в их оптимальном виде и наиболее эффективном применении.

Таким образом, педагогическая инноватика исследует сущность, специфику образования и тенденции становления нововведений в современной науке, обуславливает преемственность педагогических традиций и передовых новаторских идей. Совмещая в собственной целевой области совокупность сведений, технологий работы, подходов к изучению многих наук, педагогическая инноватика формирует специфический методологический аппарат исследования, рационально определяет допустимость либо неприемлемость применения предложенных новаций в преподавательской практике педагогов. Содержание педагогической инноватики заключается в обзоре начал, условий введения нового компонента на основе традиционного базиса для соответствия ускоренным темпам обновления образования в стране и мире.

Развитие частных педагогик как поступательное движение на пути совершенствования валидных, либо отказа от непригодных и устаревших дидактических практик (методов, способов обучения) необратимо вызывает целесообразную и

своевременную организацию апробации предполагаемых новаций в теоретическом и эмпирическом вариантах критического анализа при исследовании потенциально ценных, эффективных возможностей. Базируясь на нетрадиционном инструментарии верификации информации и механизма ее обработки, педагогическая инноватика позволяет выявлять и подтверждать значимые для образования новшества, допустимость их внедрения и прогнозирует непосредственные и отсроченные результаты применения в учебно-образовательной деятельности.

Литература:

1. Боровкова, Т.И. Педагогическая инноватика как источник продуктивной творческой деятельности педагога-практика / Т.И. Боровкова. – Москва: ИНФРА-М, 2015. – 12 с.
2. Лызь, Н.А. Новая педагогика высшей школы: непрерывное образование, цифровая среда, человек обучающийся: учебное пособие / Н.А. Лызь, А.Е. Лызь. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2024. – 140 с.
3. Околов, О.П. Инновационная педагогика: учебное пособие / О.П. Околов. – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 167 с.
4. Узденова, Л.Х. Особенности информатизации учебных занятий при применении компонентов информационной образовательной среды / Л.Х. Узденова // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика: материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2017. – С. 221-226
5. Узденова, Л.Х. Подготовка будущих педагогов к использованию образовательной среды в профессиональной деятельности / Л.Х. Узденова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51(5). – С. 432-438
6. Узденова, Л.Х. Факторы формирования научного мировоззрения учащихся общеобразовательных школ / Л.Х. Узденова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 1. – 49 с.

Педагогика

УДК 378.147.34

старший преподаватель Филиппская Анастасия Вадимовна
МИРЭА – Российский технологический университет (г. Москва)

МОДЕЛЬ ГЕЙМИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена разработке модели геймифицированной подготовки будущих ИТ-специалистов к деловой коммуникации на английском языке. Автор рассматривает особенности подготовки студентов ИТ-направлений, отмечая специфику их когнитивных и коммуникативных навыков, обусловленных инженерно-техническим мышлением и работой в цифровой среде. Предложенная модель геймификации включает три этапа: подготовительный, концептуально-технологический и заключительный. Основная цель модели – повышение мотивации студентов, формирование профессиональных и общекультурных компетенций через интеграцию игровых элементов в учебный процесс. Модель состоит из шести взаимосвязанных блоков, охватывающих целевые, содержательные, функциональные и оценочные аспекты.

Ключевые слова: геймификация, ИТ-специалисты, деловая коммуникация, мотивация, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, образовательные технологии.

Annotation. The article is devoted to the development of a model of gamified training of future IT specialists for business communication in English. The author examines the features of training of IT students, noting the specifics of their cognitive and communication skills due to engineering and technical thinking and work in a digital environment. The proposed gamification model includes three stages: preparatory, conceptual, technological and final. The main purpose of the model is to increase the motivation of students, the formation of professional and general cultural competencies through the integration of game elements into the learning process. The model consists of six interrelated blocks covering target, content, functional, and evaluative aspects.

Key words: gamification, IT specialists, business communication, motivation, professional competencies, general cultural competencies, educational technologies.

Введение. В современном обществе процесс обучения иностранным языкам носит комплексный характер, что обусловлено как общими требованиями, предъявляемыми к системе образования, так и необходимостью оперативного и эффективного реагирования на динамичные изменения, происходящие в социальной среде.

Подготовка студентов в области информационных технологий обладает определённой спецификой. Это обусловлено как необходимостью доступа к актуальной информации из зарубежных источников в процессе обучения, так и значимостью международной коммуникации в их будущей профессиональной деятельности. При разработке программ иноязычной подготовки возникают сложности, связанные с актуальностью содержания профессионального компонента, поскольку стремительное развитие информационных технологий опережает темпы обновления учебных материалов. Кроме того, когнитивные и познавательные особенности студентов ИТ-направлений остаются недостаточно изученными, что не позволяет в полной мере учитывать их при выборе методов и средств обучения иностранным языкам. Ряд исследователей указывает на возможный дефицит коммуникативных способностей у студентов, планирующих профессиональную деятельность в сфере информационно-коммуникационных технологий [3]. Это объясняется тем, что работа в виртуальной цифровой среде предполагает ограниченное взаимодействие в формате живого общения. Однако, по нашему мнению, речь идёт не о недостатке коммуникативных навыков, а об их специфике, которая обусловлена особенностями инженерно-технического мышления [1] и восприятия окружающего мира через призму цифровых технологий. Данные особенности, в свою очередь, оказывают влияние на процесс овладения иностранными языками.

Изложение основного материала статьи. Создание педагогической модели, согласно А.М. Новикову, выступает одним из методов педагогического исследования на теоретическом уровне. Суть моделирования заключается в переносе информации от специально созданной модели к её реальному прототипу. «Модель – вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте». Создание модели необходимо для того, чтобы понять, как реализовать в практической деятельности новые идеи и предложения исследователя: «...моделирование всегда применяется вместе с другими методами исследования, особенно тесно оно связано с экспериментом» [2, С. 89].

Процесс проектирования модели геймификации будущих ИТ-специалистов, по сути, представляет собой адаптацию инновационной технологии обучения – геймификации – к традиционным отечественным подходам в подготовке и организации образовательной деятельности на практических занятиях по английскому языку в технологическом вузе. По итогам такой адаптации мы планируем получить новое лингводидактическое наполнение языкового курса.

В целях проводимого исследования наиболее рациональным представляется использование для проектирования модели геймификации иноязычной профессиональной подготовки трёхуровневую структуру, включающую подготовительный (анализ текущего состояния и формулировка целей), концептуально-технологический (разработка концепции, определение принципов, структуры и содержания модели) и заключительный (внедрение и оценка результатов) этапы.

В ходе первого, *подготовительного этапа* проектирования, были изучены особенности «цифрового» поколения: высокая мотивация к IT-специальностям при низком интересе к английскому языку, ориентация на краткосрочные цели, эгоцентризм, стремление к быстрому потреблению информации, снижение критического мышления и подверженность манипуляциям. Для данного поколения характерны мультизадачность, быстрый поиск информации, отсутствие страха перед технологиями и активное использование виртуальной среды. Учебно-познавательный стиль будущих IT-специалистов должен быть аналитическим, системным, творческим и ориентированным на командную работу.

Методы обучения английскому языку остаются традиционными, с акцентом на грамматику, чтение и перевод, что не соответствует потребностям студентов. Это создаёт противоречие между характеристиками обучающихся и применяемыми подходами. Предполагается, что интеграция геймификации в учебный процесс поможет преодолеть это несоответствие.

Концептуально-технологический этап создания модели предполагает а) разработку её концепции; б) определение принципов проектирования; в) разработку структуры и содержания модели с учётом внедряемой технологии геймификации. На данном этапе мы уточним формулировки и дадим подробный и развёрнутый анализ элементов модели.

Основная *концепция* проектируемой модели заключается в том, что внедрение (интеграция) технологии геймификации в процесс подготовки будущих IT-специалистов к деловой коммуникации дополнит традиционные методы и средства обучения и повысит эффективность иноязычной подготовки за счёт создания интересной и мотивирующей игровой оболочки и её наполнения актуальным учебным содержанием, сохраняя общедидактические и лингвометодические цели, предусмотренные в государственном образовательном стандарте.

Определены *ведущие принципы*, которые легли в основу проектирования модели геймификации подготовки будущих IT-специалистов к деловой коммуникации:

- принцип системности, предполагающий, что проектируемая модель представляет собой стройную, внутренне непротиворечивую систему избирательных элементов, взаимодействующих достижению полезной цели через учебную деятельность (соответствует системно-деятельностному подходу);

- принцип адаптивности, предполагающий, что для достижения поставленных целей мы адаптируем традиционные методы и средства иноязычной подготовки (а также её содержание, определяемое государственным образовательным стандартом) к новым целям и задачам, обусловленным характеристиками обучающихся, с помощью технологии геймификации (соответствует технологическому подходу);

- принцип коммуникативной направленности, предполагающий, что в качестве главной цели, которой подчиняются все элементы данной системы, выступает формирование языкового и речевого компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (соответствует коммуникативному подходу);

- принцип профессиональной ориентированности, предполагающий, что в качестве первой дополнительной цели выступает формирование профессионального компонента иноязычной коммуникативной компетенции, и дающее преимущества при выборе международной направленности будущей профессиональной деятельности и повышающее мотивацию к изучению английского языка (соответствует личностно-ориентированному подходу);

- принцип культуросоциализации, предполагающий, что второй дополнительной целью проектируемой системы является формирование общекультурных и межкультурных компетенций обучающихся, способствующее всестороннему и гармоничному развитию личности обучающегося (соответствует культурологическому подходу).

С учётом изложенных принципов и опираясь на предложенную концепцию была разработана *структура педагогической модели*, которая может быть представлена в виде шести взаимосвязанных между собой блоков:

- 1) целевой;
- 2) аналитический – соответствуют подготовительному этапу проектирования;
- 3) содержательный;
- 4) функциональный – соответствуют концептуально-технологическому этапу;
- 5) процессуальный;
- 6) оценочно-результативный – соответствует заключительному этапу.

1) Целевой блок является системообразующим, определяет специфику содержания геймификации языковой подготовки и имеет иерархическое строение. Компонентами целевого блока являются: главная цель, стратегические (дополнительные) цели, оперативные цели.

2) Аналитический блок включает данные об имеющемся состоянии объекта, а именно – характеристики обучаемого контингента и образовательной среды.

3) Содержательный блок объединяет дидактические компоненты учебного процесса, необходимые для формирования коммуникативных, профессионально-ориентированных и общекультурных компетенций обучающихся, которые определяют готовность к осуществлению профессиональной деятельности на английском языке.

4) Функциональный блок определяет сущность и принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающихся), обеспечивает эффективное согласование их учебных действий при реализации разноуровневых целей, регламентирует характер изменения их функций в ходе внедрения технологии геймификации. Компонентами функционального блока являются новые характеристики участников педагогического процесса, сформированные в результате внедрения модели геймификации.

5) Процессуальный блок модели регулирует процесс внедрения технологии геймификации, задаёт последовательность педагогических действий (шагов), направленных на достижение поставленных целей, отражает этапы реализации запланированных изменений. Все составляющие учебного процесса, подлежащие трансформации, являются компонентами процессуального блока.

6) Оценочно-результативный блок служит установлению эффективной обратной связи, он позволяет контролировать процесс геймификации языковой подготовки и, в конечном счете, оценить достигнутые результаты. Компонентами оценочно-результативного блока являются специально разработанные критерии, которые должны иметь сквозной, комплексный характер и оценивать эффективность технологии с точки зрения всех выделенных в целевом блоке компетенций.

На Рисунке 1 представлена развёрнутая модель геймификации подготовки будущих IT-специалистов к деловой коммуникации. Обратим внимание на то, что расположение блоков на данном рисунке соответствует содержательному наполнению каждого блока.

Педагогические принципы и подходы					
системный		адаптивный	профессионально направленный	культурологический	лично ориентированный
Процессуальный блок					Целевой блок
Аналитический блок					
Характеристики обучающихся		Характеристики профессиональной иноязычной подготовки		Трансформация профессиональной иноязычной подготовки	Повышение эффективности формирования компетенций
– когнитивный тип, свойственный поколению миллениалов – низкая мотивация к изучению английского языка – учебно-познавательный стиль, обусловленный выбором инженерно-технологических специальностей		традиционные педагогические подходы преобладание грамматико-переводных методов обучения активная роль преподавателя, пассивная роль обучающихся акцент на чтение текстов и заучивание специальной лексики печатный учебник традиционные методы контроля и оценивания		+ коммуникативный, лично-ориентированный, технологический подходы + проактивные и интерактивные методы обучения + игровые технологии в обучении + игровые дидактические средства + игровая оболочка для контроля и оценивания	– коммуникативные (равномерное развитие всех видов речевой деятельности) – профессиональные (повышение мотивации) – общекультурные (гармоничное развитие личности)
Содержательный блок					Оценочно-результативный блок
Факторы отбора содержания	практикоориентированность посильность наглядность интерактивность эмоциональность социальная направленность	Приёмы геймификации		Лингводидактические приёмы	
		Разработка и внедрение: – игровой оболочки – уровней учебной игры – правил учебной игры – системы поощрения – системы сопровождения		Создание языковой среды профессионального общения. Решение профессиональных задач в игровой форме средствами английского языка. Переход от индивидуальных заданий к групповым. Использование широкого культурологического контекста	
Функциональный блок					1. Коммуникативный критерий. 2. Мотивационный критерий. 3. Общекультурный критерий.
Взаимодействие субъектов образовательного процесса					
– снятие языкового барьера; – преодоление страха учебных неудач; – создание атмосферы взаимной поддержки и взаимоконтроля – помощь в реализации творческого потенциала; – возможность наблюдать прогресс в изучении английского языка в динамике					

Рисунок 1. Модель геймификации иноязычной подготовки студентов-бакалавров по направлению «Информационные технологии»

Целевой блок в иноязычной подготовке IT-специалистов включает три уровня целей:

– главная цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, преодоление противоречий между индивидуальными особенностями студентов и педагогическими условиями;
– дополнительные цели – развитие профессиональной, общеобразовательной и общекультурной компетенций, повышение мотивации, профессиональных навыков (критическое мышление, командная работа, креативность) и гармоничное развитие личности.

– оперативные цели – формирование навыков речевой деятельности на английском (аудирование, говорение, чтение, письмо) в профессиональной сфере. Геймификация повышает эффективность их развития.

С точки зрения аналитического блока, у студентов наблюдается низкая мотивация к изучению английского языка, страх речевых ошибок, что снижает психологический комфорт и вовлечённость. Современные студенты, как представители цифрового поколения, сочетают аналитичность, полнезависимость и творческий подход к обучению.

Образовательная среда сохраняет грамматико-ориентированный подход с акцентом на пассивные виды деятельности (чтение, перевод, заучивание лексики, грамматические задания). Традиционная система оценивания и распределение ролей (преподаватель – активный, студент – пассивный) остаются неизменными.

Содержательный блок. Геймификация учебного процесса использует педагогические приёмы для повышения эффективности обучения и вовлечённости студентов. Ключевой подход – разработка игровой оболочки, охватывающей весь процесс или отдельные элементы (например, задания). Основные характеристики:

– практическая польза: игровая оболочка показывает применение знаний в будущей профессии, делая обучение осмысленным и мотивирующим;
– посильность: задания соответствуют возможностям студентов, снижая стресс от неудач и поддерживая мотивацию;
– наглядность: визуальные и аудиальные материалы создают среду, близкую к профессиональной, помогая лучше усвоить материал;

- интерактивность: игровая оболочка стимулирует активность студентов, повышая их вовлечённость и усвоение знаний;
- эмоциональная составляющая: развивает креативность, командную работу и стрессоустойчивость, способствуя личностному росту;
- социальная составляющая: укрепляет связи в коллективе, улучшает профессиональное общение и взаимодействие.

Этапы геймификации:

- разработка и объяснение правил, чтобы студенты понимали, как достигать успеха;
- ведение системы поощрений (баллы, бонусы, рейтинги) для мотивации;
- определение уровней игры, создающих ощущение прогресса;
- внедрение механизма сопровождения для поддержания интереса и обратной связи.

Функциональный блок трансформации взаимодействия обучающегося с преподавателем и образовательной средой в процессе геймификации включает несколько аспектов:

- профессиональная ориентация: создание языковой среды, близкой к профессиональному общению, решение профессиональных задач на английском в игровой форме и практическая направленность заданий;
- психологическая безопасность: снятие языкового барьера, преодоление страха неудач и создание атмосферы поддержки и взаимоконтроля;
- развитие личности: развитие эмоциональной сферы, реализация творческого потенциала и погружение в культурный контекст;
- оценка достижений: использование наглядной рейтинговой системы с соревновательным элементом и отслеживание личного прогресса в динамике.

Изменения с точки зрения *процессуального блока* включают следующие особенности:

- в традиционном подходе цель занятий – формирование профессиональной иноязычной компетенции, а при геймификации добавляются общепрофессиональные и общекультурные компетенции;
- в традиционном формате преподаватель активен, а обучающийся пассивен. В геймификации оба становятся активными участниками;
- традиционный подход использует ретроспективные методы (преподаватель предоставляет информацию), а геймификация – проактивные (студенты самостоятельно ищут информацию) и интерактивные (работа в команде);
- в традиционном формате наблюдается повторение и заучивание, в геймификации добавляется речевая деятельность, делая обучение динамичным и практико-ориентированным;
- традиционный подход ограничивается учебником, геймификация включает дидактический игровой материал, повышая увлекательность и мотивацию;
- в традиционном формате определяется программой, в геймификации добавляется игровой контент для большего вовлечения;
- в традиционном подходе – отложенная проверка знаний, в геймификации – контроль в реальном времени с возможностью оперативной коррекции;
- традиционный формат предполагает индивидуальную оценку, геймификация добавляет групповую, развивая навыки командной работы.

Оценочно-критериальный блок включает три ключевых критерия. Коммуникативный критерий оценивает уровень сформированности профессиональных коммуникативных компетенций, включая владение устной и письменной речью в профессиональных ситуациях. Мотивационный критерий определяет степень заинтересованности студентов в изучении английского языка и его применении в будущей профессиональной деятельности. Общекультурный критерий оценивает уровень общекультурных компетенций, включая творческий потенциал, профессиональную этику и культуру общения. Совокупность этих критериев позволяет комплексно оценить готовность студентов к профессиональной деятельности.

Выводы. Разработанная модель геймификации иноязычной подготовки студентов IT-направлений представляет собой инновационный подход к обучению, который позволяет эффективно решать проблемы, связанные с низкой мотивацией и недостаточной вовлечённостью студентов в процесс изучения английского языка. Модель основана на интеграции игровых элементов в традиционные методы обучения, что способствует созданию более адаптивной и интерактивной образовательной среды. Внедрение геймификации позволяет не только повысить уровень владения языком, но и развить ключевые профессиональные и общекультурные компетенции, такие как критическое мышление, креативность, умение работать в команде и межкультурная коммуникация.

Экспериментальная часть исследования подтвердила, что использование геймификации способствует преодолению страха речевых неудач, повышает психологический комфорт студентов на занятиях и формирует устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, модель позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные особенности студентов, что особенно важно для представителей «цифрового поколения», привыкших к быстрому потреблению информации и мультитасковости. Таким образом, геймификация становится не только инструментом повышения эффективности обучения, но и способом гармоничного развития личности студентов, готовящихся к профессиональной деятельности в сфере информационных технологий.

Литература:

1. Авдеева, И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты / И.Б. Авдеева. – М.: Изд-во МГТУ имени Н.Э. Баумана, 2005. – 120 с.
2. Новиков, А.М. Основания педагогики Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
3. Чернова, Н.И. Иноязычная профессионально-коммуникативная адаптивность студента и ее формирование в технологическом университете / Н.И. Чернова, Н.В. Катахова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 85-87

УДК 377.3:004.9

студентка группы ПиППО-23 Хабарова Анна Аркадьевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика» Герасимова Розалия Еремеевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД «ДАР ИМ. Д.А. ДАНИЛОВА»: ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРЯДА

Аннотация. В данной статье рассматривается деятельность студенческого педагогического отряда «ДАР имени Д.А. Данилова»: ключевые этапы его развития, основные направления работы, а также взаимодействие с региональным отделением «Движение первых». Приводится анализ динамики членства и причины снижения интереса молодежи к участию в деятельности педагогического отряда. Основное внимание уделяется анализу численности студентов, состоящих в отряде за последние шесть лет, с акцентом на сравнительный анализ численности обучающихся Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова и других учебных заведений. Статья подчеркивает важность активного вовлечения молодежи в деятельность отряда через создание привлекательных программ, улучшение информационной поддержки и развитие партнерства с образовательными учреждениями. Рассмотренные материалы могут быть полезны для руководителей волонтерских организаций и специалистов в области молодежной политики, стремящихся к развитию волонтерского движения и повышению его привлекательности для молодежи.

Ключевые слова: студенческий педагогический отряд, анализ, снижение интереса, молодежь, активность.

Annotation. This article discusses the activities of the student teaching team «DAR named after A.D. Danilov»: the key stages of its development, the main directions of work, as well as interaction with the regional branch of the "Movement of the First". An analysis of the dynamics of membership and the reasons for the decline in youth interest in participating in the activities of the teaching team is provided. The main attention is paid to the analysis of the number of students in the detachment over the past six years, with an emphasis on a comparative analysis of the number of students at the Pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov and other educational institutions. The article emphasizes the importance of actively involving youth in the activities of the detachment through the creation of attractive programs, improving information support and developing partnerships with educational institutions. The materials reviewed may be useful for leaders of volunteer organizations and specialists in the field of youth policy seeking to develop the volunteer movement and increase its attractiveness for young people.

Key words: student teaching team, analysis, loss of interest, youth, activity.

Введение. В современной системе профессионального образования огромное внимание уделяется в подготовке будущих специалистов, формированию у них общепрофессиональных компетенций. Успешному формированию общепрофессиональных компетенций огромное значение имеют общественные движения, одним из которых является студенческий отряд «ДАР Д.А. Данилова» кафедры «Социальная педагогика» Педагогического института СВФУ имени М.К. Аммосова. Отряд «ДАР имени Д.А. Данилова» был основан 11 ноября 2005 года с целью создания платформы для развития профессиональных навыков и социальной ответственности у молодежи. Основателями отряда стали выдающаяся личность в области педагогики и психологии Д.А. Данилов, заслуженный деятель науки РФ, член корр. РАО, д. пед. н., профессор и В.Д. Николаева, руководитель Детской общественной организации Клуба «Фемиды» г. Якутска, к.п.н. Они внесли значительный вклад в формирование образовательной программы отряда, ориентированной на практическое применение знаний и развитие лидерских качеств студентов. Студенческий педагогический отряд вошел в ряды Российских студенческих отрядов, что позволило ему расширить спектр деятельности (социально-культурные и образовательные проекты, волонтерские движения и т.д.).

Изложение основного материала статьи. Студенческие педагогические отряды (СПО) играют значимую роль в формировании активной гражданской позиции молодежи, развитии лидерских качеств и профессиональных компетенций.

Анализ литературы показывает, что учеными и исследователями педагогические отряды изучались с разных точек зрения. А.Г. Фомина, Т.А. Эренчинова, Г.Ю. Ярославова и др. педагогические отряды рассматривали в контексте проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов [5]. Е.Ю. Лобанова и Н.А. Тумакова считают, что студенческие отряды способствуют активному включению студентов во внеучебную деятельность [2]. Ф. Шаламова рассматривает педагогический отряд как часть системы дополнительного профессионального образования [5]. А.В. Пономарев отмечает, что студенческие отряды – это форма студенческого самоуправления, влияющая на подготовку конкурентоспособных специалистов [4].

Участие студентов в деятельности педагогического отряда играет важную роль в их личностном и профессиональном развитии. Во-первых, внеучебная деятельность способствует успешной профессиональной адаптации студентов в постоянно меняющихся условиях [1].

Во-вторых, работа в педагогическом отряде помогает студентам развивать лидерские качества и навыки командной работы. Они учатся взаимодействовать с разными людьми, находить общий язык с детьми и взрослыми, что является важным аспектом в любой профессиональной деятельности. По мнению А.В. Мудрика воспитание определяется как «относительно социально контролируемая социализация – планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека» [3]. Процесс воспитания студентов происходит непрерывно: и во время обучения и внеучебное время [7].

Таким образом, педагогический отряд – это общественно-педагогическое движение, способствующий формированию профессиональных компетенций студентов, успешной социализации их.

Студенческий отряд «ДАР Д.А. Данилова» был основан с целью вовлечения студентов социально-культурную, воспитательную деятельность [6]. В течение многих лет студенты активно реализовывали социально-культурные проекты, осуществляли образовательную деятельность в детских лагерях и т.д.

Однако, в последние годы наблюдается тенденция к снижению интереса молодежи к участию в деятельности данного отряда, что вызывает серьезные опасения, как среди его руководства, так и среди образовательных учреждений. Снижение численности участников отряда может негативно сказаться на его функционировании, а также на качестве предоставляемых образовательных услуг. В условиях быстро меняющегося социального и экономического контекста важно понимать, какие факторы влияют на выбор студентов в пользу или против участия в таких организациях. Это требует проведения

комплексных исследований, направленных на выявление предпочтений и ожиданий молодежи. Кроме того, необходимо разработать стратегии, которые помогут адаптировать деятельность отряда к текущим интересам студентов и современным требованиям рынка труда. Только так можно обеспечить устойчивое развитие педагогических отрядов и сохранить их значимость в образовательной среде.

Анализ временной динамики членства отряда «ДАР имени Д.А. Данилова» за последние шесть лет позволит выявить ключевые тенденции и определить основные причины снижения интереса молодежи. Среди возможных факторов, влияющих на снижение интереса, можно выделить изменения в образовательной среде, изменение приоритетов студентов, а также недостаточную информированность о возможностях и преимуществах участия в отряде. Кроме того, конкуренция со стороны других форм досуга и активностей может отвлекать молодежь от участия в студенческих отрядах. Понимание причин снижения интереса к отряду «ДАР имени Д.А. Данилова» имеет важное значение не только для его дальнейшего существования, но и для всей системы студенческих отрядов в России. Важно проанализировать, как меняется восприятие работы вожатого, какие мотивации движут студентами, и какие барьеры они видят на пути к участию в деятельности отряда. Такой подход позволит принять эффективные меры по повышению интереса студентов к деятельности педагогических отрядов, успешной их творческой самореализации, досуговой занятости. Таким образом, исследование динамики членства и причин снижения интереса молодежи к отряду «ДАР имени Д.А. Данилова» (далее «ДАР») является актуальной и важной задачей, способствующей не только улучшению работы данного отряда, но и развитию студенческого самоуправления и волонтерства в целом.

С момента своего основания отряд «ДАР» активно занимался организацией летних лагерей, разработкой образовательных программ и культурных мероприятий, что способствовало развитию у участников навыков работы с детьми и подростками, формированию профессиональных навыков и социальной ответственности у них, практического опыта. Важным аспектом деятельности отряда также стало вовлечение студентов в различные социальные проекты, что способствовало укреплению их лидерских качеств и командного духа.

В 2012 году отряд «ДАР» получил статус линейного студенческого отряда Российских студенческих отрядов (РСО), что позволило ему интегрироваться в более широкую сеть студенческих инициатив по всей стране. Линейные студенческие отряды – это группы студентов, которые объединяются для выполнения различного характера проектов и инициатив.

С 2023 года отряд «ДАР» начал сотрудничество с региональным отделом «Движение Первых», которое представляет собой молодежное движение, направленное на вовлечение молодых людей в активную социальную деятельность и развитие гражданской позиции. В рамках этого сотрудничества отряд стал амбассадором «Движения Первых», что подразумевает активное участие в реализации совместных проектов и программ, направленных на поддержку молодежи и развитие их лидерских качеств. Отряду важно продолжать развивать это партнерство, чтобы совместными усилиями достигать ещё больших результатов и вдохновлять молодежь на активное участие в жизни своего региона.

Студенческий педагогический отряд «ДАР» демонстрирует впечатляющие результаты работы, заслуженно получая награды за высокие достижения на протяжении нескольких лет. Отряд неоднократно становился одним из лучших командных составов Штаба студенческих отрядов Северо-Восточного федерального университета (СО СВФУ) и по Якутскому региональному отделению (ЯРО). Среди значимых достижений отряда – звания «Лучший отряд штаба», «Лучший педагогический отряд», «Лучший отряд республики по комиссарской деятельности». Эти награды подчеркивают не только высокую профессиональную подготовку участников, но и их активное участие в образовательных инициативах, направленных на развитие студенческого самоуправления и популяризацию педагогической деятельности. Отряд «ДАР» продолжает активно развиваться, привлекая новых участников и реализуя разнообразные проекты, что подтверждает его статус одного из лидеров среди студенческих педагогических отрядов в регионе. Несмотря на достижения и активную деятельность отряда, в последние годы наблюдается снижение интереса молодежи к его деятельности. Это снижение может быть связано с изменениями в социальном контексте, недостаточной информированностью студентов о возможностях участия в отряде, изменением форматов взаимодействия, а также экономическими факторами, влияющими на организацию мероприятий. Для восстановления интереса молодежи к участию в отряде необходимо провести анализ текущих проблем и разработать рекомендации по улучшению программ и мероприятий, а также повысить информированность о возможностях участия в отряде «ДАР».

В последние годы наблюдается тенденция снижения интереса студентов к участию в деятельности отряда, что вызывает необходимость глубокого анализа причин данного явления. В рамках исследования, посвященного анализу активности отряда «ДАР» и причинам снижения интереса молодежи, была проведена оценка временной динамики членства отряда за период с 2018 по 2024 год. Для этого была собрана необходимая информация у экс-командиров, что позволило получить полное представление о составе и активности участников. Сведения систематизированы и представлены в виде диаграммы, что значительно упрощает визуализацию изменений в численности и активности членов отряда (Рисунок 1).

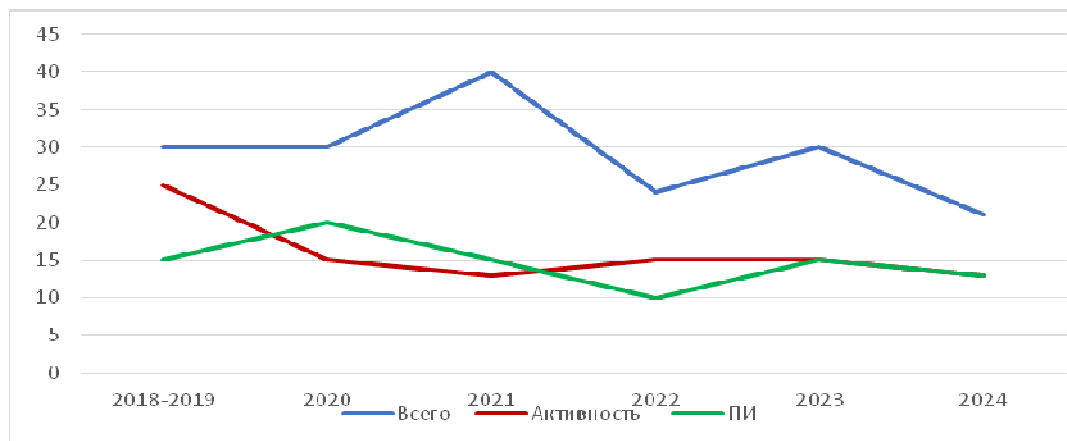


Рисунок 1 Динамика активности

В 2018 году в отряде состояло 30 человек, из которых 25 были активными участниками. Из них 60% студентов-активистов представляли Педагогический институт, а остальные 40% – бойцы различных учебных заведений, что

свидетельствует о высокой вовлеченности студентов в деятельность отряда. В 2020 году численность отряда – 30 человек, из них 67% бойцов были из Педагогического института, а 33% – из других учебных заведений. Однако количество реально работающих участников сократилось до 15 чел. Это снижение активности может быть связано с изменением приоритетов студентов и увеличением нагрузки в учебном процессе. В 2021 году численность отряда возросла до 40 человек, однако активных участников оказалось только 13 чел. Из Педагогического института в отряде – 38% человек, остальные были из различных учебных заведений. Несмотря на увеличение общего числа членов отряда, снижение доли активных участников указывает на возможные проблемы с мотивацией и вовлеченностью. В 2022 году численность отряда составила 24 человека, из них 42% представляли Педагогический институт, а 58% – другие учебные заведения. При этом активными участниками стали 15 человек. Устойчивый уровень активности может свидетельствовать о том, что использованы новые подходы к организации деятельности отряда. В 2023 году в отряде было 30 человек, среди которых половина была из Педагогического института. Активными участниками оставались около 15 человек. Сохранение численности и уровня активности на этом этапе говорит о необходимости дальнейшего анализа факторов, способствующих вовлечению студентов в деятельность отряда. В 2024 году число членов отряда сократилось до 21 человека, из которых 62% – студенты Педагогического института и 38% – из других учебных заведений. При этом отмечается, что за последние три года в отряде постоянно находились 7 человек, которые оставались активными участниками.

Таким образом, временная динамика членства отряда СПО «ДАР имени Д.А. Данилова» за последние шесть лет демонстрирует колебания, как в численности участников, так и в их активности. Эти данные подчеркивают важность создания условий для поддержания интереса молодежи к деятельности отряда и необходимость разработки стратегий по повышению вовлеченности студентов в совместные проекты и инициативы. Также важно учитывать мнение самих участников о том, какие изменения могли бы способствовать улучшению ситуации и привлечению новых членов. Снижение интереса требует глубокого анализа причин этого явления и разработки стратегий по повышению вовлеченности студентов. Сегодня возможными причинами могут быть: недостаточное использование современных информативных средств (инстаграм, фейсбук, ватсап и т.д.) о студенческих отрядах, в том числе педагогических; отсутствие креативного подхода к планированию и организации деятельности отряда; постоянно меняющийся состав отряда и ежегодные перевыборы командира отряда. Также некомпетентность и незаинтересованность, несистемная работа по формированию командной работы с членами отряда и т.д. могут тормозить работу.

Выводы. Педагогические отряды становятся эффективным средством качественного формирования профессиональных компетенций и развития личностных качеств. Совместное выполнение любого уровня заданий в педагогическом отряде способствует формированию и развитию таких качеств как ответственность, требовательность, толерантность, поддержка, умение работать в коллективе, инициативность, социальная активность. Следует отметить, что в реализации плана деятельности отряда необязательно нужно большое количество студентов, в команде должны быть только заинтересованные и мотивированные студенты.

Следует отметить, что для успешной реализации плана деятельности отряда необязательно наличие большого количества студентов. Гораздо важнее, чтобы в команде были только заинтересованные и мотивированные участники, готовые активно включать в работу и вносить свой вклад в общие цели. Однако, если интерес к деятельности педагогических отрядов будет продолжать уменьшаться существует риск того, что они не смогут продолжать деятельность и вообще прекратить своё существование. Это подчеркивает необходимость активного вовлечения студентов и создания привлекательных условий для их участия.

Данная тема требует более углубленного изучения, чтобы получить более детализированные данные об их ожиданиях от участия в деятельности отряда. Изучение причин позволит разработать стратегии для повышения привлекательности педагогических отрядов и обеспечение их устойчивого развития в будущем.

Литература:

1. Биек, А.В. Внеучебная деятельность, как средство профессиональной адаптации студентов вуза на рынке труда / А.В. Биек // III Всероссийская (национальная) научная конференция с международным участием «Российская наука, инновации, образование». – 2024. – 3 с.
2. Лобанова, Е.Ю. Студенческий отряд как способ становления и формирования личности будущего выпускника вуза / Е.Ю. Лобанова, Н.А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – С. 1203-1205
3. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2005. – 172 с.
4. Пономарев, А.В. Социально-педагогическая функция ВУЗа в воспитании современного специалиста / А.В. Пономарев. – М.: ИКАР, 2009. – 430 с.
5. Смирнов, П.А. Ты помнишь, как все начиналось? История первых студенческих подотрядов / П.А. Смирнов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – С. 101-108
6. Современное образование как открытая система / под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – Институт научной и педагогической информации РАО. – ЮРКОМПАНИ, 2012.
7. Шашиашвили, М.В. Студенческий отряд как один из периодов успешной социализации молодежи / М.В. Шашиашвили. – М. Современное педагогическое образование. – 2023. – С. 73-75

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры индоевропейских и восточных языков лингвистического факультета Харитоновна Елена Юрьевна

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Л-2

факультета «Лингвистика» Горбунова Елена Владимировна

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна

Государственный университет просвещения (г. Москва)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА

Аннотация. Современные технологии представляют особый интерес с точки зрения внедрения их в процесс обучения иностранным языкам, которые для многих студентов представляют сложность в силу их личностных особенностей или сложности материала. В статье рассмотрены инструментальный, творческий, организационный и коммуникативный компоненты цифровой грамотности преподавателя иностранного языка. Изучены цифровые сервисы, которые преподаватель может использовать на занятиях, а также подходы к определению сущности и значения цифровых технологий при обучении иностранным языкам. Рассмотрены факторы, влияющие на уровень владения преподавателем иностранными языками цифровыми технологиями. Представлены результаты опроса, проведенного с целью определения преимуществ использования цифровых технологий при обучении студентов иностранным языкам. Установлено, что преподаватели положительно оценивают распространение цифровых технологий в образовательной деятельности. Несмотря на испытываемые трудности, они признают их преимущества, которые превращают изучение иностранного языка в увлекательный процесс, наполненный различными формами занятости. Важно, чтобы знания педагогов в данной области были систематизированы и точны, так как в ином случае возникает риск беспорядочного и лишнего введения их в ход занятия.

Ключевые слова: цифровые сервисы, высшее учебное заведение, студенты, педагог, преимущества цифровых технологий, иностранный язык.

Annotation. Modern technologies are of particular interest from the point of view of their implementation in the process of teaching foreign languages, which for many students are difficult due to their personal characteristics or the complexity of the material. The article examines the instrumental, creative, organizational and communicative components of digital literacy of a foreign language teacher. Digital services that a teacher can use in the classroom are studied, as well as approaches to determining the essence and significance of digital technologies in teaching foreign languages. The factors influencing the level of proficiency of a foreign language teacher in digital technologies are considered. The results of a survey conducted to determine the advantages of using digital technologies in teaching foreign languages to students are presented. It has been established that teachers positively assess the spread of digital technologies in educational activities. Despite the difficulties they are experiencing, they recognize their advantages, which turn learning a foreign language into an exciting process filled with various forms of employment. It is important that teachers' knowledge in this area is systematized and accurate, as otherwise there is a risk of introducing them into the course of the lesson in a disorderly and purposeless manner.

Key words: digital services, higher education institution, students, teacher, advantages of digital technologies, foreign language.

Введение. В настоящее время цифровые технологии и иностранные языки являются одними из самых распространенных объектов пристального внимания со стороны общества, а запросы на их изучение и овладение ими регулярно растут. Высшие учебные заведения, объединяя передовые и прогрессивные направления деятельности, выступают в качестве одних из главных площадок их реализации и исследования.

Педагоги системы высшего образования активно применяют цифровые ресурсы и инструменты на различных этапах подготовки учебного занятия и его проведения. Современные технологии представляют особый интерес с точки зрения внедрения их в процесс обучения иностранным языкам, которые для многих студентов представляют сложность в силу их личностных особенностей или сложности материала. В целях повышения доступности содержания дисциплины, перед преподавателями иностранных языков возникает задача исследования всех аспектов использования цифровых технологий, организационного их включения в учебную деятельность и повышения своей грамотности в данной области таким образом, чтобы произошло усиление понимания содержания, осознания значимости курса и лояльности к нему со стороны студентов. Важно, чтобы знания педагогов в части особенностей использования цифровых технологий были систематизированы и точны, так как в ином случае возникает риск беспорядочного и лишнего введения их в ход занятия.

Изложение основного материала статьи. По мнению И.А. Тараненко, Е.Н. Учайкиной, Н.И. Фоминой, часть педагогов, преподающих иностранные языки, не обладает умением грамотно комбинировать традиционные технологии с цифровыми, отличающимися широким многообразием и регулярной модернизацией, что требует обращения особого внимания на их изучение. Авторами предложена модель, объединяющая следующие компоненты цифровой грамотности преподавателя иностранного языка:

- инструментальный (представлен знаниями, умениями, навыками и опытом применения цифровых технологий в своей профессиональной деятельности);
- творческий (представлен знаниями, умениями, навыками и опытом проектирования собственных цифровых продуктов);
- организационный (представлен знаниями, умениями, навыками и опытом организации и руководства учебным занятием с применением цифровых инструментов и сервисов);
- коммуникативный (представлен знаниями, умениями, навыками и опытом общения в цифровом образовательном пространстве со всеми участниками образовательных и связанных с ними отношений) [7].

Е.Н. Макарова обращает внимание на важность умения преподавателя организовывать самостоятельную работу студентов в рамках изучения иностранных языков, которая благодаря внедрению цифровых технологий становится более эффективной и разнообразной. Студенты могут создавать проекты, презентации, блоги. Кроме того, эффективной формой работы является цифровой сторителлинг, то есть рассказ с использованием мультимедийных элементов, выбранных

студентами. Его значимость особенно раскрывается при работе с первокурсниками, поскольку цифровой сторителлинг позволяет им красочно рассказать о себе и лучше узнать своих одногруппников [2].

Современный преподаватель находится в таком положении, что с одной стороны, ему необходимо постоянно изучать вновь возникающие достижения цифровизации, а с другой – он может их использовать для повышения заинтересованности и мотивации обучающихся, что особенно значимо при обучении студентов неязыковых ВУЗов или технических специальностей. Профиль подготовки играет главную роль, так как содержание занятий по изучению иностранного языка должно быть связано с предстоящей профессиональной деятельностью.

В работе А.Н. Земсковой обосновывается применение цифровых сервисов в деятельности преподавателя, с помощью которых можно сделать изучение иностранного языка более современным:

- Youglish и PlayPhrase.me. Данные ресурсы удобны тем, что они позволяют проработать трудные для запоминания слова и фразы в ходе просмотра видеороликов, в которых они являются ключевыми и дополнительно выделяются в дублирующем тексте (он используется опционально в зависимости от уровня подготовки студентов). Существенная разница между Youglish и PlayPhrase.me состоит в том, что в последнем бесплатный доступ распространяется на ограниченное количество видеороликов;

- Genially. Данный ресурс полезен для педагогов, так как с помощью представленного на нем функционала они могут создавать цифровые учебные материалы, в том числе, используя готовые образцы, чтобы впоследствии использовать их как на очных, так и на дистанционных занятиях, а также отправлять их через сайт преподавателя или приложения для обмена информацией. Сервисом предусмотрена возможность добавлять примечания к нужным элементам;

- Quizzz. Это сайт, на котором собраны тестовые материалы, которые можно использовать для проведения игр на занятиях в режиме онлайн и офлайн, а также в качестве индивидуальных заданий;

- Nearpod. Достоинством данного ресурса является его направленность на коллективную деятельность, так как его функционалом предусмотрено выполнение заданий всеми студентами в едином темпе с параллельным обсуждением, потому что момент перехода к следующей странице определяется педагогом, исходя из его удовлетворенности выполнением предыдущего упражнения [1].

Е.В. Михайличенко подчеркивает значимость виртуальных досок Miro и Padlet, сервисов Quizlet и Wordwall, грамотное использование которых помогает достичь результатов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов в сфере высшего образования [3]. Цифровые ресурсы регулярно обновляются в соответствии с запросами пользователей, поэтому прибегая к их помощи, преподаватели, во-первых, делают учебный процесс более интересным и избегают обыденности в работе, а во-вторых – вносят вклад в их развитие, побуждая разработчиков к внесению изменений и дополнений.

По мнению Т.А. Танцура, обучение иностранным языкам – это та часть образовательного процесса высшей школы, которая нуждается в применении различных достижений цифровизации, поскольку они позволяют изучить особенности произношения и исключить необходимость использования печатных словарей и учебных пособий [6]. Это особенно актуально в виду того, что во многих языках имеются различные акценты и диалекты, ознакомление с которыми также развивает у студентов умение усваивать информацию при помощи слуха.

Анализ исследований И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко, Ю.В. Плехановой, М.А. Степановой позволяет выделить следующие подходы к определению сущности и значения цифровых технологий при обучении иностранным языкам [4; 5]:

- как средство персонализации образования (педагог может давать задания исходя из того, с какими трудностями сталкивается конкретный студент, чтобы устранить имеющиеся пробелы и проблемы);

- как средство коммуникации (преподаватели могут вести свои блоги, каналы или страницы в социальных сетях или мессенджерах, чтобы размещать полезную информацию для студентов, а также развлекательные материалы, связанные с конкретной темой или иностранными языками в целом, что позволит повысить лояльность и интерес студентов к учебной дисциплине и укрепит их доверие к преподавателю) [8];

- как средство развития исследовательских умений и творческих навыков у обучающихся (студенты получают доступ к неограниченному количеству информации, а также возможность участвовать в конференциях и конкурсах разных уровней, представив на них свои научные работы, проекты и другие творческие продукты);

- как средство улучшения учебного процесса и повышения результативности обучения иностранным языкам (преподаватели, изучая цифровые инструменты, узнают новые способы ведения занятий и, тем самым, повышают свою компетентность. С помощью доступных ресурсов они могут обнаружить ошибки в своей профессиональной деятельности, устранение которых может положительно отразиться на качестве знаний студентов).

На уровень владения преподавателем иностранных языков цифровыми технологиями влияет множество факторов, определяемых как государством и высшим учебным заведением, так и самим педагогом. К первой группе относятся:

- наличие адаптированных под образовательный процесс отечественных цифровых платформ и ресурсов;
- высокий уровень цифровой оснащенности высшего учебного заведения;
- регулярное обновление содержания курсов повышения квалификации для преподавателей, освещающих актуальные вопросы в области цифровизации образовательного процесса и применения цифровых технологий при обучении языкам;
- материальное и нематериальное стимулирование преподавателей к созданию авторских цифровых разработок;
- наличие условий для творческой деятельности преподавателей.

К факторам, зависящим от самого педагога, относятся его личностные и профессиональные качества: его ценности, мировоззрение, творческая активность, креативность, адаптивность, амбициозность, степень притязаний [7].

С целью определения преимуществ использования цифровых технологий при обучении студентов иностранным языкам был проведен опрос среди 24 педагогов Государственного университета просвещения, Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана, на платформе Yandex Forms в первом семестре 2024-2025 учебного года. Респондентами стали как молодые, так и более опытные преподаватели. Все отметили, что регулярно используют цифровые технологии в работе со студентами, при этом почти половина опрошенных (42%) обратила внимание на то, что не все обучающиеся добросовестно выполняют полученные задания, в связи с чем необходим дополнительный контроль. Это связано с тем, что некоторые студенты прибегают к излишнему использованию цифровых помощников (онлайн-переводчик, ChatGPT). Большая часть респондентов (58%) подчеркнула, что несмотря на наличие определенных отрицательных моментов, цифровые ресурсы меняют образовательный процесс в лучшую сторону.

На вопрос о том, какими преимуществами обладает учебный процесс, в котором задействованы цифровые технологии, по сравнению с традиционными занятиями, были получены следующие ответы:

- использование контента, представленного на цифровых ресурсах, позволяет преподавателю грамотно распределять время между созданием новых заданий и применением готовых для уделения большего внимания углубленной подготовке отдельных категорий студентов, проявляющих интерес к иностранным языкам или наоборот, испытывающим затруднения (30%);

- использование интерактивных игр на занятиях усиливает вовлеченность студентов и их старательность, особенно при организации соревнований между командами (25%);
- просмотр видеороликов, прослушивание аудиофайлов, а также добавление различных звуковых эффектов и использование технологий дополненной реальности расширяет возможности представления учебного материала, поскольку каждый студент в силу индивидуальных особенностей отдаст предпочтение определенному способу получения информации (25%);
- преподаватель может организовывать работу студентов с научными статьями и книгами на оригинальном языке, используя для этого электронно-библиотечные системы и научные электронные библиотеки (20%).

Респондентам был задан вопрос, испытывают ли они какие-либо трудности с освоением или внедрением цифровых технологий в учебный процесс. Выяснилось, что у 25% педагогов сложностей не возникло, при этом большая часть респондентов отметила следующее: поиск и изучение цифровых сервисов и платформ занимает довольно продолжительное время (27%); некоторым студентам трудно понять функционал сервисов на иностранном языке (24%); необходимо соблюдение баланса между использованием цифровых технологий и традиционных методик, поскольку в ином случае студенты теряют интерес к привычным способам организации их занятости (24%). Такие сложности являются неизбежными, так как при внедрении современных технологий необходимо заново выстраивать учебный процесс.

Выводы. Деятельность преподавателя иностранных языков связана с определенными сложностями, часть из которых может быть устранена благодаря внедрению цифровых технологий в организацию и проведение учебных занятий. Даже студенты, у которых иностранный язык не является профильным, должны обладать знаниями в этой области, в том числе, связанными с их направлением подготовки. Однако далеко не все из них согласны с важностью его изучения, и для того, чтобы повысить их заинтересованность и мотивацию, преподаватель может применять различные цифровые инструменты, ресурсы и сервисы, которые имеют широкий функционал и могут существенно преобразить образовательный процесс. Кроме того, игнорирование цифровых технологий высшими учебными заведениями на сегодняшний день невозможно, так как их выпускники должны обладать необходимыми компетенциями для осуществления своей профессиональной деятельности, к которым относится и цифровая грамотность.

Результаты проведенного исследования показывают, что преподаватели иностранных языков положительно оценивают распространение цифровых технологий в образовательной деятельности. Несмотря на испытываемые трудности, они признают их преимущества, которые превращают изучение иностранного языка в увлекательный процесс, наполненный различными формами занятости.

Литература:

1. Земскова, А.Н. Применение цифровых образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / А.Н. Земскова // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 7. – С. 91-97
2. Макарова, Е.Н. Самостоятельная работа в процессе обучения английскому языку студентов-нелингвистов / Е.Н. Макарова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2024. – № 7. – С. 124-128
3. Михайличенко, Е.В. Современные цифровые решения в процессе организации групповой работы на занятиях иностранного языка в вузе как фактор интенсификации в формировании универсальных компетенций / Е.В. Михайличенко // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. – 2022. – № 4(49). – С. 106-111
4. Одарюк, И.В. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков) / И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 294-298
5. Плеханова, Ю.В. Использование цифровых ресурсов как фактор повышения комфорта современной образовательной среды / Ю.В. Плеханова, М.А. Степанова // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Москва, 07 октября 2022 года. – Москва: АЛЕФ, 2022. – С. 24-27
6. Танцура, Т.А. Потенциал современных цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов высшей школы / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 295-297
7. Тараненко, И.А. О готовности преподавателей иностранного языка к профессиональной деятельности в цифровой среде / И.А. Тараненко, Е.Н. Учайкина, Н.И. Фомина // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5. – С. 46-53
8. Heuristic technologies of training in professional education / O.I. Vaganova, I.A. Lisetskaya-Petrozitskaya, A.B. Snatovich [et al.] // Amazonia Investiga. – 2020. – № 27(9). – P. 509-517. – DOI 10.34069/AI/2020.27.03.55

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Харченко Галина Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Тамошкина Елена Викторовна

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)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Событийный подход рассматривается авторами как действенный инструмент организации воспитательной работы в вузе, действующем на территории Российской Федерации. В исследовании даётся сущностная характеристика событийного подхода. В статье проанализированы дидактические возможности событийного подхода в процессе организации вузовской воспитательной работы. В процессе исследования уделяется внимание комплексу организационно-педагогических условий, реализация которых представляется необходимой в плане успешной реализации воспитательной работы, проводимой со студентами на основе событийного подхода. В статье также рассматриваются различные подходы, применяемые для типологизации образовательных событий и их классификации. В соответствии с ними рассматриваются отдельные аспекты процесса проектирования воспитательного процесса в русле событийного подхода.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, воспитательная работа в вузе, событийный подход, образовательные события.

Annotation. The event-based approach is considered by the given article authors as one of most effective tool for organizing educational work at a university operating in the Russian Federation territory. At the beginning of the study, its essential characteristics are given. Some possibilities characteristic of the relevant pedagogical technology at the current higher education development stage in our country are demonstrated. Further, attention is paid to a set of organizational and pedagogical conditions, which implementation seems necessary for the educational work carried out with modern university students in the approach we are interested in context successful completion. The possibilities that exist for typologizing educational events for a number of reasons are also considered. In accordance with them, some features of the educational process design process are considered in line with this approach.

Key words: higher education, university, educational work at the university, event approach, educational events.

Введение. В ФГОС нового поколения в качестве основы профессиональной подготовки высококвалифицированных профессионалов отечественными вузами реализуется компетентностный подход. Согласно современным представлениям (С.Б. Букша, В.В. Великанов, Е.А. Полухин), он представляет собой систему принципов и закономерностей постановки целей и задач образования, в соответствии с которыми обучающийся должен владеть набором компетенций и благодаря этому стать конкурентноспособным в своей специальности к моменту выпуска.

Из вышеизложенного следует, что в соответствии с положениями компетентностного подхода, качественные характеристики выпускников современных организаций высшего образования оцениваются главным образом в соответствии с достигнутым ими уровнем сформированности профессиональных и личностных компетенций (Э.Р. Баграмян, В.В. Волкова, И.А. Киселева, Д.Г. Коровяковский, А.Л. Сахарчук, Е.С. Сахарчук). При этом соответствующими нормативно-правовыми актами необходимые к развитию знания, умения, навыки, как правило, соотносятся с теми трудовыми функциями, которые представляются необходимыми на текущем этапе развития средств производства и коммуникации.

Если обратиться к истории, то можно отметить, что практически вся обозримая история человеческой цивилизации так или иначе связана с совершенствованием сфер науки и производства. На современном же этапе данный процесс характеризуется невиданными ранее темпами.

В этой связи, как особо отмечают исследователи А.В. Каржаубаева, Е.Н. Кролевецкая, Д.И. Михайлова, В.С. Сигедова, Л.А. Филимонюк и др., выпускникам вузов уже сегодня приходится самостоятельно осваивать новые компетенции, связанные с эффективным применением инновационных технологий в профессиональной и иной деятельности. Это, в свою очередь, актуализирует развитие у них в период обучения системы навыков, позволяющих быстрее адаптироваться к динамичной социокультурной среде. Так, разработанный Агентством стратегических инициатив Атлас новых профессий, помимо наименований собственно профессий будущего, содержит надпрофессиональные навыки, необходимые для овладения ими [2]. Действительно, если в ближайшее время в разных сферах могут быть достаточно широко востребованы принципиально новые специализации (в сфере педагогики это, например, разработчик образовательных траекторий, ментор стартапов или тренер по майнд-фитнесу [2]), то сегодняшним выпускникам придётся проходить переподготовку. Последняя, в свою очередь, окажется тесно связана с приобретением ими новых компетенций, что, в свою очередь, потребует наличия приемлемого уровня готовности к постоянному самосовершенствованию на протяжении всей карьеры.

Между тем, следует констатировать, что данные, узко профессионально специализированные компетенции формируются путём получения обучаемыми соответствующего опыта, который, в свою очередь, связан со способностью организации высшего образования осуществлять опережающие обучение и воспитание на основе внедрения в содержание профессиональной подготовки соответствующих специализированных дисциплин, а так же совершенствования организации производственной практики (Э.Р. Баграмян, В.В. Волкова, Д.И. Михайлова, В.С. Сигедова, Д.Р. Сидоренков, С.В. Третьяк, Н.Л. Шеховская). При этом приходится констатировать, что на данный момент не существует единой системы методического обеспечения такого рода деятельности. С другой стороны, на страницах специальной литературы (Д.Г. Коровяковский, О.В. Коршунова, А.В. Попова, А.Л. Сахарчук, В.С. Сигедова, С.В. Третьяк) встречаем описания методологических подходов к воспитательной деятельности, которые могут способствовать достижению охарактеризованных выше результатов.

В частности определённый интерес у исследователей и практиков (О.В. Коршунова, А.В. Попова, В.С. Сигедова) вызывает событийный подход. Однако, присущий ему в контексте непрерывного личностно-профессионального развития потенциал пока остаётся малоизученным. Попытка минимизации данного дефицита осуществлена на страницах нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Согласно воззрениям современных учёных (С.Б. Букша, В.В. Волкова, О.В. Коршунова, Е.Н. Кролевецкая и др.), событийный подход представляет собой такую воспитательную технологию, которая базируется на использовании образовательных событий, имеющих определённое значение для жизни как

отдельных учащихся, так и их коллектива. Такого рода события, как правило, реализуются в реальном социуме. При этом они характеризуются следующими чертами:

- конкретная направленность;
- локальный характер воздействия на сознание, эмоциональную сферу и поведение учащихся [1].

Таким образом, каждое событие (а под ним учёные понимают специально организованные воспитательные мероприятия) представляет собой завершённый в смысловом плане фрагмент образовательного континуума.

Для каждого подобного события должен быть мотив, цель, спроектированное содержание. В результате использование событийного подхода при осуществлении воспитательной деятельности со студентами организаций, реализующих деятельность в соответствии с программами высшего образования, позволяет сформировать у каждого из них уникальный опыт. Его формирование достигается за счёт создания организационно-педагогических условий, благоприятствующих реализации следующих аспектов:

- самостоятельное принятие обучающимися решений (включая и относящиеся к категории нестандартных) в соответствии с особенностями тех или иных событий [5];
- создание ситуаций, способствующих пониманию и принятию обучающимся «другого»;
- сотрудничество, совместный анализ и перенос имеющегося у студентов опыта из других сфер для успешной деятельности в условиях реализации событийного подхода [1].

Благодаря этим своим особенностям изначально событийный подход был внедрён в практику подготовки специалистов на уровнях последиplomного образования, переподготовки и повышения квалификации.

На протяжении последнего десятилетия организации соответствующего профиля выполняли роль площадки, на базе которой осуществлялись апробация и распространение инновационных педагогических идей, прогрессивного опыта, связанных с реализацией событийного подхода в воспитательной деятельности.

Полученные данные наглядно демонстрируют: идеи событийного подхода могут быть интегрированы в подготовку специалистов на ступени вуза. При этом их реализация представляется перспективной в плане развития надпрофессиональных компетенций [4]. В их числе мы можем выделить следующие:

- мультиязычность;
- мультикультурность;
- клиентоориентированность;
- творческий подход;
- работа в условиях многозадачности и неопределённости;
- клиентоориентированность [6];
- проектная деятельность и др. [2].

Эффективное формирование системы, обеспечивающей развитие столь разнонаправленных навыков, как уже говорилось, представляется возможным лишь в случае соблюдения ряда организационно-педагогических условий. Рассмотрим их (Таблица 1).

Таблица 1

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное использование событийного подхода в воспитательной деятельности

№ п/п	Условия	Влияние на эффективность воспитательной деятельности
1	Организация сотрудничества между кафедрами различного профиля	Позволяет разработать систему событий, могущих быть интегрированными в образовательный контекст тех или иных академических дисциплин (Д.Г. Коровяковский, О.В. Коршунова)
2	Проектирование образовательных событий в связи с профессиональной направленностью учащихся	Обеспечивает максимальный учёт круга проблем надпредметного характера, наиболее актуальных для текущей (и, возможно, будущей) стадии развития сферы деятельности, в которой студенты будут работать после получения диплома [4]
3	Сочетание формальных и неформальных событий, взаимодополняющих друг друга	Создаёт у будущих высококвалифицированных профессионалов впечатление непрерывного, каждый компонент какового неразрывно связан с другими через цели, задачи и содержательную сторону
4	Организация последовательных, а не разрозненных событий	Позволяет объединять студентов разных отделений, факультетов и вузов в деле реализации общих целей, совместного проживания значимых для них событий [6]

По мнению авторов В.В. Волковой, Е.Н. Кролевецкой, О.В. Коршуновой, Д.И. Михайловой и др, реализации этих условий будет способствовать генерация образовательных событий, относимых к нескольким типам. При этом для типологизации могут использовать различные основания.

Опираясь на воззрения исследователей А.Л. Сахарчук, В.С. Сигедовой, Д.Р. Сидоренкова и др. [6; 7], по ведущим целям, как правило, выделяют события образовательные, воспитательные и развивающие. Иначе говоря, основной вектор события, реализуемого по ходу воспитательной работы с лицами, осваивающими образовательную программу современного вуза, может быть направлен в одну из трёх сторон (Таблица 2).

Направления реализации событийного подхода в процессе профессиональной подготовки

№ п/п	Направление	Примеры событий
1	Обучение	Защита обучающимися научно-исследовательских работ, подготовленных либо в рамках реализации других составляющих учебной деятельности (ВКР, курсовая), либо специально для данного события
		Лекция или мастер-класс выдающегося в данной области учёного (практика) [5]
		Флешмоб на тематику, актуальную с точки зрения обеспечения дальнейшего прогрессивного развития осваиваемой студентами специальности
2	Воспитание	Досуговые мероприятия, приуроченные к праздничным или памятным датам
		Экскурсия
		Спортивные соревнования [7]
		Конкурс
3	Профессиональное и личностное развитие	Интеллектуальные игры
		Выставки результатов творческой деятельности учащихся

События, применимые в русле событийного подхода к воспитательной деятельности, также могут быть классифицированы в соответствии с формируемыми у студентов компетенциями. При этом строгое разграничение, отражающее прямую зависимость между типом события с одной стороны и формируемыми конкретными компетенциями – с другой, на современном этапе разработки соответствующей проблематики пока полностью не реализовано, но ведутся исследования в заданном направлении.

В то же время, современные исследования, проведённые авторами А.И. Артюхиной, В.В. Великановым, Т.А. Жуковой, Д.Г. Коровяковским, Е.А. Полухиным, Е.С. Сахарчук и др. [1; 3; 4; 7] показали: события, организуемые с целью воспитания у будущих специалистов одних качеств, вполне могут положительно влиять на развитие других.

Вместе с тем, на основе уже проведённых исследований [5; 7 и др.], можно охарактеризовать и соответственно этому сгруппировать ведущие типы образовательных событий, в наибольшей степени способствующие развитию тех или иных качеств. Приведём их краткую характеристику (Таблица 3).

Таблица 3

Классификация событий в соответствии с компетенциями будущих специалистов, формируемыми по ходу их проведения

№ п/п	Группа компетенций	Примеры событий, способствующих развитию таковых
1	Научно-исследовательские	Лекция или мастер-класс выдающегося в данной области учёного (практика) [5]
		Научно-практическая конференция, семинар, круглый стол
		Вебинар
		Олимпиада [7]
		Защита обучающимися научно-исследовательских работ, подготовленных либо в рамках реализации других составляющих учебной деятельности (ВКР, курсовая), либо специально для данного события
2	Коммуникативные	Досуговые мероприятия, приуроченные к праздничным или памятным датам (А.В. Попова, Д.И. Михайлова, Л.А. Филимонюк)
		Конкурс
		Квест
3	Профессиональные	Лекция или мастер-класс выдающегося в данной области учёного (практика) [5]
		Флешмоб на тематику, актуальную с точки зрения обеспечения дальнейшего прогрессивного развития осваиваемой студентами специальности
		Просветительская беседа
		Тренинг

Данные, полученные при анализе научной и методической литературы (Т.А. Жукова, Д.Р. Сидоренков, Д.Г. Коровяковский, Е.А. Полухин и др.), свидетельствуют: образовательные события также можно различать в соответствии с их содержательным наполнением. По данному признаку выделяют:

- обязательный компонент (события, основанные на материале, включённом в программу подготовки специалиста);
- опережающее обучение (базируются на материале, выходящем за соответствующие рамки).

Кроме того, некоторые исследователи и практики (Д.Г. Коровяковский, Е.А. Полухин, А.В. Попова) выделяют также в классификации события информационно-ресурсные, проблемно-познавательные и профессионально-прикладные.

В качестве оснований для классификации может выступать также уровень организации. В данном контексте выделяются факультетский, межфакультетский, межвузовский, городской и др. уровни [8].

Подобным разнообразием различных видов образовательных событий, выделяемых по тем или иным основаниям классификации, обусловлены наиболее существенные особенности их проектирования. Прежде всего, педагогический работник, занимающийся планированием и организацией событийного образования, должен позиционировать в качестве ключевого момента важность планируемых событий для каждого из обучаемых [3].

Далее, нами уже говорилось о том, что правильная реализация событийного (как, впрочем, и любого другого инновационного) подхода должна способствовать эффективным поискам ответа на вызовы времени. Соответственно при планировании событий, вне зависимости от их типа и основания классификации, важным является понимание наиболее существенных особенностей текущего состояния системы высшего образования и конкретных её отраслей [1].

В свою очередь, одним из важных составляющих эффективности реализации событийного подхода в образовании является уровень подготовленности педагогических кадров, ответственных за реализацию соответствующего аспекта воспитательной деятельности.

Помимо учёта охарактеризованных выше факторов проектирование образовательных событий в системе ВО требует тщательного целеполагания. Соответственно, на начальном его этапе определяются:

- тематические цели;
- группы совершенствуемых компетенций будущих специалистов, бакалавров и магистров [8];
- их образовательные потребности, интересы и склонности.

Желательно при этом привлекать самих учащихся к деятельности, направленной на целеполагание. Это будет способствовать усилению их мотивации к участию в проектируемых событиях, а, значит, повысит успешность реализации образовательной деятельности.

Как отмечают исследователи А.И. Артюхина, С.Б. Букша, В.В. Великанов, В.В. Волкова и др, перед началом работы в русле событийного подхода студенты должны быть осведомлены о тематике, сути, собственной роли в них, а также о возможных лично и профессионально значимых результатах, опыте профессиональной и иной социально значимой деятельности, который можно будет приобрести таким путём. При этом подготовка студентов к участию в образовательных событиях должна носить комплексный характер и включать отдельные функции профессиональной подготовки (Таблица 4).

Таблица 4

Комплексный характер реализации событийного подхода в процессе профессиональной подготовки

№ п/п	Функции профессиональной подготовки	Содержание деятельности обучаемых при их реализации в русле событийного подхода
1	Дидактическая	Эффективный поиск (в т.ч. в сетевом пространстве) новой информации
		Знакомство с необходимым материалом
		Разработка плана своих и других субъектов образовательных отношений действий в рамках образовательной ситуации [3]
2	Творческая	Разработка сценария интеллектуальной игры (тренинга)
		Обоснование выбора места и времени проведения события

Анализ специальной литературы (Э.Р. Баграмян, Д.Г. Коровяковский, Е.А. Полухин, А.В. Попова, С.В. Третьяк) и рефлексия собственного педагогического опыта авторов настоящей статьи позволяют констатировать, что во многом эффективность деятельности, связанной с образовательными событиями, зависит от числа будущих специалистов, принимающих в ней активное участие. Кроме того, от интенсивности их участия зависит привлекательность таких событий для других обучаемых, а, значит, мощность воздействия на развития у них совокупности надпредметных компетенций [8].

Выводы. Таким образом, воспитательная технология, которая базируется на использовании образовательных событий (и, соответственно, на событийном подходе), имеет высокий потенциал и оказывает существенное воздействие на как отдельных студентов, так и на студенческие коллективы в целом. В свою очередь, данные события характеризуются следующими чертами: конкретная направленность; локальный характер воздействия на сознание, эмоциональную сферу и поведение учащихся.

Успешность реализации событийного подхода зависит от соблюдения ряда организационно-педагогических условий: организация сотрудничества между кафедрами различного профиля с целью согласованности воспитательных воздействий при реализации того или иного воспитательного мероприятия (события); проектирование образовательных событий в связи с профессиональной направленностью обучаемых; сочетание формальных и неформальных событий, взаимодополняющих друг друга; организация последовательных, а не разрозненных событий.

Воплощению перечисленных выше условий в ходе повседневной образовательной практики будет благоприятствовать генерация образовательных событий различного рода.

Среди факторов, которые необходимо учитывать при планировании того или иного мероприятия в русле событийного подхода, можно выделить следующие: значимость планируемых событий для каждого из обучаемых, особенности текущего состояния системы высшего образования и конкретных её отраслей, индивидуальные образовательные потребности, интересы и склонности студентов.

Литература:

1. Артюхина, А.И. Развивающий и воспитательный потенциал профессионально-ориентированного событийного образования / А.И. Артюхина, С.В. Третьяк, В.В. Великанов // Сознание. – 2021. – Т. 23. – № 5. – С. 27-33
2. Атлас новых профессий. – Москва: Агентство стратегических инициатив, 2014. – 168 с.
3. Букша, С.Б. Усиление физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды как важнейшее педагогическое условие спортивно-патриотического воспитания студенческой молодёжи / С.Б. Букша, Е.А. Полухин // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 243-246
4. Волкова, В.В. Воспитание будущего педагога в контексте компетентностного подхода в профессиональной подготовке / В.В. Волкова, Д.Г. Коровяковский // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 41-45
5. Коршунова, О.В. Метод событийного дизайна: новые смыслы, типология, педагогический потенциал / О.В. Коршунова, А.В. Попова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 12. – С. 1283-1292
6. Сидоренков, Д.Р. Использование методов духовно-нравственного воспитания в процессе совершенствования коммуникативной компетенции у студентов лингвистического профиля / Д.Р. Сидоренков, Т.А. Жукова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 235-237
7. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика / Е.С. Сахарчук, Э.Р. Баграмян, И.А. Киселева, А.Л. Сахарчук // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 3. – С. 11-40
8. Филимонюк, Л.А. Проектирование программ воспитательной работы в организации высшего образования / Л.А. Филимонюк, А.В. Каржаубаева, В.С. Сигедова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(1). – С. 285-288

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АДАПТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования искусственного интеллекта (ИИ) для обеспечения адаптивности образования в вузе. В настоящее время искусственный интеллект становится одним из важнейших инструментов, который может повысить эффективность и доступность образования. Статья рассматривает ИИ-ресурсы, которые могут использоваться в адаптивной образовательной среде для оптимизации образовательного процесса. Адаптивное обучение в вузе направлено на формирование образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся. В статье отмечается, что применение ИИ-инструментов может значительно улучшить учебный процесс путем индивидуализации и адаптации обучения к потребностям студентов, в том числе, с особыми образовательными потребностями. Современный уровень развития ИИ способен удовлетворить потребности всех обучающихся, кроме того, ИИ может помочь в разработке новых методик обучения. Рассмотренные в тексте ИИ-ресурсы выполняют функцию перспективных вспомогательных инструментов в адаптивной образовательной среде, способствующих повышению доступности, персонализации и эффективности обучения. Предлагаемые ИИ-инструменты способны оказывать существенную помощь обучающимся и являются дополнением к традиционным и проверенным методам обучения. Автор статьи подчеркивает, что ИИ-ресурсы можно использовать как помощника, как дополнительный инструмент, способный существенно облегчить процесс обучения и сделать его эффективным и доступным.

Ключевые слова: цифровизация образования, адаптивное обучение, искусственный интеллект, студенты с особыми образовательными потребностями, вуз.

Annotation. The article is devoted to the use of artificial intelligence (AI) to ensure the adaptability of higher education. Currently, artificial intelligence is becoming one of the most important tools that can improve the efficiency and accessibility of education. The article considers AI resources that can be used in an adaptive educational environment to optimize the educational process. Adaptive education is aimed at developing the educational process, taking into account the individual characteristics of students. The article notes that the use of AI tools can significantly improve the educational process by personalizing and adapting training to the needs of students, including students with special educational needs. The current level of AI development is able to meet the needs of all students, in addition, AI can help in the development of new teaching methods. The AI-platforms considered in the text function as promising auxiliary tools in an adaptive educational environment that contribute to increasing the availability and efficiency of training. The AI-platforms offered are capable of providing substantial learning assistance and should be viewed as a complementary tool rather than a complete replacement for traditional teaching methods. The author of the article emphasizes that intelligent systems can be used as an assistant, as an additional tool that can significantly facilitate education and make it more inclusive and effective.

Key words: digitalization of education, adaptive education, artificial intelligence, students with special educational needs, higher school.

Введение. В условиях цифровизации общества искусственный интеллект (ИИ) становится одним из ключевых инструментов, который может повысить качество, доступность и индивидуализацию образовательного процесса. ИИ-инструменты могут адаптироваться к потребностям и способностям каждого обучающегося, способствуя реализации обучения по индивидуальной траектории [9]. Это будет способствовать возможности каждому обучающемуся получить образование в оптимальном формате и развиваться в соответствии со своими способностями [7].

Интеграция ИИ в образование открывает возможности для реализации адаптивного обучения, автоматизированного создания образовательного контента, предлагая индивидуализированные рекомендации и адаптируя его к уникальным потребностям каждого обучающегося. Использование ИИ-технологии повышает доступность образования для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Исследования и практические примеры показывают, что ИИ могут значительно улучшить образовательный процесс, делая его более эффективным и доступным. Изучению адаптивных технологий для обучения студентов с особыми потребностями, в том числе с применением искусственного интеллекта, посвящены исследования В.В. Алексеева, О.В. Дубровиной [1], Е.Е. Зориной [2], М.А. Измайловой [3], Н.Н. Селезневой [6], О.С. Терентьевой [8] и др.

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей искусственного интеллекта для обеспечения адаптивного обучения студентов с особыми образовательными потребностями.

Изложение основного материала статьи. Адаптивное обучение заключается в адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающегося [5]. Адаптивное обучение предполагает гибкий подход к определению инструментов, средств и методов обучения. Это возможно, в том числе, за счёт применения современных адаптивных цифровых ресурсов [3]. Термин адаптивное образование употребляется в качестве обозначения обучающей среды, способной подстраиваться под потребности обучающегося и адаптировать обучение в соответствии с его особенностями и интересами [6].

Обеспечение адаптивности образования в условиях цифровизации предполагает персонализацию и доступность для каждого участника образовательного процесса. Персонализация в обучении предполагает подход, при котором учебный процесс адаптируется к индивидуальным особенностям, предпочтениям, возможностям, а также уровню знаний каждого обучающегося. В настоящее время данный подход становится возможным благодаря, в том числе, внедрению цифрового обучения и технологий ИИ, позволяющих создавать гибкие динамические образовательные системы, способствующие индивидуализации образовательного процесса. Доступность обучения направлена на гибкость, удобство и мобильность в обеспечении образовательных потребностей обучающихся. Она включает в себя обеспечение доступа к образовательным материалам и ресурсам для всех обучающихся.

Применение цифровых ресурсов и технологий ИИ помогает сделать образование более доступным и инклюзивным, обеспечивая поддержку студентам с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование направлено на обеспечение доступного обучения для студентов с особыми образовательными потребностями. Создание инклюзивной среды в вузе должно учитывать особенности обучающихся, предлагая адаптацию пространства, использование учебных материалов и методов обучения, учитывающих потребности обучающихся [4].

В настоящее время для создания такой среды можно с успехом использовать технологии искусственного интеллекта, которые могут эффективно персонализировать и адаптировать учебные материалы для обучающихся с особыми

образовательными потребностями. Современный уровень развития ИИ способен удовлетворить потребности всех обучающихся, в том числе, с особенностями развития [8], кроме того, ИИ может помочь в разработке новых методик обучения [10; 11].

Рассмотрим применение технологий ИИ в адаптивном образовании на примере поддержки обучающихся с нарушениями зрения, слуха, а также имеющих трудности с чтением. Для обучающихся со слабым зрением можно использовать такие ИИ-ресурсы как *Seeing AI*, *Lookout*, *Envision AI*, *Sullivan*, обеспечивающие текстовое объяснение изображений и их чтение вслух. Они могут дать точные и подробные описания объектов, попадающих в объектив камеры смартфона, распознавать и озвучивать информацию об окружающих предметах, людях, тексте и т.д.

Кроме данных ресурсов, можно использовать отечественное мобильное приложение «Особый взгляд». Приложение «Особый взгляд» предназначено для автоматической синхронизации и воспроизведения тифлокомментариев к фильмам и другому видеоконтенту.

В процессе обучения слабовидящих студентов все цифровые ресурсы и ИИ-инструменты адаптируются к их особенностям и потребностям [1]. Большинство информационных ресурсов могут применяться слабовидящими пользователями благодаря специальным настройкам, увеличивающим контрастность изображения и размер шрифта. Текст документа, как правило, должен быть представлен шрифтом без засечек через двойной интервал, без использования курсива, но возможным полужирным начертанием и выделением цветом ключевых терминов [2].

В работе со слабовидящими студентами также могут значительно облегчить работу с материалом курса созданные ИИ аудиоверсии учебников и учебных материалов.

При обучении студентов с нарушениями слуха полезными будут аудио- и видеоматериалы с субтитрами, позволяющими полноценно воспринимать аудиовизуальный контент. В частности, современные ИИ-инструменты способны в реальном времени производить распознавание голоса с одновременным переводом в текстовую форму (транскрибировать) для любого видеоконтента без предварительной обработки. Субтитры в видео могут быть важной адаптацией не только для слабослышащих, но и для обучающихся с расстройством аутистического спектра, которые имеют трудности с восприятием на слух и наличием различных шумов.

Для обучающихся с нарушениями слуха можно использовать ИИ-технологии синтеза и распознавания голоса и преобразования речи в текст (*Text to Speech/Speech to Text*). С помощью ИИ-сервисов *Speechlogger*, *SaluteSpeech*, *Teamlogs* обучающийся может расшифровывать и записывать разговоры, лекции, обсуждения и т.д. Сервисы распознают устную речь и переводят ее в текст, затем пользователь печатает ответ текстом, а программа озвучивает его, то есть превратит в устную речь для собеседника, что позволяет спокойно вести диалог с окружающими. Кроме транскрибирования, ИИ-инструменты могут также преобразовывать и обобщать полученную текстовую информацию. В обучении слабослышащих людей можно использовать также ИИ-программу *LipNet*, которая успешно распознаёт речь по губам.

Для обучающихся с дислексией, имеющих трудности с распознаванием и чтением текста, можно использовать такие специализированные ИИ-сервисы как *Amira Learning*, *Amplio*, *Dysolve*, *Dystech*, которые могут значительно улучшить навыки чтения, а также предоставлять рекомендации по орфографии и грамматике. Такие ИИ-ресурсы как *Sentence Maker*, *Sentence Generator*, *Text Generator* можно использовать для отработки построения предложений из предложенных слов и т.д.

Большие языковые модели общего назначения (*ChatGPT*, *Grok*, *DeepSeek*) могут адаптировать подачу информации и задания в соответствии с особенностями обучающихся с дислексией. Интерфейс и текст могут быть организованы при помощи специальных легкочитаемых шрифтов увеличенного размера, четкого разделения абзацев, применения простого и понятного языка и т.д. Технологии синтеза и распознавания речи (*Text to Speech/Speech to Text*) также можно использовать при создании доступных учебных материалов для студентов, имеющих трудности с чтением.

Следует отметить, что ИИ-сервисы способны оказывать индивидуальную поддержку обучающимся с особыми потребностями. Они могут действовать в качестве персонального ИИ-ассистента, предоставляя объяснения, подсказки, дополнительные материалы при выполнении заданий. ИИ-ассистент в образовании будет, прежде всего, помощником, энциклопедией, тьютором, с которым можно посоветоваться, который всегда поможет, направит и укажет на ошибки. Автоматизированные тьюторы будут особенно полезны для студентов с особыми образовательными потребностями. В виртуальных учебных средах чат-боты и ИИ-репетиторы оказывают поддержку в режиме реального времени, отвечая на вопросы студентов и направляя их в процессе изучения курса, что помогает студентам оставаться вовлеченными в процесс обучения в отсутствие преподавателя.

Алгоритмы ИИ с помощью системы «компьютерного зрения» способны проанализировать эмоции (злость, радость, грусть, удивление, нейтральное состояние) и вовлеченность студентов во время занятий. Данная технология позволит преподавателям проанализировать поведение обучающихся, выявить проблемы, что будет способствовать выявлению трудностей, оказанию своевременной адресной поддержки, эффективному выстраиванию коммуникации со студентами на занятиях.

Выводы. Таким образом, искусственный интеллект является важным ресурсом обеспечения адаптивности образования. Адаптивное образование предполагает создание обучающей среды, способной подстраиваться под потребности обучающегося и адаптировать обучение в соответствии с его особенностями и интересами. ИИ-сервисы могут повысить доступность образования для людей с особыми образовательными потребностями, учитывая особенности развития, предлагая индивидуальные образовательные траектории обучения. Применение технологий ИИ в адаптивном образовании позволяет создать уникальные возможности и условия, которые расширяют перечень различных видов учебной деятельности, совершенствуют и создают новые организационные методы и формы обучения. Персонализированные образовательные планы и учебные материалы, адаптивные системы обучения, автоматизированные тьюторы помогут студентам достигать лучших результатов и развивать свой потенциал.

Рассмотренные в тексте ИИ-платформы выполняют функцию перспективных вспомогательных инструментов в адаптивной образовательной среде, способствующих повышению доступности и эффективности обучения, оптимизации образовательного процесса. Стоит отметить, что предлагаемые технологии способны оказывать существенную помощь в обучении и являются дополнением к традиционным и проверенным методам обучения. Таким образом, ИИ-ресурсы можно использовать как помощника, как дополнительный инструмент, способный существенно облегчить процесс обучения и сделать его эффективным. Стоит отметить, что интеграция ИИ в образование требует разумного баланса между использованием ИИ-инструментов и сохранением человеческого фактора в образовательном процессе, сохранением ценности человеческого общения и поддержки.

Литература:

1. Алексеев, В.В. Моделирование адаптации электронных информационных ресурсов для слабовидящих и незрячих пользователей / В.В. Алексеев, О.В. Дубровина // Правовая информатика. – 2021. – № 3. – С. 68-76
2. Зорина, Е.Е. Пути совершенствования обучения иностранному языку студентов с особыми образовательными потребностями в вузе / Е.Е. Зорина // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – № 1(33). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.6688

3. Измайлова, М.А. Роль искусственного интеллекта в построении адаптивной образовательной среды / М.А. Измайлова // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). – 2024. – Т. 15. – № 1. – С. 8-26
4. Колесникова, И.В. Концептуальная модель адаптивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / И.В. Колесникова, Е.В. Михальчи // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/49PDMN518.pdf>
5. Муллер, О.Ю. Применение адаптивных технологий при обучении студентов с особыми образовательными потребностями / О.Ю. Муллер // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 8. – С. 65-69
6. Селезнева, Н.Н. Трансформация адаптивных технологий обучения от педагогической технологии к обучающим системам с элементами искусственного интеллекта / Н.Н. Селезнева // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2022. – № 3(61). – С. 113-123. – DOI: <https://www.doi.org/10.25688/2072-9014.2022.61.3.10>
7. Сerezкина, А.Е. Применение искусственного интеллекта в образовании / [А.Е. Сerezкина]; под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сб. статей V международной научно-практической конференции. 14-15 ноября 2024 г. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГПУ, 2024. – С. 743-755
8. Терентьева, О.С. Применение цифровых технологий при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы развития / О.С. Терентьева // Человек. Культура. Образование. – 2023. – № 3. – С. 138-151. – URL: <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2023-3-138>
9. Титова, С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор / С.В. Титова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 2. – С. 18-37
10. Xu, H. Large Language Models for Education: A Survey / H. Xu, W. Gan, Zh. Qi, J. Wu, S. Yu. Philip. – ArXiv:2405.13001. – URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.13001.11>
11. Wang, Xing-Guo. Research on AI algorithm education system of educational robot / Xing-Guo Wang // Proc. Third International Conference on Machine Learning and Computer Application (ICMLCA 2022). – URL: <https://doi.org/10.1117/12.2675143>

Педагогика

УДК 372.891

студент, учитель Хорин Никита Максимович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород); Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 49» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Кривдина Ирина Юрьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования географических понятий на основе межпредметных связей. Определена роль географии как интегративного по своему содержанию предмета. Проанализированы определения понятия «межпредметные связи» отечественных ученых педагогов. Рассмотрена хронологическая (временная) классификация межпредметных связей. В работе представлены примеры межпредметных понятий из курса географии с различными учебными предметами в соответствии с хронологической (временной) классификацией межпредметных связей. Проанализированы этапы формирования межпредметного понятия «государство» в курсе географии и обществознания школьного образования. Изучены содержательные компоненты и характеристики межпредметного понятия «государство». Обозначена роль межпредметных понятий и связей как способа обеспечения целостного понимания фактов, событий, явлений и процессов окружающего мира. Авторы отмечают важность реализации межпредметного подхода в образовательном процессе основного общего и среднего общего образования. Статья будет полезна учителям географии и обществознания, методистам и педагогам.

Ключевые слова: межпредметное понятие, межпредметные связи, хронологическая классификация межпредметных связей, образование, география, обществознание, государство.

Annotation. The article examines the process of forming geographical concepts based on interdisciplinary connections. The role of geography as an integrative subject in its content is defined. The definitions of the concept of "interdisciplinary relations" by Russian scientists and teachers are analyzed. The chronological (temporal) classification of interdisciplinary connections is considered. The paper presents examples of interdisciplinary concepts from a geography course with various academic subjects in accordance with the chronological (temporal) classification of interdisciplinary connections. The stages of the formation of the interdisciplinary concept of "state" in the geography and social studies course of school education are analyzed. The substantive components and characteristics of the interdisciplinary concept of "state" are studied. The role of interdisciplinary concepts and connections is outlined as a way to ensure a holistic understanding of the facts, events, phenomena and processes of the surrounding world. The authors note the importance of implementing an interdisciplinary approach in the educational process of basic general and secondary general education. The article will be useful for geography and social studies teachers, methodologists and educators.

Key words: interdisciplinary concept, interdisciplinary relations, chronological classification of interdisciplinary relations, education, geography, social studies, state.

Введение. Специфической особенностью школьной географии, в отличие от других учебных дисциплин, является ее междисциплинарность, что обусловлено ее расположением на стыке естественнонаучных и общественнонаучных знаний. Это определило специфику объектов изучения географии, находящихся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности, и представляющих собой целостную систему «природа – население – хозяйство». Такая сложная интеграция знаний из разных научных областей определила и специфику взаимосвязей самого школьного предмета географии с другими дисциплинами.

Межпредметные понятия являются основой системы географических знаний и служат каркасом для формирования целостного представления школьников о географической картине мира. Поэтому реализация межпредметных связей является одной из важнейших задач школьного географического образования, что обусловлено и современными нормативными документами, такими как обновленный федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования и среднего общего образования [11; 12].

Изложение основного материала статьи. Изначально определение термина «межпредметные связи» было опубликовано в педагогическом словаре 1961 года и трактовалось как «взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями» [9].

В дальнейшем оно было интерпретировано многими учеными педагогами и психологами, которые занимались проблемой реализации межпредметных связей в обучении. Например, Усова А.В. определила межпредметные связи, как «дидактическое условие повышения научного уровня знаний учащихся, роли обучения и развития их мышления, творческих способностей, формирования познавательных интересов» [10].

Бурцева Н.М. сформулировала данное понятие следующим образом: «межпредметные связи – дидактическое условие, способствующее отражению в учебном процессе интеграции научных знаний, их систематизации, формированию научного мировоззрения, оптимизации учебного процесса и, наряду с этим позволяющее каждому учащемуся раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности, опираясь на ценностные ориентации каждого» [2].

Обобщая определения понятия «межпредметные связи», можно сделать вывод о том, что использование межпредметных понятий и связей обеспечивает комплексное понимание явлений и процессов окружающего мира, способствует формированию и развитию критического и системного мышления, а также улучшает качество усвоения материала, оказывая благоприятное влияние на образовательный процесс.

С точки зрения хронологической (временной) классификации межпредметных связей выделяют преемственные связи, предполагающие последовательную передачу знаний от одного предмета к другому, синхронные связи, подразумевающие одновременное освоение схожих тем в разных предметах, и перспективные связи, предусматривающие изучение основ темы как фундамента для дальнейшего обучения. Данные виды связей предполагают различные формы взаимодействия учебных предметов с целью введения, расширения, углубления, систематизации и обобщения знаний в рамках образовательного процесса [17].

При использовании данной классификации наиболее функциональной и интегративной является взаимосвязь общих понятий географии с другими учебными предметами: биологией, физикой, историей, обществознанием, химией и др.

Для преемственной межпредметной связи будут характерны понятия «атмосферное давление», которое изучается в курсе географии шестого класса в тематическом блоке «атмосфера» в контексте климатологии и метеорологии, а в курсе физики восьмого класса данное понятие будет рассматриваться с точки зрения самой природы термина; «почва», исследуемое в курсе биологии пятого класса как среда обитания организмов, которое будет актуально при дальнейшем изучении в курсе географии шестого класса при изучении темы «почвы» в рамках раздела «биосфера», живой оболочки Земли.

Примером осуществления синхронных межпредметных связей могут являться содержательные компоненты пятого класса из курсов географии и математики при изучении тем «дроби» и «масштаб», так как при вычислении дробных выражений происходит деление целого числа на части, что аналогично процессу масштабирования географической карты, а перевод длины линии на карте в реальные расстояния подобен переводу единиц измерения из одной в другую.

В рамках реализации перспективных межпредметных связей можно рассмотреть тему «полезные ископаемые» в курсе шестого класса географии, когда рассматривается их состав, виды и способы образования, а в дальнейшем в курсе химии восьмого класса учащиеся рассмотрят химические элементы, входящие в состав полезных ископаемых, и научатся проводить опыты с химическими реакциями по их выделению, тем самым углубляя и расширяя диапазон своих знаний в данной теме.

При реализации межпредметного подхода наиболее системной и комплексной является взаимосвязь общих понятий географии и обществознания.

Приведем пример формирования межпредметного понятия «государство». Первым этапом будет являться введение и выстраивание начальных представлений о данном понятии.

В программе школьного курса обществознания понятие «государство» впервые встречается в шестом классе. На данном этапе учащиеся овладевают определением данного понятия: «особая форма организации общества, действующая на ограниченной территории и осуществляющая на ней властные, управленческие и защитные функции», а также анализируют его с точки зрения отличительных признаков и характеристик в отличие от других форм организации общества: наличие территории и проживающего на ней населения, формируя представление о территории как определенном географическом пространстве, на которое распространяется население; существование легитимной публичной власти, означающей её признание не только со стороны населения данного государства, но и со стороны международного сообщества; наличие аппарата управления, включающего в себя различные органы государственной власти и административные структуры; наличие системы законодательства, устанавливающая правила поведения граждан, организаций и самого государства, определяя права и обязанности всех участников общественных отношений; наличие системы налогообложения с целью пополнения государственного бюджета для обеспечения работы государственного аппарата, производства общественных благ и других нужд общества данного государства; существование вооруженных сил, предназначенных для защиты безопасности и территориальной целостности государства [6].

Далее в курсе обществознания шестого класса тема государственности раскрывается на примере современной Российской Федерации. На данной стадии вводятся такие признаки государства, как наличие суверенитета, выражающегося в проведении независимой внутренней и внешней политики государства, и символы государства: флаг, герб и гимн с целью сохранения исторической памяти и укрепления национальной идентичности. Также изучаются положения Конституции, в которой прописаны основные государственные характеристики страны. Например, государство считается демократическим, где источником власти является народ; федеративным, которое состоит из равноправных территорий (субъектов); с республиканской формой правления, когда глава государства и органы государственной власти выборны и сменяемы; правовым, где граждане и государство взаимно ответственны друг перед другом ввиду своих прав и обязанностей; социальным, в котором деятельность государства ориентирована на создание условий для достойной жизни каждого гражданина; светским, при котором никакая религия не может устанавливаться на уровне общеобязательной или государственной [6]. Данный этап формирования межпредметного понятия «государство» будет отражать преемственные связи, осуществляя последовательную передачу информации от одного учебного предмета к другому и сопутствовать целостному представлению понятия.

Следующим этапом формирования межпредметного понятия «государство» является расширение знаний и углубление понимания.

В программе школьного курса географии это понятие встречается впервые в восьмом классе при изучении географии России, где вводятся и изучаются понятия «государственная территория» и «государственная граница», а в разделе «население» Россия рассматривается как многонациональное государство, подразумевающее проживание различных наций, этносов и народностей на его территории [1].

В курсе обществознания девятого класса учащиеся рассматривают государство, его сущность и функции на более углубленном уровне, расширяя кругозор в данной области. Впервые встречается понятие «форма государства», которое включает в себя форму правления (виды и характеристики монархии и республики), форму государственного (территориального) устройства (характеристики конфедерации, унитарного и федеративного государства) и политический режим (демократический – демократия и недемократический – авторитаризм и тоталитаризм и их основные черты) [7]. Данный этап формирования межпредметного понятия «государство» будет отражать перспективные связи, поскольку представляет собой фундаментальную теоретическую базу при изучении темы государственности в старшей школе.

Заключительным этапом формирования межпредметного понятия «государство» является обобщение и систематизация учебного материала, полученного на уровне основного общего образования.

В курсе географии десятого класса при изучении общей экономической и социальной географии мира термин «государство» встречается достаточно часто, так как он выступает в качестве основного объекта на политической карте мира и занимает центральное место в организации общественной жизни и взаимодействии ее субъектов. Подробно рассматриваются понятия территория и границы государства, включая сухопутные, водные и воздушные. Изучаются понятия «форма правления» и «форма государственного устройства» на примере различных стран политической карты мира. Также изучается типология государств в зависимости от их географического положения, а также социально-экономического развития, включая такие критерии, как произведенный ВВП на душу населения, уровень образования населения, продолжительность жизни и др. Благодаря простейшей типологии, включающей в себя такие категории государств, как наиболее развитые, с переходной экономикой, развивающиеся (слаборазвитые) и др., учащиеся приобретают умение их классифицировать и различать [3].

Курс географии одиннадцатого класса предполагает изучение отдельных регионов и государств, рассматривающий их общую экономико-географическую характеристику и уровень социально-экономического развития, изучая территорию, географическое положение, природные условия и ресурсы, население и экономику государств [4].

В курсе обществознания одиннадцатого класса государство изучается как основной институт политической системы общества, в рамках которого дается несколько трактовок данного понятия, рассматриваются его характеристики и функции, изученные ранее в курсах географии и обществознания [8].

Заключительный этап формирования межпредметного понятия «государство» будет отражать синхронные связи обобщения и систематизации научного содержания в старшей школе, так как оно рассматривается одновременно и в курсе географии, и в курсе обществознания, дополняя друг друга.

Методика применения межпредметных связей при изучении географии и обществознания была апробирована в МАОУ «Школа № 49» г. Н. Новгорода. Методическим инструментарием апробации стала система межпредметных кейсов и ситуационных задач, которые применялись на разных этапах формирования понятий – введения, расширения объема, углубления научного содержания, обобщения и систематизации.

Выводы. Практика реализации межпредметных связей географии и обществознания показала эффективность в формировании географических понятий. Обучающиеся демонстрируют умения легко переносить усвоенные ранее свойства понятий в новую ситуацию, при изучении смежного предмета, самостоятельно формулировать определения и использовать их для решения практических задач географии.

Литература:

1. Алексеев, А.И. География: 8 класс: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина [и др.]. – 12-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – 255 с.
2. Бурцева, Н.М. Межпредметные связи как средство формирования ценностного отношения учащихся к физическим знаниям: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бурцева Наталья Михайловна. – Санкт-Петербург, 2001. – 231 с.
3. Гладкий, Ю.Н. География: 10-й класс: базовый и углублённый уровни: учебник / Ю.Н. Гладкий, В.В. Николина. – 6-е изд., стер. – Москва: Просвещение, 2024. – 271 с.
4. Гладкий, Ю.Н. География: 11-й класс: базовый и углублённый уровни: учебник / Ю.Н. Гладкий, В.В. Николина. – 6-е изд., стер. – Москва: Просвещение, 2024. – 223 с.
5. Зверев, И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д. Зверев. – Москва: Знание, 1977. – 213 с.
6. Котова, О.А. Обществознание. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / О.А. Котова, Т.Е. Лискова. – Москва: Просвещение, 2019. – 79 с.
7. Котова, О.А. Обществознание. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / О.А. Котова, Т.Е. Лискова. – Москва: Просвещение, 2019. – 95 с.
8. Котова, О.А. Обществознание. 11 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень / О.А. Котова, Т.Е. Лискова. – Москва: Просвещение, 2019. – 112 с.
9. Педагогический словарь: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова, Н.К. Гончарова, Н.Д. Казмина. – Москва: Академия педагогических наук, 1960. – Т. 1. – 774 с.
10. Усова, А.В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – Москва: Просвещение, 1981. – 158 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования № 287 [утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г.]. – Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва, 2021.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования № 732 [утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 г.]. – Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва, 2022.
13. Федеральная рабочая программа «География» 5-9 классы. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/83> (дата обращения: 20.02.2025)
14. Федеральная рабочая программа «География» 10-11 классы (базовый). Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/90> (дата обращения: 20.02.2025)
15. Федеральная рабочая программа «Обществознание» 6-9 классы. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/84> (дата обращения: 20.02.2025)
16. Федеральная рабочая программа «Обществознание» 10-11 классы (базовый). Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/92> (дата обращения: 20.02.2025)
17. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения: учебное пособие / Г.Ф. Федорец. – Ленинград: Ленинградский государственный педагогический институт имени А.И. Герцена, 1983. – 88 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна

Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Реслям Давлетбаевич

Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ипатова Ирина Серафимовна

Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Авторы статьи подчеркивают роль английского языка не только в качестве средства общения, но и его культурологическую составляющую, что способствует повышению мотивации у студентов. Самой главной речевой деятельностью является говорение, что является вызовом в процессе обучения, когда нужно проявить не только лингвистические способности, но и психологический настрой. Авторы также указывают на два аспекта в обучении устойчивой речи: беглость и правильность речи. Наличие этих компетенций, безусловно, вызывают положительную реакцию у работодателей и реальный шанс получить желанную работу. Разумеется, говорение тесно связано с аудированием, имитацией, чтением, рефлексией. Практика – это ключевой аспект в формировании говорения, что остается главной проблемой взаимодействия в общении, часто из-за отсутствия языковой среды, поэтому каждый желающий, который хочет выйти на хороший уровень говорения, должен использовать любую возможность для общения, не ограничиваясь только аудиторными занятиями. Огромная роль принадлежит преподавателю в применении современных методических технологий, его совместный подход и стремление сделать изучение иностранного языка, не только обязательным, но и интересным.

Ключевые слова: язык как средство общения, современные технологии, говорение, мотивация, практика, аудирование, имитация, чтение, рефлексия.

Annotation. The authors of the article emphasize the role of the English language not only as a means of communication, but also its cultural component, which contributes to increased motivation among students. The most important activity is speaking, which is a challenge in the learning process, when you need to show not only linguistic abilities, but also a psychological awareness. The authors also underline two aspects in spoken language learning: fluency and speech accuracy. These competencies, of course, provoke a positive reaction from employers and a real chance to get the desired job. Of course, speaking is closely related to listening, imitation, reading, reflection. Practice is a key aspect in the formation of speaking that remains the main problem of interaction, often due to the lack of a linguistic environment, so everyone who wants to reach a good level of speaking should use any opportunity to speak, not just necessarily in a classroom. A huge role belongs to the teacher in the application of modern methodological technologies, his joint approach and desire to make the study of a foreign language, not only mandatory, but also interesting.

Key words: language as a means of communication, modern technologies, speaking, motivation, practice, listening, mimic, reading, reflection.

Введение. В глобальном мире английский выступает в качестве lingua franca, языка межнационального общения. Этим подчеркивается его важная роль не только для личного, но также профессионального и социального роста. Также это указывает на его постоянное изменение, заимствование элементов из разных культур и языков. Это делает учебный процесс динамичным, так как английским на сегодняшний день пользуются во всем мире со всеми его вариантами и особенностями.

Изложение основного материала статьи. Технологический прогресс делает более эффективным и быстрым усвоение иностранного языка: такие средства как обучающие приложения, online-курсы, Skype, среда виртуальной реальности вырабатывают интерактивный опыт у учащихся, снимают психологический барьер боязни общения.

Образовательная политика и системы нуждаются в том, чтобы адаптировать реалии к многоязычному миру, которая включает в себя поддержку изучающих английский язык, и преподавателей в их стремлении разобраться в различных лингвистических аспектах. Владение иностранным языком (английским) приобретает особую значимость у работодателей, которые все чаще интересуются этим во время собеседования при приеме на работу [8, С. 302].

Интерактивный процесс, помогающий вырабатывать смысловое содержание через говорение, включает производство, получение и обработку информации. Производство относится к акту коммуникации, в то время, как прием к сбору информации, которая в дальнейшем обрабатывается, чтобы передать смысл. Таким образом, говорением можно назвать интерактивный процесс между говорящим и слушателем.

В этом процессе, содержание образуется из имеющейся информации. Однако, многие студенты видят изучение английского языка как тяжелую задачу. Существует несколько вызовов, с которыми учащиеся могут столкнуться в овладении устной речью: языковая боязнь, отсутствие языковой практики вне учебного заведения, неуверенность при его применении. Боязнь использования иностранного языка может стать причиной не практиковать навыки говорения. Когда учащиеся испытывают такие чувства, им нужно убедиться в своих способностях в правильном выборе слов в процессе общения. Студенты, таким образом, предпочитают лишь молча отсидеться, а не стараться активно участвовать в занятиях, боясь сделать ошибки. На это обращает внимание М.А. Соомго, подчеркивая, что учащиеся изучающие иностранный язык оказываются некомпетентными, отвечая перед классом, что в последствии вызывает тревожное состояние и стресс [5].

Кроме того, ограниченное применение английского языка вне аудитории представляет для учащихся серьезную проблему. Так как для них *говорение*, даже в аудитории, представляется сложным из-за боязни быть объектом насмешек как со стороны преподавателя, так и со стороны своих сверстников. Благодаря такой практике, студенты негативно относятся к своей способности разговаривать на английском даже на занятиях.

Учащимся требуется мотивация и уверенность в говорении по-английски, причинами могут быть нервозность или скудный словарный запас. Развитие мотивации у обучаемых является ответственностью преподавателя, который предпринимает особые усилия в разных направлениях образовательного процесса [2, С. 71].

Согласно исследованию, S.A. Thornbury, около двухсот наиболее часто встречающихся слов могут помочь в разговоре [6]. Поэтому, если учащиеся не усваивают основной словарный запас, они не в состоянии будут достойно поддержать разговор и в конечном счете будут и вовсе его избегать. Это в свою очередь снижает речевую деятельность на занятиях и вне аудитории.

Говорение – это важное умение, которое необходимо сформировать. В повседневной жизни мы общаемся, чтобы сообщить какие-либо мысли или идеи, обменяться знаниями, рассказать о текущих событиях в нашей жизни. Говорение также рассматривается как действие в выражении значения через использование символов в многообразии речевого и неречевого контекста.

Таким образом, чтобы общаться на хорошем уровне необходимо иметь в виду наличие двух компонентов: беглость и правильность речи. Баланс этих двух компонентов является крайне важной задачей, когда в общении речь говорящего звучит бегло и естественно.

Беглость речи может отразиться на успеваемости студента, насколько быстро или медленно говорит студент и ясно ли он выражает свои мысли. Только тот учащийся может быть компетентен в иностранном языке, который может общаться с другими понятно и легко. Чтобы студенты заговорили легко и грамотно по-английски, преподавателю нужно установить набор стандартов, чтобы они могли успешно использовать иностранный язык. Студенты должны находиться в центре образовательного процесса, и иметь обратную связь с преподавателем, а также иметь возможность предложить свои идеи и темы для большей мотивации в изучении языка [7, С. 382].

Существует несколько причин почему именно навык говорения для современных учащихся считается крайне важным. Это краеугольный камень общения и самая существенная языковая компетенция, которой нужно обладать, поскольку большинство работодателей отдают предпочтение выпускникам хорошо говорящим по-английски. Кроме того, умения общаться помогает установить и поддерживать дружеские рабочие связи, поддерживать социальные контакты, взаимодействовать с людьми своего социального круга.

Говорение – это также процесс устного обмена мнениями и чувств. Каждый может общаться правильно, выражать свои идеи в языке как устно, так и письменно имея достаточный запас слов. Иначе говоря, это очевидно, что студенты с низким запасом слов не в состоянии выразиться ни в устной, ни в письменной форме. Очень важно владеть умением самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в потоке всевозрастающей, научно-технической, общекультурной информации [9, С. 324].

Существует несколько способов развития навыков говорения.

1. *Аудирование*. Первым шагом в развитие умений и навыков говорения это, по существу, работа над аудированием. Польза у аудирования в том, что оно расширяет словарный запас и пути включения в разговор. Во-вторых, аудирование дает возможность разобратся с особенностью произношения различных звуков ритмом, интонацией, скоростью и т.д. Есть много доступных, бесплатных видео и аудио ресурсов с субтитрами, которые можно неоднократно проигрывать и проговаривать вместе с персонажами до полного понимания.

Подкасты на английском языке являются также популярным способом для повышения уровня аудирования и говорения. Подкасты, это небольшие аудиоклипы online, которые обычно выпускают в виде эпизодов на разные темы. Как правило, каждую неделю в приложении выходит новый эпизод и пользователь всегда в курсе аудио новинок.

Третий самый интересный путь в улучшении навыков аудирования и говорения – это аудио книги. Они очень удобны для тех, у кого нет времени на чтение и хороший способ в совершенствовании произношения.

И последнее, ни один способ не может превзойти реальный разговор с людьми по-английски. Следует внимательно слушать своего преподавателя и студентов своей группы во время занятий, так как все эти жизненные разговоры помогают стать лучше в аудировании и говорении. Следует также помнить, что аудирование способствует улучшению навыков говорения.

2. *Имитация*. Теперь, когда прослушано большое количество диалогов, наступает время для воспроизведения. Имитация или копирование – все это отличный способ развития умений и навыков говорения. Как маленькие дети всегда «изучали» язык – они копировали все что говорили взрослые.

Другая польза имитации заключается в том, что она улучшает речевую грамотность без заучивания грамматических правил. Через интенсивную практику запоминаются слова и выражения и как они взаимодействуют друг с другом. Например, проигрывая аудио запись, нужно точно повторять слова и выражения, обращая внимание на интонацию, ударение, ритм.

Также, весьма полезно записать себя при повторении слов, так как запись дает возможность для корректировки своей речи. Тема для аудирования должна быть интересной и регулярное следование этой практике в скором времени положительно отразится на произношении, словаре, грамотности и в целом на говорении.

3. *Чтение*. Чтение является другой важной компетенцией в изучении иностранного языка. Вне зависимости от того, что именно вы читаете, художественную литературу или научную, ежедневное чтение помогает набраться новых слов. Чтение, даже непродолжительное время, весьма полезно. Можно обратиться к разным источникам – от Интернета до инструкций для пользования техническими приборами или торговыми марками.

4. *Рефлексия*. Осмысливание – также является важным шагом в улучшении навыков говорения. Необходимо задумываться над своими языковыми способностями и достижениями, что следует изменить чтобы успешно двигаться вперед. Это хороший способ обратной связи в отсутствии преподавателя.

Допустим, у вас был обстоятельный разговор на английском языке. После него, найдите время чтобы подумать над ним. Например, спросите себя:

- Как он прошел?
- Как хорошо вы поняли собеседника?
- Чувствовали вы уверенность в своих ответах и вопросах?
- Проявили ли вы интерес к теме беседы?
- Как быстро вы раздумывали чтобы правильно выразить мысль и подобрать подходящее слово?
- Вам встретились незнакомые слова?
- Что делал другой собеседник, когда не находил подходящего слова?

Задумываясь над этими вопросами, можно разглядеть свои сильные стороны и обрести уверенность, а также найти пути улучшения конкретных языковых аспектов и работе над ними.

Можно также продумать по-английски прочитанное и услышанное. Например:

- Какие основные проблемы вы увидели в статье или подкасте?
- Могу я изложить их своими словами?
- Эти слова или идеи были для вас новыми?

– Прежде чем заглянуть в обычный словарь, смогу ли я догадаться об их значении через толкование на иностранном языке?

Записывая свои размышления в тетрадь каждый раз после занятия поможет увидеть движение вперед.

5. *Предварительная подготовка*. Многие студенты не решаются заговорить на английском или принять участие в беседе, потому что боятся сделать ошибки в речи и бояться выглядеть неграмотными. Эту проблему можно решить

подготовившись заранее. Если вы идете с друзьями в ресторан, подумайте о том, чтобы вы сказали в этой ситуации: как сделать или поменять заказ, попросить подойти официанта и оплатить счет и т.д. Для того, чтобы понять какой словарный запас вам понадобится, нужно заранее составить список нужных слов и выражений, подходящих для этой ситуации.

6. *Говорение.* Нужно пользоваться любой ситуацией, где можно заговорить по-английски или записаться на курсы английского языка. Соколова Е.Г. предлагает специальный комплекс упражнений, направленный на развитие у студентов умений устной речи, который базируется на дифференциации подготовленной и неподготовленной речи [4]. Это серьезная разговорная практика и тесный контакт с преподавателем и слушателями курса. В настоящее время есть много *online* форумов и групп, участие в которых дает возможность разговорной практики с людьми из разных стран. Такие сайты нетрудно найти, например, Facebook, Skype и другие.

7. *Практика.* Это может быть регулярная десятиминутная практика просмотра видео и его имитация, с последующим размышлением об увиденном. На следующий день это может быть небольшой рассказ, прочитанный вслух, или его пересказ. В последующие дни можно найти больше времени попрактиковаться на английском языке, но каждый следующий день следует делать обязательный минимум, что за короткое время приведет к заметным результатам, уверенности и готовности к решению более трудных задач. Это подходящее время для поиска партнера и любой возможности для говорения. И не следует бояться ошибок, так как большинство людей на них не акцентирует внимание.

Не следует также забывать, что иностранный язык, это увлекательное и интересное занятие. Пение песен, заучивание стихотворений, скороговорок, диалогов легче запоминаются, когда разучиваются с удовольствием. Специальные упражнения, направленные на запоминание ключевых фраз, фрагментов текста, лаконичных смысловых высказываний должны способствовать развитию навыков запоминания, также можно использовать речевую зарядку с включением поговорок, пословиц и стихов в план занятия [1, С. 95].

Когда студенты участвуют в выполнении содержательных коммуникативных заданий вместе, как говорящие, так и слушающие развивают важные умения, как довести до сознания смысл услышанного, уточнить что-то и так далее.

Следует использовать ролевые игры, чтобы дать учащимся возможность попробовать себя в различных ситуациях и тренироваться в умении задавать и отвечать на вопросы на понятном, аутентичном языке. Также во время занятий можно разбирать различные виды коротких презентаций. Это могут быть карты памяти, анализ и исследование конкретных идей, основной параграф, упражнения со своими сокурсниками.

Предоставьте пространство учащимся выразиться и поделиться мнениями, идеями, опытом со своими сверстниками. Для этого нужно использовать на занятиях по-иностранному (английскому) языку различные типы заданий проблемного характера с целью формирования у студентов умений решать коммуникативные задачи [3, С. 261].

Выводы. Очевидно, что живое общение является фундаментальным в изучении иностранного языка и его оценки. Будучи таковым, *совместный*, активный подход в изучении и преподавании играет главную роль в развитии языковых умений и навыков у учащихся.

Студентов следует постоянно мотивировать изучать иностранный, поскольку каждое речевое умение может быть сформировано через практику и опыт, а допускаемые ошибки в учебе есть естественная часть учебной деятельности. Поэтому студенты, которые хотят стать компетентными в общении, должны практиковать свои речевые навыки.

Литература:

1. Орлова, Л.Г. Особенности формирования различных компетенций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2024. – № S18-2(106). – С. 94-98
2. Орлова, Л.Г. Повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3. – № S(81). – С. 70-73
3. Савина, А.А. Формирование речевой компетенции студентов – будущих юристов на занятиях по иностранному языку / А.А. Савина, О.Г. Коларькова // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 259-263
4. Соколова, Е.Г. Комплекс упражнений по развитию иноязычной устной речи у студентов инженерных специальностей / Е.Г. Соколова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2023. – № S98-2(98). – С. 92-94
5. Soomro, M.A. Addressing practices in multilingual student-teacher interaction in Pakistani English / M.A. Soomro, T.V. Larina // 3L: Language, Linguistics, Literature. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia. – Т. 30. – 2024. – P. 202-217
6. Thornbury, S.A. Dogma for EFL / S.A. Thornbury // IATEFL Issues. – 2000. – Vol. 153. – № 2.
7. Хайруллин, Р.Д. Создание речевой среды в процессе обучения иностранному языку / Р.Д. Хайруллин, И.С. Ипатова, Ю.Н. Храмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(3). – С. 381-383
8. Храмова, Ю.Н. Английский язык как одно из условий профессиональной подготовки студентов юристов в современном мире / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(4). – С. 300-304
9. Храмова, Ю.Н. Межкультурная коммуникация как фактор профессиональной иноязычной подготовки студентов юридического вуза / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76(1). – С. 322-325

УДК 378

кандидат педагогических наук Черникова Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук Морозова Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук, доцент Руднева Инна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Представлен анализ научно-теоретических подходов к проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов. Показана значимость практико-ориентированных методов подготовки. Метод проектов выступает средством формирования личностных качеств и практического опыта. Описана опытно-экспериментальная работа со студентами – будущими педагогами. Подготовка студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия осуществлялась в рамках освоения учебных дисциплин модуля «Технологии социального воспитания и обучения». Цель эксперимента – формирование системы компетенций, определяющих готовность студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся. Эксперимент включал организацию сетевого взаимодействия с образовательными организациями региона. Тематика проектов была посвящена Году семьи в Российской Федерации. Итоговый этап проектной работы предполагал процедуру публичной защиты проекта с участием всех субъектов образовательного процесса. Творческие проекты обучающихся решали важные задачи их позитивной социализации, профилактики социальной эксклюзии. Анализ результатов показал положительную динамику в формировании компетенций у будущих педагогов, а также значительный интерес обучающихся к участию в проектной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие педагоги, проектная деятельность, сетевое взаимодействие, школа, профилактика социальной эксклюзии обучающихся.

Annotation. The analysis of scientific and theoretical approaches to the problem of professional training of future teachers is presented. The importance of practice-oriented training methods is shown. The project method is a means of developing personal qualities and practical experience. Experimental work with students-future teachers is described. Students were trained to support the project activities of students in the context of network interaction within the framework of mastering the academic disciplines of the module «Technologies of social education and training». The purpose of the experiment is to form a system of competencies that determine students' willingness to support students' project activities. The experiment included the organization of network interaction with educational organizations in the region. The theme of the projects was dedicated to the Year of the Family in the Russian Federation. The final stage of the project work involved the procedure of public protection of the project with the participation of all subjects of the educational process. Students' creative projects solved important tasks of their positive socialization and prevention of social exclusion. The analysis of the results showed a positive trend in the formation of competencies among future teachers, as well as a significant interest of students in participating in project activities.

Key words: professional training, future teachers, project activities, networking, school, prevention of social exclusion of pupils.

Введение. Актуальность проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов связана с интенсивным характером изменений в системе работы с обучающимися современной школе. Широкое распространение применения практико-ориентированных методик обучения и воспитания школьников обусловили необходимость совершенствования методов профессиональной подготовки будущих педагогов в период обучения в вузе.

В работах современных исследователей (Н.В. Абрамовских, З.А. Аксютинной, Р.У. Арифудиной, Ю.Н. Галагузовой, В.Н. Ефименко, Л.В. Мардахаева, В.Н. Раскалинос, М.Л. Солдатенковой, О.Н. Хахловой, В.А. Черникова и др.) рассматриваются разнообразные аспекты профессиональной подготовки социального педагога: подготовка к взаимодействию с молодежью, подростками, с различными категориями семей, к профессионально-творческой, культурно-досуговой, волонтерской деятельности и т.д.

Анализ работ показал, что большинство ученых определяют подготовку студентов педагогического вуза как процесс и результат, способствующий приобретению знаний, развитию профессионально-личностных качеств (А.А. Орлов) [7], как путь к осознанию социальной значимости выбранной профессии (В.П. Кузовлев) [6], как формирование новообразований личности, определяющих профессионально-педагогическую культуру и профессиональную компетентность педагога (Г.И. Гайсина) [2], как процесс получения опыта учебной и профессионально-ориентированной деятельности (Н.Е. Стенякова) [9].

Ю.Н. Галагузова определяет подготовку социальных педагогов как компонент социального образования, являющийся процессом и результатом формирования готовности к профессиональной деятельности в области социального воспитания и обучения, социальной защиты, поддержки коррекции и реабилитации детей, переживающих сложную жизненную ситуацию [3].

С точки зрения компетентностного подхода рассматривает профессиональную подготовку социальных педагогов В.Н. Раскалинос. Исследователь пишет о том, что подготовка на основе компетентностного подхода предполагает создание специальных ситуаций, влияющих на формирование и развитие компетенций (ключевых и профессиональных), способствующих достижению конечного результата (единство универсальных способностей и готовности к осуществлению деятельности) [8].

По мнению Н.Е. Стеняковой, профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности – это процесс взаимодействия преподавателя и студентов, в основе которого находится мотивационно-деятельностный, акмеологический и аксиологический компоненты, способствующие самостоятельному формированию опыта профессиональной деятельности будущего педагога в ходе изучения определенных дисциплин [9].

В структуре подготовки учителя Ю.С. Дутикова выделяет три значимых компонента, являющиеся, по мнению автора, устойчивыми структурными образованиями в подготовке педагога: знаниевый (профессионально-значимые общекультурные и специальные знания и связанные с ними умения); ценностный (ценностные ориентации, идеалы, интересы, мотивы); личностный (общие и педагогические способности и качества личности) [4].

Современные тенденции в системе высшего образования требуют изменить подход к подготовке будущих социальных педагогов, как можно быстрее уходить от «информирующе-контролирующего преподавания» (Е.А. Александрова) [1, С. 251] к педагогическому сопровождению самоорганизации и саморазвития студентов. Данную проблему возможно решить, применяя в подготовке инновационные технологии (образовательные платформы, индивидуальный образовательный маршрут, проектные технологии и др.). Это дает возможность студентам проявить активную позицию, осуществить свои идеи в научно-исследовательской, волонтерской и других видах деятельности, получить опыт практической деятельности, организуемой в пространстве вузовского образования.

Изложение основного материала статьи. Одним из практико-ориентированных методов преподавания является метод сетевых проектов. Суть метода проектов в подготовке будущих педагогов заключается в стимулировании применения полученных ими знаний в ходе изучения дисциплин модуля для решения профессиональных задач в совместной деятельности с обучающимися.

Сетевое взаимодействие как условие эффективной подготовки будущих педагогов рассматривается в работах А.А. Симоновой, М.Ю. Дворниковой, А.М. Короткова, О.А. Карпушовой, С.Б. Спиридоновой, Д.В. Землякова, М.Ю. Швецова и др. По мнению М.Ю. Швецова, «сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов» [11, С. 34].

Методологическую основу эмпирического исследования составили системный подход к рассмотрению объекта как системы, а также идеи целостного подхода к рассмотрению педагогических феноменов, что позволило выделить структурные компоненты модели процесса подготовки студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия как целостного феномена, выявить их взаимосвязи.

Модель процесса подготовки студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия представлена как система и включает следующие компоненты: целевой, содержательный и процессуальный компоненты.

Целевой компонент модели представляет собой точку отсчета в построении любой педагогической деятельности. В нашей модели целью процесса подготовки выступает система компетенций, определяющих готовность студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия:

- способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3);
- способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4);
- способен осуществлять социальное обучение и воспитание обучающихся (ПК-1).

В содержательном компоненте модели выделяются следующие виды опыта: когнитивный опыт, опыт деятельности и эмоционально-ценностный опыт. Освоение когнитивного опыта охватывает процесс получения студентами знаний по методике создания проектов. Освоение опыта деятельности обеспечивает формирование умений в области сопровождения проектной деятельности обучающихся. Опыт эмоционально-ценностных отношений представляет собой профессиональную позицию студентов в системе отношений между всеми субъектами образовательного процесса [10, С. 143-146].

Процессуальный компонент модели реализуется посредством сетевой практической подготовки студентов, в ходе которой для них организуются педагогические пробы по сопровождению проектной деятельности обучающихся на базе образовательных организаций. Важным условием повышения эффективности указанных педагогических проб выступает сетевое взаимодействие участников, субъектами которого являются преподаватели и студенты университета, эксперты – педагоги образовательных организаций, а также обучающиеся образовательных организаций. Сетевое взаимодействие обеспечивает высокий уровень совместности деятельности субъектов образовательного процесса, формируя учебно-профессиональное сообщество [5].

Апробация модели процесса подготовки студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия была организована в 2024/2025 учебном году на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». В опытно-экспериментальной работе приняли участие 27 студентов 3 курса очной формы обучения по программе бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» профиля «Психология и социальная педагогика».

Подготовка студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия осуществлялась в рамках освоения учебных дисциплин модуля «Технологии социального воспитания и обучения». Получение когнитивного опыта и опыта деятельности обеспечивалось содержанием обязательных дисциплин «Технологии социального воспитания детей и молодежи» и «Технологии социального обучения детей и молодежи» модуля. В рамках лекционных занятий студенты знакомились с особенностями организации процесса формирования социально-значимых качеств личности, передачи социальных знаний и формирования социальных умений и навыков, способствующих успешной социализации обучающегося. На практических и лабораторно-практических занятиях студенты осваивали эффективные технологии социального воспитания и социального обучения обучающихся, одной из которых является проектная деятельность. В ходе освоения эмоционально-ценностного опыта у студентов формировалась система установок, ценностей и интересов в отношениях с одноклассниками, преподавателями, педагогами-наставниками и обучающимися образовательных организаций.

Сетевая практическая подготовка включала ряд последовательных этапов: организационный этап, этап практической деятельности и итоговый этап. Рассмотрим каждый этап.

В ходе организационного этапа была проведена работа по формированию проектных команд, а также инициации проектной деятельности. Базами разработки и реализации проектов стали две волгоградские школы.

Для разработки и реализации проектов были сформированы смешанные команды, которые включали как студентов, так и обучающихся. В каждой проектной команде студент или студенты сопровождали разработку индивидуальных проектов каждым обучающимся (т.е. 1 обучающийся – 1 проект).

Инициация проектной деятельности предполагала определение типа индивидуальных проектов обучающихся (в нашем случае выбран творческий проект), а также темы, цели и задач проектов обучающихся, составление плана деятельности, определение предполагаемых конечных продуктов проектов. Тематика проектов была посвящена Году семьи, объявленному в 2024 году в Российской Федерации. Выбирая темы проектов, проектные команды учитывали следующие условия:

- тема должна быть действительно интересна автору проекта;
- результаты проектной деятельности по выбранной теме должны иметь реальное практическое значение (определен конечный продукт проекта).

Исходя из вышеизложенного, были определены следующие темы проектов: «Семейный плейлист», «Семейный герб», «Книга семейных рецептов», «Карта семейных путешествий», «Письмо моей будущей семье», «Семейный календарь» и другие.

При определении цели проекта команды формулировали идеальный планируемый результат, которого желает добиться автор в процессе творческой работы с применением определенных средств. Постановка задач подразумевала детальное продумывание плана работы над проектом на этапах сбора и анализа первичной информации, подготовки рабочих материалов, а также в процессе каждого шага создания творческого продукта.

При составлении плана деятельности по проекту проектные команды разбивали весь путь на отдельные этапы и определяли способы работы на каждом этапе, сроки работы, а также имеющиеся и недостающие ресурсы. Основные мероприятия организационного этапа сетевой практической подготовки документально фиксировались в технологической карте проекта.

Этап практической деятельности предполагал выполнение работ по проекту в соответствии с планом, а именно: сбор и анализ информации, необходимой для реализации проекта, изучение технологии создания творческого продукта, собственно создание продукта.

Итоговый этап сетевой практической подготовки предполагал завершение работ над продуктом, а также процедуру публичной защиты проекта с участием всех субъектов образовательного процесса: обучающихся-авторов проектов, сопровождающих их студентов и руководителей со стороны университета и образовательных организаций.

Успешность реализации процессуального компонента модели обеспечивалась сетевым форматом практической подготовки, неотъемлемой частью которой выступали еженедельные верификационные встречи с участием студентов, преподавателей, а также педагогов-наставников образовательных организаций при необходимости. Верификационные встречи организовывались в очном общегрупповом формате в целях экспертизы результатов разработки проектов на текущий момент, предоставления обратной связи со стороны одноклассников и преподавателей с обсуждением возникших трудностей и заключения договоренностей по дальнейшей разработке проекта с учетом внесенных корректировок.

Участие обучающихся в проектной деятельности являлось частью целостного учебно-воспитательного процесса образовательной организации, формой вовлечения в воспитательные практики. Творческие проекты обучающихся решали важные задачи их позитивной социализации, профилактики социальной эксклюзии:

- формирование просоциального опыта работы в команде, опыта проектной работы;
- укрепление в традиционных семейных ценностях;
- формирование продуктивных учебных действий, в том числе коммуникативных, личностных, познавательных умений.

Взаимодействие обучающихся со студентами педвуза также оказывало положительное влияние на их профессиональное самоопределение, внося вклад в позитивную социализацию, ориентацию на продолжение обучения, поиск личностных и социальных смыслов. Включение родителей в проектную деятельность обучающихся в части отбора семейных фотографий, обсуждения любимых музыкальных композиций, кулинарных рецептов или семейных путешествий становилось ресурсом не только успешного выполнения проекта, но и ресурсом гармонизации детско-родительских отношений, личностного и социального самоопределения детей в целом.

Отметим, что необходимым условием эффективности подготовки студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия выступает участие педагогов-наставников, выполняющих следующие функции:

- организационную (помощь в организации места и времени работы проектных команд);
- наставническую (демонстрация эффективных приемов взаимодействия студентов и обучающихся);
- посредническую (содействие во взаимодействии студентов с семьями обучающихся для получения материалов к индивидуальным проектам);
- экспертную (экспертиза содержания индивидуальных проектов, рефлексия итогов процесса сопровождения проектной деятельности студентами).

Выводы. Апробация модели процесса подготовки студентов к сопровождению проектной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия показала значительную эффективность. Профессиональная подготовка будущих педагогов в условиях сетевого взаимодействия обладает ресурсом максимального приближения к реалиям педагогической деятельности, способствует профессиональным прогам студентов при наставничестве успешных в профессии педагогов.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Методология педагогики: монография / Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова [и др.]; под общ. ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 296 с.
2. Гайсина, Г.И. Культурологический и компетентностный подходы в личностно-профессиональном развитии будущего педагога / Г.И. Гайсина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2008. – № 1(13). – С. 158-161
3. Галагузова, Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю.Н. Галагузова. – М., 2001. – 45 с.
4. Дутикова, Ю.С. Реализация принципа преемственности в профессионально-личностной подготовке учителя начальных классов (в системе «школа-вуз»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Дутикова. – Коломна, 2009. – 294 с.
5. Коротков, А.М. Метод сетевых образовательных проектов / М.А. Коротков, С.Б. Спиридонова, О.А. Карпушова, Д.В. Земляков // Педагогика. – 2023. – № 11. – С. 65-76
6. Кузовлев, В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: научно-методический и организационно-педагогический аспекты: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.П. Кузовлев. – Москва, 1999. – 301 с.
7. Орлов, А.А. Педагогическая подготовка будущего учителя как интегративный процесс / А.А. Орлов // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: методологический семинар памяти проф. В.С. Ильина; под ред. А.Н. Саранова. – Волгоград: Перемена, 1997. – № 4. – С. 47-48
8. Раскалинос, В.Н. Профессиональная подготовка социальных педагогов на основе компетентностного подхода / В.Н. Раскалинос // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 126-130
9. Стенякова, Н.Е. Профессиональная подготовка будущего педагога в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Е. Стенякова. – Пенза, 2007. – 19 с.
10. Черников, В.А. Непрерывное профессиональное образование специалистов социальной сферы: монография / В.А. Черников, Е.А. Черникова. – Саратов: Вузовское образование, 2017. – 202 с.
11. Швецов, М.Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М.Ю. Швецов, Л.Д. Алдар // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. – 2012. – № 5. – С. 33-38

РЕСУРСНОЕ ОСНАЩЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме выбора средств оснащения ресурсной составляющей информационного образовательного пространства дисциплины «Иностранный язык», предназначенной для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. Ее решение осуществляется в условиях смешанного обучения, и мы учитываем профессионально ориентированный, пространственно-средовый и компетентностный подходы, в которых выделяются следующие критерии: а) профессиональная направленность, б) информационная наполненность материальных и мультимедийных средств оснащения. Эти средства входят в ресурсную составляющую информационного образовательного пространства и делятся на социально-методологическую, предметно-операционную и дидактико-методическую группы. Средства оснащения наполняют информационный компонент профессионально ориентированной информацией, приемами и методами обучения, которые используются как преподавателем, так и студентами.

Ключевые слова: профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, образовательное пространство, материальные средства оснащения, мультимедийные средства оснащения.

Annotation. The article focuses on the problem of selecting the tools of equipment for the resource component of the information educational space of the discipline "Foreign language", intended for the formation of professionally oriented foreign language communicative competence among students of a non-linguistic university. Its solution is carried out in the circumstances of blended learning and we take into consideration professionally oriented, environmental and skills approaches, in which the following criteria are identified: a) professional orientation, b) informational fullness of material and multimedia tools of equipment. These tools are included in the resource component of the informational educational space and are divided into the socio-methodological, presentative-operational and didactic-methodical groups. The tools of equipment fill the informational component with professionally oriented information, techniques and methods of teaching and learning, which are used by the teacher and students.

Key words: professionally oriented foreign language communicative competence, educational space, material and multimedia tools.

Введение. В соответствии с ФГОС ВО содержание обучения по техническим направлениям подготовки определяет набор компетенций, которые должен освоить будущий специалист. В нашем случае таким направлением является «Проектирование технологических машин и комплексов», которое нацелено на приобретение выпускниками совокупности общекультурных компетенций в области социокультурных, социально-гуманитарных знаний и массовых коммуникаций, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций в таких сферах деятельности, как производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская и проектно-конструкторская, направленных на создание конкурентоспособной продукции машиностроения и основанных на применении современных методов и средств проектирования, расчета, математического, физического и компьютерного моделирования.

Предмет «Иностранный язык», входящий в учебный план названного направления подготовки, способен внести вклад в приобретение студентами знаний, навыков и умений в широком масштабе производственно-технологической деятельности при условии, что иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения данной дисциплине в нелингвистическом вузе приобретет профессионально ориентированный характер.

Обращение к литературе, где ведется исследование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, как результата реализации компетентностного подхода в иноязычном образовании, показало, что само понятие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, ее содержание и компонентный состав претерпели определенные изменения с того момента, когда в качестве конечной цели этого процесса стала рассматриваться поликультурная личность как субъект профессионального иноязычного общения. Данная идея нашла отражение в работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева, G. Broughton, H.D. Brown, M. Canale, M. Byram, J.A. van Ek и др. Так, применительно к высшей школе профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция направлена на формирование поликультурной личности современного специалиста, который готов и способен осуществлять иноязычное общение в условиях профессионального взаимодействия с представителями другой культуры, не теряя при этом собственной культурной идентичности [6. С. 277].

В тоже время изменившаяся образовательная ситуация, для которой характерны активная информатизация и внедрение в учебный процесс электронных ресурсов, побудила нас взглянуть на формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в контексте информационного образовательного пространства (Э.К. Самарханова, С.Т. Шацкий, В.А. Ясвин), специально созданного и оснащенного для данной цели. Это потребовало не только уточнения структуры и содержания профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, но и выявления совокупности информационно-коммуникационных средств и технологий, с помощью которых происходит оснащение иноязычного образовательного пространства для формирования вышеуказанной компетенции у студентов по направлению подготовки «Проектирование технологических машин и комплексов», что и выступает задачами данной статьи.

Изложение основного материала статьи. Решение первой задачи начнем с краткой характеристики иноязычной коммуникативной компетенции, что поможет нам внести уточнения в ее содержание применительно к профессиональной деятельности будущих инженеров. При этом мы исходим, во-первых, из того, что дисциплина «Иностранный язык» входит в учебный план технических направлений подготовки на I-II курсах и на нее отводится незначительное количество часов (72 часа), а во-вторых, уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, приобретенный первокурсниками в общеобразовательной школе, часто невысок. Такая ситуация говорит о целесообразности дальнейшего совершенствования данной компетенции с учетом новых целевых установок и профессиональной направленности иноязычного образовательного процесса.

В теории обучения иностранным языкам существует немало подходов к структурированию иноязычной коммуникативной компетенции, которые мы условно делим на общеевропейские и российские концепции. Они наглядно

представлены в таблице 1, которая демонстрирует тот факт, что существуют компоненты, являющиеся общими для названных концепций. Именно такие компоненты мы планируем включить в состав профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, но при условии их совпадения в 3-х и более случаях.

Таблица 1

Сравнительный анализ компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции

Автор Компетенция	M. Canale, M. Swain	Л.Ф. Бахман, О.С. Палмер	Ван Дейк	И.Л. Бим, В.В. Сафонова	Н.Г. Соколова	Е.В. Кавнатская
социолингвистическая	+	+	+	+	+	+
дискурсивная	+		+			
стратегическая	+		+			
лингвистическая		+	+			
социальная			+			+
социокультурная			+	+	+	+
языковая				+	+	+
речевая				+	+	+
компенсаторная				+		+
учебно-познавательная				+		+
общекультурная					+	+

Анализ содержания и функций представленных компетенций, а также условия обучения в неязыковом вузе, приведенные выше, побудили нас объединить ряд компетенций. Так, в состав *лингвистической компетенции* (Л.Ф. Бахман, О.С. Палмер, Ван Дейк) вошла языковая компетенция, отвечающая за знание языкового материала и умения его применять в поликультурном общении. Социолингвистическая и дискурсивная компетенции включены в *речевую компетенцию* (Е.В. Кавнатская, В.В. Сафонова, Н.Г. Соколова), которая предполагает овладение обучающимися всеми видами речевой деятельности. Что касается общекультурной и социальной компетенций, то они объединены с *социокультурной компетенцией* (И.Л. Бим), так как имеют схожее содержание [2, С. 210]. *Стратегическая компетенция* (М. Canale, M. Swain, Ван Дейк), в свою очередь, тесно связана с компенсаторной и учебно-познавательной компетенциями, в совокупности обеспечивающими использование наиболее эффективных стратегий и адекватных им языковых средств в ситуациях иноязычного общения. *Профессиональная составляющая*, в свою очередь, пронизывает все компоненты профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции и является центральным звеном, которое определяет содержание всех вышеназванных компонентов [8, С. 39].

Таким образом, в структуре профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции мы выделяем профессиональную, лингвистическую, речевую, социокультурную и стратегическую субкомпетенции, которые, представляя собой ее взаимосвязанные и взаимозависимые части, обеспечивают функционирование самой компетенции как целостной системы.

Формирование такой компетенции происходит в образовательном пространстве дисциплины «Иностранный язык» (А.Н. Whitehead, А.А. Гирцанов, В.И. Гинецинский и др.). В нем протекает совокупность образовательных процессов, в ходе которых имеет место передача социального и индивидуального опыта, накопленного человечеством и предназначенного для освоения новыми поколениями, посредством образовательных сред, входящих в его структуру [3, С. 57].

В связи с этим информационное образовательное пространство выступает, во-первых, в качестве целостной, многокомпонентной системы иноязычного образовательного процесса по направлению подготовки «Проектирование технологических машин и комплексов», состоящей из ресурсного, информационного, субъектно-деятельностного и процессуального компонентов [9, С. 44], содержание которых отражает специфику названного направления подготовки.

Так, ресурсный компонент призван обеспечить оснащение содержания последующих компонентов пространства. Информационный компонент наполняется информацией, которая в соответствии с ее содержанием включается в:

- а) социально-методологический субкомпонент, определяющий условия организации иноязычного образовательного процесса;
- б) предметно-операционный, представляющий информацию, с которой работают преподаватель и студенты;
- в) дидактико-методический, содержащий приемы и средства обучения и учения. Субъекты этого процесса, пользуясь названными материалами, вступают во взаимодействия в процессуальном компоненте информационного образовательного пространства [3, С. 115].

Поскольку в центре нашего внимания находится профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, то для ее формирования необходимо такое пространство, которое бы создавало оптимальные условия для достижения названной цели. Для этого его содержание должно быть отобрано и организовано преподавателем. Именно для этой цели мы выделили такие критерии, как:

- а) критерий профессиональной направленности;
- б) критерий информационной насыщенности.

Применение критерия профессиональной направленности побуждает принять во внимание специальность обучающегося при отборе текстового, аудио и видео материала и средств работы с ним для того, чтобы сформировать интерес и ценностное отношение к профессиональной деятельности [5, С. 95].

Критерий информационной насыщенности, в свою очередь, предполагает, что преподаватель из образовательного пространства предмета «Иностранный язык» отбирает профессионально ориентированное содержание, необходимое и достаточное по объему для формирования названной компетенции, а также развитию обучающихся как субъектов диалога культур.

Для решения второй задачи статьи сначала обратимся к понятию средств обучения, чтобы среди них выделить те, которые могут рассматриваться в качестве средств оснащения профессионально ориентированного информационного образовательного пространства по направлению подготовки «Проектирование технологических машин и комплексов». В методической литературе традиционно выделяют материальные (Г.В. Рогова, С.Г. Шаповаленко и др.) и мультимедийные средства обучения (П.В. Сысоев, Т. Finley, J. Higgins и др.), которые в совокупности обеспечивают иноязычный образовательный процесс. По мнению Н.А. Асташевой, именно мультимедийные средства организуют особое образовательное пространство, способствующее «в силу своей содержательной сущности развитию познавательной

активности и творческих способностей студентов» [1, С. 20], необходимых в нашем случае для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Поиск искомых средств оснащения будем, во-первых, вести с учетом системы смешанного обучения, которая благодаря сочетанию непосредственных и опосредованных Интернет-ресурсами взаимодействий участников образовательного процесса в аудитории и вне ее, позволяет включать в процесс обучения иностранному языку, как традиционные (материальные), так и информационно-коммуникационные (мультимедийные) средства обучения [4, С. 1516]. Во-вторых, примем во внимание тот факт, что нам необходима такая совокупность средств оснащения, которая обеспечит наполнение каждого компонента образовательного пространства, создаваемого для направления подготовки «Проектирование технологических машин и комплексов».

Процесс отбора начнем с определения набора средств оснащения информационного компонента пространства. Так, его *социально-методологическая составляющая* включает такие материальные средства, как ФГОС ВО, программа по иностранным языкам по направлению подготовки, методическая и педагогическая литература, где представлены современные подходы к организации профессионально ориентированного иноязычного образования, необходимые для эффективной работы преподавателя.

Две другие группы средств оснащения информационного компонента в составе материальных и мультимедийных предназначены одновременно для преподавателя и для студентов и входят в *предметно-операционную* и *дидактико-методическую группы* средств оснащения. В качестве ведущего материального средства оснащения предметно-операционной группы выступает учебно-методический комплект, в нашем случае «*New English File*» [9]. Он включает различные по объему и содержанию публицистические, учебные и научно-популярные тексты, из которых обучающиеся получают информацию и языковые средства для ее передачи. Помимо текстов в данном учебно-методическом комплекте содержатся тексты для аудирования.

Следующим средством предметно-операционной группы являются *мультимедийные средства оснащения*, интегрирующие образовательные Интернет-ресурсы в составе *kiallo*, *miro*, *trello* и др. Они позволяют расширить и углубить информацию, предложенную в учебнике, предлагая дополнительные текстовые, аудио и видео материалы в необходимой последовательности [7, С. 282]. Поэтому в соответствии с критериями информация, содержащаяся в этих Интернет-ресурсах, должна включать достаточное количество профессионально ориентированного материала, с которым смогут работать преподаватель и студенты.

Например, «*kiallo*» представляет собой сайт, материал которого может быть представлен в графической, аудио и видео формах. На нем преподаватель структурирует и объединяет информацию разного объема и содержания в рамках изучаемой темы для того, чтобы у обучающихся была возможность всесторонне исследовать предлагаемую проблему. Работа студентов на *kiallo* заключается в обобщении, анализе и синтезе аргументированных высказываний для их последующего использования в собственных монологических и диалогических высказываниях в ходе занятий.

Для организации групповых взаимодействий может использоваться онлайн-доска «*miro*», позволяющая преподавателю:

а) наполнять ее достаточными по объему профессионально ориентированными материалами;

б) управлять вниманием студентов с помощью функции скриншотинга;

в) ограничивать таймером время выполнения заданий. Кроме того, используя шаблоны для приоритизации задач, тегируя ответственных и следя за тем, кто проявил активность, преподаватель имеет возможность осуществлять контролирующие функцию и вносить коррективы при необходимости. В свою очередь работающие вместе студенты могут быстро комментировать содержание новой информации при помощи функции стикеров.

«*Trello*» кроме включения дополнительного материала в содержание занятия одновременно позволяет размещать задания для самостоятельной работы студентов на занятии и дома. Весь интерфейс *trello* выстроен на основе канбан-досок, разделенных на списки с карточками, которые можно выделять для решения конкретных задач, например, для работы с текстом, прослушивания аудио материалов, просмотра видео и др. Также *trello* дает возможность разграничивать информацию на новую и уже изученную.

Представленная группа средств оснащения, как видно из их описания, используется преподавателем для включения текстовых, аудио, видео и мультимедийных материалов профессионально ориентированного характера.

Дидактико-методическая группа средств оснащения включает такие Интернет-технологии, как *rizzoma*, *kahoot* [10, С. 760]. При их отборе мы исходили из того, что эти технологии:

а) содержат достаточный по количеству и качеству материал профессиональной направленности;

б) обеспечивают взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Rizzoma – это веб-платформа для совместной работы, решения проблем и общения. Ее преимуществом является то, что технология одновременно сочетает такие средства, как мессенджер, почта, менеджер задач, текстовый редактор, вики, хранилище файлов и папок. Более того, она позволяет применять LaTeX-формулы, создавать диаграммы связей (*mindmap*), представляя информацию в наглядном виде. *Rizzoma* дает возможность преподавателю организовать групповую и индивидуальную работу студентов для извлечения, осмысления и сравнения информации. После предъявления общих сведений по изучаемой проблеме, преподаватель в этой же ленте выделяет подпроблемы, в рамках которых будет работать каждая группа обучающихся, обобщая материал в совместном текстовом редакторе, обсуждая все внесенные изменения во встроенном мессенджере.

Kahoot в отличие от *rizzoma* проектируется только преподавателем и представляет собой тесты, содержащие различную профессионально ориентированную информацию, предъявляемую в текстовой, аудио- и видео форме. Темп выполнения заданий регулируется путем введения временного интервала для каждого вопроса, а за правильные ответы обучающимся автоматически присваиваются баллы. Так, *kahoot* позволяет преподавателю осуществлять контролирующие функцию и определять уровень овладения обучающимися профессионально ориентированной информацией и соответствующим понятийным аппаратом.

Вышеописанная совокупность материальных и мультимедийных средств оснащения ресурсного компонента, отобранных с учетом критериев профессиональной направленности и информационной насыщенности, наполняет информационное образовательное пространство по направлению подготовки «Проектирование технологических машин и комплексов» для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Выводы. Все вышеизложенное позволяет подвести итоги решения задач, поставленных в начале статьи. В ней уточнены структура и содержание профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в составе профессиональной, лингвистической, речевой, социокультурной и стратегической субкомпетенций, направленной на развитие поликультурной личности обучающихся как субъектов профессионального иноязычного общения. Разработано информационное образовательное пространство для дисциплины «Иностранный язык», предназначенное для формирования названной компетенции у обучающихся по направлению подготовки «Проектирование технологических машин и

комплексов», которое включает ресурсный, информационный, субъектно-деятельностный и процессуальный компоненты. Выявлена совокупность материальных и информационно-коммуникационных средств для оснащения перечисленных компонентов, содержание которых отобрано и организовано в соответствии с критериями профессиональной направленности и информационной наполненности. Особое место среди них занимают мультимедийные средства оснащения, обеспечивающие, с одной стороны, поступление разнообразной информации профессионально ориентированного характера, а с другой, ее усвоение обучающимися в ходе активных взаимодействий участников образовательного процесса, присущих системе смешанного обучения.

Литература:

1. Астахова, Н.А. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход / Н.А. Асташева, С.К. Бондырева, О.С. Попова // Образование и наука. – 2023. – № 1(25). – С. 15-49
2. Куклина, С.С. Формирование межкультурной компетенции в профессионально ориентированной информационной образовательной среде университета / С.С. Куклина, А.И. Шевченко // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 197-216
3. Обдалова, О.А. Модернизация иноязычного образования в эпоху социальных вызовов и технологических трансформаций: кейс-исследование трансформации образовательной программы магистратуры / О.А. Обдалова, А.В. Соболева, Л.Ю. Минакова // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 102-124
4. Purković, D. Differences in the Students' Achievements between Traditional and Project-Based Learning of Basic Engineering Competencies: A Quasi-experimental Study / D. Purković, M. Prihoda // 43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO). – 2020. – P. 1514-1519
5. Сысоев, А.А. О современной модели инженерной подготовки / А.А. Сысоев, Е.Б. Весна, Ю.И. Александров // Высшее образование в России. – 2019. – № 28(7). – С. 94-101
6. Тарева, Е.Г. Полиподходность и междисциплинарность - *perpetum mobile* развития лингводидактики / Е.Г. Тарева, Б.В. Тарев, Е.Г. Савкина // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274-291
7. Тарнаева, Л.П. Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: *pro et contra* / Л.П. Тарнаева, Г.А. Баева // Язык и культура. – 2019. – № 45. – С. 280-298
8. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов / Е.В. Лунева, Н.Д. Бобкова, О.Н. Брызгалова, О.Г. Хрипунова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2020. – № 8. – С. 38-42
9. Фролова, Е.В. Специфика восприятия студентами процессов цифровизации образования: осмысление опыта онлайн-обучения в условиях пандемии / Е.В. Фролова, О.В. Рогач // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3(51). – С. 43-54
10. Чванова, М.С. Исследование профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации / М.С. Чванова, И.А. Киселева, М.С. Анурьева // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 4(205). – С. 747-769

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
педагогики и психологии Шубина Ирина Владимировна
Московский социально-педагогический институт (г. Москва)

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к изучению понятия «мониторинг», а также критерии оценки образовательной среды высшего учебного заведения: конфликтность, психологическая направленность, соответствие требованиям гуманитаризации, цифровизации, реализации нравственного воспитания. Проанализированы показатели, по которым может проводиться мониторинг посредством изучения мнения студентов: реализация здоровьесберегающих технологий, поддержание психологического благополучия, укрепление идеи толерантности, развитие информационной грамотности, творческая направленность. Определены характерные черты проведения мониторинга в вузе для оценки в качестве показателя развития его образовательной среды. Установлено, что оценка образовательной среды высшего учебного заведения требует учета мнения студентов относительно того, в каком состоянии она находится. Приведены результаты проведенного исследования, сделан вывод о том, что обучающиеся рассматривают образовательную среду вуза критически, оценивая не только положительные стороны, но и компоненты, требующие модернизации или совершенствования. Они обращают внимание на ключевые моменты, которые важны для действующих студентов, и работа с которыми может повысить привлекательность вуза для будущих абитуриентов и социальных партнеров.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, мониторинг, студент, педагог, образовательная среда, учебный процесс, взаимодействие.

Annotation. The article discusses various approaches to the study of the concept of «monitoring», as well as criteria for assessing the educational environment of a higher educational institution: conflict, psychological orientation, compliance with the requirements of humanitarization, digitalization, and the implementation of moral education. The indicators that can be monitored by studying students' opinions are analyzed: the implementation of health-saving technologies, the maintenance of psychological well-being, the strengthening of the idea of tolerance, the development of information literacy, and creative orientation. The characteristic features of monitoring at the university are identified for evaluation as an indicator of the development of its educational environment. It has been established that the assessment of the educational environment of a higher educational institution requires taking into account the opinion of students regarding the state in which it is located. The results of the study are presented, and it is concluded that students consider the educational environment of the university critically, assessing not only the positive aspects, but also the components that require modernization or improvement. They pay attention to the key points that are important for current students, and working with them can increase the attractiveness of the university for future applicants and social partners.

Key words: higher education institution, monitoring, student, teacher, educational environment, learning process, interaction.

Введение. Зачастую при непрерывной работе трудно оценить реальное состояние учебного заведения, а также его изменение и развитие с течением времени. В этой связи обязательным становится регулярный анализ его образовательной среды не только на предмет ее соответствия целям и задачам, стоящим перед вузом, но и на предмет трансформации ее качественных характеристик.

Образовательная среда современного высшего учебного заведения – это актуальный объект исследования, что связано с воздействием на нее последних требований со стороны общества – не противоположных друг другу, но предполагающих оказание воздействия на различные качества личности. К ним относятся обязательное внедрение цифровых технологий и

направленность деятельности вуза на формирование и развитие достойного гражданина и члена общества, грамотное сочетание которых невозможно без компетентного руководства и реализации управленческих решений. От правильности организации среды высшего учебного заведения зависит не только достижение образовательных и воспитательных результатов, но и степень комфорта участников образовательного процесса, имеющего ключевое значение в их вовлеченности в осуществляемую деятельность.

Изложение основного материала статьи. В научном поле понятие «мониторинг» встречается достаточно часто, и многие исследователи подходят к его определению исходя из авторских обоснований. М.Н. Сираева подчеркивает, что мониторинг – это способ определения качества и эффективности созданной в вузе образовательной среды, своевременное проведение которого играет важную роль в сохранении позиций образовательного учреждения, а также в решении задач различного уровня, осуществлении текущего и стратегического планирования [6]. По мнению О.Б. Сладковой, мониторинг является продуктом информационного общества, позволяющим провести корреляционный анализ между компонентами образовательной среды и качеством деятельности учебного заведения. Его результаты применяются в составлении различных рейтингов – от оценки достижений студентов до оценки конкретного учебного заведения в системе аналогичных учреждений высшего образования [7].

М.Н. Сираева оценивает образовательную среду с точки зрения ее соответствия требованию гуманизации образования, обусловленной необходимостью обеспечения его личностно-ориентированной направленности и развития не только материальной, но и нравственной сферы жизни общества. В данной связи важно отслеживать воздействие организационно-педагогических условий на студентов и наоборот, что является залогом обеспечения благоприятной образовательной среды [6].

Г.С. Голошумова, Г.В. Остякова, И.В. Ковязина также обращают внимание на воспитательные задачи образовательной среды, делая упор на нравственную составляющую личности студентов и преподавателей, претерпевающую определенные изменения в связи с цифровизацией образовательного пространства и других сфер человеческой жизнедеятельности. Приводя результаты проведенного исследования, авторы подчеркивают, что мониторинг позволяет отследить изменение показателей нравственного воспитания с момента начала до окончания обучения. Результаты мониторинга отражают потенциал образовательной среды высшего учебного заведения и способствуют созданию или изменению траектории ее развития [2].

О.Б. Сладкова отмечает, что мониторинг образовательной среды вуза должен проводиться, в том числе, посредством оценивания обучающимися ряда ее показателей. К ним относятся:

- реализация здоровьесберегающих технологий (направленность на сохранение и поддержание психологического и физического состояния организма, а также предупреждение и профилактика негативных привычек);
- поддержание психологического благополучия (недопущение ситуаций морального насилия и их разрешение в случае возникновения, поддержание комфортной обстановки для взаимодействия участников образовательного процесса, а также укрепление их ментального здоровья);
- укрепление идеи толерантности (налаживание межкультурного взаимодействия, недопущение проявления нетерпимости по каким-либо основаниям, развитие нравственности и эмпатии);
- развитие информационной грамотности (воспитание навыков работы с информацией для предупреждения проникновения в сознание студентов ложных идей и сведений);
- творческая направленность (стимулирование творческой активности студентов, играющей важную роль в обогащении их личностного потенциала и мировоззрения, а также в укреплении человеческих отношений и позитивного настроя) [7]. Проведение мониторинга на основе данных показателей на регулярной основе позволяет выявить существующие положительные или негативные тенденции в развитии образовательной среды, которая, посредством полученных сведений, может быть усовершенствована в части показателей, вызывающих беспокойство.

Согласно позиции Д.Н. Усковой, Т.С. Мороз, Т.Ю. Цибиковой, К.С. Селянина, показателем развития образовательной среды является соответствие ее требованиям всеобщности (подходит для всех уровней и профилей подготовки) и вариативности (предполагает возможность построения образовательного маршрута для студентов, исходя из их запросов) [4].

Ю.А. Голикова, Е.В. Шахторина рассматривают образовательную среду с точки зрения ее конфликтности, которая является закономерным явлением в силу многообразия компонентов образовательной среды. К ним относятся различия в социальных статусах и функциях участников образовательных отношений, а также наличие отношений подчинения, что требует проведения регулярного мониторинга [1]. Это необходимо, чтобы в образовательной среде вуза продолжали действовать условия, обеспечивающие подготовку выпускников в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Указанные направления можно отнести к внутреннему мониторингу, осуществляемому представителями вуза, при этом стоит сказать про внешний мониторинг, проводимый контролирующими органами, к которому относятся лицензирование (проверка соотношения реальных показателей с нормативными) и государственная аккредитация (оценка соответствия реализуемых программ федеральным государственным образовательным стандартам в сфере высшего образования) [3; 5].

Характерными чертами проведения мониторинга в вузе для оценки в качестве показателя развития его образовательной среды являются:

- всесторонняя оценка анализируемого объекта;
- быстрое получение результатов, а также их учет и использование в последующей деятельности образовательного учреждения;
- обнаружение закономерностей, знание которых позволяет осуществлять планирование и прогнозирование;
- визуализация результатов мониторинга, благодаря чему упрощается их интерпретация;
- наличие определенных правил и порядка проведения мониторинга, обеспечивающих его объективность;
- фиксирование отличительных особенностей исследуемого объекта [7].

Сочетание перечисленных характеристик в процессе проведения мониторинга образовательной среды конкретного высшего учебного заведения позволяет, с одной стороны, оценить состояние ее развития, исходя из необходимых показателей, а с другой – отметить ее отличительные признаки, благодаря которым она становится заслуживающей отдельного внимания. Это могут быть как положительные, так и отрицательные особенности, знание которых необходимо для совершенствования деятельности вуза.

Оценка образовательной среды высшего учебного заведения как элемента, являющегося показателем его развития, требует учета мнения студентов относительно того, в каком состоянии она находится. Для этого в первом семестре 2024-2025 учебного года был проведен опрос, в котором участвовало 94 студента 2-4 курсов Московского социально-педагогического института. В первую очередь респондентам было предложено следующее определение для обеспечения единства толкования данного понятия в рамках опроса. Было установлено, что образовательная среда вуза – это

совокупность условий, имеющих основополагающее значение в деятельности высшего учебного заведения, обуславливающих ее особенности и результаты, а также отличающих вуз от иных образовательных организаций.

Далее вопросы были разделены на две части. В первой были общие вопросы о том, как студенты оценивают образовательную среду вуза в настоящий момент. Касательно обеспечения (материально-технического, методического, информационного и других его видов) были получены следующие ответы: в процессе обучения и воспитания преобладают актуальные методы и педагогические технологии, направленные на творческое развитие и профессиональное становление обучающихся (50%), используются цифровые технологии, что позволяет сделать вывод о существовании цифровой образовательной среды (25%), аудиторный и библиотечный фонды, мультимедийный комплекс, а также доступ в сеть Интернет удовлетворяют требованиям нормальной организации образовательного процесса (25%).

На вопрос «Как Вы оцениваете организацию взаимодействия между участниками образовательных отношений» большинство опрошенных ответило, что уровень взаимодействия высокий, благодаря чему обеспечивается благоприятная атмосфера для общения со студентами и преподавателями в процессе обучения (57%). 36% респондентов указало, что в вузе сложилась система коммуникаций, позволяющая получать необходимую или интересующую информацию, в том числе от преподавателей, как при очных консультациях, так и посредством электронного общения. При этом 7% опрошенных отметили, что общение вызывает у них некоторые сложности, что связано с их характером, темпераментом и трудностями в понимании материала.

Безусловно, индивидуальные особенности участников образовательных отношений играют важную роль в построении учебного процесса, что особенно актуально в условиях, когда персонализация образования, а также развитие личности студента и его компетентности являются основополагающими направлениями деятельности высших учебных заведений.

Вторая часть вопросов была посвящена совершенствованию образовательной среды. Студентам было предложено ответить, какие компоненты образовательной среды нуждаются в дальнейшей модернизации или улучшении. Большинство опрошенных указало на обращение особого внимания на реализацию большего количества модулей или курсов по выбору студентов (40%). Важность развития различных творческих объединений студентов подчеркнуло 35% респондентов, а создания дополнительных возможностей для профессионального роста – 25%. Такая статистика свидетельствует о том, что студенты задумываются о социальной, культурной и профессиональной самореализации, так как наличие широкого круга интересов и способностей присуще современному человеку и может сыграть важную роль в построении карьеры.

Следующим был задан вопрос о том, что является главным в поддержании рейтинга вуза и сохранении его привлекательности для будущих абитуриентов. Респонденты отметили следующее: реализация актуальных в настоящее время и ближайшем будущем образовательных программ (100%), развитие инфраструктуры и медиапространства высшего учебного заведения (87%), учет мнения обучающихся при решении вопросов, связанных со студенческой жизнью или с разрешением конфликтных ситуаций (64%), поддержка и проведение различных видов досуговой деятельности студентов (50%), компетентное руководство и профессорско-преподавательский состав (50%).

В настоящее время, когда люди являются активными пользователями Интернета, социальных сетей и мессенджеров, для сохранения позиций вуза становится невозможным уделять внимание лишь внутренней составляющей его деятельности, обязательным становится трансляция происходящих событий в медиапространстве. По этой причине представителями высших учебных заведений страны активно развиваются соответствующие страницы в социальных сетях и веб-сайты.

Выводы. Мониторинг образовательной среды вуза – это многоплановое явление, позволяющее рассматривать изучаемый объект с позиции интересующих показателей. Это могут быть: конфликтность, психологическая направленность, соответствие требованиям гуманитаризации, цифровизации, реализации нравственного воспитания и другим критериям, определяемым исследователями в данной области. Результаты мониторинга образовательной среды не только отражают уровень развития ВУЗа, но и могут послужить основой для обнаружения сложившихся тенденций, построения плана дальнейшей деятельности, устранения последствий негативных процессов. При этом важное значение имеет мониторинг, в ходе которого выясняется мнение студентов, так как их удовлетворенность созданными условиями для организации и проведения учебного и воспитательного процесса, реализации и обогащения их личностного, творческого, профессионального потенциала, а также удовлетворенность инфраструктурой вуза напрямую влияет на их восприятие педагогического воздействия. Лишь при наличии открытости к нему со стороны студентов возможна подготовка выпускников в соответствии с требованиями ФГОС.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что обучающиеся рассматривают образовательную среду вуза критически, оценивая не только положительные стороны, но и компоненты, требующие модернизации или совершенствования. Они обращают внимание на ключевые моменты, которые важны для действующих студентов, и работа с которыми может повысить привлекательность вуза для будущих абитуриентов и социальных партнеров.

Литература:

1. Голикова, Ю.А. К обоснованию мониторинга конфликтности образовательной среды в вузе / Ю.А. Голикова, Е.В. Шахторина // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 01 декабря 2020 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 11-14
2. Голошумова, Г.С. Мониторинг воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза / Г.С. Голошумова, Г.В. Остякова, И.В. Ковязина // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 71-74
3. Государственная аккредитация. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: Официальный сайт Рособрнадзора: [сайт], 2025. – URL: <https://obrnadzor.gov.ru/gosudarstvennye-uslugi-i-funkczii/gosudarstvennye-uslugi/gosudarstvennaya-akkreditaciya/> (дата обращения: 21.03.2025)
4. Образовательная среда в представлениях студентов частного и государственного вузов: содержание и результаты педагогического мониторинга / Д.Н. Ускова, Т.С. Мороз, Т.Ю. Цибизова, К.С. Селянин // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 2(155). – С. 176-182
5. Румянцева, О.С. Системный мониторинг качества образовательной среды вуза / О.С. Румянцева // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 4. – С. 64-66
6. Сираева, М.Н. Гуманитарная образовательная среда регионального вуза как объект мониторинга и менеджмента / М.Н. Сираева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – С. 3-29
7. Сладкова, О.Б. Мониторинг как инструмент изучения восприятия студентами образовательной среды вуза / [О.Б. Сладкова]; под ред. Ю.П. Поваренкова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19-20 ноября 2018 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2018. – № 1. – С. 299-301

УДК 378.1

доктор педагогических наук, доцент Югова Елена Анатольевна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Сардак Любовь Владимировна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Надежда Леонидовна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с формированием цифровых компетенций у будущих педагогов в сфере естественнонаучного направления. Обозначены основные тренды развития естественнонаучного образования и стратегические задачи формирования системы профессиональной подготовки будущих учителей. Целью статьи является комплексный анализ, направленный на обоснование необходимости формирования цифровых компетенций у студентов естественнонаучного направления. Авторы аргументируют потребность в этой деятельности, учитывая необходимость интегрироваться в новую реальность, изучать ее язык, что напрямую относится и к будущим учителям в области естественнонаучного образования. Проблема: каким образом организовать формирование цифровых компетенций у студентов естественнонаучного направления? Для ее решения предложены следующие методы: анализ и систематизация психолого-педагогической литературы, нормативных документов, обобщение педагогического опыта, анкетирование. В работе проведено исследование, направленное на выявление дефицитов цифровых компетенций у будущих педагогов в области естественнонаучного образования. Осуществлен анализ умений работать в области обработки текстовой информации, числовой информации в табличном формате. Проведена оценка уровня владения технологиями обработки графической и звуковой информации. Полученные результаты использованы для разработки обучающих методик по использованию цифрового контента.

Ключевые слова: цифровые инструменты, компетенции, естественнонаучное направление, высшее учебное заведение.

Annotation. The article discusses issues related to the formation of digital competencies among future teachers in the field of natural sciences. The main trends in the development of natural science education and the strategic objectives of the formation of a system of professional training of future teachers are considered. The purpose of the article is a comprehensive analysis aimed at substantiating the need for the formation of digital competencies among students of natural sciences. The authors argue for the need to form and develop students' competencies in the field of digitalization, taking into account the need to integrate into the new reality and learn its language, which directly applies to future teachers in the field of science education. Problem: how to organize the formation of digital competencies among students of natural sciences? The following methods are proposed to solve it: analysis and systematization of psychological and pedagogical literature, normative documents, generalization of pedagogical experience, and questionnaires. The paper presents a study aimed at identifying digital competence deficits among future teachers in the field of natural science education. The analysis of work skills in the field of processing text information, numerical information in tabular format is carried out. The level of proficiency in graphic and audio information processing technologies has been assessed. The results obtained were used to develop training methods for the use of digital content.

Key words: digital tools, competencies, natural sciences, higher education institution.

Исследования проводились при поддержке внутреннего гранта УРГПУ «Система формирования цифровых компетенций у студентов естественно-научных профилей педагогического направления подготовки»

Введение. Анализ основных трендов развития естественнонаучного образования, стратегические задачи формирования системы профессиональной подготовки будущих учителей, учитывая стремительную общую цифровизацию, факторы её развития и возможные риски внедрения дает нам право говорить про необходимость расширения представлений о цифровых компетенциях. Цифровая компетентность – это владение цифровыми компетенциями, включающими владение цифровыми инструментами. В последнее десятилетие появляется большое количество исследований, в которых описана работа преподавателей, так или иначе вовлеченных в процесс цифровизации. Исследователи отмечают, что обучаемые это принципиально новое подрастающее поколение, деятельность которых тесно связана с интернет-ресурсами, компьютерными технологиями [11; 13; 15]. Учитывая это, необходимо интегрироваться в новую реальность, изучать ее язык, что напрямую относится и к будущим учителям, включая и педагогов в области естественнонаучного образования.

Изложение основного материала статьи. Современный преподаватель не является беспомощным, он свободно пользуется электронной почтой, легко обменивается ссылками и правит документы, не отходя от компьютера. То есть он включен в цифровую деятельность на определенном уровне, практически соответствует ей, использует стиль и язык, определяющий цифровое и техническое состояние образовательной среды. У преподавателей сформирован определенный логичный список требований к студентам, который не всегда выполним в полном объеме и возникает вопрос, а насколько наши обучающиеся подготовлены к возможностям цифровой среды и могут полноценно включиться в процессы?

Преподаватель, зачастую испытывает завышенные ожидания от аудитории и полагает, что современный студент умеет и активно использует практически все цифровые технологии и инструменты [10; 14]. Реальная ситуация, к сожалению, отличается от прогнозируемой. Планируя учебное занятие, учитывая необходимые знания и умения обучающихся в области цифровизации, мы часто отмечаем, что, по сути, заново обучаем студентов работе в цифровой среде в рамках конкретного предмета. Поэтому, говорить о владении цифровыми компетенциями у обучающихся в полном объеме преждевременно. В качестве примера можно привести недавнюю пандемию, современные карантинные меры, которые время от времени приводят к тому, что обучаемые переходят на дистанционное обучение и некоторые формы смешанного (гибридного) обучения [1; 2; 3].

Целью статьи является обоснование необходимости формирования цифровых компетенций у студентов естественнонаучного направления.

Основными методами исследования, представленными в статье, являются анализ и систематизация психолого-педагогической литературы, нормативных документов, обобщение педагогического опыта, анкетирование.

Проблема: каким образом организовать формирование цифровых компетенций у студентов естественнонаучного направления? Решение данной проблемы напрямую сопряжено с определением состава цифровых компетенций и сопоставлением их с дисциплинами, наиболее результативно формирующими их. Анализ действующих учебных планов (перечня дисциплин и компетенций) позволяет сделать вывод о том, что нормативно определена для педагогического образования только одна компетенция, связанная с цифровизацией – ОПК 9 «Способен понимать принципы работы

современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности», а из специализированных дисциплин можно выделить – «Технологии цифрового образования». Несомненно, что комплексное формирование цифровых компетенций невозможно в рамках одной дисциплины и должно быть реализовано средствами специализированных предметно-ориентированных и методических курсов.

В отечественной теории образования понятие «компетенции» было введено Правительственной программой модернизации российского образования на период до 2010 года» (Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»). Переход на компетентностный подход позволил четко ориентировать образование на профессиональные потребности практики, а также позволяет адаптировать процесс обучения под изменяющиеся условия, в том числе технический прогресс. Первая ассоциация с «компетенцией» – это знания и умения, доведенные до уровня владения, готовность их применять в профессиональной деятельности [5, 6, 8]. Цифровая компетентность – это владение цифровыми компетенциями, включающими владение цифровыми инструментами. Цифровой инструмент – устройство, использующее программный алгоритм, или цифровая технология, позволяющие воздействовать на реальный или виртуальный (цифровой) объект для его создания, изменения или измерения в целях достижения полезного эффекта (цели воздействия) [7, С. 66-68]. Владение цифровыми компетенциями предоставляет широкие возможности будущим учителям естественнонаучного направления для создания, обработки и воспроизведения различных видов электронного методического обеспечения [4; 9; 12; 15].

Учитывая сложившуюся ситуацию, нами было проведено исследование по выявлению основных дефицитов во владении цифровыми инструментами (программный компонент), выделенными ранее, и, соответственно, уровня сформированности цифровых компетенций. В исследовании принимали участие студенты 1 курса Института естествознания, физической культуры и туризма Уральского государственного педагогического университета. Всего 120 обучающихся, средний возраст 19±0,5 лет.

На вопрос по оценке уровня владения работой в текстовом редакторе студенты позиционируют себя, как уверенные пользователи в области обработки текстовой информации. Дефицит этого умения просматривается в вопросах автоматизации работы в текстовом редакторе (перекрестные ссылки) – 78% не умеют (Таблица 1). Несмотря на это, выразили желание овладеть этими навыками лишь 17%. То есть респонденты не считают данное умение значимым в их деятельности (Таблица 2). Возможно, такая ситуация складывается потому, что многие студенты на начальной стадии обучения не представляют себе дальнейшей профессиональной деятельности и требований к будущей работе.

Таблица 1

Владение работой в текстовом редакторе

Вариант	Владею на уровне уверенного пользователя, %	Имею представление, %	Не умею, %
Умею создавать простой текстовый документ, форматировать его	23	16	61
Умею работать со стилями, создавать автоматизированный документ (оглавление)	15	20	65
Умею работать с перекрестными ссылками	5	17	78
Умею вставлять, связывать и внедрять различные объекты в текстовый документ (графика)	16	20	64
Умею настраивать параметры текстового редактора	14	26	60

Таблица 2

Потребности студентов в овладении компетенциями работы в текстовом редакторе

Вариант	Количество ответов	Результат в процентах, %
Хочу научиться профессионально форматировать текстовые документы	26	22
Хочу научиться создавать автоматизированный текстовый документ на основе стилей и перекрестных ссылок	20	17
Хочу научиться вставлять в текстовый документ различные объекты	17	15
Хочу научиться настраивать параметры текстового документа	17	15
Хочу научиться устанавливать защиту текстового документа	20	17
Хочу научиться конвертировать текстовый документ в различные форматы, в том числе в pdf формат	15	13

Оценивая уровень владения технологиями обработки текстовой и числовой информации в табличном формате, а также создание деловой графики, отметим, что большинство студентов отмечают низкий уровень умений работать в электронных таблицах, при этом примерно 1/5 респондентов указывают на отсутствие дефицитов в этом виде деятельности (Таблица 3). Основные дефициты выявляются в вопросах обработки, интерпретации и визуализации данных. В свою очередь, выразили желание обучиться этим навыкам более 30% (Таблица 4). С учетом того, что 1/5 опрошенных умеет выполнять проверяемые действия и 1/3 желает обучиться им, можно сделать вывод об осознании значимости подобных умений в текущей деятельности студентов.

Таблица 3

Уровень владения технологиями обработки текстовой и числовой информации в табличном формате

Вариант	Владею на уровне уверенного пользователя, %	Имею представление, %	Не умею, %
Проведение простых вычислений в электронной таблице (подсчет среднего, суммы и др.)	8	21	71
Работа с фильтрами	5	21	74
Назначение, построение и форматирование графиков	8	17	75
Проведение статистических расчетов	9	13	78
Поиск решения с подбором параметров	5	14	81
Настройка вывода на печать фрагмента таблицы	5	14	81

Таблица 4

Потребности студентов в овладении компетенциями технологии обработки текстовой и числовой информации в табличном формате

Вариант	Количество ответов	Результат в процентах, %
Хочу научиться строить и форматировать графики различной сложности	31	40
Хочу научиться производить статистическую обработку данных	25	32
Хочу научиться устанавливать защиту листа и документа	21	27

Анализируя уровень владения технологиями обработки графической и звуковой информации выявлено, что у большинства студентов имеется низкий уровень умений работы как с векторной графикой – 79%, так и с системами трёхмерного моделирования – 86% (Таблица 5). Дефицит умения пользоваться такими технологиями выявляется у более чем 1/3 респондентов в вопросах обработки графической информации.

Выразили потребность в обучении данным технологиям лишь ¼ респондентов (таблица 6). Можно сделать вывод, что респонденты считают, что достаточно хорошо владеют данными технологиями.

Таблица 5

Уровень владения технологиями обработки графической и звуковой информации

Вариант	Владею на уровне уверенного пользователя, %	Имею представление, %	Не умею, %
Умею создавать, сканировать, обрабатывать в растровом редакторе изображения (фотокоррекция, кадрирование, работа со слоями и др.)	12	16	72
Умею создавать анимированные gif изображения	9	16	75
Знаю средства и умею работать с системами для создания векторных диаграмм, схем, планов, чертежей и пр.	7	14	79
Умею создавать, редактировать и сохранять видео	16	17	7
Умею работать в системах 3D моделирования	2	12	86

Таблица 6

Потребности студентов в овладении технологиями обработки графической и звуковой информации

Вариант	Количество ответов	Результат в процентах, %
Работа с растровыми изображениями	25	20
Работа с векторными изображениями	27	22
Работа с видео	25	20
Работа с аудиоредакторами	23	18

Анализируя вопрос о специализированных педагогически-ориентированных инструментах программного обеспечения, примерно 1/3 респондентов сталкивались с различными электронными формами. Как и ожидалось цифровые технологии педагогического назначения респондентам знакомы слабо, это та область дефицитов, которую несомненно необходимо покрывать (Таблица 7).

Владение специализированными педагогически-ориентированными инструментами программного обеспечения

Виды инструментов программного обеспечения	Результат в процентах, %
Интерактивные упражнения LearningApps	10
Живые листы LiveWorksheets	6
Яндекс уроки	21
Уроки в системе Моя школа	10
Интеллект карты	9
Доски для коллективной работы	15
Системы опросов и тестирования (формы гугл, яндекс, различные квизы)	30

Таким образом, учитывая, что цифровая среда – это новый тип работы с информацией, требующей высокого уровня формирования цифровых компетенций студентов, отметим, что уровень их сформированности на начальном этапе обучения в вузе недостаточно высок. Основными дефицитами во владении информационно-коммуникационными технологиями и, соответственно, сформированности цифровых компетенций являются: навыки обработки и интерпретации данных (работа в электронных таблицах); навыки в работе со специализированным ПО (что связано с опросом студентов 1 курса), эти вопросы не изучались; отмечается у 1/3 респондентов слабое владение базовыми цифровыми технологиями, и 1/3 только имеет представление о них.

Выводы. В связи с этим, основными направлениями в работе по формированию у студентов цифровых компетенций, являются пересмотр учебных планов и более активная интеграция цифровых технологий в рабочие программы учебных дисциплин; совместное использование преподавателями и студентами разнообразных цифровых инструментов (средств для создания и распространения контента, платформ для совместной работы, программ для редактирования аудио и видео). Эта деятельность позволит выстроить инструментально-цифровой компетентностный профиль педагога естественнонаучных дисциплин. Активная работа в этих направлениях позволит увидеть практическое применение полученных знаний в реальных условиях, а не только точно освоить необходимые техники.

Важным аспектом в формировании цифровых компетенций является и мотивация креативности. На сегодняшний день успешно зарекомендовал себя метод проектной деятельности, который может дать положительные результаты при создании студентами собственных мультимедийных проектов, развивать навыки планирования, технического редактирования, умения работать в команде. Одним из решений по формированию креативности может стать сравнение различных платформ и study-cases.

Отдельным пунктом следует отметить формирование навыков цифровой безопасности и этики в использовании цифровых технологий. Это позволит обезопасить собственные цифровые данные, соблюдать права других людей, будет способствовать формированию добросовестного отношения к распространению и созданию контента. Рассмотрение таких тем, как влияние цифровых технологий на социум, изменение в медиа-пейзаже, современное видение авторского права (учитывая все тонкости нормативных документов) помогают обучающимся понимать контекст, с которым они работают.

Эффективными методиками формирования цифровых компетенций у студентов естественнонаучного направления могут быть и использование воркшопов и практических тренингов, участвуя в которых, обучающиеся могут применять свои знания на практике в школе, работая над реальными проектами и задачами. Подобные тренинги могут содержать темы, связанные с производством тематических видео для проведения уроков в области естественных наук, созданием подкастов, что обеспечивает студентам широкий спектр необходимых профессиональных навыков.

Подводя итог, отметим, что для формирования цифровых компетенций у студентов требуется интеграция имеющихся технологий в образовательный процесс, развитие критического мышления, ответственность за использование цифровых ресурсов, креативность, теоретические знания и практические навыки. Это позволит успешно конкурировать на профессиональном рынке образовательной деятельности и в динамичном мире цифровых ресурсов, являясь залогом успеха в будущей карьере.

Литература:

1. Венцель, В.А. Цифровые компетенции педагога высшей школы: новая реальность / В.А. Венцель, Ю.В. Макаренко, О.Ю. Зеленская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77(1). – С. 106-108
2. Грязнов, С.А. Цифровая компетентность преподавателя / С.А. Грязнов // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 2(35). – С. 79-81
3. Кальницкая, И.В. Модель цифровой компетенции студентов / И.В. Кальницкая, О.В. Максимочкина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 204-218
4. Коньчева, Ю.Д. Развитие цифровых компетенций преподавателей вузов для улучшения организации образовательного процесса студентов / Ю.Д. Коньчева, И.В. Филимонова // Человеческий капитал. – 2022. – № 12-2(168). – С. 131-136
5. Лукичева, Е.Ю. Формирование цифровых компетенций в процессе повышения квалификации учителя математики / Е.Ю. Лукичева // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2021. – № 1(51). – С. 46-50
6. Мартишина, Н.В. Цифровизация образования: вызовы и требования к педагогу / Н.В. Мартишина, Н.В. Гречушкина // Образование и общество. – 2022. – № 1(132). – С. 3-10
7. Махрова, Л.В. Реализация принципа преемственности в процессе формирования информационно-технологической компетентности будущего учителя математики: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Махрова Любовь Владимировна. – Екатеринбург, 2005. – 189 с.
8. Николаева, М.А. Цифровые компетенции педагога в контексте трансформации дидактики / М.А. Николаева, Н.В. Шрамко, А.В. Пеша // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2023. – С. 246-258
9. Озиева, Л.С. Цифровые компетенции в профессиональной подготовке современного педагога / Л.С. Озиева, К.З. Кафарова, С.М. Зияудинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(4). – С. 289-291
10. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность российских педагогов / Г.У. Солдатова, В.Н. Шляпников // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 20(4). – С. 5-18

11. Соловьева, Ю.П. Проектирование учебных занятий с применением электронных систем обучения: цифровые компетенции педагога СПО / Ю.П. Соловьева // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 4(12). – С. 118-127
12. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – Москва: Издательство МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
13. Шагалова, О.Г. Цифровые компетенции современного педагога / О.Г. Шагалова, Г.И. Зиннатуллина, Ю.Б. Лунева, Н.С. Стрельцова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 3(61). – С. 109-113
14. Югова, М.А. Психозэмоциональный комфорт как элемент здоровьесберегающей образовательной среды / М.А. Югова, Е.А. Югова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 7. – С. 227-231
15. Югова, М.А. К вопросу о развитии метакогнитивных навыков у студентов в условиях обучения в цифровой образовательной среде / М.А. Югова, Е.А. Югова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 10. – С. 240-245

Психология

УДК 159.99

студент Аникин Артём Николаевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Мосинцев Даниил Дмитриевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

преподаватель Виталева Яна Витальевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПРОКРАСТИНАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты изучения гендерных особенностей академической прокрастинации. Авторы анализируют причины прокрастинации у студентов с разным уровнем проявления этого феномена и исследуют личностные характеристики прокрастинаторов. В работе показано, что проявления академической прокрастинации имеют гендерную специфику. Представлен анализ результатов исследования, который включает стратегии преодоления прокрастинации для юношей и девушек. Исследование может быть полезно для понимания причин и механизмов академической прокрастинации у студентов. Результаты могут быть использованы для разработки эффективных методов преодоления этого явления среди студентов. Особое внимание уделяется анализу гендерных различий в проявлениях прокрастинации. Изучение личностных характеристик прокрастинаторов позволяет лучше понять их поведение и мотивы. Стратегии преодоления прокрастинации, представленные в статье, могут быть адаптированы для работы с юношами и девушками. Исследование вносит вклад в развитие психологии образования и помогает лучше понять проблему академической прокрастинации.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, студенты, причины прокрастинации, личностные характеристики, гендерные различия, атрибуты прокрастинации, концепция психической организации.

Annotation. The article examines the results of studying the gender characteristics of academic procrastination. The authors analyze the causes of procrastination among students with different levels of manifestation of this phenomenon and explore the personal characteristics of procrastinators. The paper shows that the manifestations of academic procrastination are gender-specific. An analysis of the research results is presented, which includes strategies for overcoming procrastination for boys and girls. The study may be useful for understanding the causes and mechanisms of academic procrastination in students. The results can be used to develop effective methods of overcoming this phenomenon among students. Special attention is paid to the analysis of gender differences in the manifestations of procrastination. Studying the personal characteristics of procrastinators allows us to better understand their behavior and motives. The strategies for overcoming procrastination presented in the article can be adapted to work with boys and girls. The research contributes to the development of educational psychology and helps to better understand the problem of academic procrastination.

Key words: academic procrastination, students, causes of procrastination, personality characteristics, gender differences, attributes of procrastination, concept of mental organization.

Введение. В последние годы в области психолого-педагогических исследований, в частности, касающихся высшего образования, наблюдается возрастание интереса к феномену прокрастинации. Данное поведение характеризуется систематическим откладыванием выполнения значимых задач, что влечет за собой эмоциональный дистресс у индивидуума.

Ключевыми атрибутами прокрастинации являются следующие: осознанное решение об отсрочке выполнения задач, нерациональная мотивация, которая подталкивает человека заниматься альтернативной деятельностью вместо заранее запланированной, и субъективное ощущение психологического дискомфорта, возникающее в результате откладывания дел.

Специалисты, исследующие природу прокрастинации, среди которых такие ученые, как П. Стилл, Дж. Феррари, К. Лей и Дж. Бурка, в основном фокусируются на взаимосвязи этого явления с личностными чертами, такими как уровень тревожности, перфекционизм, самооценка и уверенность в себе. В российском контексте ученые, включая Я.И. Варваричеву, Е.П. Ильина, М.А. Киселёву, О.С. Виндекера и Т.Л. Сморкалову, рассматривают прокрастинацию с точки зрения мотивационных факторов и волевых характеристик личности [3].

Изложение основного материала статьи. В рамках данного исследования, основой которого служит интегративная концепция психической организации, предложенная Владимиром Николаевичем Панфёровым, прокрастинация анализируется как специфическое явление, связанное с саморегуляцией личности. Это явление проявляется в недостаточной способности индивидуума осуществлять контроль над собственным поведением и действиями в процессе выполнения задач. Данная интерпретация основана на эмпирических данных, подтверждающих существование связи между склонностью к прокрастинации и различными этапами волевой активности [4].

Лица, подверженные прокрастинации, часто испытывают трудности при формулировании конкретных целей, что сопровождается наличием сомнений в своих способностях и неуверенностью. Такие аспекты существенно влияют на их способность эффективно организовывать свое время и достигать намеченных результатов. Зачастую к прокрастинации приводят и иные личностные особенности [5].

Что касается академической прокрастинации она представляет собой сложное и многогранное явление, имеющее глубокие корни в личностных особенностях студентов, а также в их отношении к учебной деятельности. В частности,

гендерные различия в проявлении прокрастинации становятся всё более актуальной темой для изучения, поскольку они могут пролить свет на различные подходы и стратегии, которыми руководствуются студенты в процессе учёбы.

Прокрастинация и академическая прокрастинация часто могут быть связаны с перфекционизмом, который, в свою очередь, может иметь разные проявления у мужчин и женщин. Например, некоторые исследования указывают на то, что женщины чаще стремятся к идеальному результату, что может приводить к тому, что они избегают начинать задачи из-за страха не достичь высокого стандарта. Вместе с тем, мужчины могут демонстрировать более активные формы прокрастинации. Например, они могут чрезмерно преувеличивать свою уверенность в собственных способностях, что порой ведёт к легкомысленному отношению к учёбе. Они могут предъявлять к себе завышенные требования относительно того, сколько дел они способны выполнить за определённый срок, и это тоже может приводить к тому, что они откладывают выполнение задач. Исследования А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гараян показывают, что прокрастинация, связанная с перфекционизмом, может быть одной из основных причин снижения успеваемости [4].

Помимо этого, учебная мотивация оказывает заметное влияние на формирование прокрастинации среди студентов. Т.В. Заринова и Н.А. Данилова отмечают, что студенты, испытывающие трудности в учёбе, могут избегать возможных неудач, что может привести к прокрастинации. Стоит подчеркнуть, что уровень учебной мотивации может различаться в зависимости от гендера: исследования показывают, что мужчин чаще мотивируют внешние факторы [5].

Так же в силу относительной новизны исследований, посвящённых прокрастинации, на сегодняшний день невозможно с уверенностью определить, какие именно факторы оказывают наиболее существенное воздействие на её возникновение. Анализ научной литературы показывает недостаток исследований, посвящённых гендерным различиям в проявлении академической прокрастинации. Гендерная интеграция в общество формирует уникальные личностные качества, поведенческие модели и установки, которые значительно влияют на повседневную жизнь человека, включая его образовательный процесс в высших учебных заведениях. Для того чтобы понять, как гендерные особенности могут влиять на академическую прокрастинацию, необходимо учитывать те черты личности, которые, согласно исследованиям, связаны с этим явлением.

Так исследования Н.Н. Карловская и Р.А. Баранова выделяют несколько личностных аспектов, связанных с академической прокрастинацией [1]:

1. Когнитивные аспекты личности (восприятие времени, уровень контроля над событиями).
2. Эмоциональные аспекты (тревожность, страх неудачи, чувство вины).
3. Поведенческие характеристики (неразвитость навыков самоконтроля и учебных умений, беспорядок в делах).
4. Биологические факторы (низкая концентрация внимание, нейротизм).

Таким образом понимание гендерных различий в контексте академической прокрастинации требует комплексного учёта множества факторов, включая личностные черты, влияние социализации, эмоциональное восприятие и внешние обстоятельства. Исследования в этой области всё ещё находятся на начальных стадиях, однако уже сейчас ясно, что информация о гендерных различиях в академической прокрастинации может оказать значительное влияние на образовательные подходы и методы поддержки студентов.

Так исследования О.В. Карины, как и работы Л.Г. Бортниковой и Д.Б. Петровой, освещает ключевые аспекты, которые помогают понять механизмы прокрастинации и её связь с эмоциональными и поведенческими характеристиками студентов. Как показали результаты, прокрастинация – это не просто вопрос нехватки времени или недостатка мотивации. Она глубоко укоренена в индивидуальных личностных особенностях, которые варьируются в зависимости от пола.

Одним из ярких выводов исследования является то, что мотивы, способствующие прокрастинации, такие как перфекционизм, тревожность и недостаток мотивации, проявляются в разной степени у молодых людей и девушек. Так, несмотря на то что юноши демонстрируют чуть более высокий уровень перфекционизма, девушки, как выясняется, делают более глубокий акцент на эмоциональных аспектах своей работы, что, в свою очередь, вызывает повышение уровня тревожности. Высокая тревожность может подтолкнуть девушек к необходимости достигать идеальных результатов, что приводит к затягиванию выполнения задач из-за страха не соответствовать собственным или чужим ожиданиям.

На противоположном конце находится подход молодых людей, которые, действуя зачастую методом проб и ошибок, проявляют меньшую предрасположенность к перфекционизму. Их импульсивный стиль принятия решений может привести к тому, что они не ощущают необходимости в тщательном планировании, что, в свою очередь, снижает уровень прокрастинации. У мужчин более низкий уровень тревожности также практически исключает необходимость страха перед неудачей, что делает их подход более расслабленным, хоть и иногда менее эффективным [2; 6].

Таким образом, различия в эмоциональных и поведенческих аспектах действительно оказывают заметное влияние на предрасположенность к академической прокрастинации. Создавая условия для снижения тревожности и развития навыков планирования не только у девушек, но и у молодых людей, можно значительно облегчить путь к более эффективному достижению целей и задач, что, безусловно, уменьшит уровень прокрастинации в академической среде.

Основываясь на вышесказанном, можно прийти к заключению, что гендерные различия оказывают значительное воздействие на склонность к академической прокрастинации. Однако результаты исследований в этой области неоднозначны. Некоторые научные работы, такие как исследования Н.Г. Гараян, А.В. Анцелевич, О.С. Виндекер и Т.Л. Сморгаловой, не выявили существенных гендерных различий в проявлениях прокрастинации. Это позволяет авторам утверждать, что склонность к прокрастинации в большей степени зависит от индивидуальных особенностей человека, а не от его пола [7].

В ряде же исследований, проведённых Я.И. Варваричевой и Е.П. Ильиным, были выявлены достоверные качественные и количественные различия в проявлениях прокрастинации у студентов и студенток. Исследование показало, что девушки менее склонны к прокрастинации по сравнению с юношами. Кроме того, были обнаружены гендерные различия в психологических механизмах прокрастинации: студентки чаще откладывают дела из-за страха потерпеть неудачу, в то время как студенты — из-за неуверенности в своём жизненном пути. Прокрастинация у девушек обычно связана с их характером и личностными особенностями, в то время как у молодых людей она может проявляться реже и иметь другие причины [3].

Принимая во внимание значимость данной темы, мы провели экспериментальное исследование, направленное на выявление гендерных особенностей академической прокрастинации среди студентов в контексте их успешной адаптации к требованиям образовательной среды высшего учебного заведения. Для диагностики мы использовали методику «Шкала оценки прокрастинации» (Procrastination Assessment Scale for Students) в переводе М.В. Зверевой. В исследовании приняли участие 34 студента, обучающиеся в ЛПИ – филиале Сибирского федерального университета, из них 22 девушки и 12 юношей в возрасте от 18 до 35 лет.

Исследование позволило установить, что для юношей с высоким уровнем прокрастинации (4%) характерной причиной является сильная социальная тревожность, которая указывает на общий высокий уровень беспокойства. Тревожность

возникает из-за стресса, вызванного невозможностью удовлетворить социально-психологические потребности личности, а также из-за страха перед оценкой собственной работы другими людьми.

В связи с этим юноши с высоким уровнем прокрастинации испытывают тревогу по поводу того, что их знаний материала недостаточно для выполнения задания, и страх оценивания работы преподавателем. Среди личностных характеристик юношей с высоким уровнем прокрастинации можно выделить низкую организованность и неумение правильно организовать собственную деятельность.

В отличие от юношей, для девушек с высоким уровнем прокрастинации (23%) главной причиной склонности к ней является лень. Они часто пребывают в состоянии апатии и отсутствия мотивации без видимых причин. Даже зная о приближении сроков сдачи работы, они порой не могут собраться с силами или выполняют задания небрежно, предоставляя результаты низкого качества. Среди личностных особенностей девушек с высокой склонностью к прокрастинации выделяются низкая организованность и высокая импульсивность. Они склонны действовать под влиянием момента, не всегда задумываясь о последствиях.

У молодых людей со средним уровнем прокрастинации (11%) есть две характерные причины такого поведения. Первая – высокая социальная тревожность. Вторая – следование стратегии так называемых «активных прокрастинаторов». Они предпочитают делать всё в последний момент, поскольку именно тогда у них появляется нужный уровень энергии для выполнения задачи. Но из-за спешки качество работы снижается. Среди личностных особенностей юношей со средней склонностью к прокрастинации выделяются организованность и импульсивность.

У девушек, склонных к прокрастинации в средней степени (43%), не обнаружено преобладающих причин такого поведения. Им присущи следующие черты: высокая организованность и стремление избегать неудач, мотивация, которая выражается в минимизации потерь и затрат при достижении целей, а также низкая импульсивность и развитый самоконтроль. Они умеют управлять своими мыслями, эмоциями и поведением в соответствии с поставленными целями и ценностями.

Юноши и девушки, которые продемонстрировали низкий уровень прокрастинации (10%), не имеют ярко выраженных доминирующих причин такого поведения в нашей выборке. К личностным характеристикам у юношей относится низкая импульсивность и низкое избегание неудач, у девушек же высокая организованность и высокий самоконтроль.

Выводы. Таким образом, с учетом результатов исследования причин прокрастинации и гендерных различий у студенческой молодежи необходимо разработать более эффективные стратегии для её преодоления:

1. При работе с юношами важно учитывать их высокую социальную тревожность и страх оценки. Необходимо создавать условия, в которых юноши смогут чувствовать себя комфортно и уверенно, а также предоставлять им возможность получать обратную связь, которая поможет им улучшить свои результаты.

2. Для девушек важно развивать навыки самоорганизации и управления временем, чтобы помочь им эффективно планировать свою деятельность и избегать прокрастинации.

3. В целом, необходимо формировать у людей навыки планирования, целеполагания и принятия решений, которые помогут им преодолевать прокрастинацию и достигать поставленных целей.

4. Также важно создавать благоприятную среду, в которой молодые люди будут чувствовать поддержку и понимание со стороны окружающих, что поможет снизить уровень стресса и тревоги, являющихся одними из основных причин прокрастинации.

Литература:

1. Баранова, Р.А. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью / Р.А. Баранова, Н.Н. Карловская // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск, 2008. – С. 17-22
2. Бортникова, Л.Г. Дифференциально-психологические аспекты саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте / Л.Г. Бортникова, Д.Б. Петрова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 27-28
3. Варваричева, Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников / Я.И. Варваричева // Материалы научно-практических конгрессов Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – Т. 2. – М., 2008.
4. Гаранян, Н.Г. Апробация опросника студенческой прокрастинации С. Lay / Н.Г. Гаранян, Т.Ю. Юдеева, Д.Н. Жукова // Психологическая диагностика. – 2011. – № 2. – С. 84-94
5. Зарилова, Т.В. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента / Т.В. Зарилова, Н.А. Данилова // ОНВ. – 2015. – № 4(141). – С. 123-125
6. Карина, О.В. Гендерные характеристики самоопределения и уровня прокрастинации в юношеском возрасте / О.В. Карина // Гуманизация образования. – 2015. – № 5. – С. 43-47
7. Фишер, Я.И. Особенности академической прокрастинации у студентов / Я.И. Фишер // Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования: Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции молодых учёных 27-28 февраля 2014 г. – СПб., 2014.

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна

ФГБОУ ИВО «Российский университет социальных технологий» (г. Москва);

магистрант Алиева Марьям Мамед кызы

ФГБОУ ИВО «Российский университет социальных технологий» (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы коррекции поведенческих нарушений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) с использованием методов прикладного анализа поведения (АВА). Особое внимание уделяется характерным проявлениям РАС в дошкольном возрасте, таким как стереотипное поведение, проблемы с коммуникацией и социальным взаимодействием. Проведен анализ научных исследований, посвященных феномену асинхронного развития, агрессии и самоповреждающего поведения у детей с аутизмом. Основная цель данной работы заключается в изучении возможностей прикладного анализа поведения для коррекции поведенческих нарушений у детей с РАС дошкольного возраста. В статье выделены характеристики расстройства аутистического спектра, которые отмечены

разнообразными отклонениями в поведении (включая стереотипные действия, агрессию, самоповреждающее поведение, значительные коммуникативные и социальные затруднения). В работе даны определения следующих понятий: позитивное и негативное подкрепление, наказание: так, первое – это процесс увеличения вероятности повторения желаемого поведения путем добавления приятного стимула после действия, второе – это удаление неприятного стимула для усиления желаемого поведения, третье – это метод, при котором уменьшается вероятность повторения нежелательного поведения через введение неприятного стимула или удаление приятного стимула. В статье раскрыты три основных вида агрессии: физическую (удары, укусы и другие формы физического воздействия, направленные на окружающих), вербальную (угрозы или оскорбления) и разрушительную (повреждение предметов окружающей среды). В статье рассматривается коррекция поведенческих нарушений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). В научной литературе существует множество подходов к решению этой проблемы. Однако одним из наиболее эффективных считается метод прикладного анализа поведения (АВА), который широко используется для изменения нежелательного поведения у детей с РАС и для их успешной социализации. В статье рассматриваются основные методики АВА, такие как позитивное и отрицательное подкрепление, угасание и наказание. В статье анализируется роль раннего вмешательства и участия родителей и педагогов в процессе коррекции, их роль в изменении проблемного поведения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), прикладной анализ поведения (АВА), дошкольный возраст, нарушения поведения, социальное взаимодействие, позитивное подкрепление, угасание.

Annotation. The article discusses the issues of correction of behavioral disorders in preschoolers with autism spectrum disorders (ASD) using methods of applied behavior analysis (ABA). Special attention is paid to the characteristic manifestations of ASD in preschool age, such as stereotypical behavior, problems with communication and social interaction. The analysis of scientific studies devoted to the phenomenon of asynchronous development, aggression and self-harming behavior in children with autism is carried out. The main purpose of this work is to explore the possibilities of applied behavior analysis to correct behavioral disorders in children with ASD of preschool age. The article highlights the characteristics of autism spectrum disorder, which are marked by a variety of behavioral abnormalities (including stereotypical actions, aggression, self-harming behavior, significant communication and social difficulties). The article defines the following concepts: positive and negative reinforcement, punishment: so, the first is the process of increasing the likelihood of repetition of desired behavior by adding a pleasant stimulus after an action, the second is the removal of an unpleasant stimulus to enhance the desired behavior, the third is a method that reduces the likelihood of repetition of undesirable behavior through the introduction of an unpleasant stimulus or removing a pleasant stimulus. The article reveals three main types of aggression: physical (blows, bites and other forms of physical impact directed at others), verbal (threats or insults) and destructive (damage to environmental objects). The article discusses the correction of behavioral disorders in preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). There are many approaches to solving this problem in the scientific literature. However, one of the most effective is considered to be the method of applied behavior analysis (ABA), which is widely used to change undesirable behavior in children with ASD and for their successful socialization. The article discusses the main ABA techniques, such as positive and negative reinforcement, extinction and punishment, and analyzes the role of early intervention and the involvement of parents and educators in the correction process, their role in changing problematic behavior. An important place in the article is given to the need for early intervention and active participation of parents and teachers, which significantly increases the effectiveness of correctional programs and contributes to the successful social adaptation of children with ASD.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), Applied Behavior Analysis (ABA), preschool age, behavioral disorders, social interaction, positive reinforcement, extinction.

Введение. Современные исследования активно изучают проблему коррекции поведенческих нарушений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). В последние десятилетия наблюдается значительный рост числа диагностированных случаев РАС, что делает данную тему особенно актуальной. Расстройства аутистического спектра включают широкий спектр нарушений в социальной коммуникации, взаимодействии и поведении, которые могут существенно влиять на качество жизни ребенка и его способность адаптироваться в обществе. В дошкольном возрасте поведенческие нарушения при РАС часто проявляются в виде стереотипных действий, агрессивного поведения, а также коммуникативных и социальных трудностей [4]. Эти особенности создают сложности не только для самих детей, но и для их родителей и педагогов. Одним из наиболее эффективных методов коррекции данных нарушений является прикладной анализ поведения (АВА), который основывается на использовании научно обоснованных принципов поведения для изменения социально значимых форм активности [1].

Изложение основного материала статьи. Стереотипное поведение, одно из основных проявлений РАС, которые рассматриваются, как повторяющиеся действия или движения, которые могут включать махание руками, вращение предметов или раскачивание тела. Эти действия, по мнению Л. Винг, являются способом саморегуляции для детей с РАС, помогая им справиться с сенсорной перегрузкой или стрессом. Автор внесла значительный вклад в изучение расстройств аутистического спектра (РАС), предложив одну из наиболее известных концепций – «триада нарушений» [2]. Эта триада включает три ключевых аспекта, которые характерны для людей с РАС: нарушения в социальном взаимодействии, коммуникативные трудности и стереотипное (повторяющееся) поведение. Эти три аспекта взаимосвязаны и создают уникальные трудности для детей с аутизмом в процессе их развития и социализации. М. Вуд рассматривает агрессивное поведение как одно из ключевых нарушений у детей с РАС, которое проявляется в том, что дети не способны выразить свои потребности вербально, часто используют агрессию как средство коммуникации [3]. Уты Фрит подчеркивает, что одной из главных причин нарушений у детей с РАС является трудность в понимании других людей, их мыслей и эмоций, что в психологии называется "теорией разума". Автор указывает на слабую эмоциональную регуляцию у них, которая дополнительно осложняет их социальные взаимодействия [7].

М.М. Иванова рассматривает агрессивное поведение у детей с РАС в контексте биопсихосоциальной модели, утверждая, что агрессия возникает в результате взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов [5]. Коммуникативные трудности и сенсорные перегрузки играют центральную роль в развитии агрессии у таких детей. Самоповреждающее поведение, Дж. Робинсон считает одной из форм аутоагрессии, часто наблюдаемой у детей с РАС, как способ отвлечься от неприятных ощущений или способом регуляции интенсивных эмоций (гнев или тревога) [6].

Исследование особенностей поведения дошкольников с РАС проводилось на базе Центра психосоциальной коррекции и реабилитации «PRIM» г. Баку. В исследовании приняли участие 60 детей дошкольного возраста. Были использованы следующие методики: Шкала поведенческих проблем (Йоханнес Роян); Поведенческий опросник для выявления аутистических нарушений (Д.А. Круг); Шкала социального функционирования (Серг Московичи); Рейтинговая шкала аутизма у детей (Л. Каннер).

Рассмотрим результаты исследования по методике Шкала поведенческих проблем (Йоханнес Роян). Далее рассмотрим данные по каждой из субшкал данной методики. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Данные методики «Шкала поведенческих проблем» Й. Роян

Суб-шкала	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Агрессивное поведение	30	50	29	48	1	2
Самоповреждающее поведение	20	33	35	59	5	8
Стереотипное поведение	27	45	30	50	3	5

Согласно результатам исследования, 80% дошкольников с РАС имели высокий уровень поведенческих проблем, 20% дошкольников с РАС имели средний уровень поведенческих проблем, 0 респондентов имели низкий результат по шкале поведенческих проблем по шкале поведенческих проблем Йоханнес Роян.

Далее рассмотрим результаты по субшкалам по методике Поведенческий опросник для выявления аутистических нарушений (Д.А. Круг).

Таблица 2

Данные методики «Поведенческий опросник для выявления аутистических нарушений» (Д.А. Круг)

Субшкала	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Сенсорика	19	32	31	52	10	16
Взаимоотношения	26	43	28	46	6	10
Использование тела и предметов	34	71	16	26	10	16
Речь	18	30	33	55	9	15
Соц. навыки и навыки самопомощи	5	9	25	41	17	28

Итак, согласно полученным данным 8% исследованных дошкольников с РАС имеют низкий уровень аутистических нарушений, 27% имеют средний уровень, 65% имеют высокий уровень аутистических нарушений.

Далее рассмотрим данные по субшкалам методики «Шкала социального функционирования» (Серж Московичи). Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Данные методики «Шкала социального функционирования» (С. Московичи)

Субшкала	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Коммуникация	4	7	28	47	28	46
Социальное взаимодействие	5	8	26	43	29	48
Адаптивные навыки	8	13	20	33	12	20
Эмоциональная регуляция	17	27	24	40	19	31

Согласно полученным данным, 46% дошкольников с РАС имеют низкий уровень социального функционирования, 54% дошкольника с РАС имеют средний уровень социального функционирования и 0 респондентов имеют высокий уровень социального функционирования.

Далее рассмотрим результаты исследования по субшкалам (категории нарушений поведения). Результаты по категориям представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Данные методики «Рейтинговая шкала аутизма у детей» (Л. Каннер)

Субшкала	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Отношение к людям	6	10	30	50	24	40
Имитация	4	7	30	50	26	43
Эмоциональный ответ	16	27	24	40	20	33
Владение телом	12	20	28	47	20	33
Использование предметов	10	17	30	50	20	33
Адаптация к изменениям	10	17	26	43	24	40
Зрительный ответ	8	13	26	43	26	43
Слуховой ответ	10	17	30	50	20	33
Обоняние, осязание и вкус	6	10	32	54	22	37
Нервозность и страхи	8	13	25	41	27	45
Вербальная коммуникация	10	17	30	50	20	33
Невербальная коммуникация	8	10	28	47	24	40
Уровень активности	12	20	28	47	20	33
Интеллектуальный ответ	16	26	24	40	20	33

Итак, результаты методики «Рейтинговая шкала аутизма у детей» (Л. Каннер) показали, что низкий уровень выявлен у 12%, средний уровень – у 25%, высокий уровень – у 63%.

На следующем этапе исследования будет составлена и апробирована программа с использованием методов прикладного анализа поведения, основанная на систематическом подходе к изменению поведения через подкрепление и угасание, которое являются мощным инструментом для коррекции поведенческих нарушений у дошкольников с РАС, улучшить социальную адаптацию и способность к обучению и взаимодействию с окружающим миром. Участие родителей существенно повышает эффективность коррекционных программ и способствует успешной социальной адаптации детей с РАС.

Выводы. Исследование подтвердило наличие значительных поведенческих нарушений у большинства дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС): большинство из них продемонстрировали агрессию, самоповреждающее и стереотипное поведение. Эти результаты подчеркивают важность дальнейшего изучения особенностей поведенческих нарушений у детей с РАС и разработки новых методов коррекции, направленных не только на снижение агрессии и самоповреждающего поведения, но и на развитие коммуникативных и социальных навыков. Это необходимо для успешной социализации детей с РАС и повышения их качества жизни. Только комплексный подход может обеспечить успешную социализацию и интеграцию детей с аутизмом в общество.

Литература:

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М.: Теревинф, 2006. – 167 с.
2. Винг, Л. Социальное, эмоциональное и когнитивное развитие детей с аутизмом / Л. Винг // Журнал психологии и психиатрии. – 1979. – Т. 20. – № 3. – С. 195-208
3. Вуд, Д.Дж. Когнитивно-поведенческая терапия для детей с аутизмом / Д.Дж. Вуд, К. Фудзии, П. Ренни // Журнал психологии и психиатрии детей и подростков. – 2011. – Т. 39. – № 11. – 1608 с.
4. Гайченко, С.В. Особенности работы с детьми с ОВЗ дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / С.В. Гайченко, О.А. Иванова. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 167 с.
5. Иванова, М.М. Особенности мышления у детей с аутизмом без умственной отсталости / М.М. Иванова, Л.Г. Бородин // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18. – № 1(66). – С. 38-50
6. Робинсон, Л. Систематический обзор групповых вмешательств для улучшения социальных навыков и метаанализ результатов у детей с высокофункциональным аутизмом / Л. Робинсон, Дж. Уолстенкрофт, Р. Шринивасан, Э. Керри, У. Менди, Д. Скуз // Журнал исследований аутизма и расстройств развития. – 2018. – Т. 48. – № 7. – С. 2293-2307
7. Фрит, У. Аутизм: объяснение загадки / У. Фрит. – Оксфорд: Блэквелл, 2003. – Т. 27. – С. 744-745

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна

ФГБОУ ИВО «Российский университет социальных технологий» (г. Москва);

студент Лебедева Елена Эдуардовна

ФГБОУ ИВО «Российский университет социальных технологий» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Аннотация. В данной научно-исследовательской работе рассматриваются особенности эмоциональной устойчивости студентов инклюзивного вуза. Исследование направлено на выявление факторов, влияющих на эмоциональную устойчивость студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и условно здоровых студентов. Теоретическая часть работы обобщает подходы отечественных и зарубежных ученых к пониманию эмоциональной устойчивости, ее последовательностей и механизмов формирования. Эмоции и их развитие были изучены в разнообразных исследованиях в области психологии и педагогики, включая работы отечественных ученых – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других. Согласно их точке зрения, эмоции отражают отношение индивида к окружающему миру. Исследователи выдвинули ряд утверждений о связи эмоций с мотивацией деятельности: с одной стороны, эмоции подчинены мотивам деятельности, выполняемой субъектом (А.С. Леонтьев), но в то же время они влияют на реализацию данных мотивов (А.В. Запорожец, А.Я. Неверович). Эмпирическая часть включает анализ результатов диагностики, проведенный с использованием методики «САН» (самочувствительность, активность, настроение), самооценки медицинских состояний Г. Айзенка и Торонтской алекситимической шкалы. Результаты исследования показывают, что студенты с ОВЗ обладают более низким уровнем эмоциональной устойчивости, чем условно здоровые студенты, что выражается в повышенной тревожности, фрустрации и склонности к алекситимии. Результаты работы позволяют предложить практические рекомендации по улучшению эмоционального состояния студентов эксклюзивных вузов.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, студенты инклюзивного вуза, психическое состояние, тревожность, фрустрация, алекситимия.

Annotation. This research paper examines the features of the emotional stability of students at an inclusive university. The research is aimed at identifying factors affecting the emotional stability of students with disabilities and conditionally healthy students. The theoretical part of the work summarizes the approaches of domestic and foreign scientists to understanding emotional stability, its sequences and mechanisms of formation. The empirical part includes the analysis of diagnostic results, conducted using the «SAM» method (self-sensitivity, activity, mood), self-assessment of medical conditions by G. Eysenck and the Toronto Alexithymia Scale by G. Notification. The study was conducted at the Moscow State University of Geology and Economics. Emotions and their development have been studied in various studies in the field of psychology and pedagogy, including the works of Russian scientists – L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin and others. According to their point of view, emotions reflect the individual's attitude to the world around them. Researchers have put forward a number of statements about the connection between emotions and motivation for activity: on the one hand, emotions are subordinated to the motives of the activity performed by the subject (A.S. Leontiev), but at the same time they influence the implementation of these motives (A.V. Zaporozhets, A.Ya. Neverovich). The results of the study show that students with disabilities have a lower level of emotional stability than conditionally healthy students, which is expressed in increased anxiety, frustration and a tendency to alexithymia. The results of the work allow us to offer practical recommendations for improving the emotional state of students at exclusive universities.

Key words: emotional stability, students of an inclusive university, mental state, anxiety, frustration, alexithymia.

Введение. Современное общество характеризуется высокой скоростью жизни, огромным объемом информации, требующей усвоения, и постоянной конкуренцией в рабочей сфере. Эти аспекты могут привести к возникновению

эмоциональных проблем. Высокий уровень эмоциональной стойкости у студентов инклюзивного университета способствует успешной адаптации к окружающей среде, насыщенной разнообразными стрессовыми ситуациями, вызывающими негативные эмоциональные реакции у людей.

Актуальность исследования эмоциональной устойчивости студентов инклюзивных вузов. Определяют современные условия обучения, которые предполагают взаимодействие людей с различными физическими и жизненными особенностями. Включая студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в образовательном процессе требуется создание комфортной и благоприятной среды, способствующей их социальной адаптации и успешному обучению.

Студенческий возраст – это период формирования профессиональных навыков, самоидентификации и становления личности. В этот период в будущем возникают кризисные моменты, связанные с эмоциональными перегрузками, адаптацией к новым условиям и взаимодействиям в социуме. Для студентов с ОВЗ эти вызовы зачастую усиливаются из-за специфики их состояния, что требует повышенного внимания к формированию их эмоциональной устойчивости.

Эмоциональная устойчивость, как интегративное качество личности, обеспечивает способность справляться со стрессом, регулировать эмоциональное состояние и поддерживать стабильность болезненных процессов в условиях неблагоприятного воздействия. Изучение этого качества у студентов эксклюзивных вузов позволяет не только выявлять отдельные проблемы, но и вырабатывать действенные рекомендации для их решения.

Изложение основного материала статьи. Эмоциональная устойчивость – это сложное психологическое качество личности, которое проявляется в способности сохранять стабильность эмоционального состояния в условиях внешних или внутренних стрессоров. Согласно исследованиям отечественных ученых (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), эмоциональная устойчивость находится под влиянием когнитивных, волевых и мотивационных компонентов, а также существенного опыта.

Эмоциональная устойчивость – это сложное интегративное качество личности, которое отражает способность человека сохранять стабильность эмоционального состояния и управлять своими силами в условиях стрессовых ситуаций и психоэмоционального состояния [3]. Она играет ключевую роль в адаптации человека к меняющимся условиям социальной и профессиональной жизни, особенно в юношеском возрасте.

Проблема эмоциональной устойчивости была подробно изучена в работах отечественных и зарубежных учёных. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев отмечал, что эмоции представляют собой форму отражения субъективного отношения личности к объективной реальности, которая связана с когнитивными и мотивационными процессами [6].

С.Н. Гамова определила эмоциональную устойчивость как «уравновешенное состояние, позволяющее сохранять здоровье в здоровых процессах даже при сильных эмоциональных воздействиях» [4]. Это качество связано с саморегуляцией, умением сохранять спокойствие и контролировать эмоции в комплексе.

Е.П. Ильин предлагает основные характеристики эмоциональной устойчивости: задержка времени эмоционального состояния – чем позже проявляется эмоциональная реакция, тем выше устойчивость; сила воздействия – для людей с высокой устойчивостью требуется более мягкий стрессовый фактор для формирования отрицательного эмоционального состояния [5].

Эмоциональная устойчивость также включает в себя такие компоненты, как: когнитивный – уровень знаний и осознанности в отношении своих эмоций; волевой – способность к самоконтролю и управлению активностями; мотивационный – наличие внутренней мотивации, направленной на сохранение эмоционального равновесия.

Юношеский возраст является крайним этапом становления личности, характеризуется эмоциональной нестабильностью, управляемостью самооценки и системы поведения. По мнению Б.Г. Ананьева, этот период сопровождается высокой восприимчивостью к постоянным раздражителям, что повышает риск эмоциональных срывов [2].

Студенты, особенно в условиях инклюзивного образования, сталкиваются с трудностями, связанными с другими трудностями: необходимостью адаптации к учебной среде; поиском идентичности в социальных условиях; преодолением стереотипов и барьеров, связанных с особенностями здоровья.

Эти факторы поддерживают развитие эмоциональной устойчивости, которая позволяет минимизировать негативные последствия стресса, способствует обеспечению уверенности и успешной социализации.

Обучение в инклюзивных вузах перед студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дает дополнительные задачи, такие как взаимодействие с окружающими, адаптация к коллективу и преодоление естественных психологических барьеров. Эмоциональная устойчивость становится решающим фактором достижения прогресса и формирования положительного экономического опыта.

Инклюзивная образовательная среда может способствовать развитию эмоциональной устойчивости посредством: поддерживающей среды, которая сводит к минимуму стрессовые факторы; межличностного взаимодействия, формирующее навыки социальной адаптации; психологической поддержки, направленную на развитие саморегуляции и уверенности.

Эмоциональная устойчивость – это динамическое качество, формирующееся под воздействием внутренних и внешних факторов. Ее развитие в студенческих инклюзивных вузах комплексного обучения требует педагогической, психологической и финансовой поддержки.

Для студентов инклюзивных вузов эмоциональный холод играет ключевую роль, так как она играет влияние на адаптацию к образовательной среде, гармонизацию межличностных отношений и повышение мотивации к обучению. Недостаток этого качества может привести к повышенной тревожности, низкой самооценке и снижению эффективности обучения.

Целью исследования являлось выявление эмоциональной устойчивости студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их условно здоровых сверстников. Исследование проводилось с использованием датчиков-изображений, которые объективно оценивали эмоциональное состояние участников. Базой исследования стали вуза: РГУ соцтех, ИМПЭ имени А.С. Грибоедова. Основные задачи исследования изучения эмоциональной устойчивости с применением психологических методик, показателей анализа тревожности, настроения, активности и склонности к алекситимии, а также сравнение результатов между студентами с ОВЗ и без них.

Для достижения поставленных задач применялись три методики. Методика САН (самочувствительность, активность, настроение) позволяет быстро оценить текущие эмоциональные состояния испытуемых. Методика самооценки медицинских состояний Г. Айзенка была направлена на определение тревожного уровня, фрустрации, агрессивности и ригидности [1]. Торонтская алекситимическая шкала использовалась для измерения склонности к алекситимии – способности распознавать и выражать собственные эмоции.

Исследование проводилось по выборке из 30 студентов, из которых 15 имели статус студентов ОВЗ, а остальные 15 – условно здоровые. Результаты методики настроения САН изменения, согласно которым учащиеся с ОВЗ имеют сниженные показатели самочувствительности, активности и активности, тогда как условно здоровые учащиеся продемонстрировали

более высокие результаты, что свидетельствует об их лучшем эмоциональном состоянии. По данным методики Г. Айзенка, у студентов с ОВЗ, выявлены более высокие уровни тревожности и фрустрации, а также повышенная ригидность, свидетельствующая о сложности прогресса к изменениям. Результаты Торонтской алекситимической характеристики, что 40% студентов с ОВЗ склонны к алекситимии, проявляющимся трудностям проявления и выражения эмоций, тогда как среди условно здоровых студентов такие показатели отсутствовали. Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна-Уитни. Анализ наличия характеристик значимых результатов между заключениями по показателям тревожности, настроения, активности и склонности к алекситимии. Эти результаты подтверждают гипотезу о более низком уровне эмоциональной устойчивости у студентов с ОВЗ и подчеркивают необходимость разработки программ поддержки, направленных на развитие функций саморегуляции и улучшения психоэмоционального состояния.

Студенты, учащиеся в инклюзивном университете, часто сталкиваются с проблемой регулирования своего эмоционального состояния из-за своих физических или психологических особенностей. Это может привести к увеличению уровня тревожности, понижению самооценки, изоляции и неуверенности в себе. Практическая инновационность исследования заключается в возможности использования его результатов для разработки психологических программ, направленных на оптимизацию эмоциональных состояний студентов с ОВЗ. Такие программы могут включать: тренинги по управлению разрешениями; деятельность по снижению тревожности и повышению самооценки; развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости.

Выводы. Анализ теоретических источников показал, что эмоциональная устойчивость представляет собой интегративное качество личности, формирующееся под влиянием когнитивных, волевых и мотивационных компонентов. Это качество позволяет сохранять стабильность психоэмоционального состояния в условиях стресса и способствует успешной социальной адаптации. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что студенты с ОВЗ обладают более высоким уровнем эмоциональной устойчивости по сравнению с условно здоровыми студентами. У студентов с ОВЗ были выявлены более высокие уровни тревожности, фрустрации и ригидности, а также склонность к алекситимии. Их показатели самочувствительности, активности и настроения находятся ниже, что указывает на сложность адаптации к образовательной и социальной среде. Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов с ОВЗ имеются серьезные трудности в эмоциональной адаптации, что связано с их психофизическими особенностями. Это подтверждает гипотезу о более низком уровне эмоциональной устойчивости в данной группе. Эти результаты могут быть полезны для разработки программ психологической поддержки, включающих тренинги по развитию навыков саморегуляции, повышению уверенности в себе и снижению уровня тревожности. Полученные выводы предусматривают необходимость комплексного оказания помощи студентам с ОВЗ в образовательных учреждениях, включая как психологическую, так и вспомогательную помощь. Реализация данных рекомендаций будет представлять собой создание комфортной образовательной среды, повышение уровня эмоциональной устойчивости и успешности студентов с ОВЗ в условиях инклюзии.

Литература:

1. Айзенк, Г.Ю. Самооценка медицинских состояний: теория и практика / Г.Ю. Айзенк. – М.: Просвещение, 1990. – 336 с.
2. Ананьев, Б.Г. О психологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 230 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Академия, 2001. – 512 с.
4. Гамова, С.Н. Эмоциональная устойчивость: формирование структуры и механизмов / С.Н. Гамова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – № 3. – С. 66-72
5. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Бостанова Светлана Николаевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

аспирант 3 курса Текеев Аслан Исмаилович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

аспирант 4 курса Эркенова Элада Борисовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В данной статье анализируются психологические проблемы, связанные с ценностными ориентациями личности. Авторы, изучив научную литературу по данному вопросу, раскрывают целостность и, одновременно, динамичность системы ценностных ориентаций. Эта система постоянно развивается и меняется под воздействием различных факторов, что обосновывается эволюционным характером изменений. Актуальность представленной темы обусловлена стремительной динамикой современной жизни каждого человека. Ценностные ориентации – это индивидуальное, субъективное восприятие мира, результат глубокого осмысления собственной жизни, эмоционального переживания и оценки окружающих явлений и событий. Некоторые ценности могут укрепляться со временем, другие – утрачивать свою значимость. В статье препарируется сложная структура ценностей, которая представлена многоуровневой системой, где каждый элемент взаимосвязан и влияет на остальные. Авторы раскрывают суть понятия «ценность», описывая научные взгляды ученых, виды ценностей, этапы становления ценностных ориентаций личности. Формирование ценностной сферы происходит на протяжении всей жизни: от воспитания в семье и окружения в школе и обществе до личного опыта и саморефлексии. Так, понимание сущности ценностных ориентаций требует внимательного анализа как общественных норм и идеалов, так и индивидуального опыта и субъективного восприятия мира каждого человека. Именно это взаимодействие определяет сложную и динамическую природу ценностных ориентаций и их влияние на формирование личности и поведение.

Ключевые слова: личность, ценностные приоритеты, личностные ценности, общественные ценности, здоровый образ жизни, знания, мотивация, мировоззрение.

Annotation. This article analyzes the psychological problems associated with the value orientations of the individual. The authors, having studied the scientific literature on this issue, reveal the integrity and, at the same time, the dynamism of the system of value orientations. This system is constantly evolving and changing under the influence of various factors, which is justified by the evolutionary nature of the changes. The relevance of the presented topic is due to the rapid dynamics of everyone's modern life. Value orientations are an individual, subjective perception of the world, the result of a deep understanding of one's own life, emotional experience and assessment of surrounding phenomena and events. Some values may strengthen over time, while others may lose their significance. The article examines the complex structure of values, which is represented by a multi-level system, where each element is interconnected and affects the rest. The authors reveal the essence of the concept of "value", describing the scientific views of scientists, types of values, and stages of the formation of personal value orientations. The formation of the value sphere occurs throughout life: from upbringing in the family and the environment in school and society to personal experience and self-reflection. Thus, understanding the essence of value orientations requires a careful analysis of both social norms and ideals, as well as individual experience and subjective perception of each person's world. It is this interaction that determines the complex and dynamic nature of value orientations and their impact on personality formation and behavior.

Key words: personality, value priorities, personal values, social values, healthy lifestyle, knowledge, motivation, worldview.

Введение. Ценности личности – это фундаментальные убеждения, принципы и идеалы, которые формируют основу мировоззрения человека, определяя его поведение, выбор и жизненные приоритеты. То есть личностные ценности представляют собой неотъемлемую часть ценностно-смысловой сферы человека и являются ключевым ее элементом, взаимодействуя с другими важными компонентами, такими как смыслы жизни, цели и мотивы деятельности. Важно отметить, что понимание личностных ценностей неразрывно связано с понятиями «ценности», «ценностные ориентации» и даже «жизненная философия». Хотя эти термины часто используются как синонимы, и они связаны единой основополагающей идеей, между ними существуют важные различия.

Суть заключается в том, что «ценности» в широком смысле слова обозначают объекты и явления окружающего мира, обладающие для индивида значимостью. Термин «ценности» является наиболее общим и широким. Он охватывает как общественные ценности (например, патриотизм, семья, образование и др.), так и личностные (субъективные) ценности, уникальные для каждого индивида. Общественные ценности часто становятся основой для социальных норм и законов, в то время как личностные ценности определяют индивидуальный путь и стиль жизни. Например, обществом высоко ценится трудолюбие, но для одного человека главной ценностью может быть самореализация в творчестве, а для другого – гармония в семейных отношениях.

«Личностные ценности» – это более узкое понятие, фокусирующееся на индивидуальных убеждениях и приоритетах. Они иерархически упорядочены, образуя своеобразную систему внутренних установок. Одни ценности могут быть более значимыми, чем другие, и эта иерархия может меняться на протяжении жизни в зависимости от приобретаемого опыта и изменения обстоятельств. Например, если в молодости у человека главной ценностью может быть карьера, то в более зрелом возрасте – семья и внутренний мир.

Изложение основного материала статьи. Ценностные ориентации представляют собой динамический аспект ценностной сферы личности. Они отражают не только самые важные ценности, но и способ их реализации в поведении. Это представление о том, как человек должен вести себя, чтобы соответствовать своим ценностям. Например, такая ценность, как «здоровье», может привести к ориентации на здоровый образ жизни, включающий спорт, правильное питание и отказ от вредных привычек. Ценностные ориентации могут быть более гибкими, чем сами ценности, адаптируясь к изменяющимся обстоятельствам. Ценности определяют качественные характеристики предмета, делающие его полезным, желательным или ценным, а также обозначают его важность, значимость и необходимость.

Изучение личностных ценностей является важной задачей в различных областях науки, включая психологию, социологию и педагогику. Понимание ценностных ориентаций позволяет предсказывать поведение людей, разрабатывать эффективные стратегии влияния и стимулировать личностный рост.

Методы исследования личностных ценностей разнообразны и включают анкетирование, проективные методы, беседу, наблюдение. Однако, важно помнить, что определение и измерение ценностей – сложная задача, поскольку они являются субъективными и часто неосознаваемыми. Кроме того, в зависимости от культурного контекста, один и тот же объект может быть оценен по-разному. Например, индивидуализм, высоко ценящийся в одних культурах, может рассматриваться как негативное явление в культурах с преобладанием коллективизма. Поэтому для полного понимания системы ценностей необходимо учитывать культурно-исторический контекст.

Различные теории личности предлагают свои подходы к изучению ценностей, отражая сложность и многогранность этого феномена. Дальнейшие исследования в этой области важны для углубления нашего понимания человеческой природы и развития эффективных методов работы с личностью.

В отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и др.) раскрыта главная позиция, которую занимают базовые ценности человека. В трудах психологов описывается ядро структуры личности, куда входит высший уровень мотивационно-смысловой регуляции.

Б.Г. Ананьев считал, что социально-психологическое и социолого-философское исследование самих ценностей обязательно при рассмотрении вопроса о мотивации поведения личности.

По мнению А.А. Бодалева, человек выражает общечеловеческие ценности и в целеполагании, и в каждодневных поведенческих актах. Утверждение о том, что «личностное качество становится устойчивым только в том случае, когда стремление к его обладанию включается в систему ценностей субъекта, то есть опосредуется самыми высокими формами его мотивации», можно найти в трудах Л.И. Божович. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, личностная ценность как значимость чего-то «работает» в качестве ориентира и регулятора поведения человека [9].

В.В. Знаков отмечает, что междисциплинарная проблема ценностей занимает особое место в психологии человеческого бытия, в рамках которой исследуются проблемы «вершинной психологии» (смысла жизни, свободы, духовности, гуманизма), экзистенциальные проблемы (одиночества, осмысленности или абсурдности бытия, отношения субъекта к жизни и смерти), проблемы понимания субъектом мира и себя в мире [6; 7].

В социальной психологии понятие «ценности» играет ключевую роль, определяя не только индивидуальное поведение, но и функционирование социальных групп, а также взаимоотношения между ними. Ценности представляют собой устойчивые убеждения, отражающие значимость определенных объектов, явлений или идей для индивида/для группы. Они выступают своеобразными ориентирами, влияющими на принятие решений, формирование установок и мотивацию действий.

Г.М. Андреева, основываясь на иерархическом подходе, справедливо разделила ценности на общечеловеческие и групповые. Общечеловеческие ценности, такие как добро, справедливость, счастье, жизнь, являются универсальными и признаются большинством культур и обществ, хотя их интерпретация может различаться в зависимости от

социокультурного контекста. Например, понятие «счастье» в индивидуалистической культуре может быть связано с личным успехом и самореализацией, тогда как в коллективистической – с гармонией в обществе и благополучием близких.

По мнению Д.А. Леонтьева, личностные ценности ассимилируются в структуру личности и в дальнейшем своем функционировании практически не зависят от ситуации. Через потребности человек переживает свои отношения с миром «один на один», через ценности он переживает свою принадлежность к социальному целому; в своих потребностях человек всегда одинок, в ценностях, напротив, он всегда не один. Если потребности представляют в структуре мотивации живое, динамичное, ситуативно изменчивое, то ценности – стабильное, «вечное», не зависящее от внешних обстоятельств, абсолютное [8].

Групповые ценности, в отличие от общечеловеческих, возникают внутри конкретных социальных групп – семей, этнических сообществ, профессиональных объединений, субкультур, политических движений и других. Они конкретизируют и детализируют общечеловеческие ценности, адаптируя их к специфическим потребностям и задачам группы. Например, для группы врачей приоритетной может быть ценность профессионализма и гуманизма, для спортивной команды – командный дух и стремление к победе, а для религиозной общины – вера и духовное развитие. Именно на уровне групповых ценностей возникают значительные расхождения и противоречия. Разногласия по поводу того, какие ценности должны преобладать в группе, являются частой причиной внутренних конфликтов и напряженности.

Более того, взаимодействие между групповыми и общественными ценностями представляет собой сложный динамический процесс. Групповые ценности могут частично совпадать с общественными, частично противоречить им, а иногда и вовсе игнорировать их. Например, ценность «материального благополучия», широко распространенная в современном обществе, может вступать в конфликт с ценностью «альтруизма» в определенных группах, ориентированных на помощь нуждающимся. Такое расхождение может приводить к социальному напряжению и даже к социальным движениям, стремящимся изменить существующий порядок вещей [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Психологическая природа ценностей является предметом нескольких конкурирующих теорий. Когнитивный подход рассматривает ценности как когнитивные схемы, организующие информацию и влияющие на восприятие мира. Мотивационный подход подчеркивает роль ценностей в побуждении действий и достижении целей. Эволюционный подход связывает ценности с биологической природой человека и стремлением к выживанию и размножению. Интегративный подход пытается объединить элементы всех этих подходов, признавая сложную взаимосвязь когнитивных, мотивационных и биологических факторов в формировании и функционировании ценностей. Понимание этих теорий позволяет более глубоко анализировать механизмы возникновения конфликтов, связанных с несовпадением ценностей, и разрабатывать стратегии их преодоления. В частности, знания в области социальной психологии ценностей необходимо применять в межкультурной коммуникации, в работе с конфликтными группами, а также в создании эффективных стратегий социального управления.

Одна из самых сложных и фундаментальных проблем человеческого существования – это трансформация общечеловеческих и общественных ценностей в личностные, внутренне присвоенные убеждения, которые определяют поведение и мировоззрение индивида. Культура, как мощный социокультурный механизм, играет здесь ключевую роль. Она не только формирует и распространяет систему ценностных представлений, но и задает рамки, в которых человек ставит перед собой познавательные, практические и личностные цели. Культура – это фундаментальная основа, на которой строится взаимодействие человека с миром и самим собой. Однако, существование общечеловеческих ценностей, их распространенность и общезвестность не гарантируют их автоматического усвоения человеком. Знание о доброте, справедливости, честности – это лишь информация, пассивная база данных. Для того, чтобы эти ценности стали неотъемлемой частью личности, необходим активный, личностный опыт взаимодействия с ними.

Процесс усвоения не сводится к простому заучиванию абстрактных понятий. Это не пассивное принятие готовых рецептов морали, а глубокое, осмысленное взаимодействие с окружающим миром, результатом которого становится интериоризация – превращение внешних норм и правил в собственные внутренние убеждения. Это продолжительный и сложный процесс, в ходе которого человек не просто понимает суть общечеловеческих ценностей, но и проживает их, испытывает на себе их действенность и значимость в разных жизненных ситуациях. Это активное познание, предполагающее внутреннюю работу, самоанализ и рефлекссию, развитие социального, эмоционального и других видов интеллекта [5; 6; 8; 9; 10].

Теологи, философы, психологи сходятся во мнении, что усвоение общечеловеческих ценностей – это не простое накопление знаний, а формирование глубокого, личностного отношения к ним. Это не безличное знание, а чувственное, эмоциональное, основанное на личном опыте и взаимодействии с окружающим миром. Это взаимосвязь, которая строится на реальных жизненных событиях, отношениях с другими людьми и самореализации. Человек не может просто «взять» ценность и присвоить ее. Он должен прожить ее, понять ее значение в своей собственной жизни, увидеть ее проявление в действительности. Только после такого личного опыта ценность становится истинно своей, интегрируется в систему личных убеждений и начинает регулировать поведение и выбор. Таким образом, путь от общечеловеческой ценности к личностной – это путь глубокого понимания, личного опыта и активной интеграции в собственное «Я». Это не пассивный процесс, а динамическое взаимодействие между человеком и миром, результатом которого становится формирование гармоничной и целостной личности.

Выводы. В ходе углубленного теоретического исследования различных концепций, касающихся природы «ценностных ориентаций» в психологии, мы обнаружили сложную и многогранную картину. Понятие «ценности» обладает широким смысловым диапазоном, охватывая как общественные, или универсальные, ценности, отражающие общечеловеческие нормы и идеалы, так и личностные ценности, представляющие собой субъективный, индивидуально-специфический взгляд на мир и предпочтительные способы поведения. Эта двойственность, взаимосвязь объективного и субъективного, является ключевой характеристикой всего феномена ценностей. Можно утверждать, что ценности не просто являются частью личности, а формируют ее ядро, определяя мировоззрение, жизненные цели и мотивацию, в том числе и антикоррупционное поведение [4].

Процесс перехода от общественных, общепризнанных ценностей к личностным, индивидуальным, является сложным и многоступенчатым. Он зависит от множества факторов, включая индивидуальные потребности, интересы, жизненный опыт, социальное окружение, а также уровень развития личности. Человек не пассивно усваивает общественные ценности, а активно их перерабатывает, адаптирует к своей уникальной системе координат, осуществляя по сути, свободный выбор и формируя собственную иерархию ценностей. Этот выбор не является произвольным, он определяется уникальным внутренним миром человека, его убеждениями, принципами и стремлениями. В итоге, личностные ценности, являясь результатом интеграции общественных норм и индивидуального опыта, определяют поведение человека, его жизненные ориентиры, образовательные траектории, выбор профессии, создание семьи и многие другие аспекты его существования [1; 2; 3].

Важно отметить, что в психологической литературе термины «ценностные ориентации» и «личностные ориентации» часто используются как синонимы. Однако, термин «ценности» сам по себе имеет более широкий смысл и его точное значение зависит от контекста. В одном случае он может обозначать общечеловеческие идеалы, в другом – индивидуальные предпочтения. Для более четкого понимания необходимо всегда учитывать контекст исследования и определения, используемые автором.

Таким образом, понимание сущности ценностных ориентаций требует внимательного анализа как общественных норм и идеалов, так и индивидуального опыта и субъективного восприятия мира каждого человека. Именно это взаимодействие определяет сложную и динамическую природу ценностных ориентаций и их влияние на формирование личности и поведение.

Литература:

1. Биджиева, Ф.М. Формирование у студентов юристов ценностного отношения к профессиональной деятельности: психолого-педагогический аспект / Ф.М. Биджиева, Т.И. Гогилава, С.Н. Бостанова // Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития участников образовательного процесса: Сборник материалов Национальной научно-практической конференции с международным участием, Невинномысск, 11-18 ноября 2024 года. – Невинномысск: Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, 2024. – С. 46-50. – EDN CDFJLD
2. Бостанова, С.Н. Факторы-стимулы развития личности студента в процессе реализации личностно-ориентированного подхода в обучении / С.Н. Бостанова, З.Х. Хачирова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2019. – № 15. – С. 20-24. – EDN DXJKQP
3. Везетиу, Е.В. Гражданско-патриотические ценности в системе ценностных ориентаций личности будущего педагога / Е.В. Везетиу // Актуальные вопросы развития современной науки. – Пенза: ИП Гуляев Г.Ю., 2023. – С. 99-106. – EDN EJNHNW
4. Гочияева, П.И. Методологические подходы к изучению коррупции в психологических исследованиях / П.И. Гочияева, С.Н. Бостанова // Гуманизация образования. – 2020. – № 3. – С. 4-13. – DOI 10.24411/1029-3388-2020-10103. – EDN EMMJTT
5. Даутова, Э.А. Эмоциональный интеллект как ресурс психологической безопасности медицинского работника / [Э.А. Даутова, Ф.О. Семенова, С.Н. Бостанова]; отв. ред. А.А. Цахаева, Д.М. Даудова // Развитие правового сознания в образовательном пространстве: Материалы Международной 8-ой научно-практической конференции. В 2-х частях, Махачкала, 22 февраля 2021 года. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2021. – № 1. – С. 125-133. – EDN OZXXQV
6. Земляк, А.М. Проблема одиночества личности в пожилом возрасте: сущность и психологические решения / А.М. Земляк, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(2). – С. 260-262. – EDN NCNBVN
7. Знаков, В.В. Ценности как проблема психологии человеческого бытия / [В.В. Знаков]; отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – Москва: ИПРАН. – 2008. – С. 83-93
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.
9. Нугаева, О.Г. Психологическая сущность и соотнесение понятий «ценности» и «ценностные ориентации» / О.Г. Нугаева, Ю.Е. Криводонова // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 120-128
10. Цахаева, А.А. Профессиональная рефлексия психолога как значимое качество личности / А.А. Цахаева, С.Н. Бостанова // Стабилизация социальной обстановки в обществе посредством формирования добрых отношений между народами: материалы 10-ой международной научно-практической интернет-конференции, Махачкала, 28 апреля 2023 года. – ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»; Научно-методический центр по формированию добрых человеческих отношений; ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева». – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2023. – № 1. – С. 137-149. – EDN KDGSUC

Психология

УДК 159.99

бакалавр психолого-педагогических наук Виталёва Яна Витальевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный медицинский университет имени профессора

В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск);

магистр педагогики Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПРОБЛЕМА СТРЕССА У ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. Обучение в высшем учебном заведении, особенно на первом курсе, представляет собой сложный и многогранный процесс, сопряженный с рядом специфических проблем для студентов. Современные студенты сталкиваются с повышенными требованиями к самостоятельности, ответственности и организованности, что может стать серьезным испытанием для молодых людей, только начинающих свой путь в академической среде. Высокая учебная нагрузка, необходимость осваивать новые дисциплины, адаптироваться к иному темпу и формату обучения – все это факторы, потенциально приводящие к развитию учебного стресса. Студенческая жизнь – это период, когда приходится преодолевать многочисленные трудности, учиться взаимодействовать в новых социальных группах, брать на себя новые социальные роли, пересматривать устоявшиеся привычки и адаптироваться к совершенно иным условиям жизни. Данная статья посвящена изучению проблемы учебного стресса у студентов-первокурсников высших учебных заведений. Целью исследования является выявление специфических особенностей проявления данного феномена в контексте первого года

обучения, определение основных детерминирующих факторов, способствующих его возникновению, и анализ возможных негативных последствий для психологического благополучия и академической успеваемости студентов. В статье представлен подробный аналитический обзор теоретических и эмпирических работ, посвященных изучению феномена учебного стресса в рамках психолого-педагогической науки, с акцентом на адаптационный период. Подчеркивается, что учебный стресс оказывает значительное негативное влияние на когнитивные функции, необходимые для успешного обучения, такие как восприятие, внимание, память, мышление и способность эффективно обрабатывать информацию, что в конечном итоге негативно сказывается на академической успеваемости студентов. Кроме того, стресс, деструктивно влияющий на учебный процесс, создает дополнительные трудности, вызывает чувство дискомфорта, тревоги и напряжения, тем самым усугубляя общее стрессовое состояние студентов и снижая качество их жизни. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что развитие стрессоустойчивости и эффективных стратегий копинг-поведения у студентов-первокурсников является критически важным фактором для снижения уровня учебного стресса, успешной адаптации к вузовской среде и повышения общей эффективности учебной деятельности [5].

Ключевые слова: стресс, адаптация, первокурсники, студенты, ВУЗ, обучение, институт.

Annotation. Studying at a higher education institution, especially in the first year, is a complex and multifaceted process, fraught with a number of specific problems for students. Modern students face increased demands for independence, responsibility and organization, which can be a serious challenge for young people who are just starting their way in the academic environment. High academic workload, the need to master new disciplines, adapt to a different pace and format of learning are all factors that potentially lead to the development of learning stress. Student life is a period when one has to overcome numerous difficulties, learn to interact in new social groups, take on new social roles, revise established habits and adapt to completely different living conditions. This article is devoted to the study of the problem of learning stress among first-year students of higher educational institutions. The purpose of the study is to identify the specific features of the manifestation of this phenomenon in the context of the first year of study, identify the main determinant factors contributing to its occurrence, and analyze possible negative consequences for the psychological well-being and academic performance of students. The article presents a detailed analytical review of theoretical and empirical works devoted to the study of the phenomenon of educational stress in the framework of psychological and pedagogical science, with an emphasis on the adaptation period. It is emphasized that learning stress has a significant negative impact on cognitive functions necessary for successful learning, such as perception, attention, memory, thinking, and the ability to process information effectively, which ultimately negatively affects students' academic performance. In addition, stress, which has a destructive effect on the learning process, creates additional difficulties, causes discomfort, anxiety and tension, thereby exacerbating the general stress state of students and reducing their quality of life. The data obtained allow us to conclude that the development of stress tolerance and effective coping behavior strategies among first-year students is a critically important factor for reducing the level of educational stress, successful adaptation to the university environment and improving the overall effectiveness of educational activities.

Key words: stress, adaptation, freshmen, students, university, education, institute.

Введение. Стресс – это состояние организма, которое возникает в ответ на различные факторы (стрессоры), требующие адаптации. В контексте обучения в вузе стресс может быть вызван различными причинами, такими как изменение привычного образа жизни, увеличение учебной нагрузки, необходимость установления новых социальных контактов и т.д. [2].

Существует несколько авторских определений стресса. Например, Ганс Селье, основоположник концепции стресса, определял его как «неспецифическую реакцию организма на любое предъявляемое ему требование» [9]. Леонид Александрович Китаев-Смык рассматривал стресс как «состояние организма, его психики, личности, возникающее в экстремальных условиях и выражающееся в активизации процессов адаптации с мобилизацией резервных возможностей организма» [4].

Изложение основного материала статьи. Признаки стресса у первокурсников могут проявляться как на физическом, так и на психологическом уровне.

– Психологические: повышенная утомляемость; снижение концентрации внимания; ухудшение памяти; снижение настроения, апатия; раздражительность, гнев; чувство беспомощности или отчаяния; тревожность; снижение интереса к учёбе и социальной жизни;

– Физические: нарушения сна; повышенное или пониженное АД; головные боли; мышечное напряжение; желудочно-кишечные расстройства; потеря аппетита или переедание и т.п. [4].

Адаптация – процесс и результат активного приспособления индивида к изменяющимся условиям социальной среды [8].

Стресс и адаптация – это два тесно взаимосвязанных психологических явления, представляющих собой две стороны одной медали. Вот как они взаимосвязаны:

1. Стресс запускает адаптацию: стресс, понимаемый как состояние напряжения, возникающее в ответ на любые требования или угрозы, является стимулом, запускающим процессы адаптации. Без стресса как такового потребность в адаптации снижается.

2. Адаптация как способ преодоления стресса: Адаптация – это активный процесс приспособления к стрессовым ситуациям, направленный на снижение их негативного воздействия и восстановление равновесия (гомеостаза) в организме и психике. Иными словами, адаптация – это стратегия coping (преодоления) со стрессом.

3. Успешная адаптация снижает уровень стресса: если адаптация проходит успешно, то уровень стресса снижается, и человек возвращается к нормальному функционированию.

4. Неуспешная адаптация приводит к хроническому стрессу и дезадаптации: если адаптационные механизмы оказываются недостаточными или неэффективными, возникает хронический стресс, который может привести к различным психологическим и физиологическим проблемам (дезадаптации) [1].

По сути, стресс – это вызов, а адаптация – это ответ на этот вызов. Стресс и адаптация – это взаимозависимые процессы, которые формируют устойчивость личности и способность справляться с трудностями в меняющемся мире.

Адаптационный период – это отрезок времени, в течение которого организм или личность приспосабливаются к новым или изменившимся условиям окружающей среды, требованиям, задачам или социальной ситуации. В этот период происходит перестройка физиологических, психологических и поведенческих процессов, направленная на восстановление равновесия и эффективное функционирование в новых обстоятельствах [10].

В психологии концепция «периодов адаптации» часто используется для описания этапов, через которые проходит человек, приспосабливаясь к новым условиям. Хотя не существует общепринятой классификации периодов адаптации с чётко определёнными сроками, предложенной одним конкретным автором, разные психологи предлагали различные модели, акцентируя внимание на разных аспектах процесса адаптации.

Существует периодизация процесса адаптации:

1. Ориентировочный период – начальный этап, во время которого человек знакомится с новыми условиями и требованиями среды, оценивает свои возможности и ресурсы для адаптации (от нескольких дней до нескольких недель);
2. Период неустойчивой адаптации – характеризуется колебаниями в состоянии человека, поиском оптимальных стратегий поведения и взаимодействия с новой средой (от нескольких недель до нескольких месяцев);
3. Период устойчивой адаптации – достигается оптимальный уровень функционирования человека в новых условиях, формируется новый стереотип поведения и деятельности (от нескольких месяцев до года и более);
4. Период дезадаптации (при неблагоприятных условиях) – возникает при длительном воздействии стрессовых факторов, приводит к нарушению функционирования человека и снижению эффективности деятельности (сроки могут варьироваться в зависимости от продолжительности воздействия стрессовых факторов и способности человека к адаптации).

Сроки адаптации могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей человека, сложности и характера новой среды, а также других факторов [7].

Евгений Павлович Ильин проводил исследования, связанные с темпераментом и его влиянием на успешность учебной деятельности и адаптацию студентов.

Приведем тезисы из его исследований.

Типы темперамента могут оказывать значительное влияние на процесс адаптации студента к обучению в вузе. Вот как различные типы темперамента могут влиять на адаптацию:

Сангвиник:

– Положительные стороны: такие студенты обычно быстро ориентируются в новой среде, легко устанавливают контакты с однокурсниками и преподавателями, проявляют интерес к учёбе и активно участвуют в различных мероприятиях. Они могут быстро адаптироваться к учебному процессу и новым требованиям.

– Отрицательные стороны: иногда сангвиники могут быть недостаточно усидчивыми и склонными к поверхностному подходу к учёбе. Им может потребоваться время, чтобы развить навыки концентрации и глубокого анализа.

Холерик:

– Положительные стороны: холерики часто проявляют инициативу, решительность и энергичность. Они могут быстро принимать решения и действовать, что помогает им адаптироваться к новым условиям.

– Отрицательные стороны: из-за своей импульсивности и эмоциональной вспыльчивости холерики могут испытывать трудности в общении и взаимодействии с окружающими. Им важно научиться контролировать свои эмоции и быть более терпимыми.

Флегматик:

– Положительные стороны: флегматики обычно спокойны, уравновешенны и терпеливы. Они могут тщательно анализировать информацию и принимать взвешенные решения.

– Отрицательные стороны: иногда флегматики могут не хватать инициативы и активности. Им может потребоваться больше времени для адаптации к новым условиям и установления контактов с окружающими.

Меланхолик:

– Положительные стороны: меланхолики часто обладают развитой эмпатией и способностью к глубокому анализу. Они могут быть очень внимательными к деталям и проявлять усердие в учёбе.

– Отрицательные стороны: из-за своей чувствительности и склонности к переживаниям меланхолики могут испытывать трудности в адаптации к стрессовым ситуациям и высоким требованиям. Им важно создать поддерживающую среду и научиться справляться с эмоциями [3].

Важно учитывать, что каждый студент уникален, и его адаптация к обучению в вузе зависит не только от темперамента, но и от других факторов, таких как:

1. Учебные факторы: адаптация к новым методам обучения и требованиям преподавателей; увеличение объёма учебной нагрузки; необходимость самостоятельной работы.

2. Социальные факторы: установление новых социальных контактов; адаптация к новой социальной среде; конфликты с однокурсниками или преподавателями; чувство одиночества и изоляции [10].

3. Личностные факторы: низкая самооценка; неуверенность в себе; перфекционизм; сложности в самоорганизации, нехватка знаний о тайм-менеджменте; склонность к тревожности и беспокойству.

4. Организационные факторы: сложности адаптации к новой организации учебного процесса (расписание звонков, электронная система обучения и т.п.).

5. Финансовые факторы: необходимость совмещать учёбу с работой; финансовые трудности, связанные с оплатой обучения и проживанием [6].

Так как проблема стресса в адаптационный период у первокурсников является одной из актуальных на базе нашего института проводилось изучение адаптации студентов-первокурсников в сентябре-декабре 2024 года. Выборка представлена студентами-первокурсниками в количестве 40 человек, в возрасте от 17 до 20 лет. В качестве диагностического инструментария использовался ряд методик (+ «Тест социально-психологической адаптированности» (автор – К. Роджерса, Р. Даймонда (адп. А.К. Осницкий)), «Адаптивные стратегии поведения, АСП» (автор – Н.Н. Мельникова), но остановимся подробнее на методике «Адаптированность студентов в вузе» (автор – Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова).

Анализируя результаты, полученные по шкале «Адаптированность к учебной группе», мы отмечаем, что у 13% (5 студентов-первокурсников) выявлен средний уровень адаптированности к учебной группе. Этот результат свидетельствует о том, что у испытуемых могут проявиться трудности в общении с однокурсниками. Такие студенты держатся в стороне, проявляют сдержанность в отношениях. Испытуемым свойственны трудности в нахождении общего языка с однокурсниками, они не разделяют принятые в группе нормы и правила, не встречают понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников, не могут обратиться к ним за помощью.

Изучая полученные результаты по шкале «Адаптированность к учебной деятельности», мы отмечаем, что у 10% (4 студента-первокурсников) наблюдается средний уровень адаптированности к учебной деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что испытуемым трудно выступать на занятиях, выражать свои мысли. При необходимости они не способны задать вопрос преподавателю. По многим изучаемым предметам они могут нуждаться в дополнительных консультациях, не имеют возможности проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях.

Суммируя выводы, полученные при анализе шкал методики «Адаптированность студентов в вузе» (автор – Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова), мы выделили три группы адаптированности студентов в вузе. К группе «активная адаптация и самосовершенствование» мы отнесли студентов-первокурсников, которые проявляют высокий уровень инициативы и готовности к изменениям как в окружающей среде, так и в самих себе. Они активно стремятся к преобразованию условий и саморазвитию, используя разнообразные методы и подходы для достижения своих целей. Их

доля составила: 25% (10 испытуемых).

Сбалансированная адаптация и гибкость. Эта группа студентов демонстрирует умеренную тенденцию к изменениям и самосовершенствованию, проявляя гибкость и адаптивность без чрезмерных усилий. Они используют сбалансированные стратегии поведения, чтобы поддерживать устойчивость и стабильность в условиях изменений. Их доля составила: 55% (22 респондента).

Пассивная адаптация и минимальная активность. Студенты этой категории проявляют низкий уровень активности и склонны к ожиданию изменений без активного вмешательства. Они демонстрируют пассивное отношение к изменениям и ограниченную инициативу, что может затруднять их адаптацию и личностное развитие. Их доля составила: 20% (8 студентов-первокурсников). Необходимо отметить, что группа «Пассивная адаптация и минимальная активность» представляет наибольшую степень риска среди студентов-первокурсников в адаптационный период. Таким образом, 20% студентов, принявших участие в исследовании, имеют затруднения в адаптации к условиям обучения в вузе, что требует дополнительного внимания и поддержки для их успешной адаптации к учебной и социальной среде вуза.

Выводы. Для борьбы со стрессом в период адаптации у первокурсников необходимо разработать комплекс психологических мер, направленных на снижение уровня стресса и повышение адаптационных возможностей организма [1]:

- организация и проведение групповых тренингов по развитию навыков саморегуляции и управления стрессом; адаптационный тренинг для первокурсников в начале учебного года; мастер-класс «Диагностика и профилактика фобинга у студентов» в рамках Недели профилактики зависимостей в ЛПИ – филиале СФУ; мастер-класс по телесноориентированным практикам; кинотренинги в рамках выпускной квалификационной работы студентов; мастер-класс для студентов и преподавателей «Зарядись позитивом: профилактика эмоционального выгорания» в рамках Недели кафедры психологии развития личности в ЛПИ – филиале СФУ; коммуникативный тренинг для студентов «Пути к взаимопониманию»; мастер-класс для студентов «Укрепление психологического здоровья» (март), также планируются тренинги с элементами медитации, йоги и дыхательных практик;

- проведение семинаров и вебинаров по тайм-менеджменту, навыкам эффективного обучения и самоорганизации;
- проведение индивидуальных консультаций с психологом по запросу студентов. В данный момент разрабатывается план индивидуальных и групповых консультаций в рамках исследования магистерской диссертации «Психологическое консультирование как средство помощи студентам в адаптации к обучению в вузе»).

Проблема стресса у первокурсников требует комплексного подхода и совместных усилий преподавателей, психологов и самих студентов. Разработка и реализация эффективных мер по снижению уровня стресса поможет первокурсникам успешно адаптироваться к обучению в вузе и достичь высоких результатов в учёбе.

Литература:

1. Айзенберг, Д. Использование услуг по охране психического здоровья среди студентов колледжей в США / Д. Айзенберг, Дж. Хант, Н. Спир // Журнал нервных и психических заболеваний. – 2011. – Т. 199. – № 5. – С. 301-308
2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2011. – 508 с.
4. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва: Акад. проект, 2009. – 943 с. – ISBN 978-5-8291-1023-9
5. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения (coping-behavior): учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология» / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2007. – 80 с.
6. ЛеПейн, Дж.А. Метааналитическое исследование концепции стрессоров-препятствий: объяснение противоречивых взаимосвязей между стрессорами и производительностью / Дж.А. ЛеПейн, Н.П. Подсакофф, М.А. ЛеПейн // Academy of Management Journal. – 2005. – Т. 48. – № 5. – С. 764-778
7. Лурье, Е.Б. Психологическая адаптация к вузу: методические рекомендации / Е.Б. Лурье. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. университета, 2003. – 68 с.
8. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с. – ISBN 5-93878-211-2
9. Селье, Г. Стресс без дистресса: [перевод с английского] / [Г. Селье]; общ. ред. Е. М. Крепс. – Москва: Прогресс, 1982. – 124 с.
10. Хамаиде, С.Х. Стрессоры и реакции на стрессоры у студентов университетов / С.Х. Хамаиде // Международный журнал социальной психиатрии. – 2011. – Т. 57. – № 1. – С. 69-77

Психология

УДК 364.628

доктор психологических наук, профессор Волкова Елена Николаевна

Институт психологии Российского государственного педагогического

университета имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

преподаватель Гаврилова Юлия Владимировна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ

Аннотация. Психологическое здоровье является неотъемлемой частью продуктивной жизнедеятельности человека в различных сферах. Данное понятие охватывает все основные аспекты жизни каждого человека, включая: физическое здоровье, психологическое благополучие, когнитивное здоровье, социальное здоровье, продуктивность и достижения. В современном мире, психические расстройства стали наиболее распространенным проявлением. По данным Всемирной организации здравоохранения, каждый четвертый человек страдает от какого-либо психического расстройства. Общее количество больных расстройствами психики и поведения сейчас превышает 460 млн. человек. В связи с этим, актуальность и важность проблемы психологического здоровья приобретает все большую значимость. Изучение психологического здоровья помогает выявить и лечить психические расстройства на ранних стадиях, повышая шансы на успешный исход. Низкий уровень психологического здоровья может привести к социальной изоляции, конфликтам, трудностям в социуме. Несмотря на то, что исследователи единодушны в том, что психологическое здоровье – крайне важная составляющая часть здоровья современного человека, в разных науках и даже в самой науке психологии, существуют разные подходы к пониманию психологического здоровья. Таким образом, в статье рассматриваются различные исследования

психологического здоровья, как в зарубежной, так и отечественной литературе; выявляется сопоставление психологического здоровья с психическим; изучается история возникновения психологического здоровья и основные его критерии.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психическое здоровье, психологический стресс, личность, самосознание, история возникновения психологического здоровья, психология здоровья; критерии психологического здоровья.

Annotation. Psychological health is an integral part of productive human activity in various fields. This concept encompasses all major aspects of everyone's life, including: physical health, psychological well-being, cognitive health, social health, productivity, and achievement. In the modern world, mental disorders have become the most common manifestation. According to the World Health Organization, one in four people suffers from some kind of mental disorder. The total number of patients with mental and behavioral disorders now exceeds 460 million people. In this regard, the relevance and importance of the problem of psychological health is becoming increasingly important. Therefore, the study of psychological health helps to identify and treat mental disorders at an early stage, increasing the chances of a successful outcome. A low level of psychological health can lead to social isolation, conflict, and difficulties in society. Despite the fact that researchers agree that psychological health is an extremely important component of modern human health, there are different approaches to understanding psychological health in different sciences and even in the science of psychology itself. Thus, the article examines various studies of psychological health, both in foreign and domestic literature; reveals the comparison of psychological health with mental health; examines the history of psychological health and its main criteria.

Key words: psychological health, mental health, psychological stress, personality, self-awareness, history of psychological health, psychology of health, criteria of psychological health.

Введение. В современных условиях жизни, характеризующиеся высоким уровнем неустойчивости, быстрым темпом жизни, наличием всевозможных вызовов общества, сложно говорить об абсолютном здоровье каждого человека.

Таким образом, по мнению М. Грабе, здоровье – это состояние, близкое к идеальному [3].

На сегодняшний день, здоровье является основной общечеловеческой ценностью.

С.Г. Забелин в своих научных работах утверждал, что здоровье – это интегральный феномен, состоящий из медицинских, психологических, педагогических и общественных факторов. Советский и российский психолог А.Г. Маклаков к данным аспектам добавил такие модусы, как материальное бытие и духовное существование [7].

Согласно интерпретации данного понятия, уставом Всемирной организации здравоохранения в 1948 г., здоровье – это состояние человека, которое характеризуется физическим, душевным и социальным благополучием [13].

Таким образом данное определение включает три основных категории: «физическое здоровье», «социальное здоровье» и «психологическое здоровье» [6].

Физическое здоровье – это состояние адаптивных способностей механизмов организма.

Социальное здоровье рассматривается как система ценностей и побуждения к действиям.

Психологическое здоровье – это состояние психологического благополучия, характеризующееся отсутствием психических отклонений, эмоциональной стабильностью, способностью преодолевать стрессовые ситуации и приспосабливаться к изменениям.

Следовательно, психологическое здоровье имеет первостепенное значение, поскольку оно влияет на все аспекты благополучия личности.

Изложение основной части статьи. Возникновение психологического здоровья имеет многовековую историю. Древние египтяне, греки, римляне рассматривали психическое здоровье через призму мифологии и религии, приписывая душевные расстройства влиянию Богов и злых духов.

Психологическое здоровье – это сложная концепция, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Следует выделить несколько ключевых областей психологического здоровья:

1. Аксиологический компонент предусматривает положительное отношение к себе, как к личности и окружающему социуму. К данному компоненту относят самоуважение, чувство личной безопасности, позитивное отношение к миру.

2. Инструментальный компонент характеризуется внутренним самоконтролем, стрессоустойчивостью и коммуникативной компетентностью. Также подразумевает социальную и личностную адаптивность, умение общаться и выстраивать благоприятные взаимоотношения.

3. Побудительный компонент. Включает самодостаточность личности, потребность в самоактуализации [4].

Следует отметить, что изучение психического здоровья было положено З. Фрейдом. Австрийский психотерапевт рассматривал психическое здоровье, как основу общественного благосостояния индивида и его жизненной энергии.

Впервые вопросами, касающимися охраны здоровья в России, начали стремительно изучаться профессорами: М.В. Ломоносовым, С.Г. Забелиным, С.Ели и А. Протасовым.

Обращаясь к трудам великого ученого М.В. Ломоносова, нам следует отметить, что в своих научных статьях естествоиспытатель исследовал вопросы психологического здоровья российского народа.

В конце XIX начале XX вв. было выпущено множество научной литературы. В которой рассматривались вопросы гармонии человека, его адаптации, установок и жизненных ценностей.

Так, в 1890 году русский философ В.С. Соловьев писал о воспитании личности, духовной адаптации и взаимоотношении личности с природой.

Нельзя не упомянуть В.М. Бехтерева, который внес значительный вклад в развитие психологии и психологическое здоровье. Ученый в своих работах уделял большое внимание личности человека, как в болезненном, так и в здоровом состояниях.

Таким образом, по мнению Бехтерева: «Психологически здоровая личность – это основа государственного благосостояния».

Нельзя не упомянуть исследования психологического здоровья во время Второй мировой войны, которая оказала огромное психологическое воздействие на солдат, мирных жителей и на весь социум в целом.

В 1947 году в психологии здоровья впервые было упомянуто понятие посттравматического стрессового расстройства, ранее известное как «боевая усталость» или «шок от снарядов». Исследования выявили, что солдаты, подвергавшиеся воздействию тяжелых боев, часто испытывали симптомы, наносившие ущерб психологическому здоровью, такие как кошмары в сновидениях, воспоминания, избегание [5].

Тревожность и депрессия были также распространенными проблемами как среди граждан, так и среди солдат.

С началом войны, исследователи начали разрабатывать всевозможные различные методы лечения, способствующих улучшению психологического здоровья населения.

Нельзя не упомянуть стресс-тест Адиркина и Платонова для измерения состояния психологического здоровья. Данное тестирование было разработано во время осады Ленинграда для оценки состояния военнослужащих.

К.В. Краснов и С.К. Миронов изучали влияние боевого опыта и травм на психологическое здоровье.

Следует отметить, что велось множество исследований за рубежом. Джон Д. Мейер и клинический психолог из Королевского колледжа Лондона Майк Слейд изучали влияние разлуки, боевого стресса и утрат на психологическое здоровье военнослужащих [7].

В работах канадских психологов Карсена и Несбита можно изучить влияние боевого опыта на психическое здоровье ветеранов.

Таким образом, исследования, проведенные во время Второй мировой Войны заложили основу для текущего понимания и лечения психического здоровья.

В послевоенное время возросло осознание необходимости заботы о психическом благополучии людей.

Гуманистические психологи, такие как Карл Роджерс и Абрахам Маслоу сосредоточились на самоактуализации, при этом подчеркивая важность психологического благополучия.

Следует отметить, что само определение «психическое здоровье» было выявлено американским психологом А.Маслоу. Ученый утверждал, что основой психического здоровья человека является его психическое развитие на всех этапах онтогенеза [8].

Таким образом, если основной составляющей психического здоровья является развитие всех высших психических функций, то в основе психологического здоровья лежит становление личностной индивидуальности [8].

В 1970-х годах в США появляется самостоятельная дисциплина, изучающая факторы, влияющие на психологическое здоровье, – «психология здоровья».

В России, в 1989 году кафедра психологического обеспечения профессиональной деятельности при факультете психологии Санкт-Петербургского госуниверситета начала активно развивать психологию здоровья и психологическое благополучие [6].

Таким образом, одной из первостепенных задач современной психологии была острая необходимость психологического сопровождения личности на протяжении ее жизни, а основной акцент в психологии здоровья начал ставится на формировании здоровой психики человека [1].

В психологической российской литературе, понятие «психологическое здоровье» впервые было упомянуто сравнительно недавно, в 1991 году в научных трудах советского психолога И.В. Дубровиной, четко обозначая при этом различие между «психическим» и «психологическим» здоровьем.

По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье – это комплекс психологических качеств, предоставляющих баланс между различными сторонами личности человека и возможность полноценного существования в процессе жизнедеятельности [4].

Таким образом, мы предполагаем, что психологическое здоровье – это более широкое понятие, которое отхватывает личное, межличностное и социальное функционирование, а также включающее психическое здоровье.

Психологическое и психическое здоровье следует рассматривать как взаимодополняющие определения, которые дают всестороннее представление о общем благосостоянии личности [4].

И.В. Дубровина выделила основные критерии психологического здоровья:

1. Позитивное самоощущение – это положительное отношение к себе, которое включает самоуважение, самоэффективность и оптимизм.
2. Высокий уровень развития рефлексии.
3. Возможность для личностного роста, развития и адаптации.
4. Приспособленность к обществу – навыки и качества, позволяющие человеку успешно функционировать и взаимодействовать в обществе [4].

А.Г. Макалов в своих исследованиях выделил основной ряд факторов, влияющих на психологическое здоровье:

- Генетические факторы подразумевают гены, связанные с риском психических заболеваний и генетическую расположенность к стрессовой реактивности.
- Детские травмы – это индивидуальная реакция ребенка на какое-либо значимое событие, вызывающее сильное стрессовое напряжение и негативные эмоции.
- Стрессовые события жизненного цикла – это ситуации, которые способствуют развитию напряжения, фрустрации или ощущению несчастья. А.Г. Макалов выделял два основных вида стрессовых событий: основные жизненные события подразумевают смерть, тяжелую болезнь или выход на пенсию; повседневные неприятности – это относительно незначительные события, такие как текущие проблемы со здоровьем, финансовые проблемы, проблемы с приготовлением пищи.
- Социальная изоляция – это недостаток социальных связей или ощущение одиночества.
- Загрязнения окружающей среды. Исследования связывают загрязнения атмосферы с повышенным риском психологических заболеваний [7].

Российский психиатр А.Л. Журавлев в своих работах предоставил ряд необходимых мер по улучшению психологического здоровья:

1. Питание. Это основная часть физического здоровья, влияющая на психику.
2. Физическая деятельность. Полноценные занятия спортом оказывают многогранное влияние на психологическое благополучие личности.
3. Стремление к пониманию себя образует несколько этапов: принятие своих слабых и сильных сторон; контроль за своими эмоциями.
4. Эмоциональная устойчивость. Способность успешно справляться с жизненными трудностями и сохранять эмоциональное равновесие.
5. Исполнение предназначения. Это процесс раскрытия своего уникального потенциала и реализация смысла своего жизни [11].

Выводы. Меры по улучшению психологического здоровья необходимы для повышения благополучия и удовлетворенности жизнью; предотвращения психических заболеваний; укрепления социальных взаимодействий и создания более здорового общества.

Таким образом, мы предполагаем, что само определение психологического здоровья было введено по ряду причин:

1. Описать оптимальную деятельность индивида, благополучие и процесс адаптации.
2. Разграничить понятия психологическое здоровья от психического.
3. Подчеркнуть важность профилактики улучшения с помощью различных вмешательств, таких как терапия и осознанные действия.
4. Понятие психологического здоровья служит основой для обмена информацией, клинической практикой по вопросам благополучия человека.

5. Термин «психологическое здоровье» подразумевает, что люди несут ответственность за свое собственное благополучие и могут принимать активные меры для его улучшения.

Следует отметить, что исследование психологического здоровья быстро развивается в современное время, что приводит к новым пониманиям причин и методов лечения психических расстройств.

Цифровые технологии, подходы, основанные на фактических данных и персонализированная медицина играют важную роль в улучшении результатов лечения.

Продолжающееся исследование и инновации имеют решающее значение для дальнейшего улучшения здоровья населения и снижения бремени психических исследований.

Литература:

1. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб: Речь, 2010. – 282 с.
2. Бойко, В.В. Синдром Эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб: Питер, 2009. – 270 с.
3. Синдром выгорания – болезнь нашего времени: почему люди выгорают и что можно против этого предпринять / [М. Грабе]; под ред. Л.Г. Лысюк. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 96 с.
4. Дубровина, И.В. Практическая психология / И.В. Дубровина. – М: ЮРАЙТ, 2021. – 210 с.
5. Китаев-Смык, Л.А. Социально-психологические проявления стресса и синдрома «выгорания личности» / Л.А. Китаев-Смык, Э.С. Боброва // Активизация личности в системе общественных отношений. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 2009. – С. 26-27
6. Костылева, Е.А. Психологические особенности становления убеждения / Е.А. Брюхова, М.С. Груздева // Современная наука: инновации, гипотезы, открытия. Материалы и доклады всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 30-34
7. Лебедева, О.В. Проблема соотношения понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественной и зарубежной психологопедагогической литературе / О.В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 3. – С. 33-37
8. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2008. – 432 с.
9. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу – СПб:ПИТЕР, 2008. – 58 с.
10. Никифоров, Г.Н. У истоков психологии здоровья / Г.Н. Никифоров // Вестник Санкт-Петербургского Университета. – 2009. – № 4. – С. 211-212
11. Сорокоумова, Г.В. Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов / Г.В. Сорокоумова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. – 2017. – № 3. – С. 437-443
12. Трунов, Д.Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме / Д.Г. Трунов // Журнал практического психолога. – 2015. – № 8. – С. 87-89
13. Журавлев, М.И. Психологическое здоровье личности и духовно нравственные проблемы современного российского общества / М.И. Воловникова, Т.В. Галкина // Психологический журнал. Институт психологии РАН. – 2017. – № 5. – С. 268-269

Психология

УДК 37.015.3

**старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности,
аспирант кафедры психологии обучения и развития Глазырина Лидия Геннадьевна**
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК ЗАДАЧА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье предлагается к обсуждению проблема реализации развивающего взаимодействия как преобразующей социальной практики в обучении. Анализ современных исследований, выявляет дефицит работ, направленных на изучение реализации развивающего взаимодействия преподавателя и студента в системе вузовского образования при подготовке будущих педагогов. Рассмотрено развивающее взаимодействие как эталон деятельности современного педагога в рамках реализации требований новых стандартов образования. Представлены результаты пилотажного исследования установок молодых педагогов, которыми они руководствуются при проектировании и реализации учебного взаимодействия. Установлено, что учителя считают, что надо вводить в школы развивающее обучение, однако при этом при реализации учебного взаимодействия в большей степени ориентируются на традиционный способ обучения. Решение выявленных противоречий в подготовке будущих педагогов к развивающему взаимодействию является важной задачей профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: будущие педагоги, развивающее взаимодействие, обучение, развитие, субъектная позиция.

Annotation. This article is devoted to the problem of the usage of the developing interaction as the transformative social practice in teaching. The current theories research approves the lack of the studies focused on the developing interaction of a lecturer and a student in the teacher training higher education system. The developing interaction is presented as the model of a current teacher within the conditions of the most recent educational standards. This article contains the research results of the newly qualified teachers' prescriptions used both in the planning process and in the teaching interaction. It has been established that the teachers consider the developing interaction is highly necessary though the traditional educational methods and techniques are required. The identified contradictions in the preparation for the developing interaction are due to be disposed in the teacher training higher education system.

Key words: future teachers, developing interaction, learning, development, subject position.

Введение. Современные образовательные стандарты (ФГОС) обязывают образовательные учреждения обеспечить развитие личности, главными характеристиками которой будет умение учиться, занимать субъектную позицию. Намеченная стандартами переориентация образовательной практики носит радикальный характер, поскольку сопряжена с качественным изменением не только способа профессиональной деятельности педагога, но и организации развивающего взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Возможность достижения этого результата во многом определяется профессиональными намерениями педагогов, умением выявлять характер инициативы, установки и ожидания обучающихся по отношению к педагогу и учебному взаимодействию, грамотно проектировать и реализовывать различные виды помощи субъектам образовательного процесса,

помогающие в большей или меньшей степени решать разнообразны задачи [14].

Изложение основного материала статьи. Вопросы развивающего взаимодействия как преобразующей социальной практики в обучении, остаются актуальными на протяжении многих лет. Данная тема поднимается как в классических трудах (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.Т. Кудрявцев, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, и др.), так и в современных исследованиях по педагогической психологии (В.Т. Кудрявцев, С.А. Лебедева, О.П. Меркулова, Н.Ф. Родионова, А.П. Сманцер, М.М. Силакова, Г.А. Цукерман, и др.).

Анализ современных исследований по данной теме показал, что работы ученых в большей степени направлены на изучение специфики развивающего взаимодействия педагога и воспитанников дошкольных образовательных учреждений, либо педагога и обучающихся средней школы. Проблема реализации развивающего взаимодействия преподавателя и студента в системе вузовского образования не нашла должного внимания.

Изучение данной темы особенно востребовано при подготовке педагогов, так как динамика развития общества, технического прогресса, предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям будущих и настоящих учителей, а, следовательно, и новые требования к профессиональной подготовке данных специалистов. Современный педагог должен не только теоретически быть готовым к обучению и воспитанию детей, но и уметь проектировать и реализовывать такие формы педагогического взаимодействия, при котором будет обеспечиваться взаимное развитие субъектов образования.

Согласно ФГОС ОО выпускники школ должны уметь организовывать собственную учебную деятельность, осуществлять поисковую активность, обладать внутренней мотивацией, действиями целеполагания, рефлексивного контроля и оценивания, то есть быть субъектами учения. Данные умения позволяют выпускникам школы быстрее и легче адаптироваться к предъявляемым требованиям профессионального образования.

Достижение данного результата возможно при соблюдении следующих условий:

1) учебный процесс должен осуществляться педагогом в рамках развивающего обучения, направленного не столько на овладение обучающимися знаний и навыков в конкретных предметных областях, сколько знаниями и умениями в «любой сфере деятельности и человеческих отношений, в отношениях с самим собой», способностями к саморазвитию [5; 11; 15];

2) педагог должен уметь проектировать и реализовывать развивающее взаимодействие, владеть различными преобразующими практиками развивающего взаимодействия в процессе обучения [8; 10; 11; 12; 15];

3) быть психологически готовым к развивающему взаимодействию, к саморазвитию, самообучению, самостоятельному наращиванию педагогических компетенций [1; 7; 8].

Тем не менее, анализ современных исследований обнаруживает ряд несоответствий в данном вопросе. Исследования показывают, что при достаточном уровне учебных знаний абитуриенты вузов имеют низкий уровень развития учебной деятельности [4; 6]. Описывая личностные особенности таких первокурсников, исследователи дают следующие характеристики: не осознают либо не умеют ставить цели учебной деятельности; не умеют определять задачи обучения, а предъявляемые вузом, воспринимают как непосильные; учебная мотивация отсутствует либо сниженная; став студентами, они не готовы брать ответственность за собственное обучение и развитие, вступать и выстраивать развивающее взаимодействие, как с преподавателями образовательных учреждений, так и с одноклассниками.

Ученые приходят к выводам, что современная система образования в большей степени направлена на «натаскивание» школьников на ответы к тестам ЕГЭ и не учит отстаивать собственную точку зрения, искать взаимосвязь современности с прошлым, думать, анализировать и т.д. [6]. Можно говорить, что педагоги откликаются лишь внешне на требования, заданные ФГОС, в то время, когда образовательные стандарты требуют от современных педагогов отказа от воспроизводящего усвоения в пользу развивающего обучения [1].

В культурно-исторической психологии обучение рассматривается как идеальная форма процесса развития, выработанную и представленную в культуре через целенаправленно проектируемые практики [8]. Исследования ряда ученых доказывают, что специфика организации учебного взаимодействия, виды помощи, оказываемые обучающимся педагогом, являются основными факторами активизации развития и саморазвития личности, задающими его вектор и качество [8; 9; 13; 15].

Обсуждая вопросы образовательной системы, реализуемой педагогами, Г.А. Цукерман отмечает, что при усилении одних из возможных потенциалов возрастного развития, неизбежно ослабевают либо блокируются другие, противоположные тенденции [13; 15]. Таким образом, любая образовательная система способствует развитию тех или иных качеств и умений.

Так, например, педагоги, работающие в традиционной системе, в большей степени ориентированы на «сообщение знаний в готовом виде и трансляции готовых образцов действия, требующих репродукции как можно более точной и полной» [14], за счет чего происходит снижение самостоятельной поисковой активности обучающихся в решении задач. В традиционном обучении, основанном на мотивации «заданного учения», формируется прилежание, умение действовать по готовым образцам, правилам и инструкциям вместо умения учиться. В данной системе внутренняя мотивация деятельности принадлежит учителю – субъекту деятельности обучения, а ученик здесь занимает лишь позицию второстепенного (вынужденного) субъекта [3]. При такой активности действия зачастую имитируются обучающимися, «и знания оказываются мертворожденными» [13].

Совершенно иной развивающий эффект происходит, если педагог в процессе учебного взаимодействия ориентирован на организацию поисковой активности обучающихся, оказание помощи в нахождении самим учеником существенных особенностей новой ситуации, новых средств и способов действия, развитие рефлексивных способностей. В результате такого взаимодействия у обучающихся развиваются умения учиться - выходить за границы своих знаний и умений в поиске новых способов действия, действовать по собственному замыслу, быть ответственным за личное действие, т.е. субъектная позиция.

Таким образом, обобщая идеи ученых, под развивающим взаимодействием следует понимать интерпсихическую форму действия, где сотрудничество субъектов образовательного процесса реализуется на основе их замыслов, а намерения обеих сторон соотносятся и координируются в данном процессе, порождая основание для нахождения новых смыслов, целей, средств и способов действия каждой из сторон взаимодействия.

Важность реализации образовательного процесса в развивающей концепции на этапе школьного обучения, требует отказа от традиционных подходов и технологий организации учебного взаимодействия и в практике высшего образования при подготовке будущих педагогов. Тем не менее, исследования показывают, что в школах, педагогических вузах и институтах повышения квалификации педагогических кадров деятельность педагогов зачастую продолжает носить традиционный (репродуктивный) характер [1; 7].

Научиться проектировать и реализовывать РВ в образовательном процессе, невозможно обучаясь в традиционной предметноцентрированной парадигме, построенной по принципу передачи в готовом виде накопленных знаний по предмету и методике его преподавания, так как это приводит во-первых, к разрыву между тем, как педагоги обучаются, и тем, как и чему они должны обучать, во-вторых, к закреплению исходных или построению искаженных личностно-

профессиональных установок у будущих педагогов, которыми они руководствуются выстраивая взаимодействие с субъектами образовательного процесса, и, в-третьих, обедняет личный опыт студентов включения в развивающееся взаимодействие, его проектирование и реализацию, тем самым препятствуя нахождению личностных смыслов будущей профессиональной деятельности.

Теоретические знания о развивающем обучении, системно-деятельностном подходе без приобретения практического опыта приводит к тому, что выпускники педагогических вузов оказываются психологически не готовы к организации образовательного процесса, выстроенного по ФГОС.

В 2024 г. нами было проведено пилотажное исследование с молодыми педагогами школ (педагогический стаж до 5-ти лет) г. Волгограда и области (выборка $n = 80$ чел.). Нас интересовали личностно-профессиональные установки педагогов, смысловые ориентировки в содержании различных подходов к формированию умения учиться, развитию детской инициативности, самостоятельности и др., которыми учителя руководствуются при проектировании и реализации учебного взаимодействия. В качестве диагностического инструмента нами была выбрана анкета, для которой были разработаны деликатные вопросы.

1. Вопросы о фактах из прошлой жизни. В течение жизни, к старым знаниям и представлениям прибавляются новые факты, в связи с чем у человека может меняться мировоззрение или остаться таким же. Если рассматривать традиционное обучение, которое было широко представлено в отечественных школах со времени Советского Союза, то можно предположить, что идеология этого подхода должна быть преобладающей и в установках многих современных учителей. В нашем исследовании мы искали подтверждения или опровержения этого положения.

2. Вопросы о фактах поведения. Общество устанавливает нормы и стандарты, по которым следует жить людям, и сфера образования не составляет исключения. Традиционное обучение, к примеру, предполагает беспрекословное выполнение учеником заданий учителя. Переход к иной практике обучения, основанной на личном действии ученика, предполагает отказ от прежних норм, их пересмотр. Данные вопросы позволяют выявить, становится ли факт изменения норм учебного взаимодействия содержанием установок учителя.

3. Вопросы о знаниях, позволяющие увидеть, осведомленность педагогов об альтернативных традиционному типу обучения видах помощи, способствующих развитию обучающихся.

Результаты исследования показали, что в 75% случаев педагоги считают, что надо вводить в школы развивающее обучение, так как оно больше соответствует ФГОС и помогает детям легче адаптироваться во взрослой жизни, приобретая необходимые навыки, такие как умение выражать свои мысли и самостоятельно выполнять любую задачу.

Признавая это, те же учителя ориентируются на традиционный способ обучения. Так, например, обобщая ответы респондентов, было установлено, что около 60% учителей считают, что в ситуации подготовки учеников к ЕГЭ нет необходимости думать над изменением традиционной модели обучения; что традиционное обучение позволяет учащимся получить всю необходимую информацию для сдачи ЕГЭ; что современное традиционное обучение не существует в чистом виде, так как оно все больше содержит «элементов развивающего», например, определение обучающимися темы занятия через загадки или наводящие вопросы и т.д. [2].

Среди профессиональных трудностей, молодые педагоги выделяют: сложность организации учебной деятельности на уроке (53%); незнание или непонимание сути развивающего взаимодействия, потенциала некоторых методов обучения (56%); неготовность применения развивающего взаимодействия на своих занятиях в силу отсутствия личного опыта использования преобразующих практик развивающего взаимодействия в процессе обучения (69%).

Данные результаты дают нам основание предполагать, что:

1) профессиональные установки, которыми педагоги руководствуются при проектировании учебного взаимодействия, не подвергаются педагогической и личностной рефлексии до момента «столкновения» с задачей понимания развивающего потенциала используемых методов обучения и обнаружения их неэффективности для достижения планируемых целей;

2) данные педагоги сами обучались в традиционной модели, так как она является для них привычным – педагоги хорошо тренированы в обучении, продуктом которого является информированность ученика, считая, что развивающее обучение изначально в нем представлено;

3) в профессиональном обучении по-прежнему доминирует традиционная модель, что говорит о разрыве между тем, как педагог учится, и тем, как и чему они должны обучать [1].

Выводы. Обобщая вышесказанное, мы можем утверждать, что решение, выявленных противоречий в подготовке будущих педагогов к развивающему взаимодействию с субъектами образовательного процесса, является важной задачей профессионального педагогического образования. Это в свою очередь требует углубленного изучения не только проблемы подготовки будущих педагогов к осуществлению развивающего взаимодействия, но и поиска условий организации профессионального обучения в вузе, потенциально влияющих на формирование психологической готовности будущих педагогов к развивающему взаимодействию.

Литература:

1. Глазырина, Л.Г. Особенности изучения психологической готовности к развивающему взаимодействию у будущих педагогов / Л.Г. Глазырина // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2024. – № 12(100). – С. 833-838
2. Глазырина, Л.Г. К вопросу развития личности обучающегося как субъекта образования / Л.Г. Глазырина // Заповеди для родителей: вспоминая духовный подвиг Януша Корчака: Альманах родительского университета. – Москва: «Планета», 2022. – С. 88-90
3. Глазырина, Л.Г. Особенности мотивационных установок учебной деятельности старшеклассников / Л.Г. Глазырина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5(178). – С. 103-108
4. Капцов, А.В. Формирование субъектности студентов педагогического профиля / А.В. Капцов, Е.В. Хохлова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2023. – № 2(64). – С. 66-77
5. Лебедева, С.А. Технология развивающего взаимодействия педагога с детьми / С.А. Лебедева // Современные тренды образования: материалы IV Всероссийской педагогической научно-практической конференции, Шуя, 15-17 декабря 2021 г. – Ивановский государственный университет, Шуйский филиал. – Шуя Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, 2022. – С. 23-28
6. Личностные особенности первокурсников, не умеющих работать с учебным текстом / Е.Л. Бережковская, В.Т. Кудрявцев, А.М. Прихожан, Г.Б. Ховрина // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2014. – № 20(142). – С. 133-157
7. Львовский, В.А. Деятельностный подход к переподготовке учителей / В.А. Львовский, А.В. Морозова, К.Д. Уляшев. – Москва: «Авторский Клуб», 2015. – 76 с.
8. Меркулова, О.П. Идеальные формы развития: теоретическое осмысление развивающих практик / О.П. Меркулова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – № 1(7). – С. 38-57

9. Мудрова, А.В. Взаимодействие как фактор развития – развивающее взаимодействие / А.В. Мудрова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 13. – С. 183-186
10. Радионова, Н.Ф. Развивающее и развивающееся взаимодействие субъектов образовательного процесса: истоки становления концепции, ее сущность и развитие / Н.Ф. Радионова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 15-27
11. Рубцов, В.В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 62-68
12. Сманцер, А.П. Психолого-педагогические императивы личностно-развивающего взаимодействия субъектов образовательного процесса в классическом университете / А.П. Сманцер // Роль университетского образования и науки в современном обществе: материалы международной научной конференции, Минск, 26-27 февраля 2019 г. – Минск: Белорусский государственный университет, 2019. – С. 406-412
13. Цукерман, Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61-73
14. Цукерман, Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности: что о нем думали вчера, сегодня, завтра / Г.А. Цукерман // Деятельностный подход в образовании. – Москва: «Авторский Клуб», 2022. – С. 151-172
15. Цукерман, Г.А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? / Г.А. Цукерман // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 42-90

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ПСИХОТЕХНИКИ И МЕТОДЫ, ИСПОЛЗУЕМЫЕ ПСИХОЛОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОРАБОТКИ ФАЗ ШОКА И ОТРИЦАНИЯ У ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ ПОГИБШИХ СОТРУДНИКОВ УИС

Аннотация. Материалы публикации направлены на раскрытие актуального вопроса определения психотехник и методов, используемых пенитенциарными психологами в процессе проработки фаз шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников УИС. Целью статьи является определение на основании изучения теоретико-методических источников и практики проработки фаз шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников УИС соответствующих психотехник и методов. Для достижения цели оформления публикации предстояло разрешение ряда задач. Во-первых, это осуществление анализа и интерпретация теоретико-методических и организационных литературных источников, регламентирующих практику реализации проработки фаз шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников. Во-вторых, это изучение практики использования психотехник и методов, используемых пенитенциарными психологами в процессе проработки фаз шока и отрицания; сбор и интерпретация соответствующего эмпирического материала. В-третьих, необходимо рассмотрение теоретических и прикладных аспектов содержания и форм конкретных фаз проработки шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников. Методами исследования являются такие общие, частные и качественные методы, как: общие методы: анализ теоретико-методических оснований рассматриваемой темы; наблюдение и моделирование; частные методы: анализ отчетности психологов, личных дел сотрудников; качественные методы: беседа, опрос, экспертная оценка. По результатам проведенного исследования устанавливаются конкретные психотехники и методы, используемые пенитенциарными психологами в процессе проработки фаз шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников УИС, то есть определен конкретный алгоритм действий психологов (содержание и формы) в проблемной ситуации гибели членов семей погибших сотрудников.

Ключевые слова: психотехники, методы, пенитенциарные психологи, психологическая проработка, фаза шока и отрицания, члены семьи сотрудника, уголовно-исполнительная система.

Annotation. The publication materials are aimed at revealing the current issue of defining psychotechnics and methods used by penitentiary psychologists in the process of working through the phases of shock and denial in family members of deceased employees of the Penitentiary System. The purpose of the article is to determine, based on the study of theoretical and methodological sources and the practice of working through the phases of shock and denial in family members of deceased employees of the Penitentiary System, the corresponding psychotechnics and methods. To achieve the goal of the publication, it was necessary to resolve a number of problems. Firstly, this is the analysis and interpretation of theoretical, methodological and organizational literary sources regulating the practice of implementing the processing of the phases of shock and denial in family members of deceased employees. Secondly, this is the study of the practice of using psychotechnics and methods used by penitentiary psychologists in the process of working through the phases of shock and denial; collection and interpretation of the relevant empirical material. Thirdly, it is necessary to consider the theoretical and applied aspects of the content and forms of specific phases of working through shock and denial in family members of deceased employees. The research methods are the following general, specific and qualitative methods: general methods: analysis of the theoretical and methodological foundations of the topic under consideration; observation and modeling; specific methods: analysis of psychologists' reports, personal files of employees; qualitative methods: interview, survey, expert assessment. Based on the results of the conducted research, specific psychotechnics and methods used by penitentiary psychologists in the process of working through the phases of shock and denial in family members of deceased employees of the Penitentiary System are established, that is, a specific algorithm of actions of psychologists (content and forms) in the problematic situation of the death of family members of deceased employees is determined.

Key words: psychotechnics, methods, penitentiary psychologists, psychological work-up, shock and denial phase, family members of an employee, penal system.

Введение. Оказание психологической помощи, часто экстренного характера, членам семей погибших сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), является одним из сложнейших направлений в работе пенитенциарных психологов [3, С. 50]. Выбор и характер использования психотехник и методов выступает, пожалуй, самым актуальным аспектом рассматриваемой психологической помощи, что только подчеркивает значимость рассматриваемого аспекта [4, С. 351].

Цель данной статьи – раскрытие, посредством реализации научно-исследовательской работы, содержательных характеристик психотехник и методов, используемых пенитенциарными психологами в процессе проработки фаз шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников УИС.

Достижению цели способствует разрешение следующих задач: реализация анализа теоретико-методических литературных источников, посвященных рассматриваемой проблеме; анализ организационных источников реализации практики использования психотехник и методов, используемых пенитенциарными психологами в процессе проработки фаз шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников; рассмотрение теоретических и прикладных аспектов содержания и форм конкретных фаз проработки шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников.

Методы исследования: общие методы – анализ теоретико-методических оснований рассматриваемой темы; наблюдение и моделирование. Частные методы – анализ отчетности психологов, личных дел сотрудников. Качественные методы – беседа, опрос, экспертная оценка.

Изложение основного материала статьи. Осуществленный в рамках научно-исследовательской работы анализ теоретико-методических источников по проблемному вопросу оказания психологической помощи членам семей погибших сотрудников УИС способствовал определению перечня психотехник, применяемых для проработки этапов горевания и трансформации острых стрессовых защитных реакций в стадию понимания, к которым относятся:

- психотехники эмоциональной поддержки горюющих;
- психотехники по усилению атмосферы безопасности горющего;
- психотехники по проработке ощущения границ горя [6, С. 135];
- психотехники, обеспечивающие безопасность проживания негативных психотравмирующих ситуаций (эмоций);
- психотехники, способствующие выявлению изменений в восприятии окружающих и самовосприятию;
- психотехники трансформирующие негативные события в конструктивный жизненный опыт клиента;
- психотехники логотерапии;
- психотехники раскрытия внутреннего потенциала и проработки острых стрессовых защитных реакций через символику и образы;
- психотехники оптимизации функционального состояния;
- психотехники аутогенного расслабления [5, С. 312].

Анализ теоретико-методических источников также позволил определить, что в пространстве методологии рассматриваемого нами проблемного вопроса оказания психологической помощи, не взирая на выявление исследователями одних и те же клинических тенденций и явлений, не существует единства в понимании:

- стадийности/фазовости/этапности существующих моделей горевания;
- хронологических рамок стадий горевания; универсальности в процессе эмоционального отреагирования людей в процессе переживания горя;
- трансформации межличностных взаимосвязей живущих с погибшими;
- путей развития горя.

Исследователями вопроса переживания горя потери также определены общие характеристики переживания горя утраты. В частности, определено, что горе является комплексным феноменом, включающим в себя психосоматическую сферу и сферу жизнедеятельности, а также общения, когда горе препятствует социальной адаптации, способствует социальной депривации и потере работоспособности; преодоление ситуации горевания – это не столько переживание определенных эмоций, сколько их преодоление; пережить горе – обозначает переживание, выражение и принятие всего спектра эмоций горя; не взирая на трагизм утрат, они являются неизбежным жизненным обстоятельством. Горе по факту утраты близкого человека преодолимо. Преодоление горя имеет следствием личностный рост того, кто пережил горевание. Знания о закономерности проявления горевания обеспечивает проявление терапевтического эффекта на скорбящего.

По мнению эксперта в области рассматриваемого вопроса Ф.Е. Василюка, похороны обозначают не отбрасывание, а сохранение. В плоскости психологии основные характеристики горя – это не отрывание энергии клиента от объекта, который он утерял [2, С. 117]. Это дистанцирование образа данного объекта, который сохраняется в памяти. Само по себе горе человека не является деструктивным (отделиться, обособиться, дистанцироваться). Оно не предназначено для уничтожения, деструктивности, а призвано формировать память. Эта конкретная задача памятования является сокровенной составляющей горя человека.

В отношении категории «понимание» необходимо отметить, что в соответствии с трехфазовой моделью горевания Б.Э. Мур и Б.Д. Файн, понимание, как и принятие и совладание с фактом утраты, происходит уже в рамках первой фазы горевания, то есть в течение нескольких дней, недель [7, С. 92].

Несмотря на значительное множество моделей переживания горя утраты, отличных друг от друга, прежде всего, временными периодами фаз (стадий), наиболее часто используемой в прикладной работе определяется модель Кюблер-Росс (Kubler-Ross) [8, С. 197]. Эта модель предполагает пять фаз горевания: фаза шока и отрицания, фаза злости (гнева), фаза торга или сделки, фаза депрессии, фаза принятия.

Дальнейшая структура нашей нашего материала будет представлена исходя из этой пятифазовой модели горевания Кюблер-Росс, то есть дальнейшее содержание будет представлено в виде соответствующих подблоков проработки фазы шока и отрицания, а также остальных фаз: злости (гнева), торга или сделки, депрессии и принятия (в последующих публикациях).

Цель работы психолога в рамках фазы шока и отрицания – это психологическое обеспечение минимизации форм деструктивного отреагирования горюющего на сообщение о гибели сотрудника, обеспечение конструктивного эмоционального отреагирования на дистресс, выведение горюющего из состояния шока.

Клиентам в фазе шока и отрицания свойственно проявление следующих характеристик психологического состояния:

- проявление полного отрицания произошедшего (от нескольких секунд до нескольких недель);
- оцепенение: скованность, напряженность;
- дыхание: неритмичное, затрудненное;
- потребность глубокого вдоха вызывает к судорожный, прерывистый вдох; суетливость сменяется малоподвижностью и мышечной слабостью;
- ощущение нереальности происходящего, состояние оглушенности; состояние затрудненности восприятия внешней реальности;
- «не трагедия не впускается в настоящее, а сама гибель не впускает настоящее в прошлое. Шок оставляет человека в этом «до», где погибший был еще жив, еще был рядом» [9, С. 74];
- проявление нереалистического стремления вернуть погибшего и отрицания не столько факта гибели, сколько постоянства утраты.

В целом фазе шока и отрицания свойственна следующая специфика. Это начало проявления острых стрессовых защитных реакций, оберегающих психику горюющего. Отсутствие проработки данных реакций, застревание в отрицании, способно привести к иллюзорному уходу от реальности в деструктивные формы горевания, например, в алкоголизацию, наркоманию и т.д. Отрицание связанных с утратой фактов может варьироваться по степени от легкого искажения до полной картины бреда.

При проработке фазы шока и отрицания психологом используются следующие методы:

- психологическое сопровождение, эмоциональная поддержка (техника активного слушания);
- информирование и ведение;
- метод психической саморегуляции [1, С. 75].

В свою очередь психологом, при проработке фазы шока и отрицания, используется ряд таких психотехник, как:

- психотехники эмоциональной поддержки горюющих;
- психотехники по усилению атмосферы безопасности горюющего;
- психотехники безопасного проживания негативных эмоций и травмирующей ситуации.

Выводы. В качестве заключения по рассмотрению материалов публикации необходимо отметить ряд выводов, резюмирующих все указанное выше в отношении действий пенитенциарных психологов в направлении использования психотехник и методов, используемых в процессе проработки фаз шока и отрицания у членов семей погибших сотрудников УИС.

Во-первых, необходимо предпринять все возможное для обеспечения психологической безопасности горюющего. Необходимо учитывать, что вербальный контакт, в силу особенностей эмоционального состояния горюющего в этой фазе («не воспринимает», «не видит и не слышит»), либо сильно затруднен, либо невозможен. Рекомендуется тактильное воздействие: обнимание, дотрагивание (ощущение эмоционального объятия), то есть выражение заботы и внимания через прикосновения.

Во-вторых, при помощи методов информирования и ведения всей семьи погибшего, а также психологического сопровождения, эмоциональной поддержки необходимо обеспечить всестороннюю безопасность горюющих (комплексный подход). Обращение в случае необходимости за медицинской помощью. Необходим контроль за адекватностью одежды к погодным условиям, за распорядком дня (время отдыха, принятия пищи и т.д.).

В-третьих, необходимо установление доверительного контакта с горюющим (семьей погибшего).

В-четвертых, необходимо, посредством метода информирования и ведения, а также метода психической саморегуляции в виде приема использования внешнего воздействия, обеспечить эмоциональное отреагирование на дистресс, выведение горюющего из состояния шока. Надо актуализировать у горюющего сильные ощущения, эмоции и чувства.

В-пятых, для обеспечения конструктивного эмоционального отреагирования рекомендуется применение приемов метода психической саморегуляции.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 174 с.
2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – Москва: Издательство МГУ, 2016. – 214 с.
3. Ениколопов, С.Н. Психотерапия при психотравматических стрессовых расстройствах / С.Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал, 1998, – № 3. – С. 50-56
4. Когнитивная психотерапия расстройств личности (практикум по психотерапии) / под ред. А. Бека и А. Фримена. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с.
5. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2008. – 925 с.
6. Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров). Диагностика эмоционально-нравственного развития / [И.Б. Дерманова]; ред. и сост. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 350 с.
7. О разработке критериев оценки деятельности психологов Центров исправления осужденных исправительного учреждения / [С.В. Кулакова, К.Ф. Фадеева, Е.М. Федорова, Л.В. Мешкова]; под науч. ред. доктора юридических наук, профессора А.В. Быкова // Проблемы правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 23 октября 2014 г.): в 3 частях. – ФКУ НИИ ФСИН России. – Москва: НИИИТ ФСИН России, 2014. – № 1. – С 90-97
8. Психоаналитическая теория неврозов. 2-е изд. / пер. с англ. О. Фенихель. – Москва, Академический Проект, 2005. – 350 с.
9. Собчик, Л.Н. СМЛ (ММР) Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь. 2009. – 224 с.

Психология

УДК 376.4

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Горишная Елизавета Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье представлено исследование профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Для изучения профессионального самоопределения студентов с ОВЗ и инвалидностью был подобран комплекс методик. В ходе исследования было выявлено, что у студентов с ОВЗ и инвалидностью отмечается низкий уровень профессионального самоопределения. Низкий уровень профессионального самоопределения проявляется в: незаинтересованности выбора будущей профессии, принятии необдуманного решения, касающегося своего профессионального будущего, неадекватной самооценке, непонимании личных профессиональных интересов и склонностей. Данное исследование даёт возможность понять, что проблема профессионального самоопределения студентов с ОВЗ и инвалидностью актуальна и требует решения. По данным, полученным в исследовании,

определяются основные направления психолого-педагогического сопровождения: развитие профессиональных интересов и склонностей, формирование профессионального типа личности, развитие самооценки, формирование профессиональной готовности. Рассматриваемые направления тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Реализацию психолого-педагогического сопровождения необходимо проводить комплексно с другими специалистами, подключая к работе также родителей студентов с ОВЗ и инвалидностью. Подразумевается, что трудности профессионального самоопределения возникают вследствие недостаточной профориентационной работы учебных заведений, неинформированности студентов с ОВЗ и инвалидностью о недавно появившихся профессиях, пренебрежения собственными интересами и возможностями. По окончании исследования, на основе полученных данных, запланировано создание программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: студенты с ОВЗ и инвалидностью, профессиональное самоопределение, профессиональные интересы и склонности, самооценка, профессиональный выбор, профессиональная готовность, особенности, сопровождение.

Annotation. This article presents a study of the professional self-determination of students with disabilities and disabilities. A set of methods was selected to study the professional self-determination of students with disabilities and disabilities. The study revealed that students with disabilities and disabilities have a low level of professional self-determination. The low level of professional self-determination is manifested in: disinterest in choosing a future profession, making rash decisions about their professional future, inadequate self-esteem, lack of understanding of personal professional interests and inclinations. This study makes it possible to understand that the problem of professional self-determination of students with disabilities exists and needs to be addressed. According to the data obtained in the study, the main directions of psychological and pedagogical support are determined: the development of professional interests and inclinations, the formation of a professional personality type, the development of self-esteem, the formation of professional readiness. The areas under consideration are closely interrelated and complement each other. The implementation of psychological and pedagogical support should be carried out in a comprehensive manner with other specialists, involving parents of students with disabilities and disabilities in the work. It is assumed that the difficulties of professional self-determination arise due to the insufficient career guidance of educational institutions, the lack of awareness of students with disabilities and disabilities about newly emerging professions, neglect of their own interests and opportunities. At the end of the study, based on the data obtained, it is planned to create a program of psychological and pedagogical support for the professional self-determination of students with disabilities and disabilities.

Key words: students with disabilities, professional self-determination, professional interests and inclinations, self-assessment, professional choice, professional readiness, special features, support.

Введение. В настоящее время в Российской Федерации активно происходит развитие толерантного отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья, формируется механизм интеграции этой группы людей в разные сферы общества и экономики.

Для благополучного личностного развития и интеграции в социум, людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью требуется комплексная система профессиональной ориентации, благодаря которой будет формироваться мотивация к профессиональной деятельности, желание взаимодействовать с социальными институтами, стремление приносить пользу окружающим [5].

Изложение основного материала статьи. Под профессиональным самоопределением подразумевается исследование и выявление индивидуальных характеристик личности в выбранной, изучаемой и реализуемой профессиональной сфере, а также осознание важности процесса самоопределения [3].

К факторам, усложняющим процесс профессионального самоопределения, можно отнести следующее:

- Неадекватность самооценки;
- Низкая информированность о имеющихся профессиях в современном обществе [2];
- Неумение делать выбор, анализировать последствия принятого решения;
- Незнакомы с состоянием рынка труда в регионе;
- Не могут получить консультацию необходимых специалистов, для организации своего профессионального будущего;
- Не имеют потребности к профессиональной деятельности, не сформированы трудовые установки, присутствует установка на иждивенческий стиль жизни [3; 4].

Для выявления характеристик профессионального самоопределения студентов с ОВЗ и инвалидностью было проведено экспериментальное исследование. Для диагностики профессионального самоопределения были подобраны следующие методики:

- Опросник профессиональных склонностей Л.А. Йовайши (модификация Г.В. Резапкиной).
- Тест «Тип мышления» (модификация Г.В. Резапкиной).
- Тест Дж. Голланда (модификация Г.В. Резапкиной).
- Методика изучения уровня самооценки и притязаний (С.Я. Рубинштейн).
- Дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климов).
- Опросник «Готовность к выбору профессии» В.Б. Успенского.

В Таблице 1 отражены результаты, выявленные по опроснику профессиональных склонностей Л.А. Йовайши.

Таблица 1

Определение профессиональных склонностей студентов с ОВЗ и инвалидностью

Профессиональные склонности	Количество человек	Общий %, от числа опрошенных
Работа с людьми	9	45%
Исследовательская деятельность	1	5%
Практическая деятельность	0	0%
Эстетические виды деятельности	8	40%
Экстремальные виды деятельности	1	5%
Планово-экономические виды деятельности	1	5%

По данным таблицы видно, что наибольший процент опрошенных (45%) предрасположены к работе с людьми, это свидетельствует о том, что студентам с ОВЗ и инвалидностью свойственны такие черты как общительность, сопереживание. Заинтересованность эстетическими видами деятельности отмечается у 40% студентов с ОВЗ и инвалидностью, можно предположить, что таким людям нравится творчество, у них хорошо развито воображение и фантазия. В одинаковом

процентном соотношении (5%) опрошенные выбирают планово-экономические, экстремальные и исследовательские виды деятельности. Людям, склонным к экстремальным видам деятельности, требуется быть хорошо физически развитыми, не иметь проблем со здоровьем, отличаться хорошей выносливостью и морально-волевыми качествами. Профессии, относящиеся к планово-экономическим видам деятельности, требуют, чтобы человек был аккуратным, дисциплинированным, умел работать с документацией. Студенты, склонные к исследовательским видам деятельности, обладают аналитическим складом ума, достаточно теоретически подготовлены в различных областях науки.

В ходе проведения теста «Тип мышления» (Г.В. Резапкина) были получены результаты отраженные в Таблице 2. По данным показателям видно, что большинство студентов (45%) обладают наглядно-образным типом мышления, для которого характерно осуществление операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения в своём воображении, как правило у этой группы людей хорошо развита фантазия. 30% студентов с ОВЗ и инвалидностью обладают таким типом мышления, как креативность, для них свойственен поиск нетипичных вариантов решения проблемы, они обладают различными талантами и способностями. У 25% процентов опрошенных прослеживается предметно-действенный тип мышления, которому присуще решение различных ситуаций, через прямой контакт с физическими объектами и действиями.

Таблица 2

Определение типа мышления студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Тип мышление	Количество человек	Общий %, от всех опрошенных
Предметно-действенное	5	25%
Абстрактно-символическое	0	0%
Словесно-логическое	0	0%
Наглядно-образное	9	45%
Креативность	6	30%

В Таблице 3 представлены результаты, полученные после проведения теста Дж. Голланда.

Таблица 3

Определение профессионального типа личности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Профессиональный тип личности	Количество человек	Общий %, от всех опрошенных
Реалистичный	2	10%
Исследовательский	7	35%
Артистичный	3	15%
Социальный	4	20%
Предприимчивый	1	5%
Традиционный	3	15%

Большая часть студентов с ОВЗ и инвалидностью (35%) принадлежит к исследовательскому профессиональному типу личности. Социальный профессиональный тип личности, характеризующийся активной жизненной позицией, коммуникабельностью, самоотверженностью, чуткостью к окружающим, наблюдается у 20% опрошенных.

У равного количества студентов с ОВЗ и инвалидностью (15%) отмечается артистичный и традиционный профессиональный тип личности. Люди, относящиеся к артистичному типу личности, характеризуются индивидуальностью, креативностью, стрессоустойчивостью, стремлением к творческим видам деятельности. Для людей традиционного профессионального типа характерно планирование собственной работы, шаблонные пути решения задач, для них важно одобрение общества, свойственна безынициативность.

Реалистичный профессиональный тип личности наблюдается у 10% опрошенных и проявляется умением выполнять практические виды деятельности, целеустремлённостью, опытностью. Таким людям нравится работать по конкретно заданным инструкциям.

5% опрошенных относятся к предприимчивому профессиональному типу личности. Они занимают активную общественную позицию, им нравится находиться в экстремальных условиях, у них хорошо развиты управленческие и лидерские качества.

В ходе изучения самооценки студентов с ОВЗ и инвалидностью, были получены данные, отраженные в Таблице 4. У большинства испытуемых (65%) уровень самооценки низкий. Это проявляется в сложностях формирования личности, неуверенностью, неадекватной оценке собственных возможностей. У 20% студентов с ОВЗ и инвалидностью наблюдается высокий уровень самооценки, это говорит о том, что человек незрелый, неадекватно себя оценивает, постоянно сопоставляет себя с другими, безразличен, безынициативен. У оставшихся 15% опрошенных имеется средний уровень самооценки, свидетельствующий о том, что у человека происходит реалистичная оценка собственных действий и деятельности окружающих его людей.

Таблица 4

Определение уровня самооценки у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Уровень самооценки	Количество человек	Общий %, от всех опрошенных
Высокий	4	20%
Средний	3	15%
Низкий	13	65%

В Таблице 5 представлены, полученные результаты по дифференциально-диагностическому опроснику Е.А. Климова.

Определение склонностей к определённому типу профессий у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Тип профессий	Количество человек	Общий %, от числа опрошенных
Человек – природа	4	20%
Человек – техника	1	5%
Человек – человек	0	0%
Человек – знаковая система	5	25%
Человек – человек	10	50%

В результате анализа полученных данных, 50% опрошенных имеют интерес к типу профессии «Человек-художественный образ».

Тип профессии «Человек – знаковая система» привлекает 25% студентов с ОВЗ и инвалидностью. Такие люди отличаются выраженным практическим типом мышления, высокой сосредоточенностью и устойчивостью внимания, умением систематизировать, имеющиеся данные.

У 20% студентов с ОВЗ и инвалидностью, наблюдается увлечённость таким типом профессий, как «Человек – природа». Такие люди испытывают трепетное отношение к природе, могут хранить достаточно большой объём информации, активны, независимы при решении различных ситуаций, им присуще чувство заботы, умиротворения.

У оставшихся 5% студентов с ОВЗ и инвалидностью наблюдается склонности типу профессий «Человек-техника». Для них характерен практический тип мышления, технический склад ума, присутствуют такие качества как: точность действий, дисциплинированность, умение осуществлять мыслительный анализ и синтез.

Данные по опроснику «Готовность к выбору профессии» В.Б. Успенского представлены в Таблице 6. Из данных таблицы видно, что большинство (75%) студентов с ОВЗ и инвалидностью демонстрируют недостаточную готовность к профессиональному выбору. Это означает то, что у человека нет конкретного представления о своих профессиональных целях, у него недостаточная мотивация к осуществлению трудовой деятельности, профессиональные интересы и склонности не выражены, имеется боязнь совершить ошибку при принятии своего окончательного решения, касающегося будущей профессии. Средний уровень готовности к выбору профессии наблюдается у 25% опрошенных, люди имеют достаточно информации о мире профессий, хотят сделать свой профессиональный выбор, но при этом они неуверенны, у них имеются сомнения в правильности своего выбора.

Таблица 6

Определение уровня готовности к выбору профессии у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Уровень готовности	Количество человек	Общий %, от числа опрошенных
Высокий	0	0
Средний	5	25%
Низкий	15	75%

Выводы. В ходе проведённого экспериментального исследования можно прийти к выводу, что у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью имеются трудности профессионального самоопределения, в результате чего данная группа нуждается в психолого-педагогическом сопровождении. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения необходимо реализовывать комплексно, включая в данный процесс специалистов разных профилей, родителей. На протяжении всего процесса требуется регулировать профессиональные намерения студентов с ОВЗ и инвалидностью, учитывая их способности, навыки и состояние здоровья. Данное сопровождение должно ориентироваться на формирование у студентов с ОВЗ и инвалидностью профессиональных интересов и склонностей, готовности осознанного профессионального выбора, развитию тех черт личности, требуемых для освоения определённой специальности и дальнейшего совершенствования в профессиональной деятельности [1].

Литература:

1. Бочарова, А.П. Особенности организации комплексного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с особыми образовательными потребностями: методические рекомендации / А.П. Бочарова. – Тамбов, 2021. – 54 с.
2. Бурдуковская, Е.А. Профессиональное самоопределение и социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (овз) и инвалидностью как компонент социального здоровья в условиях инклюзивного профессионального образования / Е.А. Бурдуковская, Е.В. Самсонова, О.А. Македонская // Амурский медицинский журнал. – 2018. – № 4. – С. 26-29
3. Карпушкина, Н.В. ПрофорIENTATION лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Карпушкина. – Н. Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2023. – 168 с.
4. Кудрявцев, В.А. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования / В.А. Кудрявцев, С.Н. Каштанова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2(19). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/342> (дата обращения: 21.02.2025)
5. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. – Москва: «Академия», 2007. – 501 с.
6. Пряжникова, Е.Ю. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития / Е.Ю. Пряжникова, Д.И. Чистовский // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 81-91
7. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ: учеб. пособие / Е.А. Петрова, В.В. Пчелинова, Д.А. Джафарзаде, А.В. Карплюк. – Москва: Издательство РГСУ, 2016. – 308 с.

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Семенова Елизавета Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования личностной самооценки у детей с нарушением слуха. Обосновывается актуальность проблемы сравнительного изучения самооценки у слабослышащих и кохлеарно имплантированных младших школьников. Приводятся итоги анализа научной литературы по исследованию самооценки указанных групп детей. Описывается программа экспериментального исследования заявленного феномена. Анализируются результаты исследования адекватности, устойчивости и дифференцированности самооценки у детей с нарушением слуха. Выявляются наиболее проблемные характеристики самооценки кохлеарно имплантированных младших школьников. Высказываются предположения о причинах недостатков развития самооценки детей с кохлеарными имплантами. Обосновываются некоторые предложения по коррекции их самооценки. В частности, о последовательности этапов коррекционной работы. Рассматриваются перспективы дальнейших исследований личностного развития кохлеарно имплантированных младших школьников.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, кохлеарно имплантированные дети, слабослышащие дети, адекватность самооценки, устойчивость самооценки, дифференцированность самооценки.

Annotation. The article presents the results of the study of personal self-esteem in children with hearing impairment. The relevance of the problem of comparative study of self-esteem in hearing impaired and cochlear implanted junior schoolchildren is substantiated. The results of the analysis of the scientific literature on the study of self-esteem of these groups of children are given. The programme of the experimental study of the stated phenomenon is described. The results of the study of adequacy, stability and differentiation of self-esteem in children with hearing impairment are analysed. The most problematic characteristics of self-esteem of cochlear-implanted junior schoolchildren are revealed. Suggestions are made about the reasons for the shortcomings in the development of self-esteem of children with cochlear implants. Some suggestions for the correction of their self-esteem are substantiated. In particular, about the sequence of stages of correctional work. Prospects for further research into the personal development of cochlear-implanted junior schoolchildren are considered.

Key words: children with hearing impairment, cochlear implanted children, hearing impaired children, adequacy of self-esteem, stability of self-esteem, differentiation of self-esteem.

Введение. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования (ФАОП НОО) для слабослышащих и позднооглохших обучающихся также предназначена для такой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья как кохлеарно имплантированные младшие школьники, т.е. дети с измененным функциональным статусом. Следует отметить, что психологические особенности кохлеарно имплантированных детей и взрослых изучены крайне мало. Большинство исследований посвящены проблеме слухоречевой реабилитации этих людей, что безусловно является актуальным направлением изучения. Однако, проблема специфики их психологического состояния, в частности, личностного развития также должна быть в центре внимания исследователей, поскольку личностные особенности во многом определяют компенсаторные возможности человека [1].

Одной из наиболее рано формирующихся в онтогенезе характеристик личности является самооценка. А.В. Захарова [5] подчеркивает, что самооценка является важнейшей автономной характеристикой личности, а ее становление происходит путем расширения у ребенка знаний о себе, совершенствования способов самооценивания. Изучением самооценки у слабослышащих младших школьников занимались такие исследователи как Т.Н. Прилепская [9], Л.Е. Тарасова [10], Н.В. Федорова [11]. Так, Л.Е. Тарасова указывает, что у слабослышащих младших школьников самооценка зачастую недифференцирована, имеет склонность к необоснованному завышению или занижению. Автор считает, что такое положение обусловлено недостатками процесса рефлексии и саморефлексии. Н.В. Федорова и А.А. Лейман [7] также указывают на неадекватный уровень развития самооценки у этих детей, а Т.Н. Прилепская подчеркивает, что у слабослышащих младших школьников самооценка имеет недостаточный уровень критичности, другими словами, соответствует нормативной самооценке детей более младшего возраста.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме психического развития кохлеарно имплантированных младших школьников показал, что опубликованы некоторые работы по развитию коммуникативных умений (Е.Е. Белан [3], А.С. Люкина [8]) и по специфике психоэмоционального состояния этих детей (Ж.Р. Дарибаев [2], А.В. Дмитриева [4], И.П. Ларина [6]). Исследований по проблеме развития самооценки у кохлеарно имплантированных младших школьников нами обнаружено не было. Однако, ФГОС НОО декларирует необходимость эффективного развития личности этих детей, что отражено в формулировках личностных универсальных учебных действий, например, необходимость формирования у детей осознания своего места в социуме, принятия ими ценностей и социальных ролей, соответствующих возрасту. Таким образом актуальность проблемы изучения самооценки кохлеарно имплантированных младших школьников можно признать достаточно высокой.

Изложение основного материала статьи. Цель данного исследования заключается в выявлении сходных и различных характеристик личностной самооценки у слабослышащих и кохлеарно имплантированных второклассников в процессе экспериментального исследования. Выборка исследования составила 10 человек (5 слабослышащих и 5 кохлеарно имплантированных детей), обучающихся во втором классе коррекционной школы по варианту адаптированной программы 2.2.

В ходе исследования решались задачи по выявлению уровня адекватности, устойчивости и дифференцированности самооценки. В качестве диагностического инструментария использовались следующие диагностические методики: методика «Лесенка» (В.Г. Щур), методика «Три оценки» (А.И. Липкина), методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан).

Исследование уровня адекватности самооценки показало, что 40% и кохлеарно имплантированных, и слабослышащих детей имеют неадекватно завышенную самооценку. Очевидно, это можно объяснить объективными причинами трудностей социализации детей из-за имеющегося нарушения в развитии в плане ограниченного взаимодействия с другими людьми.

Также возможно, что эти дети даже во втором классе школы продолжают оставаться на дошкольной позиции, сохраняя безусловно положительную самооценку, характерную для предыдущего возрастного периода.

Адекватный уровень самооценки продемонстрировали 40 % слабослышащих школьников и только 20% кохлеарно имплантированных (смотри рис. 1). Низкий уровень самооценки оказался характерен для 40% кохлеарно имплантированных испытуемых и 20% слабослышащих. Таким образом, мы можем констатировать, что 80% кохлеарно имплантированных младших школьников имеют неадекватный уровень развития личностной самооценки, а слабослышащие – 60%. Следует обратить внимание, что если у слабослышащих испытуемых равные количественные позиции занимают показатели адекватной и завышенной самооценки, то у кохлеарно имплантированных такие позиции занимают завышенная и заниженная самооценка. Это даст основание говорить о возможной тенденции поляризации показателей самооценки по данному параметру.

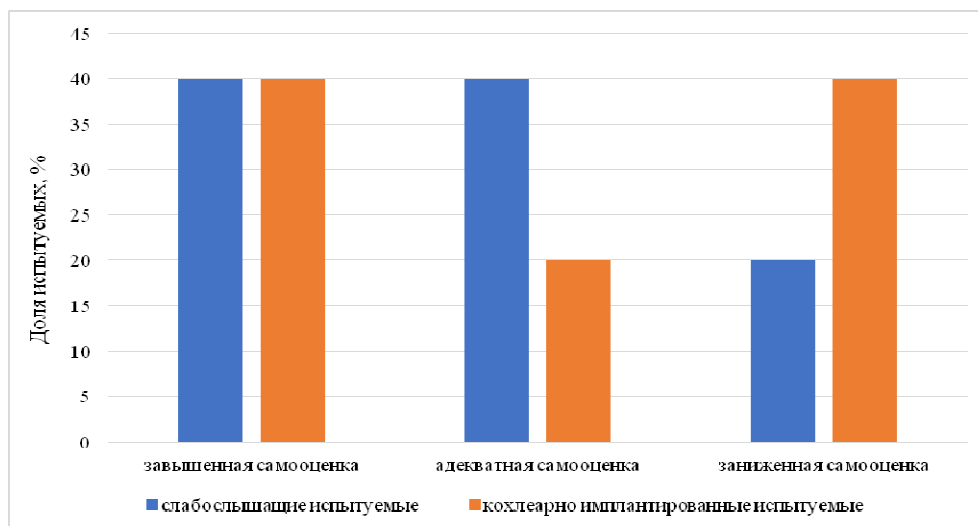


Рисунок 1. Результаты исследования адекватности самооценки

Проанализируем результаты исследования устойчивости самооценки. Устойчивая самооценка оказалась характерна для 40% слабослышащих и 20% кохлеарно имплантированных детей (смотри рис. 2). Очевидно, что измененный функциональный статус младших школьников с имплантами оказал существенное влияние на уровень внушаемости и зависимости этих детей от членов референтной группы. Кохлеарно имплантированные дети легче соглашались менять свое мнение под влиянием социальной позиции учителя, они быстрее соглашались с неадекватной оценкой своей работы, затрудняясь в отстаивании собственной позиции. Неустойчивую самооценку продемонстрировали 80% кохлеарно имплантированных младших школьников и 60% слабослышащих. Можно предположить, что кохлеарная имплантация существенно влияет на психоэмоциональное состояние детей и провоцирует у них состояния тревоги, неуверенности в себе даже в младшем школьном возрасте, учитывая, что операция была проведена еще в раннем или младшем дошкольном детстве.

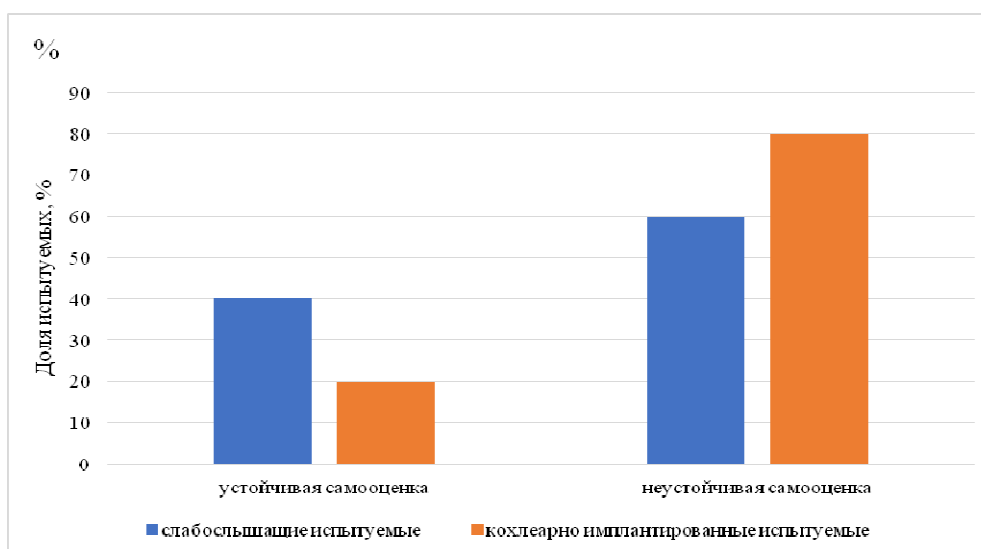


Рисунок 2 Результаты исследования устойчивости самооценки

Рассмотрим результаты изучения дифференцированности личностной самооценки. Слабая дифференцированность в оценке собственных качеств (ум, способности, характер, внешность и т.д.) оказалась характерна для 80% кохлеарно имплантированных младших школьников и 60% слабослышащих (смотри рис. 3). Эти дети отмечали практически все свои качества на шкалах примерно на одном уровне. Причем, делали это почти не задумываясь, что может подтвердить не только недифференцированность самооценки, но и ее безусловно положительный, дошкольный по своей сути характер. 20% детей с кохлеарными имплантами и 40% слабослышащих продемонстрировали способность дифференцировать в самооценке

некоторые свои качества. Наиболее часто более осознанно оценивались такие качества как внешность, способности, умение что-то делать своими руками. Осознанной дифференциации всех заданных шкалами качеств не показал ни один испытуемый.

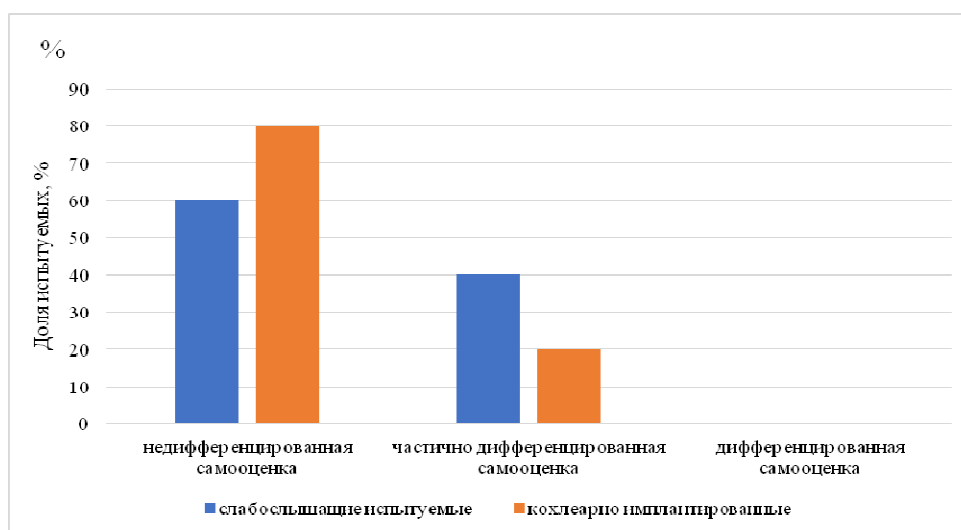


Рисунок 3. Результаты исследования дифференцированности самооценки

Выводы. Самооценка кохлеарно имплантированных младших школьников характеризуется тенденцией к поляризации показателей по параметру адекватности. Самооценка этих детей неустойчива и зачастую зависит от мнения окружающих, особенно взрослых (учителей и родителей). Очевидно, что неустойчивость самооценки провоцирует и нестабильное психоэмоциональное состояние кохлеарно имплантированных младших школьников. Это, в частности, подтверждается исследованиями Ж.Р. Дарибаева и А.В. Дмитриевой. Также следует отметить преобладание показателей недифференцированной самооценки у кохлеарно имплантированных младших школьников, что позволяет предположить наличие у них проблем с формированием когнитивного образа «Я». По результатам исследования можно сделать вывод о том, что наиболее проблемной характеристикой самооценки у кохлеарно имплантированных младших школьников по сравнению со слабослышащими сверстниками является устойчивость самооценки.

Планируя психолого-педагогическую коррекцию личностной самооценки кохлеарно имплантированных младших школьников, на наш взгляд, необходимо начинать работу именно с ее неустойчивостью, так как, во-первых, эта характеристика является наиболее проблемной у этих детей, а во-вторых, несформированность устойчивости самооценки может не позволить эффективно корректировать другие характеристики этого психологического феномена. Также хочется отметить необходимость включения в коррекционную работу направления по стабилизации психоэмоционального состояния кохлеарно имплантированных детей, так как данная проблема может существенно снизить результативность психолого-педагогической коррекции самооценки. На наш взгляд, перспективным направлением дальнейших исследований личностного развития детей с кохлеарными имплантами может быть изучение их субъектности как интегративной личностной способности, включающей в себя в том числе и самооценку.

Литература:

1. Андреева, А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях / А.Д. Андреева // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2(2). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/383>
2. Дарибаев, Ж.Р. Развитие эмоционально - волевой сферы у детей после кохлеарной имплантации / Ж.Р. Дарибаев, Ж.Н. Аубакирова // Kazakh Journal of Physical Medicine & Rehabilitation. – 2019. – № 3(28). – С. 72-73
3. Белан, Е.Е. Особенности коммуникативного поведения в процессе социально-психологической реабилитации детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации / Е.Е. Белан, Д.Б. Кежаева // Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2024. – № 1. – С. 47-52
4. Дмитриева, А.В. Психоэмоциональное состояние детей с кохлеарным нарушением / А.В. Дмитриева, В.С. Шамаева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 10. – С. 6-19
5. Захарова, А.В. Генезис самооценки: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Захарова Аида Васильевна – Москва, 1989. – 44 с.
6. Ларина, И.П. Современные представления о развитии эмоциональной сферы детей с кохлеарными имплантами в зарубежной науке / И.П. Ларина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(3). – С. 309-312
7. Лейман, А.А. Особенности самооценки младших школьников с нарушениями слуха / А.А. Лейман, Н.В. Федорова // Психолого-педагогические исследования в Сибири: Сборник трудов преподавателей и студентов факультета психологии и педагогики / Омский государственный педагогический университет. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2016. – Т. 1. – С. 104-107
8. Люкина, А.С. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами, обучающихся в школе для слабослышащих и позднооглохших: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Люкина Анна Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2016. – 22 с.
9. Прилепская, Т.Н. Самооценка и уровень притязаний у глухих и слабослышащих школьников / Т.Н. Прилепская // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 26-32
10. Тарасова, Л.Е. Особенности самооценки младших школьников с разными видами дизонтогенеза / Л.Е. Тарасова // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2021. – № 4. – С. 426-430
11. Федорова, Н.В. Особенности самооценки младших школьников с нарушениями слуха / Н.В. Федорова, А.А. Лейман // Перспективные фундаментальные исследования и научные методы: сборник статей XIX всероссийской научной конференции, Выборг, 28 октября 2023 года. – Санкт-Петербург: Международный институт перспективных исследований имени Ломоносова, 2023. – С. 16-20

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается важность креативного мышления в современной профессиональной деятельности. Представлен исторический анализ развития представлений о развитии представлений с 17 века по настоящее время. Подробно рассмотрена модель креативного процесса по Г. Уоллесу, этапы продуктивности мышления по М. Вергеймеру. Представлены теоретико-методологические работы ученых, выступивших в качестве теоретических оснований организации исследования. В качестве современных трендов выделяется ресурсный подход, в рамках которого рассматриваются уровни и механизмы ресурсного обеспечения профессиональной креативной деятельности. В заключении представлены рекомендации по развитию продуктивности мышления, доказавшие свою эффективность в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: креативность, профессионал, мышление, профессионализм, продуктивность деятельности, исторический анализ, продуктивность креативного мышления.

Annotation. The article examines the importance of creative thinking in modern professional activity. The historical analysis of the development of representations of the development of representations from the 17th century to the present is presented. The model of the creative process according to G. Wallace, the stages of productivity of thinking according to M. Wertheimer are considered in detail. The theoretical and methodological works of scientists who acted as the theoretical foundations of the organization of research are presented. The resource approach is highlighted as modern trends, within which the levels and mechanisms of resource provision for professional creative activity are considered. In conclusion, recommendations on the development of productive thinking are presented, which have proven their effectiveness in professional activities.

Key words: creativity, professional, thinking, professionalism, productivity, historical analysis, productivity of creative thinking.

Введение. Креативное мышление является одним из важнейших компонентов современной профессиональной деятельности. Креативное мышление в своей основе включает все структуры психологической составляющей человека, но в то же время выступает и организационной основой профессиональной деятельности.

Для глубокого понимания структуры любого феномена, в том числе и профессионального креативного мышления важно проводить исторический анализ об эволюции основного понятия рассматриваемого в исследовании.

В данной работе мы попытались рассмотреть базовые представления и современные тренды в отношении профессионального креативного мышления.

Изложение основного материала статьи. Проведем исторический анализ развития представлений о креативном мышлении. В 17-18 веках У. Дафф выделяет три важнейших составляющих профессионального креативного мышления: воображение, речь, вкус (нравственные установки). Важно сделать комментарий, что ранее в понятие воображение включались те компоненты деятельности, которые в настоящее время (преимущественно) относятся (определяются) к мышлению. На это стоит обращать внимание при проведении исторического анализа работ классиков психологии.

В 19 веке У. Джеймс считал, что креативное мышление определяется возможностью устанавливать связи (ассоциации) между понятиями (этапами деятельности).

В 19 веке с появлением работ Ф. Гальтона связывают учет генетического аспекта в креативном мышлении, считая его врожденным компонентом. Ф. Гальтон считал жизненный опыт решения креативных ситуаций, который закрепляется в памяти и используется в последующей профессиональной деятельности основным источником осуществления реальной (осуществляемой в данный момент) реализации креативного мышления.

А. Бине предлагал рассматривать креативное мышление, как часть интеллекта, предложив специальные задания для измерения креативности.

Ч. Спирмен разрабатывая идею У. Джеймса, выступая сторонником ассоциативного подхода предложил методы математической статистики для измерения связи между различными параметрами креативного мышления.

З. Фрейд считал, что креативное мышление выступает механизмом проявления психологической защиты, которая проявляется через сублимацию (направлением энергии в рациональное русло) сексуальной энергии субъекта.

Т. Рибо изучал роль различных структур психики находящихся свое выражение в креативном мышлении исследуя проявления креативности в различных сферах: художественной, музыкальной, философской и др.

Б. Кокс при изучении биографий известных личностей, при помощи математической статистики установил параметры, позволяющие достигать успеха в профессиональной деятельности, характеризующие креативное мышление: мотивация; настойчивость в достижении цели; высокий интеллект и др. параметры.

Г. Уоллес выделил модель креативного процесса:

1) подготовка – сбор и обобщение информации для решения креативной проблемы (создания креативного продукта);
2) инкубация – вызревание и определение путей (направлений деятельности) при создании креативного продукта;
озарение – возникновение (инсайта) в решении проблемы (креативной ситуации);

3) озарение – возникновение (инсайт) в решении проблемы;

4) проверка – анализ возможности реализации (осуществления, создания) креативного продукта.

М. Вергеймер занимаясь исследованием продуктивности мышления выделил следующие этапы:

1) возникновение (выявление) проблемы (креативной ситуации), которую необходимо решить (реализовывать при создании креативного продукта);

2) анализ креативной ситуации в результате которой возникает целостный образ реализации (осуществления) креативного продукта;

3) возникновение направлений решения креативной ситуации (проблемы) – первичная реализация креативной идеи;

4) возникновение целостного представления о способах решения креативных ситуаций, при создании креативного продукта;

5) реализация (создание креативного продукта в процессе профессиональной креативной деятельности).

Дж. Гилфорд рассматривал креативное мышление – в качестве способности к генерации (новых) идей. Дж. Гилфорд предложил изучать креативное мышление, с помощью факторного анализа профессиональной деятельности креативного субъекта.

Э.П. Торренс разрабатывал психометрические тесты для изучения креативного мышления, которые получили широкое распространение во всем мире и используются в настоящее время в различных модификациях.

Т. Амабайл выявила, что внутренняя мотивация креативной деятельности выступает важнейшим движущим фактором активизации данной активности.

Также креативное мышление активно исследовалось и в отечественной психологической школе.

Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих ученых: М.Н. Борулава, Г.А. Борулава, В.Г. Малыш, С.К. Вейкуть, Р.Г. Грачева [1]; Е.А. Валуевой, Н.М. Лаптевой, Н.А. Поспелова, Д.В. Ушакова [2]; Ю.П. Зинченко [3]; Ю.П. Зинченко, В.С. Собкина [4]; Р.В. Козьякова [5; 6; 7; 8]; В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова [9] и др.

По А.В. Брушлинскому процесс профессионального креативного мышления осуществляется через анализ проблемной (креативной ситуации), и появление возможности искать неизвестное (скрытое) в обычных (типичных) ситуациях или вещах (продуктах, ресурсах).

В.Д. Шадриков считал сомнение продуктивной составляющей креативного мышления, позволяющей вскрывать противоречия в рассмотрении объекта деятельности и предусматривающее поиск позитивных ресурсов для осуществления профессионального креативного мышления, позволяющей вскрывать противоречия в рассмотрении и предусматривающее поиск позитивных ресурсов для осуществления профессиональной креативной деятельности.

В качестве современных трендов психологии профессионального креативного мышления выступает ресурсный подход, широко пропагандируемый в современном обществе.

Важнейшее значение ресурсности профессионального креативного мышления – сокращение различий между актуальным и возможными состояниями профессиональной креативной деятельности, выражающейся в генерации и достижении жизненных целей в процессе создания (реализации) креативного продукта.

Выделяют два основных уровня ресурсности мышления:

1) ситуативный – позволяющий креативному субъекту действовать экономичном режиме, посредством изменения (преобразования) внутри решаемой креативной (проблемной) ситуации, приводя к выработке новых компетенций у креативного субъекта (знаний, умений и навыков осуществления профессиональной креативной деятельности);

2) надситуативный – предполагает интеграцию всех ресурсов, посредством преобразования себя, как субъекта профессиональной креативной деятельности, через актуализацию и реализацию потенциальных возможностей приводящий к изменению креативной компетенции у креативного субъекта (личностные изменения в осуществлении профессиональной креативной деятельности).

В качестве механизмов ресурсности мышления можно выделить следующие.

1. Интерференция – взаимодействие новой информации с уже имеющейся в памяти (жизненном опыте у креативного субъекта).

Можно выделить следующие виды интерференции:

1.1. Проактивная – снижение креативности, под влиянием накопленного жизненного опыта, креативный субъект действует согласно усвоенных (приобретенных) шаблонов поведения.

1.2. Ретроактивная – позитивный опыт, накопленный креативным субъектом не сохраняется, под влиянием приобретения нового креативного опыта субъектом.

2. Дистанцирование – изменение характера мышления (реагирования) креативного субъекта, при котором причинно-следственная связь заменяется на целеследственную, позволяя отделять рациональный компонент мышления от эмоционального.

3. Социальной перцепции – целостное реагирование креативным субъектом, позволяющее продумывать (разрабатывать) адаптационную модель деятельности в креативной ситуации.

4. Концептуализация – перевод резервных возможностей (ресурсов) в актуальные (реализуемые в креативной деятельности) ресурсы креативного субъекта, позволяющие структурировать информацию, относя ее к определенной категории.

5. Позитивного переструктурирования – переход от количественных изменений к качественным, через образование гибких связей между смысловыми образованиями креативной деятельности.

6. Система креативных догадок – на основе законов логики построение сложных креативных ситуаций из составляющих элементов (простых структур) в процессе профессиональной креативной деятельности.

7. Структурность креативной деятельности – выстраивание системы решения креативных проблем, с учетом структурных элементов, участвующих в создании креативного продукта.

8. Расстановка приоритетов – выделение важности или ненужности информации, необходимой при создании креативного продукта.

9. Аналогия – решение креативных ситуаций (проблем), согласно ранее используемому алгоритму, который доказал свою эффективность.

10. Гибкость в разрешении креативных проблем – изменение взгляда на креативную ситуацию, согласно возможностей креативного субъекта и ситуации осуществления креативной деятельности.

11. Оптимизация реализации (использования) ресурсов – осуществление креативной деятельности, при котором затрачивается минимальное количество ресурсов (материальных, интеллектуальных и др.), на создание максимального количества креативных продуктов.

В качестве рекомендаций по развитию продуктивного профессионального креативного мышления можно высказать следующее: создание условий в которых возможно проявление инициативы субъектами профессиональной деятельности; создание условий для увлеченности своей профессиональной деятельностью и получение удовольствия (наслаждения) от процесса занятия креативной деятельностью; сама по себе креативная деятельность может выступать исцеляющим фактором, что интенсивно используется в современных направлениях психотерапии; креативная деятельность в процессе профессиональной деятельности создает конкурентные преимущества субъектам деятельности, а креативный взгляд на затруднения (проблемы, креативные ситуации) позволяет в видеть в проблемах не только недостатки (сложности, затруднения), но и преимущества новые возможности для субъекта.

Выводы. В статье приводится обоснование значимости креативного мышления у субъекта профессиональной деятельности. Представлен исторический анализ классических психологических работ: У. Даффа, У. Джеймса, Ф. Гальтона, А. Бине, Ч. Спирмена, З. Фрейда, Т. Рибо, Б. Кокс. Рассмотрена модель креативного процесса по Г. Уоллесу, в основе которого лежит выделение следующих составляющих: подготовка, инкубация, озарение, проверка.

Представлены этапы продуктивности в мышлении по М. Вертгеймеру: выявление проблемы, анализ проблемной ситуации, возникновение направлений решения проблемы, целостное представление о способах решения креативной задачи (проблемы), реализация процесса создания креативного продукта.

Рассмотрены разработки Дж. Гилфорда, Э.П. Торренса, Т. Амабайл, В.Д. Шадрикова и других исследователей, составивших теоретико-методологические основы организации исследования.

В качестве современных трендов профессионального креативного мышления нами выделяется ресурсный подход. Охарактеризована значимость использования ресурсного подхода в обеспечении профессиональной креативной деятельности. В качестве механизмов обеспечения ресурсности, мы предлагаем выделять: интерференцию; дистанцирование; социальную перцепцию; концептуализацию; позитивное переструктурирование; систему креативных догадок; структурность креативной деятельности; расстановку приоритетов; аналогию; гибкость в разрешении креативных проблем; оптимизацию реализации (использования) ресурсов.

В качестве рекомендаций по развитию продуктивности предложено: создание условий для проявления инициативы субъекта, организация увлеченности своей профессиональной деятельностью, в процессе занятия профессиональной креативной деятельностью может наступать смолообразование деятельности, которое выступает исцеляющим фактором и активно используется в современных направлениях креативной деятельности (арт-терапия), широко используемой психологами для помощи клиентам; креативный подход к возникающим в жизни затруднениям в жизни позволяет их воспринимать не как трудности (сложности), а как новые возможности для реализации субъекта.

Литература:

1. Берулава, М.Н. Информатизация современного образования: опыт разработки и внедрения электронной управленческой информационно-развивающей образовательной среды «Электронный университет» / М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, В.Г. Малыш и др. // Вестник Университета Российской академии образования. – 2022. – № 4. – С. 24-33
2. Валуева, Е.А. Феномен инкубации и активация семантической сети / Е.А. Валуева, Н.М. Лаптева, Н.А. Пospelов и др. // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. – № 4. – С. 40-51
3. Зинченко, Ю.П. Значение научного вклада А.В. Брушлинского для развития субъектно-деятельностного подхода в психологической науке / Ю.П. Зинченко // В сборнике: Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. Москва, 2023. – С. 157-159
4. Зинченко, Ю.П. Л.С. Выготский: история будущего / Ю.П. Зинченко, В.С. Собкин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 11-23
5. Козьяков, Р.В. Исторические аспекты продуктивности профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 4(1). – С. 59-70
6. Козьяков, Р.В. Креативный подход в организации профессиональной деятельности: от античности до современного времени / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 6(1). – С. 18-26
7. Козьяков, Р.В. Профессиональное креативное мышление в современном контексте / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 5(1). – С. 38-45
8. Козьяков, Р.В. Современный контекст смыслового компонента профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 7(1). – С. 23-32
9. Мазиллов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков и др. // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна

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

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ С УРОВНЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретико-методологические аспекты взаимосвязи совладающего поведения личности и её уровня и особенностей самоактуализации в период средней зрелости. Рассмотрены теоретические подходы к понятию копинг-стратегии как совокупности способов, которые применяются для управления стрессом и снижения интенсивности негативных эмоциональных состояний и самоактуализация как совокупность личностных черт и психологических механизмов, поддерживающих саму направленность на раскрытие своего потенциала, и способствующих этому в процессе осознанной целенаправленной деятельности. Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между копинг-стратегией и компонентами самоактуализации в период средней зрелости: самоактуализирующая личность предпочитает проактивные копинг-стратегии реактивным, используя проактивное преодоление, стратегическое планирование. Показаны результаты эмпирического исследования. По результатам проведенного исследования сделан вывод, что стратегии «проактивное преодоление» и «стратегическое планирование» связаны и вероятно оказывают наибольшее влияние на такие компоненты самоактуализации как гибкость в поведении, познавательные потребности и самоуважение.

Ключевые слова: самоактуализация, копинг-стратегии, психологическая защита, период средней зрелости, совладающее поведение.

Annotation. The article considers theoretical and methodological aspects of the relationship between the coping behavior of an individual and its level and features of self-actualization in middle adulthood. The article considers theoretical approaches to the concept of a coping strategy as a set of methods used to manage stress and reduce the intensity of negative emotional states and self-actualization as a set of personality traits and psychological mechanisms that support the very focus on revealing one's potential and contribute to this in the process of conscious purposeful activity. The study showed that there is a relationship between the coping strategy and the components of self-actualization in middle adulthood: a self-actualizing personality prefers proactive coping strategies to reactive ones, using proactive overcoming and strategic planning. The results of an empirical study are shown. Based on the results of the study, it is concluded that the strategies «proactive overcoming» and «strategic planning» are related and probably have the greatest impact on such components of self-actualization as flexibility in behavior, cognitive needs and self-esteem.

Key words: self-actualization, coping strategies, psychological defense, middle adulthood, coping behavior.

Введение. Период средней взрослости сопряжен с повышением ригидности психических структур с одной стороны и проживанием глубокого экзистенциального кризиса середины жизни с другой. В результате личность может столкнуться с таким циклом, когда текущий образ жизни вызывает неудовлетворенность, а возникающее желание измениться, раскрыть свой потенциал и начать жить в соответствии с внутренними ценностями приводит к повышению уровня стресса и активации неадаптивных копинг-стратегий. Действие подобных стратегий, к которым относится конфронтация, самообвинение, обвинение других, избегание, руминации, магическое мышление, различного рода химические и поведенческие зависимости, закрепляет текущий образ жизни личности, а также когнитивные установки и поведенческие паттерны, делающие изменения крайне сложным и болезненным процессом.

Разорвать данный цикл возможно либо формированием адаптивного и конструктивного совладающего поведения, либо повышением уровня самоактуализации, когда потребность в изменениях и проактивных действиях становится сильнее тревоги и стресса их сопровождающих. Синергия выраженной направленности на самоактуализацию и адаптивных копинг-стратегий в зрелом возрасте способствует повышению уровня удовлетворенности жизнью, субъективного благополучия и самоэффективности.

С.Н. Бостанова и Л.К. Бостанова отмечают, что совладающее поведение является основной переменной, опосредующей процесс самоактуализации личности, и предлагают саму самоактуализацию рассматривать как форму противодействия неблагоприятным условиям внешней среды, когда человек идет к своей цели несмотря ни на что, а адаптивное и конструктивное совладающее поведение поддерживает его в этом, минимизируя деструктивное влияние стрессоров [2, С. 52].

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологической основой исследования является теории копинг-стратегий С. Фолкмана и Р. Лазаруса, разделивших копинг на два вида: проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный [10; 11], также теория самоактуализации и актуализирующей терапии Э. Шострома, предполагающая рассмотрение самоактуализации не с позиции индивидуализма, но с позиции открытого контакта и взаимодействия потенциалов [8].

Определение копинг-стратегии как способов психологической деятельности и поведения, вырабатываемых сознательно и направленных на преодоление стрессовой ситуации, рассматриваются в трудах М.И. Куцазли, Л.М. Подольская-Катчан [7, С. 89]. Все исследования, посвященные копинг-стратегиям мы можем разделить на три группы:

1. Исследования психологических защит. Изначально началось в рамках психодинамического подхода. Сейчас это направление по-прежнему поддерживается современными исследователями [9];

2. Исследования психологии стресса. Здесь основным предметом исследования стали реакции человека на дестабилизирующие и психотравмирующие ситуации, например, болезнь [12];

3. Исследование мотивации деятельности. Данное направление сформировалось на базе изучения мотивации достижения, саморегуляции, целеполагания, а также особенностей реакции человека на трудности и неудачу. Это направление является самым молодым. Оно сконцентрировано на поиске таких копинг-стратегий, которые способствовали бы длительной продуктивной деятельности [6]. Отечественные исследователи подчеркивают необходимость разделять понятия копинга и психологической защиты, указывая на принадлежность копинга к категории высших форм поведения, включенных в защитную систему психики человека [4].

На наш взгляд, проблема взаимосвязи копинг-поведения и психологической защиты до сих пор не разрешена и требует дальнейших исследований. Понимание взаимосвязи копинг-механизмов и механизмов психологической защиты невозможно без описания последовательности их формирования, которая представляется следующим образом:

– 1-ый этап: в детстве формируются защитные механизмы личности;

– 2-ой этап: в юности сознательно вырабатываются копинг-стратегии на основе социального взаимодействия и научения, а также намечаются первые классификации копинг-стратегий по различным основаниям, в том числе и по признаку приемлемые и неприемлемые;

– 3-ий этап: полное оформление стиля совладающего поведения.

Представляется логичным рассматривать копинг как совокупность сознательных и бессознательных техник, поскольку копинг – это более сложный, многоаспектный и осознанный процесс, чем психологическая защита.

Отметим, что копинг-стратегии и совладающее поведение рассматриваются как эффективные механизмы достижения целей, разрешения проблем и преодоления стресса в процессе самоактуализации, как стремлении личности к наиболее полному раскрытию своего потенциала. Конструктивные копинг-стратегии, особенно проактивное совладающее поведение опосредует самоактуализацию личности, позволяя активно взаимодействовать с окружающим миром [3]. При этом что между самоактуализацией и копинг-стратегиями существует связь: адаптивные стратегии и прежде всего проактивный копинг, характерны для личностей с высоким уровнем самоактуализации. Неадаптивные копинги, особенно избегание, характерны для личностей с низким уровнем самоактуализации. А.А. Бехтер и О.А. Филатова рассматривают фактор самоактуализации как одним из основных факторов субъектной активности в совладающем поведении [1]. О.В. Иванова выявила, что для незрелых личностей, которые также характеризуются низким уровнем самоактуализации, характерно использование неэффективных копинг-стратегий, особенно стратегии избегания. Однако зрелые личности – это не всегда самоактуализирующиеся личности и не всегда они используют высокоэффективные копинг-стратегии [5].

В исследовании были использованы следующие методики: самоактуализационный тест (САТ) Э. Шостром, опросник способы совладающего поведения (WCQ) Р. Лазарус, С. Фолкман и опросник «Проактивное совладающее поведение» (РСІ). Выборка исследования составила 62 человека в возрасте от 40 до 60 лет, из которых 30 женщин и 32 мужчины. Средний возраст в выборке – 49,3 лет. В выборку вошли 23 человека (37%) в возрасте от 40 до 45 лет включительно, 24 человека (39%) в возрасте от 46 до 54 лет включительно и 15 человек (24%) старше 55 лет.

В ходе проведенного эмпирического исследования было установлено, что большинство респондентов (48%) имеют низкий уровень самоактуализации, хотя и приближенный к среднему; 31 % имеют средний уровень и только 21% – высокий уровень самоактуализации. Наиболее проблемными компонентами самоактуализации для респондентов являются ценностные ориентации (36,8); сензитивность к себе (36,8); спонтанность (36,5); самоуважение (37,1) познавательные потребности (39,7). Это означает, что респонденты не придерживаются ценностей самоактуализации и в целом не считают раскрытие своего потенциала, преобразование себя и окружающего мира, творческую представленность в нем ценностью для себя. Однако период зрелости также обладает своими сильными сторонами самоактуализации, и в первую очередь это способность к синергии (45,2) – системному и целостному восприятию окружающего мира, противоречий и непримиримости становится меньше, а наблюдательности больше. Также сильными сторонами участников являются контактность, то есть способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми (44,8) и принятие агрессии (45,2). Иными словами, мы видим, что с процессом самоактуализации в зрелом возрасте происходят естественные процессы, описанные психологией развития и возрастной психологией, а именно

переход от стадии экспансии и накопления знаний и опыта к их интеграции и построению целостных моделей и систем на качественно новом уровне.

Анализ результатов опросника «Способы совладающего поведения» позволяет сделать вывод, что для выборки не характерна яркая выраженность какой-либо копинг-стратегии. Все они и адаптивные, и неадаптивные находятся примерно на среднем уровне с тяготением к низкому. Наиболее часто мужчины и женщины в период средней зрелости обращаются к такой стратегии как дистанцирование (55,9). Подобное поведение усиливается стратегией избегание (47), когда актуальная ситуация становится незначимой, а какое-то несущественное дело или вовсе развлечение, становится приоритетным. На втором этапе исследования совладающего поведения мы провели диагностику посредством опросника «Проактивное совладающее поведение».

Анализируя данные, полученные с помощью опросника «Проактивное совладающее поведение» было обнаружено, что что респондентам не свойственно проактивное совладающее поведение, то есть для большинства мужчин и женщин в зрелом возрасте проще решить проблему по факту возникновения (реактивное совладание), чем предупредить её, проработав потенциальные риски (проактивное совладание).

В результате анализа взаимосвязи копинг-стратегий и самоактуализации личности в период средней зрелости посредством t-критерия Стьюдента и выявили статистически значимые различия по показателю конфронтации. Было выявлено, что у респондентов с высоким и средним уровнем самоактуализации (32 человека) показатель конфронтации достоверно выше ($p \leq 0,05$).

Также был получен значимый результат по показателю «поиск инструментальной поддержки»: респонденты с высоким уровнем самоактуализации (автономностью) реже обращаются за советами и инструкциями к своему окружению, что также кажется вполне логичным.

Однако так как показатель «поддержка» отражает в первую очередь автономию личности, как условие самоактуализации, мы сопоставили результаты ещё по одному показателю САТ – гибкость поведения. Данный показатель является наиболее значимым в контексте взаимосвязи копинг-стратегий и самоактуализации. В результате было получено значительное количество достоверных различий в стратегиях совладающего поведения. Респонденты с высоким и средним уровнем самоактуализации склонны к конфронтации и не боятся конфликтовать и активно воздействовать на внешнюю среду ($p=0,05$); имеют более низкий показатель самоконтроля, то есть быстрее переходят от размышлений и интроспекции к действиям, не боятся выражать эмоции ($p=0,021$); активно используют такую копинг-стратегию как положительная переоценка, то есть способны любое событие в жизни оценить с точки зрения пользы и возможностей ($p=0,043$).

Таким образом, было выявлено две наиболее ценные проактивные копинг-стратегии с точки зрения стимулирования процесса самоактуализации в зрелом возрасте. Однако было получено ещё несколько менее сильных, но также значимых корреляций. Во-первых, отрицательная корреляция спонтанности и превентивного преодоления ($-0,254$ при $p < 0,05$), что видится вполне логичным. Превентивное преодоление является предупреждением потенциальных стрессоров и подготовку действий по нейтрализации негативных последствий до того, как наступит возможное стрессовое событие. Такая неопределенность стимулирует человека использовать широкий спектр копинг поведения (накопление денежных средств, страхование, поддержание здорового образа жизни и др.). При выраженном превентивном преодолении не остается места для спонтанности.

Такая копинг-стратегия как поиск инструментальной поддержки имеет две положительные корреляции с контактностью ($0,300$ при $p < 0,05$) и познавательными потребностями ($0,294$ при $p < 0,05$). Поиск инструментальной поддержки предполагает получение от других людей советов, информации и обратной связи. Вполне закономерно, что такой копинг присутствует у людей, способных быстро устанавливать доверительные и конструктивные межличностные отношения, а также заинтересованных в получении новых знаний и развитии.

Выводы.

1. Самоактуализация в период средней зрелости испытывает влияние естественных возрастных изменений, а именно перехода от стадии экспансии и накопления знаний и опыта к их интеграции и построению целостных моделей и систем на качественно новом уровне; общего повышения ригидности психических структур. В целом если человек не придерживается ценностей самоактуализации и не имеет выстроенной стратегии личностного развития, по мере взросления наблюдается снижение стремления к раскрытию своего потенциала. Так в нашей выборке преобладают мужчины и женщины с низким уровнем самоактуализации.

2. Наиболее проблемными компонентами самоактуализации для респондентов являются ценностные ориентации; сензитивность к себе; спонтанность; самоуважение и познавательные потребности. Сильными сторонами являются синергичность мышления, позитивное восприятие человеческой природы, способность к выстраиванию межличностных отношений и принятие своей агрессии. Однако ригидность, отсутствие самоуважения, низкий уровень эмоционального интеллекта (низкая сензитивность), отсутствие ценностей самоактуализации и как мы предполагаем неконструктивное совладающее поведение, препятствуют реализации данных возможностей и раскрытию себя.

3. В период средней зрелости реактивные копинг-стратегии преобладают над проактивными: действовать по ситуации и решать (или) не решать проблемы по мере поступления становится более предпочтительным, чем строить далеко идущие и масштабные планы. Подобную модель совладающего поведения нельзя назвать деструктивной или неэффективной. Однако она не предполагает развития и получения результатов выше среднего, не поддерживает самоактуализацию.

4. Самоактуализирующая личность предпочитает проактивные копинг-стратегии реактивным, используя проактивное преодоление, стратегическое планирование. Для неё также характерно принятие на себя ответственности за свою жизнь и события в ней, то есть предположительно высокая интернальность, и способность к положительной переоценке, а также более выраженная склонность к конфронтации. Такие стратегии как проактивное преодоление и стратегическое планирование связаны и вероятно оказывают наибольшее влияние на такие компоненты самоактуализации как гибкость в поведении, познавательные потребности и самоуважение. Способность брать на себя ответственность и при необходимости вступать в конфронтацию поддерживает спонтанность, гибкость в поведении и самоуважение.

Литература:

1. Бехтер, А.А. Субъектная активность в совладающем поведении личности / А.А. Бехтер, О.А. Филатова // Акмеология. – 2018. – № 1(65). – С. 21-26
2. Бостанова, С.Н. Самоактуализация личности и синдром эмоционального выгорания в условиях цифровизации / С.Н. Бостанова, Л.К. Бостанова // Цифровая трансформация образования: состояние и перспективы. – 2022. – С. 50-55
3. Ветрова, А.О. Самоактуализация личности и преодоление стрессовых ситуаций с помощью копинг-стратегий / А.О. Ветрова // Студенческая наука – от формальности к творчеству: материалы IV студенческой конференции в рамках X Фестиваля науки на филологическом факультете, Москва, 09 октября 2015 года. – Российский университет дружбы народов; науч. ред. Ю. Н. Эбзеева. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. – С. 37-40

4. Грановская, Р.М. Система психологической защиты и копинг-стратегии / Р.М. Грановская // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова. – 2007. – С. 26-28
5. Иванова, О.В. Связь копинг-стратегии с особенностями личностной зрелости у студентов / О.В. Иванова // Актуальные проблемы современных гуманитарных наук. – 2015. – С. 276-279
6. Леонова, А.Б. Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности / [А.Б. Леонова]; отв. ред. В.И. Моросанова // Психология саморегуляции в XXI веке. – М.: Нестор-История, 2011. – С. 354-373
7. Подольская-Катчан, Л.М. К вопросу об исследовании самореализации и копинг-стратегий личности / Л.М. Подольская-Катчан, М.И. Кушазли // Современные исследования в психологии. – 2017. – С. 86-92
8. Шостром, Э. Человек-манипулятор: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – Москва: Психотерапия, 2008. – 190 с.
9. Янушко, Н.А. Соотношение копинг-стратегий и механизмов психологической защиты / Н.А. Янушко // Вестник магистратуры. – 2011. – № 3(3). – С. 30-34
10. Folkman, S. Coping as a mediator of emotion / S. Folkman, R.S. Lazarus // Journal of Personal and Social Psychology. – 1998. – № 54. – P. 466-475
11. Folkman, S. Age differences in stress and coping processes / S. Folkman, R.S. Lazarus, S. Pimley, J. Novacek // Psychology and Aging. – 1987. – № 2. – P. 171-184
12. Lazarus, R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer. – 1984. – 445 p.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна

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

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна

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

магистрант Мишина Майя Сергеевна

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

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В условиях стремительного роста числа иностранных студентов в российских вузах (389 тыс. в 2024 году с планируемым увеличением до 500 тыс. к 2030 году) проблема стрессоустойчивости приобретает статус одного из определяющих факторов успешной академической и социокультурной адаптации. В данной статье рассматриваются психологические аспекты устойчивости к стрессу у зарубежных обучающихся в техническом вузе, акцентируя взаимодействие учебных трудностей и процессов аккультурации. Теоретический раздел исследования раскрывает многомерную природу стресса и роль аккультурации в формировании психологической стабильности. Эмпирическая часть включала анализ результатов диагностики 15 иностранных студентов НГТУ имени Алексеева, обследованных с помощью трех диагностических методик: «Определение актуального психического состояния» и «Доминирующее состояние» (Л.В. Куликов), а также опросника CISS. Результаты показали, что 20-40% участников сталкиваются с низкой мотивацией, повышенной тревожностью или недостаточной эмоциональной регуляцией. При этом у некоторой части респондентов отмечены выраженные проявления проблемно-ориентированного копинга и умеренно высокий уровень стрессоустойчивости. Полученные данные указывают на необходимость разработки комплексных программ психологического сопровождения, включающих диагностический скрининг, тренинги по эмоциональной саморегуляции и копинг-стратегиям, а также формирование поддерживающей образовательной среды. Подобные меры способны существенно облегчить адаптацию, снизить риск хронического стресса и повысить общую результативность обучения.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, иностранные студенты, аккультурация, психологическая адаптация, копинг-стратегии, технический вуз, культурный шок, стресс.

Annotation. In the context of a rapidly increasing number of international students at Russian universities (389 thousand in 2024, with a projected increase to 500 thousand by 2030), the issue of stress resilience is emerging as one of the key factors for successful academic and sociocultural adaptation. This article examines the psychological aspects of stress tolerance among foreign students in a technical university, highlighting the interplay between academic challenges and acculturation processes. The theoretical section of the study reveals the multidimensional nature of stress and the role of acculturation in shaping psychological stability. The empirical part involves an analysis of diagnostic results from 15 international students at Alekseev NGTU, assessed with three diagnostic tools: «Determination of Actual Mental State» and «Dominant State» (both by L.V. Kulikov), as well as the CISS questionnaire. The findings show that 20-40% of participants encounter low motivation, elevated anxiety, or inadequate emotional regulation. At the same time, a portion of respondents demonstrated strong problem-oriented coping skills and a moderately high level of stress resistance. These data highlight the need to develop comprehensive psychological support programs that include diagnostic screening, training in emotional self-regulation and coping strategies, and the creation of a supportive educational environment. Such measures can significantly facilitate adaptation, reduce the risk of chronic stress, and improve overall academic performance.

Key words: stress tolerance, international students, acculturation, psychological adaptation, coping strategies, technical university, cultural shock, stress.

Введение. Согласно Единому плану по достижению национальных целей развития до 2030 года, численность иностранных студентов в российских вузах демонстрирует устойчивый рост: 389 тыс. человек в 2024 году и прогнозируемые 410 тыс. – в 2025. Для реализации стратегической задачи по увеличению этого показателя до 500 тыс. к 2030 году установлены промежуточные ориентиры: 425 тыс. (2026 г.), 440 тыс. (2027 г.) с последующим ежегодным приростом на 20 тыс. [14]. Данная динамика актуализирует вопрос о необходимости комплексного психологического сопровождения иностранных студентов. Почему? Миграция в новую образовательную среду сопряжена с множеством стрессогенных факторов: культурный шок, языковые барьеры, повышенные академические требования. Эти вызовы

способствуют истощению психофизиологических ресурсов, провоцируя развитие хронического стресса, тревожных расстройств и дезадаптации. Ключевым условием успешной интеграции становится процесс аккультурации, требующий когнитивной гибкости, рефлексии и открытости к межкультурной коммуникации. Однако в технических вузах, где доминирует жесткая академическая нагрузка, формирование этих качеств часто остается за рамками образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Феномен стресса, пронизывающий биологические, психологические и социальные слои человеческого существования, остается объектом междисциплинарных исследований с момента его концептуализации Гансом Селье в 1936 году. Именно он ввел понятие общего адаптационного синдрома, обозначив стресс как неспецифическую реакцию организма на внешние раздражители [11]. Позже Уолтер Кэннон дополнил эту идею, описав физиологический механизм «бей или беги», который лег в основу понимания стресса как универсального биологического ответа на угрозу. Но что делает стресс столь многогранным? Согласно определению Р.С. Немова, стресс – это «сила, вызывающая патологические изменения, превышающие адаптивные возможности организма» [7]. Это не просто реакция, а многоуровневый процесс, затрагивающий нейроэндокринные системы, когнитивные функции и социальное поведение. Например, хронический стресс способен нарушать гомеостаз, провоцируя тревожные расстройства или снижение иммунитета.

Однако ключ к пониманию стресса лежит не только в его деструктивности. Стрессоустойчивость – способность сохранять функциональность вопреки давлению – становится центральным объектом исследований. В психологическом словаре она трактуется как комплексное качество, объединяющее интеллектуальные, волевые и эмоциональные ресурсы [7]. В.А. Субботин акцентирует биопсихологический баланс, утверждая, что стрессоустойчивость формируется на стыке врожденных и приобретенных характеристик [12]. Б.Х. Варданян видит её в гармонии психических компонентов: эмоций, мышления, мотивации [2]. О.В. Лозгачева добавляет к этому ресурсный подход: адаптация к экстремальным условиям возможна лишь при активации резервов организма [6].

Наиболее интегративную позицию занимает В.А. Бодров. Для него стрессоустойчивость – «динамическая система», включающая не только эмоциональную стабильность, но и механизмы саморегуляции, уровень функциональной надежности и способность к восстановлению [1]. Это качество позволяет сохранять продуктивность даже в условиях перманентного давления, что особенно актуально для иностранных студентов, сталкивающихся с двойной нагрузкой: академической и культурно-адаптационной.

Если стрессоустойчивость – это шит, то аккультурация – механизм его формирования в условиях межкультурного взаимодействия. Джон Берри, пионер в изучении аккультурации, определял её как «процесс взаимного изменения культурных паттернов при контакте групп» [16]. Сложность аккультурации отражена в модели Берри, где выделяются переменные группового и индивидуального уровня [18].

К первой группе относятся факторы культурной дистанции, ситуативного контекста и применяемых стратегий аккультурации (интеграция, ассимиляция, сепарация, маргинализация). Ко второй – личные ценности, реакция на внешние изменения, а также прошлый опыт адаптации. Данная модель наглядно демонстрирует, что попытка гармонизировать собственную культуру и нормы принимающего общества во многом предопределяет интенсивность аккультурационного стресса, а также глубину социальных и психологических трансформаций.

Аккультурационный стресс, являющийся одним из центральных явлений в исследованиях межкультурных переходов, проявляется через эмоциональные, когнитивные и поведенческие симптомы. Так, в исследовании Z. Zhang, M. Brunton более половины респондентов (55%) жаловались на сложности в установлении дружеских отношений с местными жителями, а 71% выражали неудовлетворённость количеством таких знакомств [19].

С точки зрения Ч.С. Кирвеля, подобная оторванность от традиционного уклада жизни, особенно на фоне глобализации и утраты культурных корней, может существенно подорвать психологическую стабильность. Крайним проявлением становятся невротические расстройства и социальные патологии [5; 17].

Эффективная адаптация, понимаемая как успешное приспособление к новой социокультурной среде, выступает важнейшим фактором смягчения аккультурационного стресса. В психологии она трактуется и как процесс, и как результат, предполагающий активное взаимодействие индивида с окружением для нахождения баланса между его личными потребностями и общественными требованиями. А.П. Журавлев и Л.Г. Дикая подчёркивают социальную составляющую адаптации, рассматривая её как поиск внутренней и внешней гармонии [4].

Личностные ресурсы и стратегии поведения оказывают решающее влияние на успешность адаптационных процессов. Так, Т.В. Полянская делает акцент на роли адекватной самооценки для реализации личного потенциала [8]. Вклад локуса контроля описывает Г.М. Шавердян, утверждая, что индивиды с внутренним локусом лучше справляются со стрессом благодаря уверенности в своём влиянии на ситуацию, тогда как внешняя ориентация повышает риск дезадаптации [15]. Значим и уровень активности: по мнению Т.В. Полянской, участие в различных видах деятельности – от учебных до творческих – повышает устойчивость к стрессовым факторам [8]. Аналогично, И.А. Фурманов показывает, что депрессивные настроения и склонность к психотизму, возникающие вследствие фрустрации или депривации, могут усугублять адаптационные сложности [13; 16].

Таким образом, динамика аккультурационного процесса и успешность адаптации отражают комплексное переплетение культурных, личностных и социальных составляющих. Ключевым фактором в смягчении негативных последствий при переходе в новую культуру остаются ресурсы самой личности и степень поддержки, которую она получает со стороны учебного заведения и внешней среды.

Результаты исследования. В ходе эмпирического исследования мы проанализировали психоэмоциональное состояние 15 иностранных студентов НГТУ имени Алексеева. Три взаимодополняющих методики позволили увидеть целостную картину.

Анализ полученных данных по методике «Определение актуального психического состояния» (Л.В. Куликов) свидетельствует о значительной вариативности психоэмоциональных реакций иностранных студентов. Наиболее отчётливо это проявляется при рассмотрении шкалы «Ак-АС», где 40% респондентов демонстрируют высокий уровень активации и готовность к активному включению в учебные процессы, в то время как ещё 40% обнаруживают явно недостаточную мотивацию и пассивность, предполагающие риск апатии или депрессии. Оставшиеся 20% характеризуются умеренным уровнем энергии, но нуждаются в дополнительной поддержке для укрепления своих адаптивных ресурсов.

По шкале «То-АС» у подавляющей части обучающихся (87%) зафиксирован средний уровень тонуса, достаточный для выполнения основных учебных задач, однако подразумевающий потенциальную усталость и постепенное накопление стресса. Низкий показатель тонуса (7%) указывает на возможные дезадаптивные состояния, требующие первоочередного внимания со стороны специалистов.

Физическое самочувствие (шкала «Са») у большинства (60%) студентов находится на уровне, не препятствующем эффективной деятельности. Тем не менее периодические проявления дискомфорта могут снижать общую продуктивность.

У 7% респондентов выявлены низкие показатели по данной шкале, что может указывать на сопутствующие проблемы со здоровьем или психосоматические реакции, негативно влияющие на процесс обучения.

Шкала «Сп-АС» продемонстрировала относительно благоприятную ситуацию: 80% иностранных студентов сохраняют умеренное спокойствие в повседневной деятельности и в целом справляются со стандартными стрессовыми факторами. Вместе с тем 7% участников проявляют повышенную тревожность, что увеличивает риск эмоционального истощения и свидетельствует о необходимости целевых мероприятий по снижению уровня стресса.

Наконец, показатели по шкале «Во» говорят о том, что 67% испытуемых поддерживают ровный фон эмоционального возбуждения, позволяющий контролировать импульсивные реакции. В то же время 13% студентов отличаются выраженной эмоциональной возбудимостью, указывающей на слабую саморегуляцию и необходимость внедрения программ психологического сопровождения, направленных на укрепление эмоциональной устойчивости.

Анализ результатов, полученных с помощью второй используемой методики «Доминирующее состояние» (Л.В. Куликов), указывает на выраженную индивидуальную вариативность эмоциональных и поведенческих паттернов у иностранных студентов. Так, по шкале «Активное – пассивное отношение» около 33% респондентов демонстрируют высокую вовлечённость, однако у 40% отмечены средние или низкие показатели, что говорит о сниженной мотивации и возможности столкновения с академическими и социальными трудностями. Схожую неоднородность отражает и шкала тонуса. Лишь у 27% студентов регистрируется высокая работоспособность и энергичность, тогда как 33% испытывают выраженную усталость и снижение жизненной энергии, что может вести к ослаблению учебной продуктивности и росту эмоционального напряжения.

По шкале «Спокойствие – тревожность» 60% опрошенных сохраняют умеренный уровень тревожности, незначительно влияющий на их адаптацию. Однако 40% проявляют повышенную эмоциональную лабильность, что указывает на более уязвимое состояние в ситуациях неопределённости и перегрузки.

Шкалы «Удовлетворенность жизнью» и «Самооценка» демонстрируют, что 73% участников исследования оценивают свои жизненные обстоятельства положительно, тогда как 27% испытывают внутренние конфликты и сомнения в личных возможностях. Подобная неудовлетворённость способна снижать активность, формировать хроническую тревожность и усугублять трудности с интеграцией.

Итоговые результаты подтверждают, что в условиях технического вуза, где высокие учебные требования накладываются на межкультурные различия, особенно важны комплексные программы сопровождения. Их цель – укрепить психологическую устойчивость, повысить мотивацию и удовлетворённость жизнью, а также предотвратить развитие более серьёзных форм дезадаптации.

Третий инструмент – опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (CISS), который позволяет выявить основные типы стратегий справления: проблемно-ориентированный копинг (ПОК), эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК), копинг, ориентированный на избегание (КОИ), а также субшкалы отвлечения и социального отвлечения. Анализ результатов, полученных в выборке из 15 иностранных студентов НГТУ им. Алексеева, показывает сложный и многогранный профиль их копинг-поведения. У 40% испытуемых преобладает проблемно-ориентированный копинг, свидетельствующий об активном и целенаправленном подходе к преодолению трудностей. Это указывает на наличие достаточно развитых навыков самостоятельного решения стрессовых ситуаций, а также на уверенность в личных возможностях и ресурсах.

В то же время 55% респондентов отдают предпочтение эмоционально-ориентированному копингу, стремясь регулировать в первую очередь собственные чувства и состояния. Данный результат может говорить о том, что студенты встречают стрессовую ситуацию «внутри себя», пытаются снизить интенсивность эмоциональных реакций (например, через самоуспокоение или поиск поддержки). Параллельно 50% обучающихся демонстрируют склонность к стратегиям избегания, стараясь отстраниться от непосредственно травмирующих факторов или отвлечься от негативных переживаний. Этот подход даёт временную передышку, но зачастую мешает искать конструктивные решения и может провоцировать накопление нерешённых проблем.

Субшкалы «Отвлечение» и «Социальное отвлечение» дополняют общую картину. Высокий уровень отвлечения (40%) говорит о том, что значительная часть студентов переключается на иную деятельность или иные мысли, чтобы ослабить остроту стресса. Ещё 60% делают это умеренно, прибегая к данной стратегии эпизодически.

Выводы. Представленные в статье данные подтверждают тезис о том, что стрессоустойчивость иностранных студентов в техническом вузе формируется под влиянием целого ряда факторов: биологических, психологических и социокультурных. Теоретическая часть исследования продемонстрировала многоуровневую природу стресса и указала на критическую роль аккультурационного процесса в адаптации к новым условиям. Эмпирические результаты согласуются с этими теоретическими предположениями.

Часть студентов (около 40%) демонстрирует высокую активность и проблемно-ориентированные стратегии, что подтверждает наличие внутреннего ресурса для преодоления сложных ситуаций. Однако у значительной доли (20-40% в зависимости от шкалы) наблюдаются повышенная тревожность, слабая мотивация и склонность к избеганию проблем.

В контексте технического вуза, где учебные нагрузки отличаются интенсивностью, особого внимания заслуживает формирование комплексных программ психологической помощи. Они должны включать в себя:

1. Диагностический блок, позволяющий своевременно выявлять группу риска (студенты с низкой активацией, повышенной тревожностью или выраженным избеганием);
2. Развивающие занятия, направленные на улучшение навыков проблемно-ориентированного копинга, эмоциональной саморегуляции и межкультурной коммуникации;
3. Постоянное сопровождение, предполагающее индивидуальные консультации, работу психологических служб и развитие системы наставничества.

Практическая реализация подобных мер позволит смягчить аккультурационный стресс и укрепить ресурсную базу иностранных студентов. Чем выше способность к саморегуляции и активной адаптации, тем меньше вероятность хронического стресса, тревожных расстройств и дезадаптации.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕ СЭ, 2006. – 528 с.
2. Варданын, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданын // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542-543
3. Горожанкин, А.А. Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов из стран дальнего и ближнего зарубежья / А.А. Горожанкин, М.В. Ионцева // Вестник университета. – 2025. – № 12. – С. 208-216
4. 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. – № 3(2024). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1628/1043> (дата обращения: 25.02.2025)
5. Журавлев, А.П. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / А.П. Журавлев, Л.Г. Дикая. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 624 с.
6. Кирвель, Ч.С. Глобализация культуры: «понижающая селекция» / Ч.С. Кирвель // Актуальные проблемы мировой художественной культуры: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. памяти проф. У.Д. Розенфельда, Гродно, 5-6 апр. 2012 г.: в 2 ч. – ГрГУ имени Я. Купалы; редкол.: Т. Г. Барановская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2012. – Ч. 1. – С. 3-16
7. Латухина, А.Л. Сквозные технологии как инструмент формирования социокультурной компетенции инофонов в процессе лингвострановедческой адаптации в пространстве «городского текста» / А.Л. Латухина, Ю.А. Маринина, Р. Савант // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 11. – № 4. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1548/978> (дата обращения: 24.02.2025)
8. Лозгачева, О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / О.В. Лозгачева. – Екатеринбург, 2004. – 189 с.
9. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
10. Полянская, Т.В. Психологическое сопровождение иностранных студентов в процессе межкультурной адаптации на разных этапах обучения в вузе / Т.В. Полянская // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2020. – № 20(3). – С. 285-293
11. Сагитова, Р.Р. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе / Р.Р. Сагитова // Высшее образование в России. – 2019. – № 5. – С. 122-129
12. Светонослова, А.Ю. Социально-психологические аспекты адаптации иностранных студентов в условиях образовательной миграции / А.Ю. Светонослова, И.В. Абакумова // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2024. – Т. 7. – № 4. – С. 21-28
13. Селье, Г. На уровне целого организма / Г. Селье. – М.: Наука, 1972. – 122 с.
14. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Субботин. – Пермь, 1992. – 152 с.
15. Фурманов, И.А. Аффективно-динамическая теория адаптации / И.А. Фурманов // Вестн. БГУ. Сер. 3. История. Философия. Экономика. Право. – 2001. – № 3. – С. 42-47
16. Число иностранных студентов в РФ по итогам 2024 года оценивается в 389 тыс. // ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/22845895> (дата обращения: 01.03.2025)
17. Шавердян, Г.М. Функции социальной установки в процессе адаптации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Г.М. Шавердян. – Ереван, 1988. – 173 с.
18. Berry, J.W. Comparative studies of acculturative stress / J.W. Berry, U. Kim, T. Minde, D. Mok // The International Migration Review. – 1987. – № 21. – № 3. – P. 491-511
19. Zhang, Z. Differences in living and learning: Chinese international students in New Zealand / Z. Zhang, M. Brunton // Journal of Studies in International Education. – 2016. – Vol. 11. – № 2. – P. 124-140

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Автор статьи отмечает, что в последние годы отмечается повышенная тревожность у детей различных возрастных групп, включая младший школьный возраст. Это может быть связано с различными факторами, включая стрессовые ситуации в семье, изменения в школьной среде, социальные проблемы и повышенные требования к успеху. Тревожность может существенно влиять на учебный процесс и образовательные достижения детей. Педагоги и специалисты в области образования должны быть осведомлены о особенностях школьной тревожности, чтобы предоставить эффективную поддержку и помощь данным детям. Особенности школьной тревожности в младшем школьном возрасте также сопряжены с противоречиями. С одной стороны, ученикам необходимо адаптироваться к новой среде и требованиям школы, что может вызывать страх и тревогу. С другой стороны, в этом возрасте дети все еще нуждаются в поддержке и защите взрослых, что также может стимулировать тревожность. Нарушение баланса между независимостью и поддержкой влияет на эмоциональное состояние ребенка и требует более детального изучения. Эмпирическое исследование было проведено в МАОУ «СОШ № 3» г. Горнозаводска. Показатели теста школьной тревожности Филлиппа дают представление как об общей тревожности – эмоциональном состоянии ребенка, связанном с различными формами его включения в жизнь школы, так и о частных видах проявления школьной тревожности. Большинство опрошенных имеют низкие и средние показатели по шкалам данной методики.

Ключевые слова: психологическая профилактика, школьная тревожность, младшие школьники, страх, фрустрация, самовыражение.

Annotation. The author of the article notes that in recent years there has been an increase in anxiety in children of various age groups, including primary school age. This may be due to various factors, including stressful situations in the family, changes in the school environment, social problems and increased demands for success. Anxiety can have a significant impact on children's learning and educational achievement. Teachers and educational professionals need to be aware of the characteristics of school anxiety in order to provide effective support and assistance to these children. The peculiarities of school anxiety in the younger school age are also associated with contradictions. On the one hand, pupils need to adapt to the new environment and requirements of school, which can cause fear and anxiety. On the other hand, at this age children still need the support and protection of adults, which can also stimulate anxiety. Disturbing the balance between independence and support affects the emotional state of the child and needs to be studied in more detail. The empirical study was conducted in MAOU "SOSH No. 3" of Gornozavodsk., The indicators of the Phillips school anxiety test give an idea of both general anxiety – the emotional state of the child associated with various forms of inclusion in the life of the school, and private types of manifestation of school anxiety. The majority of respondents have low and average scores on the scales of this methodology.

Key words: psychological prevention, school anxiety, junior school students, fear, frustration, self-expression.

Введение. В широком понимании психопрофилактика человека включает в себя психологические меры, которые укрепляют и улучшают психическое здоровье и благополучие человека; предупреждают возникновение фобий, невротических расстройств.

По определению И.В. Дубровиной, тест школьной тревожности Филлипса позволяет подробно изучать уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего школьного возраста, оценить эмоциональные особенности отношений ребенка со сверстниками и учителями. Показатели этого теста дают представление как об общей тревожности - эмоциональном состоянии ребенка, связанном с различными формами его включения в жизнь школы, так и о частных видах проявления школьной тревожности [4]. Межличностная тревожность характерна для ситуаций межличностных взаимодействий и учебная – для ситуаций обучения. Тревожность может проявляться вербально или не вербально, но всегда несет ощущение выраженного дискомфорта субъекту тревожности.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование было проведено в МАОУ «СОШ № 3» г. Горнозаводска. В исследовании принимали участие 18 обучающихся 3А класса. В качестве диагностического инструментария была выбрана методика диагностики уровня школьной тревожности А. Филлипса.

Осуществляя диагностику уровня школьной тревожности по данной методике, определены обучающиеся имеющие повышенные значения по фактору общая тревожность.



Рисунок 1. Процентные значения по фактору «общий уровень тревожности» у младших школьников выборки

Из графика общего уровня тревожности, представленного на рис. 1, видно, что до порога в 50% фиксируются показатели 83% (15 чел.), соответственно выделенная группа имеет низкий уровень общей тревожности. Показатели 17% (3 чел.) превышают порог 50%, но не преодолевают порог 75%, соответственно данная группа имеет повышенный уровень тревожности. За порогом 75% не оказалось ни одного респондента, следовательно, никто из опрошенных не обладает высокой тревожностью.

Нами были проанализированы результаты по каждому из 8 факторов, изучаемых диагностическим инструментарием.

Анализ значений фактора «Общая тревожность в школе»:

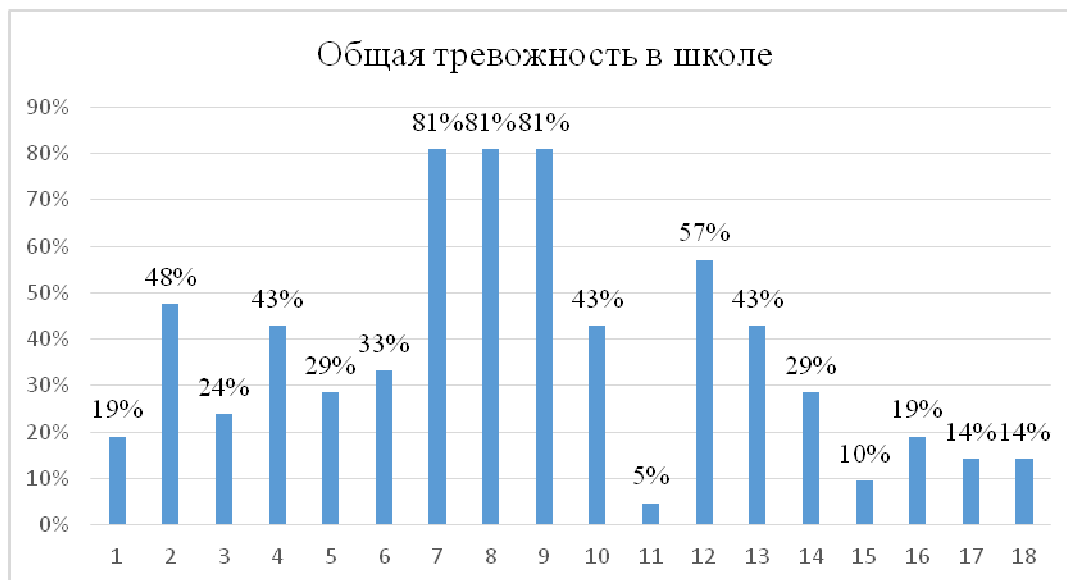


Рисунок 2. Процентные значения по фактору «Общая тревожность в школе» у младших школьников выборки

Из результатов графического анализа фактора «Общая тревожность в школе», представленного на Рисунок 2 можно сделать следующие выводы. Показатели 78% (14 чел.) не превышают порог 50%, соответственно выделенная группа имеет низкий уровень общей тревожности в школе. Показатели 6% (1 чел.) превышают порог 50%, но не превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет повышенный уровень общей тревожности в школе. Показатели 17% (3 чел.) превышают порог 75%, соответственно данной группы имеют высокий уровень общей тревожности в школе.

Анализ значений фактора «Переживания социального стресса»:



Рисунок 3. Процентные значения по фактору «Переживания социального стресса» у младших школьников выборки

Из результатов графического анализа фактора «Переживания социального стресса», представленного на рис. 3, видно, что показатели 83% (15 чел.) не превышают порог 50%, соответственно выделенная группа имеет низкий уровень по данной шкале. Показатели 17% (3 чел.) превышают порог 50%, но не превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет повышенный уровень. За порогом 75% не оказалось ни одного респондента, следовательно, никто из опрошенных не обладает высокими переживаниями социального стресса.

Анализ значений фактора «Фрустрация потребности в достижении успеха»:



Рисунок 4. Процентные значения по фактору «Фрустрация потребности в достижении успеха» у младших школьников выборки

Из результатов графического анализа фактора «Фрустрация потребности в достижении успеха», представленного на рис. 4, видно, что показатели 89% (16 чел.) не превышают порог 50%, соответственно выделенная группа имеет низкий уровень фрустрации потребности в достижении успеха. Показатели 11% (2 чел.) превышают порог 50%, но не превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет повышенный уровень. Показатели высокого уровня по данному фактору не выявлены.

Анализ значений фактора «Страх самовыражения»:



Рисунок 5. Процентные значения по фактору «Страх самовыражения»

Из результатов графического анализа фактора «Страх самовыражения», представленного на рис. 5, видно, что показатели 83,3% (15 чел.) не превышают порог 50%, соответственно данная группа имеет низкий уровень страха самовыражения. Показатели 11% (2 чел.) превышают нормативные показатели, определяя повышенный уровень. Показатели 5,5% (1 чел.) имеют высокий уровень, демонстрируя значения, превышающие порог в 75%.

Анализ значений фактора «Страх ситуации проверки знаний»:

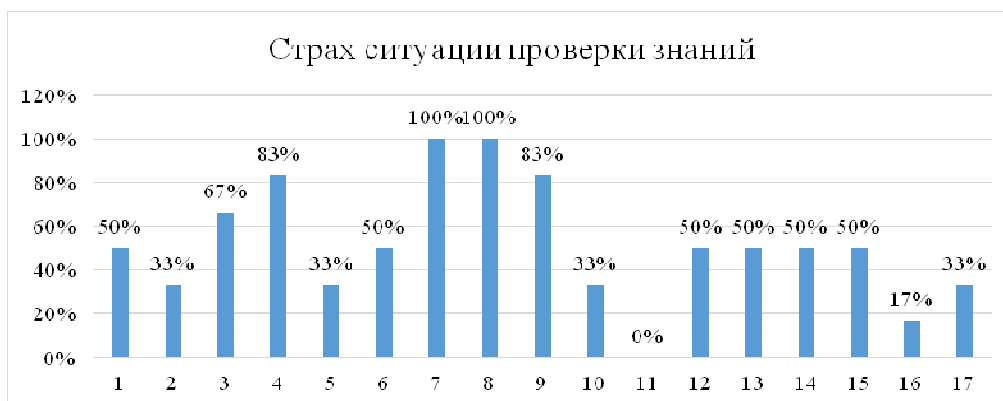


Рисунок 6. Процентные значения по фактору «Страх ситуации проверки знаний» у младших школьников выборки

Из результатов графического анализа фактора «Страх ситуации проверки знаний», представленного на рис. 6, видно, что показатели 67% (12 чел.) не превышают порог 50%, соответственно выделенная группа имеет низкий уровень страха в ситуациях проверки знаний. Показатели 6% (1 чел.) превышают порог 50%, но не превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет повышенный уровень. Показатели 22% (4 чел.) превышают порог 75%, что соответствует высокому уровню.

Анализ значений фактора «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих»:



Рисунок 7. Процентные значения по фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у младших школьников выборки

Из результатов графического анализа фактора «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», представленного на Рисунок 7, видно, что показатели 78% (14 чел.) не превышают порог 50%, соответственно выделенная группа имеет низкий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Показатели 17% (3 чел.) превышают порог 50%, но не превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет повышенный уровень. Показатели 6% (1 чел.) превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет высокий уровень.

Анализ значений фактора «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»:



Рисунок 8. Процентные значения по фактору «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у младших школьников выборки

Из результатов графического анализа фактора «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», представленного на рис. 8, видно, что показатели 89% (16 чел.) не превышают порог 50%, соответственно выделенная группа имеет низкий уровень по данному фактору. Показатели 6% (1 чел.) превышают порог 50%, но не превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет повышенный уровень. Показатели 6% (1 чел.) превышают порог 75%, соответственно данная группа имеет высокий уровень.

Анализ значений фактора «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»:



Рисунок 9. Процентные значения по фактору «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» у младших школьников выборки

Из результатов графического анализа фактора «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», представленного на рис. 9, видно, что показатели 100% (18 чел.) не превышают порог 50%, соответственно выделенная группа имеет низкий уровень проблем и страхов в отношениях с учителями. Показатели, которые превышают порог 50% и 75% – отсутствуют.

Выводы. Подводя итоги, анализа эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что основным доминирующим фактором групп риска является «Страх ситуации проверки знаний», где сразу у двух респондентов наблюдается показатель 100%, «Общая тревожность в школе», результат – 81% сразу у трёх опрошенных, «Страх самовыражения» – 83% у одного опрошенного, «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» – 80% у одного испытуемого, «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» – 80% наблюдается у того же респондента. Выявлены повышенные показатели по факторам тревожности: «Переживания социального стресса», «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх самовыражения», «Страх ситуации проверки знаний», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

Целью программы по психологической профилактике тревожности у младших школьников является обеспечение детей навыками и стратегиями, которые помогут им эффективно управлять своими эмоциями и тревогой.

Литература:

1. Аверина, У.Е. Психолого-педагогические условия коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста / У.Е. Аверина // Научное сообщество студентов: Сборник материалов IX Международной студенческой научно-практической конференции: в 2 томах, Чебоксары, 31 мая 2016 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – Т. 1. – С. 228-229
2. Астапов, В.М. Тревога и тревожность / В.М. Астапов. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 240 с.
3. Бадоева, С.А. Тревожность как негативный фактор в процессе обучения младших школьников / С.А. Бадоева, А.М. Волкова // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция

«Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ, Ярославль, 04-06 марта 2015 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2015. – С. 72-77

4. Дубровина, И.В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / И.В. Дубровина. – М.: Юрайт, 2018. – Ч. 1. – 237 с.

Психология

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук Маннанова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Шабиева Нуржан Бактыбековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности адаптации младших школьников к образовательной среде, учитывая влияние физических, эмоциональных и социальных факторов. Освещаются ключевые трудности, с которыми сталкиваются дети при переходе от дошкольного к школьному обучению, включая повышенную тревожность, снижение мотивации и сложности в установлении социальных контактов. Авторы анализируют роль педагогов и родителей в процессе адаптации, подчеркивая необходимость комплексного подхода. В работе рассматриваются теоретические основы адаптации, опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых. Выделены три основных компонента адаптации: психологический, социальный и физиологический, которые требуют системного сопровождения. Отмечается значительное влияние темперамента ребенка на скорость и успешность адаптации к школьной среде. Проведенное исследование позволило выявить закономерности адаптационных процессов у детей с различными темпераментными особенностями. На основе полученных данных разработана психолого-педагогическая программа коррекции, направленная на снижение уровня тревожности и развитие коммуникативных навыков. Представлены методики, включающие игровые занятия, тренинги уверенности, работу с родителями и педагогами. Программа показала свою эффективность в создании комфортной образовательной среды, способствующей успешному обучению. В заключении подчеркивается необходимость дальнейшего изучения влияния индивидуальных факторов на адаптацию детей. Предлагаются рекомендации по расширению коррекционной программы для апробации в различных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: адаптация, младший школьник, образовательная среда, педагогическая поддержка, психолого-педагогическая коррекция.

Annotation. This article examines the features of adaptation of primary school students to the educational environment, taking into account the influence of physical, emotional and social factors. The key difficulties that children face during the transition from preschool to school education are highlighted, including increased anxiety, decreased motivation and difficulties in establishing social contacts. The authors analyze the role of teachers and parents in the adaptation process, emphasizing the need for an integrated approach. The paper examines the theoretical foundations of adaptation, based on the research of domestic and foreign scientists. Three main components of adaptation are identified: psychological, social and physiological, which require systematic support. A significant influence of the child's temperament on the speed and success of adaptation to the school environment is noted. The study revealed patterns of adaptation processes in children with different temperamental characteristics. Based on the data obtained, a psychological and pedagogical correction program was developed aimed at reducing anxiety and developing communication skills. Methods are presented that include play activities, confidence training, work with parents and teachers. The program has proven its effectiveness in creating a comfortable educational environment that promotes successful learning. The conclusion emphasizes the need for further study of the influence of individual factors on children's adaptation. Recommendations are offered for expanding the correctional program for testing in various educational institutions.

Key words: adaptation, primary school student, educational environment, pedagogical support, psychological and pedagogical correction.

Введение. Проблема адаптации младших школьников к образовательной среде является одной из ключевых в педагогической и психологической практике. Переход от дошкольного к школьному обучению сопровождается значительными изменениями в эмоциональной, когнитивной и социальной сферах ребенка. Многие дети сталкиваются с трудностями, связанными с новым режимом, учебными нагрузками и изменением формата взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В период начальной адаптации у детей могут наблюдаться повышенная тревожность, неуверенность в своих силах, трудности в установлении контакта с учителем и одноклассниками, снижение мотивации к обучению. Особенно уязвимыми в этот период оказываются дети с чувствительным типом нервной системы, которые тяжело переносят изменения привычного уклада жизни. Исследования показывают, что отсутствие своевременной поддержки в этот период может привести к снижению академической успеваемости, формированию негативного отношения к школе и учебному процессу в целом.

Помимо индивидуальных особенностей ребенка, на успешность адаптации оказывают влияние различные внешние факторы. В первую очередь, это организация образовательного пространства: степень комфортности школьной среды, педагогический стиль преподавания, методы взаимодействия учителя с классом. Существенное влияние оказывают и семейные факторы: уровень поддержки со стороны родителей, стиль воспитания, эмоциональная атмосфера в семье.

Таким образом, адаптация к школе – это не просто процесс привыкания к новым условиям, а сложная многоуровневая система изменений, в которой задействованы когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты. Оптимизация данного процесса требует комплексного подхода, включающего целенаправленную работу как с детьми, так и с их ближайшим окружением – родителями и педагогами.

Цель данного исследования – выявление факторов, влияющих на процесс адаптации младших школьников, анализ существующих подходов к их поддержке, а также разработка эффективной психолого-педагогической программы, направленной на облегчение адаптации детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Изложение основного материала статьи. Современные исследования в области психологии и педагогики (Л.С. Выготский [3], Д.Б. Эльконин [9], А.В. Горюнова [4], Chess & Thomas [2], А.И. Матвеева [6], С.Л. Рубинштейн [7],

В.С. Иванов и др.[5]) подчеркивают, что адаптация ребенка к школе – это сложный, многоуровневый процесс, который зависит от индивидуальных и социальных факторов. Этот процесс включает изменения в когнитивной, эмоциональной, социальной и физиологической сферах, требуя комплексного подхода со стороны педагогов, родителей и школьных психологов.

По мнению Д.Б. Эльконина [9, С. 36-136], адаптация к школьной среде связана с перестройкой ведущей деятельности ребенка – переходом от игровой к учебной деятельности. Это требует от ребенка формирования новых навыков саморегуляции, усвоения социальных норм и способности к взаимодействию в коллективе.

Chess & Thomas [2, С. 70-126] выделяют ключевые аспекты адаптации ребенка к школе, разделяя их на три группы:

- психологическая адаптация – включает формирование у ребенка уверенности в себе, снижение уровня тревожности, способность к эмоциональной регуляции. Исследования J. Bowlby [1, С. 664] подтверждают, что уровень привязанности ребенка к значимым взрослым влияет на его способность адаптироваться к новой социальной среде. Дети с надежной привязанностью демонстрируют большую эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях, таких как начало школьного обучения.

- социальная адаптация – установление позитивных взаимоотношений со сверстниками и учителями, овладение нормами школьного взаимодействия. Э. Эриксон [10, С. 36-136] указывает, что успешное прохождение кризиса «трудолюбие против чувства неполноценности» на данном этапе развития формирует у ребенка уверенность в своих силах и снижает риск появления социальной изоляции.

- физиологическая адаптация – способность ребенка справляться с физическими нагрузками, режимом учебного дня, новыми требованиями к концентрации внимания и усидчивости. Исследования Н.В. Суворова и др. [8, С. 159-182] показывают, что дети, имеющие достаточный уровень физического развития и выносливости, реже сталкиваются с переутомлением и стрессовыми реакциями в период школьной адаптации.

Также необходимо учитывать, что при адаптации к школе важную роль играет и темперамент. Темперамент, как врожденная особенность нервной системы, определяет реакцию ребенка на стрессовые ситуации, способность к саморегуляции и уровень активности в учебном процессе. Исследования Г. Айзенка показывают, что дети с разными типами темперамента адаптируются к школьной среде по-разному.

- Сангвиники – быстро устанавливают контакты, легко адаптируются к изменениям, но могут испытывать трудности с концентрацией внимания.

- Флегматики – демонстрируют высокую устойчивость к стрессу, но медленнее привыкают к новым условиям.

- Холерики – проявляют инициативность, но склонны к импульсивному поведению, что может вызывать конфликты со сверстниками.

- Меланхолики – более чувствительны к критике, могут испытывать повышенную тревожность в новых условиях.

Таким образом, теоретические исследования подтверждают, что адаптация младших школьников требует комплексного подхода, учитывающего их индивидуальные особенности, темперамент, уровень социального развития и условия образовательной среды.

Методология исследования. Исследование проводилось на базе начальных классов общеобразовательной школы. В нем приняли участие 56 младших школьников, их родители и педагоги. В качестве методов исследования использовались:

- Анкетирование родителей и учителей;
- Наблюдение за поведением учащихся в классе и на переменах;
- Анализ успешности выполнения учебных заданий.

Результаты исследования. По итогам исследования было выявлено, что 25% детей испытывают значительные трудности в адаптации, выражающиеся в повышенной тревожности, страхе перед учебными заданиями, сложностях в установлении социальных контактов. Родители отмечали, что дети часто жалуются на усталость, но обосновывают это привыканием к учебе. Учителя, в свою очередь, подчеркивали, что у части детей наблюдаются проблемы с дисциплиной и вниманием.

Анализ ответов родителей показал, что многие из них не осознавали важности подготовки к школьному обучению и недостаточно уделяли внимание развитию навыков саморегуляции и взаимодействия ребенка с окружающими.

Разработка программы коррекции. На основе полученных данных была разработана комплексная психолого-педагогическая программа коррекции, направленная на содействие успешной адаптации младших школьников к образовательной среде. Программа учитывает индивидуальные особенности детей, включая их темперамент, уровень эмоциональной устойчивости, коммуникативные навыки и социальную активность. Она предполагает поэтапную работу с тремя ключевыми группами участников образовательного процесса: детьми, педагогами и родителями.

Основные направления программы коррекции.

1. Работа с детьми:

- Проведение игровых занятий, направленных на снижение тревожности, развитие уверенности и коммуникативных навыков.

- Организация тренингов уверенности, способствующих формированию позитивной самооценки и развитию навыков самопрезентации.

- Упражнения на развитие саморегуляции и эмоционального интеллекта, помогающие детям осознавать и управлять своими эмоциями в стрессовых ситуациях.

2. Работа с педагогами:

- Семинары по созданию комфортной образовательной среды, минимизации стрессовых факторов и развитию инклюзивного подхода в обучении.

- Обучение педагогов работе с учениками с разными типами темперамента.

- Практикумы по управлению конфликтами между учениками, предотвращению буллинга и поддержке детей в сложных ситуациях.

3. Работа с родителями:

- Консультации, направленные на повышение осведомленности родителей о потребностях и индивидуальных особенностях их ребенка.

- Тренинги по эффективному взаимодействию, включающие техники активного слушания, эмоциональной поддержки и формирования у ребенка позитивного отношения к учебе.

- Рекомендации по созданию благоприятной семейной атмосферы, снижающей уровень тревожности ребенка.

- Программа коррекции включала следующие методики:

1. Методика «Круг доверия» – групповые упражнения на сплочение класса и развитие доверительных отношений.

2. Игровая терапия – использование ролевых игр для моделирования сложных ситуаций и поиска решений.

3. Методика «Дневник эмоций» – формирование осознанности эмоциональных состояний и развитие навыков управления эмоциями.

4. Семейные тренинги – вовлечение родителей в процесс коррекции через интерактивные упражнения и ролевые игры.

5. Психологические консультации – индивидуальные беседы с учащимися, испытывающими наибольшие трудности в адаптации.

Внедрение данной коррекционной программы позволит улучшить адаптацию младших школьников к школьной среде, снизить уровень тревожности, повысить социальную компетентность, развить навыки саморегуляции и создать комфортную образовательную среду, способствующую успешному обучению.

Таким образом, предложенная программа коррекции является комплексным инструментом, обеспечивающим поддержку младших школьников, педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка к школьной среде.

Выводы. Результаты проведенного исследования подтвердили, что адаптация младших школьников к образовательной среде является сложным и многофакторным процессом, который требует всестороннего подхода. Эффективность адаптации во многом зависит не только от индивидуальных особенностей самих детей, но и от взаимодействия с их ближайшим окружением – родителями, педагогами и сверстниками. В ходе исследования было выявлено, что трудности адаптации могут проявляться на различных уровнях: эмоциональном, физиологическом и социальном, что требует системной поддержки со стороны образовательного учреждения и семьи.

Разработанная программа коррекции продемонстрировала свою эффективность в снижении уровня тревожности у младших школьников, улучшении их взаимодействия со сверстниками и педагогами, а также в формировании положительной мотивации к учебному процессу. Примененные методики, направленные на развитие коммуникативных навыков, саморегуляции и эмоционального интеллекта, позволили детям чувствовать себя увереннее в школьной среде и легче справляться с возникающими трудностями.

Отдельное внимание было уделено работе с родителями, так как их поддержка и понимание играют ключевую роль в адаптации ребенка. Проведенные занятия способствовали повышению родительской компетентности, формированию у них более осознанного отношения к особенностям темперамента и эмоционального состояния своих детей. Родители отмечали, что после участия в программе стали более внимательными к потребностям ребенка, научились эффективнее реагировать на его переживания и оказывать эмоциональную поддержку.

Кроме того, программа позволила педагогам освоить современные методы работы с детьми, испытывающими трудности в адаптации. Это помогло создать в классах более благоприятную психологическую атмосферу, где каждый ребенок чувствует себя комфортно и защищенно.

В перспективе рекомендуется дальнейшая апробация и расширение данной программы на другие образовательные учреждения, что позволит подтвердить ее эффективность в различных социально-экономических и педагогических условиях. Дальнейшие исследования могут быть направлены на уточнение наиболее эффективных методик адаптации, дифференцированный подход к детям с разными темпераментами, а также на более глубокий анализ взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Литература:

1. Выготский, Л.С. «Психология развития ребенка» / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 349 с.
2. Горюнова, А.В. Нарушения адаптации у детей / А.В. Горюнова, РМЖ. – Т. 20. – № 24. – 2012. – 1198 с.
3. Иванов, В.С. Особенности социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / В.С. Иванов, Р.В. Полешко. – Вестник Академии права и управления, 2017. – № 2(47). – 156 с.
4. Матвеева, А.И. Адаптация школьников в системе образования: теоретико-методологический анализ / А.И. Матвеева, А.Д. Матвеева // 20 лет постсоветской России: кризисные явления и механизмы модернизации. – 2011. – 316 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер». – 2000. – 712 с.
6. Суворова, Н.В. Уровень адаптации к обучению у первоклассников, воспитывающихся в семьях с разным типом детско-родительских отношений / Н.В. Суворова // Психолог. – 2023. – № 5. – С. 159-182
7. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии, 1971. – № 4. – С. 6-20
8. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон. – Речь, 2000. – С. 36-136
9. Bowlby, J. Attachment and loss: retrospect and prospect, 1982 / J. Bowlby. – American journal of Orthopsychiatry, 1982. – T. 52. – № 4. – 664 p.
10. Chess, S. Temperament: Theory And Practice / S. Chess, A. Thomas. – 126 p. – URL: <https://doi.org/10.4324/9780203766170>

Психология

УДК 159.9

аспирант Минин Андрей Игоревич

ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой

гуманитарных дисциплин Козьяков Роман Валерьевич

ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРУППОВОЙ КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КРЕАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В условиях экономической нестабильности и глобальных вызовов, таких как пандемии, возникают уникальные психологические и организационные проблемы (креативные ситуации). Понимание групповой динамики и психологических аспектов организации групповой креативной деятельности становится ключевым для разрешения креативных ситуаций. Цель исследования – анализ психологических особенностей групповой креативной деятельности в креативной ситуации и разработка рекомендаций для руководителей, изучение групповой динамики, влияние стресса на коллектив, методы управления в условиях неопределенности и роль лидера. Решение этих задач обогатит теоретические знания и предложит практические инструменты для организации групповой креативной деятельности в условиях креативной ситуации.

Ключевые слова: психология управления, управление группами, стресс в условиях кризиса, проблемы управления в условиях кризиса, рекомендации для руководителей, креативная ситуация, креативная деятельность, креативный процесс.

Annotation. In conditions of economic instability and global challenges such as pandemics, unique psychological and organizational problems (creative situations) arise. Understanding group dynamics and the psychological aspects of organizing group creative activities becomes key to resolving creative situations. The purpose of the study is to analyze the psychological characteristics of group creative activity in a creative situation and develop recommendations for managers, study group dynamics, the impact of stress on the team, management methods in conditions of uncertainty and the role of a leader. Solving these tasks will enrich theoretical knowledge and offer practical tools for organizing group creative activities in a creative situation.

Key words: psychology of management, group management, stress in crisis, management problems in crisis, recommendations for managers, creative situation, creative activity, creative process.

Введение. Современный мир характеризуется постоянными изменениями и кризисными (креативными) ситуациями, которые оказывают значительное влияние на функционирование организаций и групп. В условиях экономической нестабильности, социальных потрясений или глобальных вызовов, таких как пандемии, группы сталкиваются с уникальными психологическими и организационными проблемами (креативными вызовами). Понимание групповой динамики и психологических аспектов управления становится ключевым фактором для успешного преодоления кризисов (разрешения креативных ситуаций). Исследование этой проблемы позволяет выявить механизмы, способствующие адаптации и устойчивости коллективов, а также разработать эффективные стратегии деятельности в условиях креативного процесса.

Целью данного исследования является анализ психологических особенностей управления группами в условиях кризиса и изменений (креативных ситуаций), а также разработка рекомендаций для руководителей по повышению эффективности управления (деятельности) в таких условиях. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: изучение динамики групповой психологии в кризисных ситуациях, анализ влияния стресса на коллектив, исследование методов эффективного управления в условиях неопределенности и определение роли лидера в кризисных ситуациях. Решение этих задач позволит обогатить теоретические знания и предложить практические инструменты для управления группами в сложных условиях.

Изложение основного материала статьи. Кризисные ситуации (креативные ситуации) оказывают значительное влияние на психологическое состояние людей, что обусловлено сочетанием различных факторов. Исследование Американской психологической ассоциации (2020) показывает, что 67% людей испытывают значительное увеличение уровня стресса в периоды экономической нестабильности, что, в свою очередь, влияет на их поведение и процесс принятия решений [1]. Основные факторы, влияющие на психологические реакции, включают уровень неопределенности, индивидуальные особенности личности и социальную поддержку. Неопределенность часто вызывает чувство тревоги и беспомощности, что может снижать эффективность действий [2]. Индивидуальные характеристики, такие как устойчивость к стрессу и предрасположенность к тревожности, играют ключевую роль в восприятии и реакции на кризис. Социальная поддержка, в свою очередь, может существенно смягчить или усилить стрессовые реакции [3]. В контексте исторических изменений «социально-экономические изменения в российском обществе в 90-е гг. XX в. мы понимаем, как радикальные трансформации, происходящие в социально-экономических условиях жизнедеятельности людей». Учет этих факторов способствует разработке более эффективных стратегий управления и поддержки в условиях кризиса.

Групповая динамика в условиях стресса характеризуется рядом особенностей, которые существенно влияют на функционирование коллектива. Одной из ключевых черт является снижение уровня сплоченности и доверия внутри группы, что связано с увеличением уровня стресса у ее участников. Согласно исследованию Американской психологической ассоциации, 75% сотрудников отмечают ухудшение качества взаимодействия в командах при увеличении уровня стресса. Это может проявляться в виде конфликтов, снижения продуктивности и ухудшения морального духа. Однако, при условии наличия эффективного лидерства и поддержки, коллективы могут адаптироваться к стрессовым условиям, демонстрируя высокую устойчивость [4].

В условиях стресса взаимодействие и коммуникация внутри группы часто сталкиваются с трудностями, что требует особого подхода для их поддержания. Исследования подтверждают, что группы, активно применяющие стратегии поддержки, такие как открытая коммуникация и взаимопомощь, проявляют на 30% более высокую устойчивость и сплоченность. Это подчеркивает значимость создания условий для эффективного обмена информацией и эмоциональной поддержки среди членов коллектива. В условиях острых социально-экономических кризисов наблюдается изменение ценностных ориентаций, что, в свою очередь, влияет на взаимоотношения с окружающими и образ жизни. Лидеры играют ключевую роль в обеспечении таких условий, способствуя укреплению связей и повышению уровня доверия в группе [12].

Эмоции играют важную роль в поведении группы, особенно в условиях кризиса. Они могут как усиливать сплоченность коллектива, так и вызывать напряжение и конфликты. Исследование Американской психологической ассоциации (APA) показывает, что во время кризисов уровень тревожности в коллективе может увеличиваться на 30%, что значительно сказывается на продуктивности и взаимодействии. Высокий уровень тревожности ухудшает коммуникацию и снижает эффективность задач. В таких условиях важна качественная информация, чтобы избежать недоразумений и паники. Правильное управление эмоциями группы может повысить эмпатию и поддержку, укрепляя взаимодействие участников [9].

Когнитивные процессы, такие как восприятие, память и принятие решений, претерпевают значительные изменения в условиях кризиса. В стрессовых ситуациях у людей часто наблюдаются искажения восприятия и склонность к более пессимистичным оценкам событий, что затрудняет принятие рациональных решений и может приводить к ошибочным действиям. Коллектив может уделять чрезмерное внимание негативным аспектам ситуации, недооценив возможности для решения проблем. Учитывая эти особенности, важно разрабатывать стратегии управления, которые минимизируют их влияние и поддерживают эффективное функционирование группы. Лидер в условиях кризиса должен обладать такими качествами, как внимательность к деталям, стратегическое мышление, способность к анализу информации и быстрому принятию решений [13].

Физиологические последствия стресса являются важным аспектом, который необходимо учитывать при анализе его влияния на коллектив. Согласно данным Американской психологической ассоциации, хронический стресс может вызывать серьезные проблемы со здоровьем, включая сердечно-сосудистые заболевания, такие как гипертония и инфаркты. Эти состояния не только угрожают здоровью сотрудников, но и могут привести к увеличению числа больничных дней и снижению общей продуктивности коллектива. Кроме того, стресс способен ослабить иммунную систему, делая организм более восприимчивым к инфекциям, что также может сказаться на работоспособности группы. Понимание этих физиологических последствий подчеркивает важность разработки стратегий управления стрессом на рабочем месте.

Психологические последствия стресса оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние и поведение сотрудников. Исследования показывают, что стресс является одной из главных причин выгорания, что выражается в снижении мотивации, апатии и ухудшении качества выполняемой работы. Это состояние не только влияет на индивидуальную продуктивность, но и может нарушать взаимодействие внутри группы, приводя к конфликтам и снижению уровня доверия. В условиях высокого уровня стресса у сотрудников может наблюдаться повышенная раздражительность и

снижение способности к концентрации, что затрудняет выполнение сложных задач. Учитывая эти аспекты, руководителям важно обращать внимание на психологическое состояние своих сотрудников и создавать условия, способствующие снижению уровня стресса.

Стресс негативно влияет на продуктивность работников, снижая их эффективность. 83% сотрудников испытывают стресс на работе, что приводит к уменьшению концентрации, мотивации и увеличению ошибок. Хронический стресс может вызвать выгорание, ухудшая производительность и здоровье сотрудников. В условиях кризиса управление персоналом сталкивается с задачей использования возможностей, способных повысить производительность и мотивацию работников. Поэтому управление стрессом на индивидуальном уровне становится ключевым фактором для повышения эффективности работы [5].

На коллективном уровне стресс может существенно подорвать общую производительность компании. Исследование Гарвардской школы бизнеса показывает, что из-за стресса сотрудники теряют компании около 300 миллиардов долларов ежегодно. Стресс в команде снижает уровень взаимодействия между сотрудниками, ухудшает коммуникацию и приводит к конфликтам. Это создает негативную рабочую атмосферу, препятствующую достижению целей организации. Кроме того, «кризисов, так и их «афтершоков» прерывают кумулятивное развитие экономики, нарушают эволюционный ход экономических процессов, отбрасывают назад экономику технологического прогресса и снижают уровень устойчивости экономики». В связи с этим разработка стратегий для минимизации коллективного стресса становится важной задачей для руководителей, стремящихся обеспечить стабильное и продуктивное функционирование своих команд.

Уровень стресса среди сотрудников является важным показателем, который напрямую влияет на их продуктивность и общее состояние коллектива. Для оценки уровня стресса в коллективе применяются различные методы, включая анкетирование, наблюдение и анализ показателей здоровья. Анкетирование позволяет выявить субъективное восприятие стресса сотрудниками и определить основные стрессоры. Наблюдение за поведением сотрудников в рабочей среде может помочь заметить изменения в их активности, взаимодействии и производительности [6]. Анализ медицинских данных, таких как частота посещений врача или результаты медицинских осмотров, также может предоставить информацию о физическом и эмоциональном состоянии работников. Согласно исследованию Американского института стресса, 80% работников испытывают стресс на рабочем месте, что подчеркивает необходимость регулярной оценки уровня стресса для своевременного принятия мер.

Поддержка сотрудников в условиях кризиса и изменений играет ключевую роль в поддержании их продуктивности и морального состояния. Исследования показывают, что компании, уделяющие внимание благополучию своих сотрудников, достигают лучших результатов [14]. Например, во время пандемии COVID-19 такие компании, как Microsoft, внедрили меры поддержки, включая гибкий график работы и предоставление психологической помощи. Эти инициативы способствовали повышению удовлетворенности сотрудников, что позитивно сказалось на их вовлеченности и эффективности. При этом наличие качественной антикризисной политики в области управления персоналом, четкая корпоративная культура, присутствие руководителя-лидера и создание благоприятной психологической обстановки в коллективе являются «главными факторами построения успешной политики компании». Таким образом, стратегическая поддержка сотрудников становится важным инструментом для управления в условиях неопределенности.

Мотивация сотрудников в период кризиса требует особого подхода, направленного на поддержание их вовлеченности и продуктивности. Исследование «State of the Global Workplace: 2021 Report» Gallup (2020) показывает, что компании с высокими показателями вовлеченности сотрудников демонстрируют на 21% более высокую прибыльность, что подчеркивает значимость мотивационных стратегий. Эффективные методы включают признание достижений сотрудников, предоставление возможностей для профессионального развития и создание комфортных условий труда. Эти меры помогают сотрудникам ощущать свою ценность и востребованность, что, в свою очередь, способствует улучшению их эмоционального состояния и производительности. Важно отметить, что «эффективное управление трудовыми ресурсами становится важнейшей стратегической задачей для каждого экономического субъекта. В целях определения и устранения проблем в системе управления персоналом целесообразно использование инноваций». Внедрение инновационных подходов в управление персоналом может существенно повысить вовлеченность и продуктивность сотрудников в условиях кризиса [11].

Коммуникация играет ключевую роль в управлении группой в условиях кризиса, так как она обеспечивает необходимую прозрачность и поддержку, которые способствуют сохранению мотивации и вовлеченности сотрудников. Согласно исследованию «State of the American Workplace Gallup», 70% сотрудников считают, что эффективная коммуникация между руководством и персоналом является важным фактором их удовлетворенности работой. В условиях кризиса, когда неопределенность и стресс могут снижать продуктивность, своевременное и ясное общение помогает снизить уровень тревожности среди сотрудников и укрепить их доверие к руководству. Например, во время пандемии COVID-19 компании активно внедряли регулярные виртуальные собрания с руководством, что позволило поддерживать открытый диалог и информировать сотрудников о текущей ситуации, что в свою очередь способствовало снижению стресса и повышению морального духа коллектива.

Для обеспечения эффективной коммуникации в условиях кризиса руководителям рекомендуется использовать разнообразные инструменты и стратегии, которые способствуют улучшению взаимодействия с коллективом. Например, внедрение регулярных встреч, как виртуальных, так и очных, позволяет поддерживать постоянный контакт между руководством и сотрудниками. Также важно использовать современные технологии, такие как платформы для видеоконференций, которые обеспечивают доступность общения даже в условиях удаленной работы. В дополнение, обратная связь и возможность обсуждения актуальных вопросов помогают сотрудникам чувствовать себя услышанными и вовлеченными в процесс принятия решений [8]. Такие меры, как показала практика компаний во время пандемии, способствуют повышению уровня удовлетворенности и вовлеченности сотрудников, что подтверждается данными о росте морального духа в организациях, внедривших эти подходы.

Адаптивное управление представляет собой подход, позволяющий организациям эффективно реагировать на изменения внешней среды и внутренние вызовы. В условиях кризиса и неопределенности данный метод становится особенно актуальным, поскольку основывается на гибкости, скорости принятия решений и способности к обучению. Исследование Mc Kinsey показывает, что компании, внедряющие адаптивные методы управления, на 20% чаще достигают своих стратегических целей даже в сложных условиях. Это объясняется тем, что такие организации способны быстро перестраивать свои процессы, адаптироваться к новым условиям и минимизировать негативные последствия изменений [7]. Принципы адаптивного управления включают проактивное планирование, вовлечение сотрудников в процесс изменений и постоянный мониторинг ситуации. Эти элементы формируют основу для успешного функционирования организаций в сложных условиях. При этом важно учитывать, что ошибки в экономической политике и управленческой практике могут привести к искажениям, затрудняющим процесс исправления перекосов. Таким образом, адаптивное управление не только способствует эффективному реагированию на вызовы, но и требует внимательного подхода к управленческим решениям.

Лидер, обладающий необходимыми навыками, способен не только минимизировать негативное влияние кризиса, но и направить коллектив на достижение общих целей, сохраняя при этом высокий уровень вовлеченности и доверия. В условиях кризиса лидеру необходимо уделять особое внимание поддержанию мотивации и сплоченности группы. Это достигается через демонстрацию эмпатии, прозрачности и готовности к открытому диалогу. Исследование компании Edelman показало, что во время пандемии COVID-19 лидеры, проявляющие эмпатию и прозрачность, смогли повысить уровень доверия сотрудников на 23%. Такие действия помогают коллективу ощущать поддержку и уверенность, что особенно важно в условиях повышенной неопределенности. С другой стороны, согласно исследованию, проведенному газетой «Ведомости», у 32% российских предприятий не оказалось четко сформулированной кадровой политики. Это подчеркивает необходимость улучшения кадровой политики в России. Лидер, способный объединить сотрудников вокруг общей цели, создает атмосферу взаимопомощи и сотрудничества, что способствует успешному преодолению кризисных ситуаций [10].

Адаптивность и умение принимать решения в условиях неопределенности – ключевые качества лидера, особенно в кризисные периоды. Руководитель должен быстро анализировать ситуацию и принимать взвешенные решения для минимизации рисков и обеспечения стабильности. Исследование Института Гэллага показывает, что 70% вариаций в уровне вовлеченности сотрудников зависят от качеств их руководителя, подчеркивая важность лидерских навыков. Примером служат действия лидеров во время кризиса 2008 года, когда компании, такие как General Electric, сохранили устойчивость благодаря оперативным решениям. Эмоциональная устойчивость лидера также важна: спокойствие и уверенность передаются команде, снижая стресс и поддерживая продуктивность. Лидеры, проявляющие поддержку к сотрудникам, смогли сохранить высокий уровень вовлеченности и доверия, что укрепляет коллективный дух и повышает эффективность работы в сложных условиях.

Выводы. В ходе проведенного исследования было выявлено, что креативные ситуации оказывают значительное воздействие на психологическое состояние сотрудников и взаимодействие внутри группы, что требует особого подхода со стороны руководства. Установлено, что ключевую роль в успешной адаптации коллектива играют лидерство, поддержка и мотивация сотрудников, а также эффективная коммуникация.

На основе проведенного анализа можно предложить следующие рекомендации для руководителей, сталкивающихся с организацией креативной деятельности в условиях креативной ситуации:

- 1) уделять внимание эмоциональному состоянию сотрудников, предоставляя им поддержку и ресурсы для снижения уровня стресса;
- 2) внедрять стратегии мотивации, направленные на повышение вовлеченности и сплоченности коллектива;
- 3) развивать навыки эффективной коммуникации, обеспечивая прозрачность и доверие в отношениях между руководством и сотрудниками;
- 4) применять адаптивные подходы к управлению, позволяющие гибко реагировать на изменения и сохранять устойчивость организации.

Литература:

1. Валуева, Е.А. Феномен инкубации и активация семантической сети / Е.А. Валуева, Н.М. Лаптева, Н.А. Пospelов и др. // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. – № 4. – С. 40-51
2. Зинченко, Ю.П. Новые направления исследований в психологическом институте / Ю.П. Зинченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 28-43
3. Зинченко, Ю.П. Л.С. Выготский: история будущего / Ю.П. Зинченко, В.С. Собкин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 11-23
4. Козьяков, Р.В. Исторические аспекты продуктивности профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 4(1). – С. 59-70
5. Козьяков, Р.В. Исторический анализ смыслового компонента профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7. – № 4. – С. 234-240
6. Козьяков, Р.В. Креативный подход в организации профессиональной деятельности: от античности до современного времени / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 6(1). – С. 18-26
7. Козьяков, Р.В. Профессиональное креативное мышление в современном контексте / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 5(1). – С. 38-45
8. Козьяков, Р.В. Современное состояние смыслообразующего компонента профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7. – № 4. – С. 271-277
9. Козьяков, Р.В. Современный контекст смыслового компонента профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13. – № 7(1). – С. 23-32
10. Козьяков, Р.В. Теоретические основы развития профессионального креативного мышления в современном обществе / Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7. – № 4. – С. 167-173
11. Козьяков, Р.В. Непосредственные методы развития креативности, для решения сложных управленческих задач / Р.В. Козьяков, А.И. Минин // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7. – № 8. – С. 67-78
12. Мазиллов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14
13. Минин, А.И. Инновационные подходы в управлении персоналом как средство улучшения рабочих процессов / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // В сборнике: Актуальные вопросы науки 2024. сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2024. – С. 130-138
14. Ушаков, Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования / Д.В. Ушаков // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 90. – С. 188-200

УДК 159.9

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);

магистрантка Дроздова Мария Викторовна

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

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности тревожности работающих женщин в зависимости от их уровня психологического благополучия, а также своеобразие в характеристиках психологического благополучия и тревожности у женщин различных возрастов (31-37 и 38-45 лет). В исследовании приняли участие 30 женщин в возрасте 31-45 лет. Использованы методики – шкала тревожности Ч.Д. Спилбергера и шкала психологического благополучия К. Риффа. Статистическая обработка данных проводилась с применением t-критерия Стьюдента. Полученные результаты подтверждают существование различий в уровнях тревожности у женщин с разными показателями психологического благополучия. Высокий уровень личностной тревожности чаще встречается у женщин с низким уровнем психологического благополучия, что подтверждает значимость работы с личностными ресурсами в преодолении тревожных состояний. Представленные выводы могут быть полезны в разработке программ психологической помощи работающим женщинам.

Ключевые слова: тревожность, психологическое благополучие, работающие женщины, стресс, саморегуляция.

Annotation. The article examines the features of anxiety among working women, depending on their level of psychological well-being, as well as the peculiarities in the characteristics of psychological well-being and anxiety in women of different ages (31-37 and 38-45 years). The study is based on data obtained as a result of a psychodiagnostic study of 30 women aged 31-45 years. The methods used are the C.D. Spielberger anxiety scale and the K. Riff scale of psychological well-being. Statistical data processing was carried out using the Student's t-test. The results obtained confirm the existence of differences in anxiety levels in women with different indicators of psychological well-being. High levels of personal anxiety are more common in women with low levels of psychological well-being, which confirms the importance of working with personal resources in overcoming anxiety. The presented conclusions can be useful in the development of psychological programs psychological assistance to working women.

Key words: anxiety, psychological well-being, working women, stress, self-regulation.

Введение. Современные социально-экономические условия предъявляют высокие требования к женщинам, совмещающим профессиональную деятельность и семейные обязанности. Исследования показывают, что женщины чаще подвержены тревожности по сравнению с мужчинами, что связано как с биологическими особенностями, так и с социальными факторами. В то же время уровень тревожности может варьироваться в зависимости от психологического благополучия личности.

Проблемами тревожности занимались многие отечественные и зарубежные исследователи: Ю.Л. Ханин, Ф.Б. Березин, А.М. Прихожан, В.Н. Мясищев, Е.А. Дубовская, Ч.Д. Спилбергер, З. Фрейд, К. Хорни, А. Бек, Р. Лазарус, С. Фолкман и многие другие. Что касается проблемы психологического благополучия, то важно отметить работы как зарубежных учёных (Э. Динер, К. Рифф, Г. Триандис), так и отечественных авторов (С.Н. Братусь, Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко, Л.В. Куликов). Однако взаимосвязь этих параметров остается недостаточно изученной в современной психологической науке.

Также актуальность исследования обусловлена растущим уровнем тревожности среди работающих женщин, который связан с высокими профессиональными нагрузками, необходимостью совмещения карьеры и семейных обязанностей, а также изменением социальных ролей. В настоящее время женщинам открывается все больше возможностей по продвижению по карьерной лестнице, но несмотря на эти трансформации традиционных ролей в нашем обществе, всё также присутствуют и остаются достаточно устойчивы патриархатные установки на структуру семьи, согласно которым обязанности по уходу за ребенком и весь быт ложится на мать, и тот факт, что женщина работает, не снимает с нее данные обязанности [9]. В связи с данными двойными стандартами у работающих женщин может возникать чувство вины, и как следствие повышаться тревожность и снижаться психологическое благополучие.

Современные исследования подтверждают, что тревожность оказывает значительное влияние на психологическое благополучие, снижая субъективное удовлетворение жизнью, устойчивость к стрессу и адаптивные способности [4]. Однако, данные работы в большей степени касаются студенчества [12] и проводятся независимо от половой принадлежности и профессионального статуса, поэтому взаимосвязь психологического благополучия и тревожности у работающих женщин остается недостаточно изученной.

Настоящее исследование направлено на изучение особенностей тревожности женщин с разным уровнем психологического благополучия, а также на выявление своеобразия изучаемых характеристик у женщин различных возрастов (31-37 и 38-45 лет). Вышеуказанные цели исследования определяют его важность как для теоретического понимания механизмов тревожности, так и для разработки практических рекомендаций по снижению ее уровня и повышению психологического благополучия.

Изложение основного материала статьи. Тревожность – одно из ключевых понятий в психологии, которое на протяжении десятилетий изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Одним из первых, кто попытался объяснить данный феномен, был З. Фрейд. Он предполагал, что в основе тревожности лежат защитные механизмы психики, при которых интенсивные переживания вытесняются в область бессознательного, но при этом у человека может наблюдаться сильная тревога (доходящая, но неврозов) при большом количестве вытесненной информации [13]. К. Хорни, в свою очередь, считала, что тревога представляет собой адаптивную реакцию на воображаемую угрозу [11]. А.М. Прихожан определяла тревогу как переживание дискомфорта и ощущения надвигающейся опасности [10]. О.В. Кузнецова и Н.Е. Харламенкова рассматривали тревожность как устойчивую характеристику личности, приводящую к тому, что человек воспринимает множество ситуаций как угрожающие, реагируя на них с чрезмерной интенсивностью [5].

Ч.Д. Спилбергер разделил тревожность на ситуативную тревожность, возникающую в конкретных обстоятельствах, и личностную тревожность, как склонность человека воспринимать многие ситуации как угрожающие [14]. По мнению Бойко, различие между состоянием тревожности и тревожностью как личностной чертой заключается в интенсивности и

продолжительности переживания. Тревожность как состояние возникает внезапно, тогда как тревожность как черта личности характеризуется устойчивостью и предсказуемостью проявлений [2].

Тревожность оказывает значительное влияние на личность человека, его поведение, межличностные отношения и способность к адаптации. Согласно Дж. Бандуре, тревожность связана с понижением самооэффективности, что в свою очередь может приводить к избеганию сложных задач и социальной изоляции [1].

В.Н. Мясищев указывал, что тревожность может быть следствием нарушенных отношений между человеком и социальной средой, в том числе в результате общественного давления и ожиданий [8].

Научные определения психологического благополучия имеют несколько направлений. К. Рифф определяет психологическое благополучие как многомерную конструкцию, включающую шесть компонентов: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономию, управление окружающей средой, наличие цели в жизни и личностный рост. Согласно её концепции, «психологическое благополучие представляет собой процесс непрерывного саморазвития и достижения гармонии между различными аспектами личности» [17].

Ю.Н. Данилова уточняет, что психологическое благополучие – это «динамическое состояние личности, характеризующееся внутренней удовлетворённостью, ощущением смысла жизни и эмоциональной стабильностью» [4]. Автор выделяет важность субъективного восприятия человеком своих достижений и взаимодействия с окружающими.

С.Л. Рубинштейн в своих трудах подчёркивал, что благополучие личности тесно связано с её деятельностью и отношением к миру. Он писал: «Истинное благополучие заключается не только в удовлетворении потребностей, но и в осознании своей значимости в обществе» [11].

Психологическое благополучие тесно связано с ментальным и физическим здоровьем. По мнению Р. Лазара и С. Фолкмана, высокий уровень благополучия способствует снижению стресса и повышению адаптационных возможностей человека [16]. Отечественный исследователь Б.С. Братусь подчёркивает, что психологическое благополучие является ключевым фактором профилактики психосоматических заболеваний, так как оно снижает уровень тревожности и эмоционального напряжения [3].

Несмотря на разнообразие взглядов исследователей на проблему тревожности и психологического благополучия, все они единодушны в том, что уровень тревожности и психологического благополучия влияет на поведение и психологическое здоровье личности.

Цель нашего эмпирического исследования – изучить особенности тревожности у работающих женщин в зависимости от уровня их психологического благополучия, а также выявить своеобразие в характеристиках психологического благополучия и тревожности у женщин различных возрастов (31-37 и 38-45 лет).

В рамках эмпирического метода были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Шкала самооценки уровня тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин).

2. «Шкала психологического благополучия Рифф» (К. Рифф).

Для статистической обработки данных использовался Т-критерий Стьюдента, позволяющий выявить значимые различия между группами.

В исследовании приняли участие 30 работающих женщин периода средней взрослости от 31 до 45 лет.

На первом этапе обработки полученных результатов исследования на основе методики К. Рифф все участницы были разделены на две подгруппы в зависимости от уровня психологического благополучия: в подгруппу женщин с благополучием выше среднего вошло 47 % респонденток, психологическое благополучие ниже среднего уровня было выявлено у 53% выборки.

Далее обратимся к анализу уровня личностной и ситуативной тревожности у наших респонденток. В таблице 1 представлены средние значения тревожности работающих женщин с разным уровнем психологического благополучия (на основе методики Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина).

Таблица 1

Тревожность работающих женщин с разным уровнем психологического благополучия

Среднее значение по шкалам Группы		
	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Группа женщин с уровнем благополучия выше среднего (N=14)	39.6	40.0
Группа женщин с уровнем благополучия ниже среднего (N=16)	44.5	46.3
Значение t-критерия Стьюдента	1.56	2.32* (p > 0.05)

Используя t-критерий Стьюдента, мы выявили статистическую значимость различий по шкале «Личностная тревожность» (при $p < 0.05$). При этом женщины с уровнем благополучия ниже среднего имеют более высокий уровень личностной тревожности (46.3 против 40.0). Различия между группами по ситуативной тревожности статистически незначимы. Это говорит о том, что ситуативная тревожность женщин не зависит от их уровня психологического благополучия.

Таким образом, на основе нашего исследования, мы можем отметить, что различия по уровню тревожности действительно существуют, но только в отношении личностной тревожности. Это может свидетельствовать о том, что общий уровень психологического благополучия больше влияет на долгосрочные личностные характеристики (личностную тревожность), чем на ситуативные реакции (ситуативную тревожность).

Далее перейдем к рассмотрению особенностей тревожности исходя из разделения испытуемых по возрасту. В таблице 2 отображены средние значения по каждой шкале у групп разных возрастов.

Тревожность работающих женщин в зависимости от возрастной группы

Средние значения по шкалам Группы	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Группа женщин в возрасте 31-37 лет (N=17)	43.7	45.2
Группа женщин в возрасте 38–45 лет (N=13)	40.2	40.8
Значение t-критерия Стьюдента	1.07	1.55

Различия в характеристиках ситуативной и личностной тревожности между женщинами двух возрастных групп не являются статистически значимыми. Несмотря на то, что показатели ситуативной и личностной тревожности в группе 31-37 лет выше, чем в группе 38-45 лет, величина различий недостаточна для выявления значимости.

Таким образом, результаты статистического анализа не выявили значимых различий в уровнях ситуативной и личностной тревожности между женщинами разных возрастных групп.

Далее рассмотрим особенности психологического благополучия исходя из разделения испытуемых по возрасту. В таблице 3 отображены средние значения по каждой шкале у групп разных возрастов.

Таблица 3

Особенности психологического благополучия у работающих женщин в зависимости от возрастной группы

Средние значения по шкалам Группы	Положительные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Группа женщин в возрасте 31-37 лет	60.0	58.4	61.4	67.6	66.8	63.0	391.0
Группа женщин в возрасте 38-45 лет	61.2	56.8	63.1	69.2	69.0	67.0	411.0
Значение t-критерия Стьюдента	0.312	0.487	0.499	0.633	0.126	0.467	1.490

Во всех измеренных аспектах психологического благополучия различия между возрастными группами (31-37 лет и 38-45 лет) не являются статистически значимыми. Это указывает на то, что психологическое благополучие не различается между женщинами этих возрастных групп.

Выводы. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1) Уровень тревожности отличается у работающих женщин с разным уровнем психологического благополучия. Было установлено, что женщины с уровнем благополучия ниже среднего имеют более высокий уровень личностной тревожности, в то время как ситуативная тревожность женщин не зависит от их уровня психологического благополучия.

2) У женщин разных возрастов нет своеобразия в характеристиках тревожности и психологического благополучия. Статистически значимых различий в уровнях тревожности и психологического благополучия между женщинами в возрасте 31-37 и 38-45 лет не было обнаружено, что возможно связано с небольшой выборкой исследования, так как анализ различий между группами женщин близок к статистически значимым.

3) Уровень как ситуативной, так и личностной тревожности работающих женщин находится на среднем уровне с тенденцией к высокому, при этом у части женщин был выявлен высокий уровень тревожности. Полученные результаты могут свидетельствовать о наличии тревожности, возможно вызванной перегрузками из-за совмещения профессионально-рабочих нагрузок с выполнением функций воспитания и ухода за детьми и ведения домашнего хозяйства. Данное предположение требует дальнейшего уточнения и конкретизации посредством увеличения выборки исследования,

проведения сравнительного изучения с группой неработающих женщин и анализа дополнительных факторов, таких как семейный статус, наличие детей и выявление взаимосвязей с вышеописанными характеристиками.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что личностная тревожность сильнее связана с общим психологическим благополучием, чем ситуативная тревожность. Кроме того, возраст не является существенным фактором, влияющим на характеристики тревожности и психологического благополучия у работающих женщин в исследуемых возрастных группах.

Поскольку высокий уровень тревожности выявлен у части нашей выборки, а у большинства мы наблюдаем средний уровень с тенденцией к высокому мы считаем важным способствовать снижению тревожности посредством развития навыков жизнестойкости и саморегуляции, с технологиями и упражнениями по совершенствованию которых можно познакомиться в теоретико-экспериментальных статьях О.В. Лебедевой, Ф.В. Повшедной, Н.Б. Карабущенко [7] и О.В. Лебедевой, А.А. Никитиной, И.В. Калининой [6].

Полученные данные имеют практическое значение для разработки программ поддержки и профилактики тревожности у работающих женщин. Они подчеркивают важность оценки общего психологического благополучия и таких характеристик как личностная и ситуативная тревожность при разработке индивидуальных и групповых программ профилактики тревожности и формирования устойчивых личностных ресурсов у работающих женщин.

Литература:

1. Бандура, А. Психология убеждения: переосмысливая человеческое действие / А. Бандура. – Москва: Когито-Центр, 2003. – С. 416.
2. Бойко, В.В. Эмоциональный интеллект как фактор эффективности профессиональной деятельности / В.В. Бойко. – Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2002. – С. 424.
3. Братусь, С.Н. Психологические особенности человеческой деятельности / С.Н. Братусь. – Москва: Издательство "Институт психологии РАН", 2008. – С. 480.
4. Данилова, Ю.Н. Психологическое благополучие в контексте позитивной психологии / Ю.Н. Данилова // Вестник Московского университета. – 2013. – Серия 14. Психология, (2). – С. 54-68
5. Кузнецова, О.В. Реакции на фрустрацию как способы совладания с трудностями / О.В. Кузнецова, Н.Е. Харламенкова // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. – Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюкова, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 289-307
6. 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
7. 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). – С. 32.
8. Мясисев, В.Н. «Личность и неврозы» / В.Н. Мясисев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – С. 426.
9. Никитина, А.А. Гендерные особенности представлений студентов о распределении ролей в семье / А.А. Никитина, М.М. Семенова // Педагогический вестник. – 2024. – Вып. 33. – С. 315.
10. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – С. 119.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – С. 712.
12. Семенова, Л.Э. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личностными ресурсами профессионально-значимых характеристик / Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Том 6. – №3. – <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/871> [дата обращения: 20.03.2025]
13. Фрейд, З. Истерия и страх.: пер. с нем. А. Боковиков / З. Фрейд. – М.: Фирма СТД, 2006. – С. 318.
14. Ханин, Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга / Ю.Л. Ханин. – Л.: ЛНИ-ИТЕК, 1976. – С. 40.
15. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – С. 208.
16. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal, and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company. – 1984. – P. 468.
17. Ryff, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C.D. Ryff / Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – 57(6). – P. 1069-1081

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Пайгунова Юлия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

студент Сиразеева Дениза Азатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ЛИЧНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПОРТИВНОГО МЕДИАТОРА

Аннотация. В статье раскрывается понятие «лично-компетентностная модель спортивного медиатора» с позиции профессионально-личностных особенностей, необходимых для осуществления деятельности по управлению конфликтами в сфере спорта. В статье отмечается, что в настоящее время отмечается недостаток разработанных требований к фигуре медиатора, разрешающего споры между субъектами спортивных отношений, учитывающих профиль предстоящей деятельности. Существенным элементом модели подготовки спортивного медиатора выделяется комплекс профессионально направленных задач и требований к личности. В структуре компетентности спортивного медиатора утверждается значимость спортивной культуры личности. В статье выделяются специальные компетенции медиатора, связанные со спецификой деятельности в сфере спорта, в ракурсе знаний, умений и навыков. Описывается модель спортивного специалиста-медиатора, отражающая объем и структуру профессиональных и специальных компетенций, требуемых в данной инновационной практике, психологических характеристик личности медиатора, способностей, характерологических особенностей, эмоциональных проявлений в общении. Ввиду разнообразия и частоты конфликтов в спортивной соревновательной и тренировочной деятельности, возникает необходимость в овладении посредническими умениями и

навыками широкого круга специалистов-тренеров, спортивных агентов, спортивных менеджеров, психологов. Практическое применение личностно-компетентностной модели спортивного медиатора может быть реализовано в системе спортивного образования тренеров, так как отмечается потребность в проведении медиаторных сессий в разрешении конфликтных интересов на уровне детских и юношеских спортивных школ, секций, спортивных клубов в рамках общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования. Личностно-компетентностная модель спортивного медиатора может выступить основанием для создания профессиональной программы соответствующей специальности и программ подготовки к медиаторным переговорам в различных ситуациях спортивной практики. Выделяемые в модели личностные характеристики спортивного медиатора, могут выступать основанием для проведения самомониторинга собственных качеств у профессионалов, занятых в данной сфере.

Ключевые слова: медиация, спортивная медиация, личность профессионала, структура личности, компетентностная модель специалиста.

Annotation. The article reveals the concept of the «personality-competence model of a sports mediator» from the perspective of professional and personal characteristics necessary for conflict management activities in the field of sports. The article notes that there is currently a lack of developed requirements for the figure of a mediator who resolves disputes between subjects of sports relations, taking into account the profile of upcoming activities. An essential element of the sports mediator training model is a set of professionally oriented tasks and personality requirements. The competence structure of a sports mediator asserts the importance of a personality's sports culture. The article highlights the mediator's special competencies related to the specifics of activities in the field of sports, from the perspective of knowledge, skills and abilities. The model of a sports mediator specialist is described, reflecting the scope and structure of professional and special competencies required in this innovative practice, psychological characteristics of the mediator's personality, abilities, characterological features, emotional manifestations in communication. Due to the variety and frequency of conflicts in competitive sports and training activities, there is a need to master the mediation skills of a wide range of specialists-coaches, sports agents, sports managers, psychologists. The practical application of the personal competence model of a sports mediator can be implemented in the system of sports education for coaches, as there is a need for mediation sessions to resolve conflicts of interest at the level of children's and youth sports schools, sections, and sports clubs within general education institutions and institutions of additional education. The personal competence model of a sports mediator can serve as the basis for creating a professionogram of the relevant specialty and training programs for mediation negotiations in various situations of sports practice. The personal characteristics of a sports mediator identified in the model can serve as a basis for self-monitoring of their own qualities among professionals involved in this field.

Key words: mediation, sports mediation, professional personality, personality structure, competence model of a specialist.

Введение. Спортивная медиация отличается от других форм медиации тем, что она специально разработана для разрешения спортивных конфликтов и споров, т.е. учитывает специфические аспекты спорта, такие как правила игры, спортивные кодексы, а также этические и моральные принципы, которые регулируют поведение спортсменов и спортивных организаций. Одной из ключевых особенностей спортивной медиации является ее ориентированность на сохранение целостности спорта и поддержание его репутации. Процедура медиации предоставляет спортсмену явные преимущества: эффективность (добровольные договоренности выполняются по законам совести и чести), конфиденциальность (тайны спортсмена не раскрываются широкой публике), равноправие (в организации и оплате процедуры), защита интересов «слабой стороны» в конфликте «спортсмен – федерация», ориентация в споре на интересы, а не позиции сторон, быстрота процедуры, самостоятельный и взаимный выбор медиатора и места проведения процедуры медиации. Таким образом, спортивная медиация в основе своей является не юридическим, а социальным и психологическим процессом. Спортивный медиатор как специалист, в своей комплексной деятельности выступает в различных ипостасях – и как юрист, и как спортивный арбитр, и как психолог, и как управленец, и как дипломатическое лицо. Основной задачей медиатора является обеспечение диалога на основе принятия интересов сторон и поиска взаимоприемлемого решения. Помимо общих знаний и умений, свойственных представителю данной профессии, он должен обладать специальными знаниями в сфере физической культуры и спорта. При том, что роль медиатора определяется его нейтральной позицией по отношению к сторонам конфликта, ему приходится выступать в роли консультанта при выработке окончательного соглашения, которое, хотя и составляется на основе принципов добровольности и добросовестности сторон, должно быть вынесено с учетом объективных и рациональных критериев [1]. Справедливо считается, что медиатором может эффективно работать человек, который профессионально ориентирован в области близкой к конфликтным интересам сторон. Спортивный медиатор, сведущий в вопросах физической культуры и спорта, сможет стать авторитетным лицом для участников конфликта, по роду своей деятельности, погруженных в спортивную профессиональную деятельность. Но вместе с тем, обязательных требований к фигуре медиатора, разрешающего споры между субъектами спортивных отношений нет. При подготовке специалистов – медиаторов и в отечественной практике, и за рубежом, зачастую не учитывается профиль их деятельности, а характер требований к личности и профессиональным компетенциям медиаторов разных социальных сфер носит достаточно универсальный характер [2; 5; 6]. Тем не менее, при интенсивно нарастающей потребности в развитии спортивной медиации, встает вопрос о личностно-компетентностной модели соответствующего специалиста.

Методы и организация исследования: моделирование, анализ, абстрагирование.

Изложение основного материала статьи. В качестве медиатора выступает лицо, с которым стороны спора не находятся в отношениях соподчиненности, иных отношениях трудового или сходного характера. Это не позволяет рассматривать специальные органы по разрешению споров, созданные при спортивных федерациях, в качестве медиаторных субъектов в спортивных спорах. Наиболее важным специфическим аспектом компетентности спортивного медиатора стоит назвать спортивную культуру личности. Понятие спортивная культура личности по Л.И. Лубышевой, опирается на пять компонентов [3; 4]:

1. Когнитивный компонент включает в себя знания в области физической культуры и спорта, а также убеждения в необходимости физкультурно-спортивной деятельности.
2. Рефлексивно-деятельностный компонент подразумевает рефлексивное отношение личности к ценностям спорта и физической культуры, физкультурно-спортивной деятельности, а также к себе как субъекту этой деятельности.
3. Социально-коммуникативный компонент свидетельствует о высоком уровне коммуникации с соперниками, товарищами, тренерами, болельщиками, который формируется в процессе спортивной деятельности на основе уважения, взаимопонимания и взаимодействия.
4. Эмоционально-волевой компонент предполагает способность личности к преодолению препятствий и трудностей в процессе физкультурно-спортивной деятельности.
5. Аксиологический компонент представляет собой ценности физической культуры и спорта, ценностные ориентации, мотивы, смыслы, цели и средства их достижения.

Представляя модель специалиста-спортивного медиатора, мы учитывали также объем и структуру профессиональных и специальных компетенций (знаний, умений, навыков) требуемых в данной практике, психологических характеристик личности, способностей, характерологических особенностей, эмоциональных проявлений в общении. Рассмотрим содержание данной модели:

1. Ключевые конфликтологические компетенции:

1.1. Знание – теорий и концепций конфликтологии, структуры и динамики конфликта, способов разрешения конфликта и т.д.; социологических, психологических, правовых основ конфликтологии, а именно – знание нормативных актов спортивного и гражданского права как возможностей разрешения конфликта и формирования медиативного соглашения; знание психологических типов, психических состояний и процессов для эффективного регулирования медиативного процесса;

1.2. Умение – анализировать конфликт; прогнозировать и оценивать последствия конфликта; выбирать и применять способы управления конфликтами. Умение оставаться нейтральным и беспристрастным при рассмотрении конфликтов. Гибкость как способность видеть изменение обстоятельств (например, в процессе кокуса или развития конфликтной ситуации), адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и находить новые решения. Умение планировать, организовывать и управлять медиативным процессом, личная дисциплина [8].

1.3. Навыки – диагностирования, предупреждения и разрешения конфликта, распознавания конфликтных явлений в себе и в окружении; формирования и применения оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации. Коммуникативные навыки: навыки активного слушания и невербальной коммуникации, умение задавать вопросы, а также выражать свои мысли ясно и точно, навыки эмпатического взаимодействия с оппонентами. Навыки ведения переговоров: владение методикой «мягких» переговоров, способность определять позиции и интересы сторон, а также формировать компромиссное решение, формировать атмосферу уступок и взаимодействия сторон [9].

2. Специальные компетенции, связанные со спецификой деятельности в сфере спорта.

2.1. Знание теории и методики спорта, спортивной этики, психологии субъектов спортивной деятельности (спортсменов, тренеров, спортивных арбитров, спортивных фанатов и др.), основ спортивного менеджмента, основ спортивного права, понимание специфики спортивных конфликтов и спортивного поведения в целом, знание правил игры.

2.2. Умения – работать с коллективным субъектом (спортивные команды, клубы, ассоциации); работать с различными спортивными субъектами, находящимися в иерархической системе соподчинения; работать одновременно с большим количеством субъектов спортивного спора; минимизировать негативные последствия для репутации спортсменов и спорта в целом как общественно ценной практики [7].

2.3. Навыки – работать в «жестком» тайминге и в условиях эмоционального прессинга, сопутствующих спортивным соревнованиям; применения кросс-культурной методологии при разрешении конфликтов в международном спорте.

3. Личностные характеристики спортивного медиатора.

Способности: Когнитивные: наблюдательность, способность к быстрому переключению внимания, память, диалектичность мышления, гибкость и широта мышления; интеллект (в том числе высокий социальный интеллект). Коммуникативные – ораторские и риторические (способность применять тактику убеждения; искусство слушать и доносить ясную, убедительную и адаптированную к определенному слушателю информацию, коммуникативная гибкость и коммуникативный контроль). Способности к саморегуляции – умение управлять собственными чувствами, мыслями и поведением для достижения долгосрочных целей.

Характерологические особенности личности – морально-нравственные, волевые и эмоциональные характеристики (эмпатия; эмоциональный и социальный интеллект, стрессоустойчивость, терпимость, моральная нормативность, открытость опыту, психологическая гибкость).

Направленность личности – сознание ценности физической культуры и спорта, просоциальность - готовность к служению обществу и людям, готовность к миротворчеству.

Вопрос о выделении специальности – спортивная медиация еще не нашел практического отражения в системе спортивного образования. Не один спортивный вуз пока не расширил номенклатуру направлений в данной области и не готовит целенаправленно специалистов данного профиля. Но есть настоятельная потребность в проведении медиаторных сессий уже сейчас, при этом не всегда медиация затрагивает проблемы большого спорта, где легче привлечь профессионалов, имеющих соответствующий опыт разрешения спортивных конфликтов. Часто возникает необходимость в разрешении конфликтных интересов на уровне детских спортивных школ ДЮСШ, СДЮСШОР, секций, спортивных клубов в рамках общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования. Специалисты отмечают необходимость создания служб медиации в ДЮСШ, причем особую роль играет в работе таких служб должна играть защита прав юных атлетов, представляющих будущее российского спорта. Ориентация на личностно-компетентностную модель спортивного медиатора позволит тренерам преподавателям самостоятельно и правильно разрешать возникший конфликт между участниками образовательных отношений, в педагогической (тренерской) практике, формировать у себя необходимые личностные характеристики.

Выводы. Исследование отечественного и зарубежного опыта разрешения различных спортивных споров показывает, что процедура спортивной медиации выдвигает особые требования к компетентности и личности специалиста. Спортивный медиатор должен обладать совокупно конфликтологической компетентностью, способностью осуществлять деятельность в реальном конфликте, владеть спортивной культурой и компетентностью в различных сферах спортивной деятельности, личностными свойствами и направленностью на минимизацию деструктивных форм возникшего конфликтного взаимодействия. Характеристики личностно-компетентностной модели спортивного медиатора могут послужить основой для разработки соответствующей профессиональной программы специалиста по разрешению спортивных споров и составления программ переподготовки и повышения квалификации медиаторов по соответствующему профилю.

Литература:

1. Круглов, В.В. Перспективы развития спортивной медиации как института разрешения конфликтов (споров) в Российской Федерации / В.В. Круглов // Актуальные проблемы российского права. – 2018. – № 1(86). – С. 95-101
2. Кускова, Е.В. Медиация как альтернативный способ урегулирования международных спортивных споров / Е.В. Кускова // Юридические науки: проблемы и перспективы: материалы I Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 136-137
3. Лубышева, Л.И. Спортивная культура в школе / Л.И. Лубышева. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. – 174 с.
4. Лубышева, Л.И. Спортизация в общеобразовательной школе / Л.И. Лубышева. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2009. – 168 с.
5. Bowling, D. Bringing Peace In to the Room: How the Personal Qualities of the Mediator Impact the Process of Conflict Resolution / D. Bowling, D. Hoffman. – San Francisco: Jossey-Bass, 2003. – 320 p.

6. Godin, P.D. Sport Mediation: Mediating High Performance Sports Disputes / P.D. Godin // Negotiation Journal January. – 2017. – P. 25-51
7. The Code of the Court of Arbitration for Sport // Statutes of the Bodies Working for the Settlement of the Sports-Related Disputes. – 2010. – № A/S1. – 1 p. – URL: <https://www.tas-cas.org> (дата обращения: 24.03.2025)
8. Moore, Ch.W. The mediation process: Practical strategies for resolving conflict / Ch.W. Moore. – San Francisco; London: Jossey-Bass, 1986. – XXII. – 348 p.
9. Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings / S. Sarangi, C. Roberts. – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999. – XI. – 529 p.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Скворцова Елена Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

ассистент Груша Андрей Васильевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

ассистент Уварова Анастасия Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО СТРЕССА

Аннотация. В статье делается акцент на актуальность исследования особенностей виктимности студентов, проживающих на территории Белгородского региона в условиях риска в области обеспечения безопасности и здоровья. Цель исследования – изучение особенностей виктимности студентов в условиях длительного стресса. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, психологическое тестирование, математические методы обработки результатов, интерпретация и обобщение полученных данных. Психодиагностический этап исследования был реализован с использованием теста-опросника «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой и опросника «Психологическая устойчивость к стрессу» Е.В. Распопина. В материале статьи анализируется связь таких параметров как уровень виктимности студентов и ее типы, общий уровень стрессоустойчивости и устойчивость студентов к различным видам стрессоров. Результаты исследования позволяют отметить, что большинство опрошенных студентов показали высокий уровень виктимности по шкале склонности к гиперсоциальному виктимному поведению, низкий уровень стрессоустойчивости. Существуют значимые различия показателей виктимности между группами студентов, выделенными по уровню стрессоустойчивости. Наиболее стрессоустойчивые студенты имеют наименьшие показатели реализованной виктимности. Наиболее высокие показатели по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению продемонстрировали студенты с низким уровнем стрессоустойчивости. Полученные данные могут стать основой планирования и организации коррекционной и профилактической работы, направленной на предупреждение социально-психологической дезадаптации и виктимизации студенческой молодежи.

Ключевые слова: виктимность, жертва, реализованная виктимность, виктимное поведение, стрессоустойчивость, стрессор.

Annotation. The article focuses on the relevance of studying the characteristics of victimization of students living in the Belgorod region at risk in the field of safety and health. The purpose of the study is to study the characteristics of students' victimization in conditions of prolonged stress. Research methods: theoretical analysis of scientific literature, psychological testing, mathematical methods of processing results, interpretation and generalization of the data obtained. The psychodiagnostic stage of the study was implemented using the questionnaire «Propensity to victim behavior» by O.O. Andronnikova and the questionnaire «Psychological resistance to stress» by E.V. Raspopin. The article analyzes the relationship between such parameters as the level of victimization of students and its types, the general level of stress tolerance and students' resistance to various types of stressors. The results of the study allow us to note that the majority of the students surveyed showed a high level of victimization on the scale of propensity to hypersocial victim behavior, and a low level of stress tolerance. There are significant differences in victimization rates between groups of students, identified by the level of stress tolerance. The most stress-resistant students have the lowest rates of realized victimization. The highest scores on the scale of propensity to dependent and helpless behavior were demonstrated by students with a low level of stress tolerance. The data obtained can become the basis for planning and organizing correctional and preventive work aimed at preventing socio-psychological maladaptation and victimization of students.

Key words: victimhood, victimhood, realized victimhood, victim behavior, stress tolerance, stressor.

Введение. Период юношеского возраста сопровождается одним из нормативных кризисов, связанным с процессами самоопределения, поиском идентичности, осмыслением своих ценностей, убеждений и моральных норм. Юношеский возраст является фактором, повышающим степень виктимной уязвимости [6]. Виктимность как свойство личности может оставаться потенциальной характеристикой, но в неблагоприятных и опасных ситуациях чаще проявляется в форме виктимного поведения. Психологический комплекс виктимности можно охарактеризовать как предрасположенность человека становиться жертвой внешних обстоятельств или собственной активности. В.Е. Христенко дал следующее определение жертвы – это человек, который утратил значимые для него ценности в результате воздействия на него другим человеком, группой людей, определёнными событиями и обстоятельствами [7]. Психотравмирующие жизненные обстоятельства и длительные стрессогенные ситуации являются факторами, способствующими виктимизации личности. Чем более длительным и насыщенным событиями является травматический опыт, тем выше вероятность формирования виктимности как свойства личности.

Изложение основного материала статьи. В условиях современного мира, отличающегося интенсивным ритмом жизни, непрерывным информационным воздействием и возрастающими требованиями к профессиональной и личной продуктивности, проблема стресса приобретает особую значимость. Одной из ключевых областей исследования становится хронический стресс – пролонгированное состояние психоэмоционального напряжения, способное провоцировать серьезные нарушения как соматического, так и психического здоровья. В данном контексте стрессоустойчивость, определяемая как способность личности поддерживать функциональную активность и эмоциональную стабильность в условиях

стрессогенных факторов, выступает важным механизмом адаптации и профилактики негативных последствий хронического стресса.

В истории изучения стресса можно отметить три важных момента. В 1923 году У. Кеннон в своей работе описал универсальную реакцию организма «бороться или бежать». О стрессе как о феномене впервые заявил Г. Селье в 1936 году. Г. Селье рассматривал стресс с точки зрения физиологии и назвал стресс общим адаптационным синдромом [3]. Р. Лазарус в свою очередь разделил стресс, выделив физиологический и психоэмоциональный стресс.

Классические стадии развития стресса раскрыты в работах Г. Селье:

Стадия тревоги. На данной стадии организм человека реагирует на стрессор. Происходит активация симпатической нервной системы, вырабатываются гормоны стресса: кортизол и адреналин. У человека на данной стадии появляется чувство тревоги и сомнения, происходит оценка стрессора и своих имеющихся ресурсов для преодоления стресса.

Стадия резистентности. Данная стадия характеризуется сопротивлением организма стрессору, адаптацией к изменившимся условиям. На данной стадии происходит мобилизация ресурсов для поддержания работы организма при воздействии стресса.

Стадия истощения. Данная стадия наступает, если воздействие стрессора не ослабевает. Ресурсы организма истощаются, система адаптации работает хуже. При длительном пребывании в данной ситуации у человека могут проявляться симптомы хронического стресса, депрессия, тревожность, физические заболевания, нарушения сна, снижение продуктивности, эффективности [3].

Люди с низким уровнем стрессоустойчивости отличаются повышенной тревожностью и эмоциональной неустойчивостью. Стрессовые ситуации в своем большинстве воспринимаются ими как реально угрожающие здоровью и благополучию, что выражается в форме физического и психического напряжения, беспокойства и нервозности. Именно у таких людей наиболее высок риск развития психосоматических и социогенных расстройств, вызванных длительным воздействием стресса.

Люди с высоким уровнем стрессоустойчивости успешно преодолевают большинство стрессовых ситуаций и быстро адаптируются к изменениям. Они сохраняют спокойствие и уверенность даже в условиях неопределенности, что позволяет им эффективно действовать в сложных обстоятельствах.

Уровень стресса в жизни студентов существенно растёт, что обусловлено сложностями не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, поэтому исследования в области стрессоустойчивости студентов особенно актуальны в настоящее время. И.Л. Аристова в своей работе указывает на подверженность студентов воздействию множества стрессогенных факторов, способных провоцировать снижение умственной работоспособности и осложнять возможность эффективно контролировать свое поведение [2].

З.В. Рзаева в своей работе говорит о том, что из-за смены социального статуса и круга общения, необходимости демонстрировать высокие достижения, решения разнообразных задач в процессе обучения, а также преодоления сложных ситуаций студенты могут испытывать множество эмоциональных переживаний. В исследовании отмечается, что студенты одинаково подвержены стрессу во время учебного процесса, однако следует учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося [5].

Ускорение ритма жизни, рост информационной нагрузки и эмоциональное перенапряжение – это лишь часть негативных факторов, с которыми ежедневно сталкиваются студенты. На территории Белгородской области студенты в период с 2022 года по настоящее время систематически подвергаются воздействию таких неблагоприятных факторов как опасность для жизни и здоровья мирного населения региона, внезапность возникновения чрезвычайных ситуаций, чрезмерное психическое, физическое и эмоциональное напряжение, дефицит информации и др., что может способствовать формированию виктимной модели поведения. Целью настоящего исследования является изучение особенностей виктимности студентов в условиях длительного стресса.

Эмпирическая база и методы исследования. Исследование проводилось в течение осени 2024 года. В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета. Объем выборки – 65 человека в возрасте от 18 до 33 лет.

С целью выявления актуального уровня стрессоустойчивости студентов и оценки их сопротивляемости и устойчивости к реально потенциально стрессогенным стимулам был использован опросник «Психологическая устойчивость к стрессу» (Е.В. Распопин) [4]. Для диагностики уровня виктимности студентов использовался тест-опросник «Склонность к виктимному поведению» (О.О. Андронникова) [1].

Таблица 1

Выраженность отдельных типов виктимного поведения

Тип виктимного поведения	Me	Mo
Агрессивный тип	2	1
Активный тип	3	2
Инициативный тип	9	10
Пассивный тип	2	1
Некритичный тип	3	1
Реализованная виктимность	3	1

В ходе первичного анализа полученных данных исследования виктимности студентов было выявлено, что «инициативный тип» является наиболее выраженным для испытуемых. Исходя из значений моды и медианы можно говорить о том, что данный тип находится на высоком уровне выраженности для большей части выборки. Лица, демонстрирующие такую форму поведения, склонны к проявлению социально одобряемых и ожидаемых действий в ситуации конфликта. Такие действия, в сущности, переключают внимание агрессора на индивида, тем самым вводя этого индивида в конфликт. Стоит отметить, что студент, реализующий данный тип виктимного поведения, самостоятельно, инициативно вступает в конфликт, при этом он не проводит достаточной оценки риска и может пострадать, в том числе и физически, в данной ситуации. Другой особенностью данного типа поведения выступает принципиальная готовность вступать в любой конфликт, связанный с нарушениями общепринятых социальных норм. Такие люди часто демонстрируют установки, связанные с социальной справедливостью. Стоит также отметить, что мотивы вступления в конфликтную ситуацию для данных субъектов положительны.

Касательно других типов виктимного поведения стоит отметить, что для большей части выборки уровни их выраженности находятся на границе низкого, что показывает отсутствие склонности к реализации действий в рамках указанных типов.

Интегральная оценка виктимного поведения в выборке также показывает преимущественно сниженный уровень выраженности, что позволяет сделать вывод о том, что для студентов данной выборки в целом не характерна позиция жертвы.

Таким образом, при описании выраженности отдельных типов виктимного поведения в выборке в целом, мы наблюдаем обострение гиперсоциального поведения при условии снижения остальных типов и общей виктимности в целом.

На следующем этапе исследования был проведен анализ уровня устойчивости студентов к различного рода стрессором и общей стрессоустойчивости.

Таблица 2

Выраженность стрессоустойчивости и устойчивости к отдельным стрессорам

Изучаемые показатели	Me	Mo
Стессоустойчивость	3,0	3,0
Негативная социальная оценка	4,0	4,0
Негативная самооценка	2,0	2,0
Неопределенность	5,0	5,0
Дефицит времени	3,0	3,0
Информационные перегрузки	3,0	1,0
Физические перегрузки	3,0	4,0
Монотонность	3,0	1,0
Изоляция	6,0	9,0
Ситуация конкретной угрозы	5,0	5,0
Последствия стрессора	2,0	1,0
Несожиданность стрессора	5,0	6,0
Длительность стрессора	3,0	2,0

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты наименее устойчивы к следующим типам стрессоров: «негативная самооценка», «дефицит времени», «информационные перегрузки», «физические перегрузки», «монотонность», «повседневные стрессоры», «длительность стрессора», а также характеризуются сниженным уровнем стрессоустойчивости. Данные показатели выступают приоритетными в рамках нашего исследования.

Дальнейшим этапом исследования выступил анализ особенностей выраженности типов виктимного поведения для лиц с разным уровнем сопротивления стрессорам, указанным выше.

Таблица 3

Особенности виктимного поведения в зависимости от уровня сопротивления стрессору

Тип виктимного поведения	Уровень сопротивления стрессору, ср.б			Ур. знач.	Нэмп
	Низкий	Средний	Высокий		
Негативная самооценка					
Активный тип	3,39	2,88	2,33	0,034	6,79
Пассивный тип	4,03	2,44	1,42	0,004	11,16
Дефицит времени					
Агрессивный тип	3,08	1,84	1	0,047	6,11
Физические перегрузки					
Пассивный тип	4,09	2,52	1,5	0,041	6,39
Монотонность					
Активный тип	4,09	2,83	2,78	0,03	6,98
Некритичный тип	4,42	2,91	2,45	0,022	7,61
Повседневные стрессоры					
Пассивный тип	3,81	1,86	1	0,006	10,26
Реализованная виктимность	4,16	2,07	0,5	0,002	12,08
Длительность стрессора					
Агрессивный тип	3,37	1,9	1,7	0,002	12,03
Активный тип	3,92	2,73	2,6	0,049	6,01
Реализованная виктимность	4,43	2,36	1,7	0,004	11,18
Стессоустойчивость					
Пассивный тип	4,2	1,9	1,7	0,000	16,44
Реализованная виктимность	4,5	2,1	2,6	0,002	12,71

По итогам проведенного анализа особенностей типов виктимного поведения в зависимости от уровня сопротивления к отдельным стрессорам можно сделать вывод о том, что при увеличении устойчивости к стрессору представленность отдельного типа виктимности в поведении индивида снижается. Данное утверждение также доказывается корреляционным анализом, проведенным с помощью критерия ранговой корреляции r -Спирмена. Данные представлены на Рисунке 3.

Корреляционный анализ связей показателей устойчивости к отдельному типу стрессоров и типов виктимного поведения

Изучаемые показатели	Агрессивный тип	Некритичный тип	Активный тип	Пассивный тип	Реализованная виктимность
Дефицит времени	-0,369**				
Монотонность		-0,446**	-0,284*		
Негативная самооценка			-0,302*	-0,495**	
Повседневные стрессы				-0,452**	
Длительность стрессора	-0,365**		-0,308*		-0,431**
Стрессоустойчивость	-0,379**			-0,565**	-0,379**
Физические перегрузки				-0,421**	

Примечание: * – различия значимы при $p \leq 0,05$; ** – различия значимы при $p \leq 0,01$.

По итогам корреляционного анализа было выявлено 10 отрицательных связей на уровне значимости $p \leq 0,01$ и 3 отрицательные связи на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Так стрессоустойчивость связана с такими типами виктимного поведения: агрессивный тип, реализованная виктимность, пассивный тип. Такой результат показывает, что при повышении стрессоустойчивости снижается выраженность указанных типов виктимного поведения. Агрессивный тип также снижается при повышении устойчивости к такому типу стрессора как дефицит времени.

Длительность стрессора связана с агрессивным типом, активным типом и реализованной виктимностью. Это говорит о том, что если индивид способен длительное время выдерживать воздействие стрессора, то указанные типы виктимности будут менее выражены в его поведении.

Стрессор физических нагрузок связан с показателями пассивного типа виктимного поведения. Это говорит о том, что при повышении устойчивости к физическим нагрузкам человек в меньшей мере будет демонстрировать склонность к беспомощности перед лицом трудностей. При этом повышение устойчивости к повседневным стрессорам и к стрессорам негативной самооценки также может приводить к подобным изменениям в личности испытуемого.

Также увеличение устойчивости к стрессору негативной самооценки приводит к снижению выраженности активного типа виктимного поведения. Показатели активного типа виктимности также снижаются при увеличении устойчивости к монотонии, а также повышение данной устойчивости приводит к снижению показателей некритичного типа виктимного поведения.

Выводы. В основе представленных в статье результатов лежит проведенное нами эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение особенностей виктимности студентов в условиях длительного стресса. Данное исследование имеет ряд ограничений, т.к. не охватывает всего многообразия факторов, способствующих или препятствующих виктимизации студентов, проживающих на территории Белгородского региона, оно включило лишь те, которые отвечали на поставленные исследовательские вопросы.

Результаты эмпирического исследования позволяют отметить, что 72,3% опрошенных студентов показали высокий уровень виктимности по шкале склонности к гиперсоциальному виктимному поведению. Этот показатель можно охарактеризовать как социально одобряемое жертвенное поведение, свойственное людям, которые считают недопустимой пассивную позицию в дестабилизирующей или конфликтной ситуации, даже если это может быть связано с угрозой здоровью или жизни. Возможные последствия своих действий осознаются не всегда, т.к. в кризисной ситуации часто не хватает времени для рефлексии. Поведение имеет просоциальную направленность.

Количество студентов, уровень стрессоустойчивости которых можно оценить как низкий – 60% от общей выборки. Существуют значимые различия показателей виктимности между группами студентов, выделенными по уровню стрессоустойчивости. Наиболее стрессоустойчивые студенты имеют наименьшие показатели реализованной виктимности. Наиболее высокие показатели по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению продемонстрировали студенты с низким уровнем стрессоустойчивости.

Полученные данные могут стать основой планирования и организации коррекционной и профилактической работы, направленной на предупреждение социально-психологической дезадаптации и виктимизации студенческой молодежи.

Литература:

1. Андронникова, О.О. Возрастная динамика виктимности личности: специфика, детерминанты закономерности / О.О. Андронникова. – Новосибирск, 2023. – 305 с.
2. Аристова, И.Л. Стрессоустойчивость и стилевые особенности саморегуляции у студентов / И.Л. Аристова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2022. – № 12. – С. 30-34
3. Луконенко, С.С. Теоретический обзор изучения феномена стресса в психологии / С.С. Луконенко, Н.Г. Иванова // Наука в жизни человека. – 2023. – № 2. – С. 97-104
4. Распопин, Е.В. Методика экспресс-диагностика стрессоустойчивости участников образовательного процесса / Е.В. Распопин // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 240-242
5. Рзаева, Ж.В. Особенности стрессоустойчивости студентов разных курсов / Ж.В. Рзаева, А.Е. Фильчук // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2022. – № 22(3). – С. 293-301
6. Стуколова, Л.С. Психологические основы виктимности личности в юношеском возрасте / Л.С. Стуколова, Н.С. Волкова // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. – № 7-2(19). – С. 124-126
7. Христенко, В.Е. Психология поведения жертвы / В.Е. Христенко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 411 с.

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук Фархутдинова Юлия Низамутдиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ
УРОВНЕМ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема взаимосвязи особенностей самооценки и уровня выраженности творческих способностей в младшем школьном возрасте. Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования требует от педагогов раскрытия творческого потенциала у младших школьников. Именно от того, как эта целевая задача будет достигнута, в частности от процесса развития творческих способностей, зависит и формирование самооценки ребенка. Изучены факторы, влияющие на становление самооценки в младшем школьном возрасте. Среди них выделены: оценки других людей, результаты деятельности, уровень притязаний, способности. Дан теоретический анализ взаимосвязи самооценки и творческих способностей. Представлены результаты эмпирического исследования, в ходе которого выявлена взаимосвязь между показателями самооценки и уровнем творческих способностей в младшем школьном возрасте. Исследовано, что у младших школьников с выраженными творческими способностями доминирующим является высокий уровень самооценки, у младших школьников с низким уровнем выраженности творческих способностей – средний уровень. Выявлены значимые различия по шкалам «Ум», «Авторитет у сверстников», «Уверенность в себе», «Общий показатель самооценки». Данные исследования показали склонность творческих младших школьников к способности вариативно решать одну проблему, стремление к лидерству, проявление инициативы.

Ключевые слова: самооценка, творческие способности, дивергентное мышление, младший школьный возраст.

Annotation. This article examines the problem of the relationship between the characteristics of self-esteem and the level of expression of creative abilities in primary school age. The federal component of the state standard of primary general education requires teachers to unleash the creative potential of younger students. The formation of a child's self-esteem depends on how this goal is achieved, in particular on the process of developing creative abilities. The factors influencing the formation of self-esteem in primary school age have been studied. Among them are the assessments of other people, the results of their activities, the level of their aspirations, and their abilities. A theoretical analysis of the relationship between self-esteem and creativity is given. The results of an empirical study are presented, which revealed the relationship between self-esteem indicators and the level of creative abilities in primary school age. It has been studied that younger students with pronounced creative abilities have a high level of self-esteem, while younger students with a low level of creativity have an average level. Significant differences were found on the scales of «Intelligence», «Peer authority», «Self-confidence», and «General self-esteem». These studies have shown the tendency of creative younger schoolchildren to be able to variably solve one problem, strive for leadership, and show initiative.

Key words: self-esteem, creativity, divergent thinking, primary school age.

Введение. На протяжении жизни человек, получая оценки со стороны других людей собственным действиям и поступкам, постепенно формирует самооценку. Для детей младшего школьного возраста роль самооценки очень важна. Это связано с тем, что она выступает ядром индивидуальности личности ребенка, а также определяет уровень притязаний. Немаловажным для становления самооценки является вопрос о творческой самореализации младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Проблема особенностей становления самооценки у младших школьников широко представлена в исследованиях отечественных и европейских ученых-психологов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова; Р. Бернс, У. Джеймс, Ю. Келли и др.). На процесс формирования самооценки оказывают влияние различные аспекты: оценка других людей (А.И. Липкина, Л.Ю. Фомина и др.) анализ результатов деятельности (Г.С. Абрамова, К.С. Степанова и др.), уровень притязаний и способностей (А.В. Захарова, Н.И. Константинова и др.), позиция ученика (Л.С. Выготский), специфика учебной деятельности (К.С. Степанова).

В современных образовательных системах наблюдается значительный процесс изменений, который акцентирует внимание на необходимости развивать творческие способности и креативное мышление у детей младшего школьного возраста. Это особенно важно как для развития уникального творческого потенциала личности, так и для формирования самооценки в целом.

По исследованиям М.Воллах и Н.Когана были выявлены группы младших школьников, отличающихся по уровню интеллекта и творческих навыков. Эти группы различались не только своими вышеперечисленными способностями, но личностными характеристиками. [8, С. 40].

В исследованиях Л.Н. Антиловой и Л.Г. Карповой проводился корреляционный анализ взаимосвязи между самооценкой и показателями развития творческих способностей младших школьников. Значимые корреляции наблюдались между всеми показателями компонентов творческих способностей и завышенной самооценкой учеников. Это указывало на то, что высокая самооценка способствует развитию уверенности ребенка в своих силах и способности справляться с творческими задачами. Дети с таким уровнем самооценки показывали творческие навыки в искусстве, создавая нестандартные оригинальные рисунки. Такой же уровень творческих способностей также был отмечен у детей с адекватной самооценкой. Дети с заниженной самооценкой раскрывали свой творческий потенциал только в условиях положительной эмоциональной атмосферы и доброжелательного отношения со стороны учителя [1].

Таким образом, анализ теоретических концепций показал очевидную связь самооценки и уровня творческих способностей у младших школьников.

Цель исследования: выявить особенности самооценки у младших школьников с разным уровнем выраженности творческих способностей.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют различия в показателях самооценки младших школьников в зависимости от уровня творческих способностей.

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретико-методологические концепции формирования самооценки у детей младшего школьного возраста в зарубежной и отечественной психологии.
2. Изучить проблему творческих способностей как детерминанту становления самооценки в младшем школьном возрасте.
3. Выявить и проанализировать взаимосвязь показателей самооценки и уровня выраженности творческих способностей у младших школьников.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Школа №133» г. Нижний Новгород. В нем приняли участие учащиеся 4 классов (мальчиков – 27 чел.; девочек – 32 чел.).

Для исследования особенностей самооценки у младших школьников с разным уровнем творческих способностей были использованы следующие психодиагностические методики: рисуночный тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса в модификации Е.Е. Туник [9], методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [7], статистический анализ с применением U-критерия Манна-Уитни.

Результаты диагностики по показателям творческих способностей с использованием рисуночного теста «Тест дивергентного (творческого) мышления» Ф. Вильямса показали, что преобладающим является средний уровень – 47% (28 чел.). В процессе выполнения заданий у младших школьников возникали сложности с пониманием инструкции к заданию, отмечалось частое переспрашивание о верности выполненного. Данная группа детей успешно справилась по показателям «Беглость» – высокий уровень у 74% (20 чел.), «Разработанность» – средний уровень у 100% (28 чел.) и «Оригинальность» – средний уровень у 64% (24 чел.), что свидетельствует о быстроте выполнения заданий, приверженности к асимметричности рисунка в пределах стимульной фигуры, достаточной креативности (в пределах возрастной нормы). Младшие школьники со средним уровнем творческого мышления хуже всего справились по показателю «Гибкость» – 57% (16 чел.) – не смогли изменить категории рисунков при дополнении стимульной фигуры.

Высокий уровень творческого мышления выявлен у 20% (12 чел.). Данная группа детей активно выдвигала разнообразные идеи и мысли, не дублируя общепринятые ответы. Задания выполнялись с интересом и активностью. Эта группа младших школьников лучше всего справились с заданиями по показателям «Беглость» – высокий уровень 100% (12 чел.) и «Разработанность» – высокий уровень 75% (9 чел.). Это означает, что учащиеся были продуктивны при выполнении заданий и предпочитали асимметрию и сложность при изображении. Сложнее всего оказался показатель «Гибкость» – средний уровень был выявлен у 66% (8 чел.) и низкий уровень у 16% (2 чел.). Следует отметить, что по остальным шкалам низкого уровня не выявлено. Данный результат говорит нам о том, что у детей возникли сложности с разнообразием идей в рисунках и со сменой своей позиции.

Низкий уровень творческого мышления наблюдался у 32% (19 чел.). Сложнее всего для младших школьников данной группы оказались задания по показателям «Оригинальность» – не справились 94% (18 чел.) и «Разработанность» – не справились 100% (19 чел.). Данной группе сложнее всего было смотреть дальше замкнутого контура, сделать стимульную фигуру частью картины. При работе они придерживались симметрии и простоты изображения.

После проведения диагностики по тесту дивергентного мышления нами были определены две группы детей: группа 1 – с высоким уровнем выраженности творческих способностей; группа 2 – с низким уровнем выраженности творческих способностей.

Результаты диагностики уровня самооценки в двух группах представлены в таблицах (Таблица 1, Таблица 2).

Таблица 1

Показатели уровня самооценки у младших школьников группы 1 по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан

Уровни	Ум, способности		Характер		Авторитет у сверстников		Умелые руки		Внешность		Уверенность в себе	
	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во
Очень высокий	50	6	33	4	42	5	17	2	0	0	42	5
Высокий	17	2	17	2	25	3	42	5	25	3	25	3
Средний	17	2	25	3	8	1	17	2	42	5	8	1
Низкий	17	2	25	3	25	3	25	3	33	4	25	3

Таблица 2

Показатели уровня самооценки у младших школьников группы 2 по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан

Уровни	Ум, способности		Характер		Авторитет у сверстников		Умелые руки		Внешность		Уверенность в себе	
	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во
Очень высокий	13	6	19	9	9	4	13	6	6	3	9	4
Высокий	9	4	19	9	13	6	19	9	9	4	21	10
Средний	55	26	32	15	49	23	32	15	34	16	36	17
Низкий	23	11	30	13	30	14	36	17	53	25	34	16

Из результатов видно, что по показателю «Ум, способности» доминирующим у младших школьников группы 1 выявлен очень высокий уровень самооценки – 50% (6 чел.), у группы 2 – средний уровень 55% (26 чел.). По данному критерию можно сказать, что младшие школьники с выраженными творческими способностями оценивают свои умственные способности выше, чем младшие школьники без них.

По показателю «Характер» преобладающим у группы 1 выявлен очень высокий уровень – 33% (4 чел.), группа 2 показала результат среднего уровня – 32% (15 чел.). Данный результат свидетельствует, что дети с высоким уровнем выраженности творческих способностей завышают себя по данному критерию. Такие дети уверены в своих способностях и талантах, сосредоточены на себе и своих интересах, не всегда учитывают чувства и потребности других людей, могут вступать в конфликты, не желая идти на компромиссы. Они стараются быть в центре внимания, руководить другими детьми и принимать решения, в отличие от детей без выраженных творческих способностей. Такие младшие школьники адекватно оценивают свои черты характера, знают сильные и слабые стороны.

По показателю «Авторитет у сверстников» преимущественным у младших школьников группы 1 был выявлен очень высокий уровень – 42% (5 чел.), у группы 2 – средний уровень 49% (23 чел.). Младшие школьники с выраженными

творческими способностями оценивают признание себя среди своих сверстников выше, чем младшие школьники без творческих способностей. Такие дети стремятся показать все свои знания и умения, чтобы доказать свой авторитет.

По показателю «Умелые руки» доминирующим у младших школьников был выявлен высокий уровень у группы 1 – 41% (5 чел.), низкий уровень у группы 2 – 47% (22 чел.). Данный результат свидетельствует о том, что дети с выраженными творческими способностями оценивают свои умения на высшем уровне, чем дети без них. Такие дети могут говорить о своих способностях и навыках с излишним энтузиазмом, проявляют нетерпимость к критике.

По показателю «Внешность» преобладающим выявлен средний уровень у группы 1 – 42% (5 чел.), низкий уровень у группы 2 – 43% (25 чел.). По данному критерию можно сказать, что младшие школьники с высоким уровнем выраженности творческих способностей удовлетворены своей внешностью, для них внешние данные не являются определяющим фактором личности. Дети без выраженных творческих способностей занижают себя по данному критерию, их не до конца устраивает свой внешний вид.

По показателю «Уверенность в себе» преобладающим выявлен очень высокий уровень у группы 1 – 42% (5 чел.), средний уровень у группы 2 – 36% (17 чел.). По данному критерию можно сказать, что младшие школьники с высоким уровнем выраженности творческих способностей чрезмерно уверены в своей личности, не боятся препятствий, нетерпеливы и импульсивны, не задумываются о последствиях своих действий. Дети без выраженных творческих способностей разумно оценивают свои способности и задачи, которые приходится решать.

Общие показатели уровней самооценки по методике Дембо-Рубинштейн представлены в таблице (Таблица 3).

Таблица 3

Показатели уровней самооценки обеих групп по тесту Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан

Уровень самооценки	Группа 1		Группа 2	
	%	Кол-во	%	Кол-во
Очень высокий уровень	8	1	4	2
Высокий уровень	58	7	17	8
Средний уровень	17	2	53	25
Низкий уровень	17	2	25	12

Анализ результатов свидетельствует о том, что преобладающим у группы 1 является высокий уровень – 58% (7 чел.), средний уровень у группы 2 – 53% (25 чел.). Дети с высоким уровнем самооценки независимы, активны, с чувством юмора, оптимисты.

Заниженная самооценка у учащихся была представлена слабо: у группы 1 – 17% (2 чел.), у группы 2 – 25% (12 чел.). Эти дети обособленные, неуверенные, с излишней критичностью, тревожные и застенчивые.

Завышенная самооценка составила у учащихся группы 1 – 8% (1 чел.), у учащихся группы 2 – 4% (2 чел.). У младших школьников данной группы доминировал мотив престижности.

Проведенный анализ показателей самооценки и уровня творческих способностей по U-критерию Манна-Уитни позволил выявить наличие значимых различий по шкале «Ум, способности» ($U_{\text{эмп}}=153, p \leq 0.01$). Данные различия мы объясняем тем, что дети из группы 1, получая больше похвалы за свои достижения, чаще выделяются среди сверстников, уверены в своих способностях.

По шкале «Авторитет у сверстников» также выявлены значимые различия ($U_{\text{эмп}}=176, p \leq 0.05$). Младшие школьники с выраженными творческими способностями стремятся к лидерству, эмоциональной выразительности и имеют способность предлагать нестандартные решения. Эти факторы способствуют их успешному взаимодействию с одноклассниками и формированию авторитета в группе.

По шкале «Уверенность в себе» есть значимые различия ($U_{\text{эмп}}=167, p \leq 0.05$). Младшие школьники, имеющие творческие способности, более уверены в себе, так как они склонны к нестандартному мышлению, поиску новых решений и проявлению инициативы. В свою очередь, уверенность в себе может способствовать развитию творческих способностей, так как она позволяет младшим школьникам не бояться экспериментировать и совершать ошибки.

По шкале «Общий показатель самооценки» были выявлены значимые различия ($U_{\text{эмп}}=155, p \leq 0.01$). Данный результат свидетельствует о том, что дети с выраженными творческими способностями имеют самооценку выше, чем младшие школьники без выраженных творческих способностей. Это связано с тем, что творческие дети проявляют инициативу, умеют находить нестандартные решения и обладают развитым воображением. Всё это способствует формированию позитивного отношения к себе и уверенности в своих способностях.

Не выявлено наличие значимых различий по шкалам «Характер» ($U_{\text{эмп}}=248$), «Умелые руки» ($U_{\text{эмп}}=216$), «Внешность» ($U_{\text{эмп}}=254$).

Выводы. Исследование показало, что у младших школьников с выраженными творческими способностями выше уровень самооценки по шкалам «Ум, способности» (склонность к вариативности в решении одной проблемы в силу нестандартного мышления); «Авторитет у сверстников» (стремление к лидерству, эмоциональная яркость, способность предлагать нестандартные решения); «Уверенность в себе» (инициативность). У младших школьников без творческих способностей преобладает средний и низкий уровни самооценки. Таким образом, доказано, что существуют различия в показателях самооценки младших школьников в зависимости от уровня выраженности творческих способностей.

Литература:

1. Антилогова, Л.Н. Роль самооценки в развитии творческих способностей младших школьников / Л.Н. Антилогова, Л.Г. Карпова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 129-132
2. Белоцерковец, Н.И. Некоторые аспекты формирования детского коллектива средствами внеклассной работы / Н.И. Белоцерковец // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 36. – С. 149-153
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2001 – 220 с.
4. Константинова, Н.И. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте / Н.И. Константинова // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. – 2012. – № 2. – С. 112-116
5. Кузнецова, Л.В. Гармоничное развитие личности школьника / Л.В. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2006 – 224 с.
6. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
7. Лубовский, Д.В. Психодиагностические методы в работе с учащимися 3-4-х классов / Д.В. Лубовский. – Москва-Воронеж, 2004. – 79 с.

8. Торшина, К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 34-41
9. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб: Речь, 2003.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент **Чиркова Ирина Анатольевна**
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Очень важный период в жизни человека – это обучение в ВУЗе. Авторы, указали, что именно в этот период происходит социализация и формирование мировоззренческой позиции. Исследование проблемы трудности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения и жизнедеятельности в высшей школе остается перспективным научно-практическим направлением. В статье отражен теоретический анализ данной проблемы. Авторами отмечено, что трудности адаптации первокурсников останавливаются на ряде проблем: первый год обучения в высшей школе является фундаментальным для профессионального роста; во время учёбы создаются большое напряжение для ещё формирующегося организма студента-первокурсника; процесс адаптации имеет ряд особенностей. Авторы определили, что серьёзные трудности, прежде всего, возникают в процессе обучения. Авторы констатируют, что проблеме трудности адаптации первокурсников к условиям жизнедеятельности в высшей школе посвящено значительное количество работ, но проблема, на сегодняшний день, так и не решается. Данные диагностики подтверждают, что прослеживается проблема личностного развития студентов, с которыми они сталкиваются на первых этапах вузовского обучения. Авторы подчеркивают, что ключевой фактор неуспешности в образовательной деятельности студентов, может возникнуть из-за состояния стресса, сопровождаемый беспокойством и неуверенностью, и, поэтому, условия психологической готовности к обучению, психологический комфорт в вузовской образовательной среде оказывают мощное воздействие на процесс адаптации.

Ключевые слова: студенты, первокурсники, адаптация, социальная адаптация, учебная деятельность, высшее учебное заведение, профессиональная подготовка.

Annotation. A very important period in a person's life is studying at a university. The authors pointed out that it is during this period that socialization and the formation of a worldview position take place. The study of the problem of the difficulty of first-year students' adaptation to the conditions of study and life in higher education remains a promising scientific and practical direction. The article reflects the theoretical analysis of this problem. The authors noted that the difficulties of first-year students' adaptation stops at a number of problems: the first year of higher education is fundamental for professional growth; during studies, great stress is created for the still-forming body of a first-year student; the adaptation process has a number of features. The authors have determined that serious difficulties primarily arise in the learning process. The authors state that a significant number of papers have been devoted to the problem of the difficulty of first-year students adapting to the conditions of life in higher education, but the problem is currently.

Key words: students, first-year students, adaptation, social adaptation, educational activities, higher education institution, professional training.

Введение. Обучение в высшей школе – это очень важный период в жизни человека. Происходит формирование фундамента дальнейшей самостоятельной жизни, сильные изменения в социальном и психологическом плане. В студенческие годы такие процессы как социализация, формирование мировоззренческой позиции, профессиональное самоопределение меняют свои позиции, иногда даже очень кардинально. Обучение в высшем учебном заведении для бывших выпускников школ, всегда связано с надеждами на очень интересную и волнующую жизнь.

Все первокурсники процесс адаптации к условиям обучения в ВУЗе проходят по-разному и у всех он связан с определенными трудностями.

Под адаптацией понимается способность человека приспосабливаться к социальным, физическим и психологическим требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта. А, под адаптацией к жизнедеятельности студента-первокурсника в высшей школе понимается процесс приведения в соответствие основных составляющих социальных и личностных характеристик и в состояние динамического равновесия к условиям вузовской среды.

На уровень адаптации влияют врожденные и приобретенные способности человека, поэтому он может быть высоким, средним и низким. Повлиять на врожденную адаптивность человека мы не можем, но повысить или понизить её показатели, возможно, изменяя условия проживания, обучения и воспитания.

Социальная адаптация, несмотря на то, идет непрерывно, и всегда она связана с периодами очень важных изменений в жизни человека. К этим периодам мы отнесем – поступление в детский сад, поступление в школу, поступление в ВУЗ и т.д.

Радость от начала студенческой жизни, от свободы и самостоятельности под час сменяется чувством растерянности перед возникающими проблемами, невозможностью справиться с ними.

Изложение основного материала статьи. Анализ по проблеме трудности адаптации первокурсников указывает нам остановиться на ряде проблем. Во-первых, многие ученые настаивают, что первый год обучения в высшей школе является фундаментальным для дальнейшего профессионального роста специалистов.

Во-вторых, адаптация создает большое напряжение ещё формирующемуся организму и выдержать это гораздо сложнее, чем взрослому человеку. Весь процесс напряжения и тревоги, которая формируется в дальнейшем, может негативно сказаться на обучении и на всем организме в целом [12].

В-третьих, процесс адаптации студентов-первокурсников имеет ряд особенностей, они классифицируются на:

- дидактические;
- социально-психологические;
- психофизиологические;
- профессиональные [7].

Факторы, затрудняющие адаптацию студентов-первокурсников, были отмечены учеными, практически, на всех направлениях учебной деятельности высшей школы.

Факторы, затрудняющие адаптацию студентов-первокурсников

Отклонения в состоянии здоровья	Специфика формирования личности	Отсутствие помощи и поддержки семьи
Особенности психического развития	Специфика усвоения норм и ценностей	Потребность в постоянном внешнем контроле

Самые первые проблемы, с которыми сталкиваются первокурсники – это проблемы ориентации в учреждении высшего образования. Особенно эти трудности возникают у иногородних студентов, так как полностью изменились условия обучения (большие корпуса), налаживанием межличностных отношений. Изменились условия жизни и психологической совместимостью с людьми, проживающих с рядом, а, так же, проблемы, связанные с неумением наладить свой быт и экономно распоряжаться имеющимися средствами.

От таких нервных состояний, как показывает практика, студенты-первокурсники наиболее подвержены вредным привычкам: кто-то начинает курить, кто-то начинает употреблять алкоголь. Эти проблемы должны разрешаться на начальной стадии, но отсутствие решений по этим вопросам приводит у определенной части студентов к затягиванию процесса адаптации. Всё это приводит к ухудшению здоровья и успеваемости и, как следствие, возникновению проблем во время первой экзаменационной сессии.

Главное в содержание процесса адаптации студентов-первокурсников, это:

- формирование отношения к будущей профессии;
- освоение новых форм обучения;
- освоение новых форм оценивания;
- способов и приёмов самостоятельной работы;
- включение в новый тип учебного коллектива;
- знакомство с его обычаями и традициями;
- обучение новым видам научной деятельности;
- приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях;
- новым образцам «студенческой» культуры;
- новым формам проведения свободного времени [10].

Говоря о серьезных трудностях, с которыми сталкиваются первокурсники – это, безусловно, процесс обучения. Студенты знакомятся с новой системой организации учебного процесса, то есть, к лекционно-семинарской обучению; к зачетам и экзаменам, как элементам оценки успеваемости, и о высокой степени свободы в организации собственной учебной деятельности, которая для многих является нелегким испытанием.

Еще один блок проблем у младших студентов, связан с процессом обучения – это неумение рационально организовывать свою учебную деятельность, так как недостаточно сформированы навыки самостоятельной работы и продуктивно использовать своё не только рабочее, но и свободное время. У некоторых студентов обнаруживается отсутствие навыков общения и взаимодействия с однокурсниками и преподавателями. Неумение противостоять негативному влиянию и четко определить свою позицию в ситуации выбора то же удаётся немногим.

Очень важный аспект в процессе обучения в ВУЗе – это непривычная система расписания занятий и многочисленные организационные вопросы, с которыми вчерашние школьники встречаются впервые [3].

Проблемы, препятствующие успешной адаптации, студенты называют неудовлетворяющую содержательную основу изучаемых предметов. По их мнению, задачи и цели, стоящие перед образовательным процессом, очень размыты. Они не видят связи между многими изучаемыми дисциплинами и их будущей профессиональной деятельностью. Ну, и, много других проблем, препятствующих успешному освоению будущей профессии в рамках высшей школы.

Многие первокурсники остановились на вопросе о недостаточной технической оснащенности учебного процесса.

Отметили, о непосильном, для некоторых, объеме учебного материала.

Хочется отметить и тот факт, когда на процесс адаптации влияет ситуация материального положения студента. Всё-таки, выходцы из материально благополучных семей, необременённые вопросом поиска средств для учебы и жизни, гораздо быстрее и успешнее адаптируются к новым условиям. Совмещение учебы в высшей школе с работой, при всех удачных стечений обстоятельств, нельзя отнести к факторам, благотворно влияющим на учебный процесс студента [6].

На сегодняшний день проблеме трудности адаптации первокурсников к условиям жизнедеятельности в высшей школе учёные посвятили значительное количество работ. В рамках нашего исследования студентам предложили описать проблемы адаптации к учебе, приводя детали, пришедшие им на память. Были предложены наводящие вопросы, но свои впечатления должны излагали в свободной форме. Мы ставили перед собой цель проанализировать впечатления о наиболее острых проблемах, с которыми столкнулись студенты на первых месяцах обучения в ВУЗе.

В конечном итоге, мы выяснили, что ключевой, для всех категорий студентов, является проблема, с которой сталкивается первокурсник, это глубокая перестройка всего механизма взаимоотношений студента и окружающего мира, 80,3%.

Мы выяснили, что среди актуальных вопросов первокурсников одним из важных является процесс встраивания студента в новое социальное окружение – 69,4%. Основная часть обучающихся – 59,3%, испытывала проблемы интеграции в среду своих сверстников. У 11,6% возникают трудности общения с новыми преподавателями. Данное положение заключается в том, что межличностный характер всегда трансформируется в отношение к соответствующей учебной дисциплине, если есть негатив, то и к дисциплине студент будет испытывать тоже негативное отношение, если позитив – то, позитив. Поэтому этот фактор заслуживает самого пристального внимания учёных и исследователей.

Новые условия быта – эта проблема лишь 12,7% первокурсников. Видимо, такой невысокий показатель связан с тем, что при поступлении в университет иногородние студенты в среднем составляют 42%, и ни у всех возникают таких проблемы. Расставания с близкими людьми на первоначальных этапах новой жизни проблема достаточно острая, почти каждый пятый опрошенный отмечал это обстоятельство – 19,4%.

Отмечаем еще один фактор, который, на первый взгляд, касается небольшой части студентов, однако, этот фактор требует более пристального внимания, и, это повышенное психологическое напряжение, вызванное боязнью не оправдать высоких ожиданий родителей. Многие студенты характеризовали в своих описаниях термином «давление» – 3% участников исследования.

Далее, хочется сказать о поиске собственного места в новой социальной среде, 11,8% опрошенных называют весомым аспектом адаптации. Это характеризуется наличием возможности проявить свою индивидуальность и утвердить некий

социальный статус. Всё это может происходить как в рамках учебного процесса, так и за стенами ВУЗа. Адаптация в новом социальном окружении, это статус, который индивид «завоевывает» в новой среде.

Данный переход у некоторых студентов вызывает чрезвычайно не комфортные состояния. Например, бывшая школьная «звезда» становится простым членом студенческого коллектива и в первые ряды выходят другие люди. Бывает ситуация разворачивается по другому сценарию, некоторые студенты, напротив, очень боятся проявить собственную индивидуальность, и(или) каким-то образом выделиться. Такие состояния, чаще всего, приводят к пассивности на лекциях, к боязни публичных выступлений на семинарских занятиях, вообще, убивает любые проявления инициативы в общественной и учебной сферах жизни.

Большую долю проблем может составлять требования к личностным качествам самого студента – 66,7%, наличие которых в новых условиях чрезвычайно важно.

Очень близкая по содержанию к вышеназванной проблеме, есть проблема, которая заключается в необходимости соблюдения таких качеств характера первокурсника, как: самодисциплина, самоконтроль, самоорганизация, применительно к учебному процессу. Причем, 49,6% опрошенных студентов относят эти качества ко всем стадиям учебы.

По поводу поиска мотивации и формирования положительного настроя к образовательному процессу, а также, со сложностями построения самостоятельных действий по отношению к учебе и контролем за выполнением заданий, первокурсники ответили на 31,4%.

Следующий аспект, адаптации студентов к жизнедеятельности в высшей школе – умения планировать суточное время. Сюда мы отнесём: время для личной жизни, время для различного вида досуга, саморазвития, время для решения бытовых вопросов.

Проблемы, возникающие по поводу рационального распределения времени на учёбу и отдых, в первые месяцы обучения, вызваны тем, что первокурсники ещё не перестроились на новую модель образовательного процесса, так как у этой системы может быть жесткий контроль за выполнением заданий и посещаемостью. И оказавшись в обманчивых условиях вузовской «прохладной жизни», не смогли сразу взять под контроль свое время и особенности учебного процесса – 28,1%.

Сложность, возникающая с выстраиванием новых взаимоотношений с окружением, первокурсники выделяют как проблемы академического характера. Связанно это с необходимостью приспосабливаться к принципиально новой модели обучения – 52,7%, а также, сложности с усвоением учебного материала по отдельным дисциплинам – 37,6%, связанные большим объемом информации и недостаточным уровнем подготовки в школе.

Среди студентов было упомянуто и о проблемах личностного характера. Разочарование в собственных возможностях 16,6%, появившиеся сомнения в правильности выбора профессии 13,6%. Все эти состояния Э.Ф. Зеер, называл кризисом в сфере профессионального самоопределения.

Обманутые ожидания могут иметь несколько типов причин, несвязанных между собой. Здесь и неустроенность бытовой стороны жизни, первые неудачи в учебе, проблемы с личного характера, а также несоответствие новых условий, ответственности, задач и той радужной картине, которая рисовалась недавнему выпускнику школы.

Сомнения в правильности выбора профессии первокурсники объясняют недостаточной или неверной информацией о будущей профессии. Некоторые студенты были обречены на такого рода проблемы, так как поступили не в тот ВУЗ, о котором мечтали, а в тот, куда смогли поступить. На эти обстоятельства влияют факторы образовательного потенциала самого поступающего и материальное положение, и семейные обстоятельства.

Таким образом, совокупность проблем, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники на первоначальных этапах профессионального становления, обусловлена отсутствием ресурсов когнитивного, коммуникативного и поведенческого характера. Все эти ресурсы необходимы для продуктивных действий в новых условиях.

На этом этапе и преподаватели в помощь студентам должны ставить перед собой следующие задачи: способствовать успешной адаптации студентов в новом учебном заведении; сформировать первичную самооценку правильного выбора профессии; помочь усвоить нормы, правила, требования учебного заведения; помочь в построении отношений в студенческой группе; развивать познавательную культуру студента; изучать индивидуально-психологические особенности студентов, их интересы, мотивы поступления в учебное заведение; помочь в самовыражении, определить свое место в студенческом коллективе, преодолеть психологические барьеры в общении.

Очень часто первокурсникам не хватает для адаптации сил тех личностных качеств, которые сформировались в довузовском периоде. Ведь именно первые недели и месяцы учебы требуют настоящего адаптационного «рывка» и от того, как человек решит эти сложные ситуации, последует развитие личности студента, и, в значительной степени, повлияет на период взросления и успешности профессиональной деятельности.

Для того, чтобы процесс адаптации проходил эффективнее и трудности, возникающие на начальном этапе обучения, были своевременно устранены, в процессе организации работы с первокурсниками обычно специально планируется система мероприятий. Мероприятия по началу адаптации к жизнедеятельности в высшей школе относят работу по формированию и комплектованию академических групп. Очень важное мероприятие, как считают сами первокурсники – «Посвящение в студенты». И чтение курса «Введение в специальность» идет завершающим звеном в цепи адаптации.

Данные опроса, проводимого среди первокурсников, позволяет сделать вывод об успешности и результативности мероприятий по адаптации. Так, результаты опроса студентов-первокурсников факультета политических и социальных технологий РГСУ, который был проведен в конце октября – начале ноября 2024/2025 учебного года показал, что: более 58% опрошенных студентов сравнительно легко приспособились к новому режиму занятий, около 40% испытывали небольшие затруднения, ощущали определенные затруднения в учебе – 1,75%.

На вопрос о своей готовности к лекционным занятиям студенты 1 курса ответили следующим образом: да, готовы – 79,17%; испытываю некоторые затруднения – 20,18%; испытываю ощутимые затруднения – 0,66%.

В процессе привыкания к новым отношениям в группе, на курсе, с преподавателями, важным является то, насколько комфортно чувствует себя студент. Подавляющее большинство говорят о комфортном состоянии – 96%.

По прошествию первых месяцев обучения, ответив на вопрос: «Какие эмоции Вы испытываете, приходя на учёбу в ВУЗ?». Студенты первокурсники показали: 63 % положительные эмоции, 37 % – некоторые сложности.

Интересными оказались результаты ответов на вопрос об эмоциональном состоянии студентов-первокурсников после посещения мероприятия «Посвящение в студенты», вызвало: интерес – 23%, усталость – 18%, одухотворение – 12%, расслабление – 17%, восторг – 13%, тревогу – 7%, уныние – 7%, безразличие – 3%.

О том, насколько студенты-первокурсники научились правильно распределять свою нагрузку, планировать свое рабочее и свободное время, говорят следующие данные. Вопрос: «Часто ли Вы устаёте после занятий в университете?»: никогда 18,86%, часто 37,50%, сильно 33,77%, всегда 9,87%.

Выводы. Анализируя понятие «адаптация» в психолого-педагогической литературе, применительно к специфике вузовского обучения, мы выяснили, что эта проблема является очень широкой. Помощь первокурснику должна быть

очевидна. Надо дать почувствовать самому студенту быть уверенным в своих силах, быть ответственным и справляться с любыми проблемами. Это значит, заложить надёжную основу для профессионального роста и самореализации, активной жизненной позиции в делах, и, как результат, успешности в жизни.

Нам удалось проанализировать проблемы личностного развития студентов, с которыми сталкиваются на первых этапах вузовского обучения. Этот период адаптации характеризуется принципиально новыми условиями учебы, быта, социальных взаимоотношений.

Хочется подчеркнуть, что ключевой фактор неуспешности в образовательной деятельности у студентов, может возникнуть из-за состояния стресса, сопровождаемый беспокойством и неуверенностью.

Поэтому, условия психологической готовности к обучению, психологический комфорт в вузовской образовательной среде, личностная устремленность к «погружению» в пространство профессионального развития оказывают мощное воздействие на процесс адаптации. Все составляющие этих условий определяют успешность профессионально-личностного развития студентов-первокурсников в образовательной среде современного вуза.

Литература:

1. Авдиенко, Г.Ю. Концепция социально-психологической комфортности личности в образовательной среде вуза в практике психологической службы факультета / Г.Ю. Авдиенко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 3(62). – С. 10-13
2. Авилова, И.А. Проблематика стресса и адаптации студентов при обучении в вузе / И.А. Авилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 2(43). – С. 125-128
3. Беть, Я.Е. Адаптация студентов к обучению в вузе как основа будущей конкурентоспособности специалиста / Я.Е. Беть // Студенческая наука и XXI век. – 2019. – Т. 16. – № 1-2(18). – С. 222-229
4. Гришанов, Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев: Штиинца, 1990. – С. 29-36
5. Дубовова, А.А. Психологическое благополучие как предпосылка адаптации к обучению в вузе / А.А. Дубовова // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2023. – № 1. – С. 238-239
6. Кашина, Ю.В. Комплексная оценка адаптации студентов к процессу обучения в вузе / Ю.В. Кашина, В.М. Покровский, И.Л. Чередник, А.В. Бурлуцкая // Человек. Спорт. Медицина. – 2023. – № 1. – С. 73-79
7. Огородник, С.И. Особенности и трудности адаптации первокурсников в учреждениях среднего профессионального образования / С.И. Огородник, М.И. Масолова // Молодой ученый. – 2016. – № 20. – С. 649-651
8. Разумовская, Е.В. Социализация студенческой молодежи // Учитель. – 2005. – № 2. – С. 11-12
9. Черная, Н.Л. Приверженность студентов к здоровому образу жизни в периоде адаптации к обучению в вузе / Н.Л. Черная, В.М. Ганузин, Г.С. Маскова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – № 1. – С. 84-89
10. Шолохова, Г.П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе / Г.П. Шолохова, И.В. Чичикова // Вестник ОГУ. – 2014. – № 3(164). – С. 103-108
11. Шукшина, Л.В. Психологические особенности адаптации студентов к обучению в ВУЗе / Л.В. Шукшина, О.В. Мизонова // Современные исследования социальных проблем. – 2019. – № 2 – С. 151-160
12. Яударова, Н.Ю. Психологические аспекты адаптации первокурсников к обучению в высшем учебном заведении // Молодой ученый. – 2015. – № 19. – С. 634-637

Психология

УДК 159.09.07

аспирант 3 курса кафедры психологии Чумак Кристина Сергеевна

ФГБУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского» (г. Саратов)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. Данная статья освещает проблему эмоционального благополучия учащихся среднего звена в процессе школьной адаптации. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей эмоционального благополучия учащихся 5, 6, 7 классов, а также выявлены психолого-педагогические факторы влияющие на эмоциональное благополучие учащихся второй ступени образования в процессе школьной адаптации. В результате исследования выявлены несколько факторов влияющих на эмоциональное благополучие учащихся 5, 6, 7 классов в процессе школьной адаптации. Показателями эмоционального благополучия учащихся среднего звена являются настроение, эмоциональный комфорт, уровень тревоги, принятие себя, с помощью факторного анализа были выявлены следующие факторы, влияющие на эмоциональное благополучие учащихся в образовательной среде – положительный эмоциональный фон, успеваемость, отношения с окружающими, регуляция эмоций. Выявлено, что: 1. Чем выше эмоциональный комфорт, тем выше внутренний контроль учащихся 5, 6, 7 классов. 2. Существует общая совокупность психолого-педагогических факторов, влияющих на развитие и оптимизацию эмоционального благополучия учащихся 5, 6, 7 классов в процессе школьной адаптации. 3. Выявлена взаимосвязь эмоционального благополучия и психологических особенностей личности таких, как уровень тревожности, принятие себя и других у учащихся 5, 6, 7 классов.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, тревога, школьная адаптация, психолого-педагогические факторы, саморегуляция, подростки.

Annotation. This article highlights the problem of the emotional well-being of middle-level students in the process of school adaptation. The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the emotional well-being of students in grades 5, 6, 7, and also identifies psychological and pedagogical factors affecting the emotional well-being of students at the second stage of education in the process of school adaptation. The study revealed several factors affecting the emotional well-being of students in grades 5,6,7 in the process of school adaptation. Indicators of the emotional well-being of middle-level students are mood, emotional comfort, anxiety level, self-acceptance, with the help of factor analysis the following factors were identified that affect the emotional well-being of students in an educational environment – a positive emotional background, academic performance, relationships with others, and emotion regulation. It was revealed that: 1. The higher the emotional comfort, the higher the internal control of students in grades 5, 6, 7. 2. There is a general set of psychological and pedagogical factors that influence the development and optimization of the emotional well-being of students in grades 5, 6, 7 in the process of school adaptation. 3. The relationship

between emotional well-being and psychological personality traits such as anxiety levels, acceptance of oneself and others among students in grades 5, 6, 7 has been revealed.

Key words: emotional well-being, anxiety, school adaptation, psychological and pedagogical factors, self-regulation, adolescents.

Введение. На сегодняшний день наблюдается трансформация системы образования: дополняются федеральные государственные стандарты, апробируются новые образовательные программы, разрабатываются инновационные методы обучения. Соответственно подобные изменения не могут не отразиться на субъектах образования. И как показывает практика, не все субъекты образования оказываются готовы к предъявлению новых требований, к увеличению количества информации. М.В. Григорьева в своих работах отмечает, что из всех субъектов образовательного процесса наиболее уязвимы сами школьники, так как возможности адаптивных механизмов у всех разные [4]. Если возможности школьника не соответствуют внешним требованиям образовательной среды, то это может отразиться на его психологическом состоянии и эмоциональном благополучии в целом [10]. Проблема эмоционального благополучия школьников, в частности тех, кто перешел на вторую ступень образования, является весьма актуальна как в психологии, так и педагогике на современном этапе развития [8].

Анализ отечественных и зарубежных исследований, рассматривающих проблему психологического благополучия школьников в образовательной среде, показывает, что данным вопросом занялись относительно недавно, с двухтысячных годов. Проблемой эмоционального комфорта школьников в процессе школьной адаптации, а также проблемой создания условий психологического благополучия занимались Е.А. Александрова, Е.В. Ануфриенко, Е.Е. Бочарова, Н.О. Баюкова, М.Р. Битянова, М.В. Григорьева, Р.М. Шамянов и др. [6]. В данной работе мы расширим научные представления о возможностях формирования эмоционального благополучия обучающихся среднего звена в процессе школьной адаптации. В исследованиях К.С. Чумак, эмоциональное благополучие учащихся определяется, как умение управлять своим эмоциональным состоянием [9].

Для определения психолого-педагогических факторов эмоционального благополучия учащихся среднего звена были привлечены ученики 5, 6, 7 классов СОШ № 95 г. Саратова (235 человек). Для определения эмоционального благополучия использовались следующие методики:

1. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонд (в адаптации Осницкого).
2. Шкала субъективного благополучия А. Перуэ-Баду (адаптированная М.В. Соколовой).
3. Методика САН.
4. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в модификации А.Д. Андреевой.
5. Методика Г.В. Резапкиной «Определение уровня тревожности».

Для выявления психолого-педагогических факторов и компонентов эмоционального благополучия учащихся 5-7 классов, а также для установления взаимосвязи особенностей эмоционального благополучия и уровня адаптации мы применили корреляционный анализ по методу ранговой корреляции Спирмена и факторный анализ (метод главных компонент) с Varimax – вращением с использованием метода Кайзера.

Изложение основного материала статьи. В результате исследования с помощью применения корреляционного анализа было выявлено несколько значимых прямых корреляционных связей. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ взаимосвязей показателей эмоционального благополучия учащихся 5-7 классов в процессе школьной адаптации

	Ад	ПА	СБ	ЭК	Тр
ПА	0,206**		-0,419**		-0,564**
МД	0,214**	0,739**	-0,299**		-0,533**
Тр	-0,143*	-0,564**	0,230**		
Гн		-0,472**	0,215**		0,373**
Ад		0,206**	-0,244**	0,323**	-0,143*
ПрС	0,548**	0,294**	-0,333**	0,397**	-0,186**
ПрД	-0,149*	0,165*	-0,189**	0,298**	
ЭК	0,323**		-0,274*		
Ин	0,386**	0,219**	-0,208**	0,440**	
СкД	0,173**				
Напр	-0,247**	-0,361**	-0,208**	-0,241**	0,198**
Психэм.	-0,211**	-0,325**	0,784**	-0,241**	0,240*
Настр	-0,156*		0,777**	-0,241**	0,168**
СоцОк	-0,154*		0,692**	-0,241**	0,199**
Зд	-0,173*	-0,318**	0,664**		0,184**
Удов	-0,207**	-0,334**	0,641**	-0,241**	0,178**
СБ	-0,244**	-0,419**		-0,241**	0,230**
Сост	0,336**	0,459**	-0,741**	0,176**	-0,261**
Актив	0,296**	0,390**	-0,715**	0,183**	-0,226**
Наст	0,287**	0,365**	-0,669**	0,178**	-0,200**

** 0,01, * 0,05

В результате корреляционного анализа было выявлена положительная связь показателей «принятие себя» (0,548), «состояние» (0,336), «активность» (0,296), «настроение» (0,287) с переменной «адаптация» (0,548). Такие результаты могут свидетельствовать о том, чем лучше учащиеся среднего звена могут менять свое поведение и реакции в условиях школы, тем лучше их самоотношение и общее эмоциональное состояние [3]. Отрицательная взаимосвязь со всеми показателями субъективного благополучия, то есть обратная зависимость между этими переменными. Другими словами, чем выше показатели субъективного благополучия, тем ниже адаптивные механизмы учащихся 5, 6, 7 классов. В этом случае ученикам сложнее регулировать свои эмоции, действия.

Показатель познавательная активность положительно связан с мотивацией достижения (0,739).

Показатель субъективного благополучия отрицательно связан с показателями состояния (-0,741), активность (-0,715), настроение (-0,669). Напомним что в методике «Субъективное благополучие» А. Перуэ-Баду шкалы имеют обратные значения, чем выше, тем ближе к депрессивному состоянию. Таким образом, данные результаты свидетельствуют о том, что чем выше субъективное благополучие у учащихся 5, 6, 7 классов, тем больше они склонны испытывать эмоциональный дискомфорт, апатию и безынициативность в процессе учебной деятельности.

В результате факторного анализа для учащихся 5, 6, 7 классов было выявлено следующие компоненты эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации. В контексте данной работы полученные компоненты можно отнести и как к ресурсу эмоционального благополучия, и как к личностному фактору влияющему на эмоциональное благополучие в процессе школьной адаптации. В первый фактор (дисперсия 33%) вошли познавательная активность (0,778), адаптивность (0,334), самоотношение (0,408), общее эмоциональное состояние (0,829); второй фактор (дисперсия 27,5%) – адаптивность (0,794), самоотношение (0,707), принятие других (0,767).

Далее были выделены следующие компоненты для каждого класса. Для учеников 5 классов в первый фактор (дисперсия 38,5%) с высокими нагрузками вошли познавательная активность (0,769), адаптивность (0,537), общее эмоциональное состояние (0,891), во второй фактор (дисперсия 30%) вошли адаптивность (0,737), самоотношение (0,772), взаимоотношения с другими (0,794).

Для учащихся 6 классов было извлечено 3 фактора. В первый фактор (дисперсия 30%) с высокими нагрузками вошли такие переменные, как адаптивность (0,641), принятие себя (0,626), принятие других (0,547), общее эмоциональное состояние (0,801), отрицательные значения субъективное благополучие (-0,771). Таким образом, чем ниже субъективное благополучие, тем учащиеся 6 классов легче справляются с учебными задачами, лучше выстраивают отношения с одноклассниками и педагогами в процессе учебной деятельности. Во второй фактор (22,3%) вошли с отрицательным значением познавательная активность (-0,829) и тревожность (0,879). Это данные свидетельствуют о том, что чем больше учащиеся 6 классов волнуются, тревожатся за результат в процессе обучения, тем меньше у них инициативы что-либо познавать, изучать [5]. В третий фактор (дисперсия 13,6%) вошли эскапизм (0,920) и принятие других (-,475). Когда ученик 6 классов избегает решения проблем, тем хуже становится общение с другими [2].

В результате факторного анализа для учеников 7 классов было выявлено три фактора. В первый фактор (дисперсия 29%) вошли адаптивность (0,861), принятие себя (0,749) принятие других (0,677); во второй фактор (дисперсия 24,4%) вошли с отрицательным значением субъективное благополучие (-0,928) и общее эмоциональное состояние (0,954); третий фактор (дисперсия 21,9%) – познавательная активность (0,823) и тревожность (-0,900).

Во всех 5, 6, 7 классах у учащихся были определены сходные факторы эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации, связанные с самоотношением, адаптивностью, общее эмоциональное состояние и познавательная активность. Однако показатели каждого из этих факторов в каждом классе имеют свою специфику. Во всех классах в первый фактор, определяющем эмоциональное благополучие в процессе школьной адаптации, присутствует показатель адаптивность. Причем данный показатель выше у учащихся 7 классов, что свидетельствует о том, что несмотря на возрастающую учебную нагрузку, психологические изменения в данном возрасте, адаптивные механизмы в учебной деятельности повышаются.

Для учащихся 5 классов в первый фактор вошли познавательная активность и общее эмоциональное состояние. Следовательно, учащиеся 5 классов получают удовольствие от познавательной активности в образовательной среде, для них важно познавать новое, преодолевать учебные трудности, от чего они только получают удовольствие. Возможно, данное обстоятельство связано с тем, что перейдя в 5 класс, ученики еще получают удовольствие от того, что их хвалят родители и педагоги за успехи в школе, так они могут чувствовать себя значимыми и признанными. Для учащихся в 6 классе в первый фактор помимо показателя адаптивность вошли показатели самоотношения, принятие других и общее эмоциональное состояние. Эти данные свидетельствуют о том, что несмотря на подростковый кризис, учащиеся 6 классов верят в себя, с хорошим уровнем самооценки, чувствуя себя значимыми.

В первом факторе учащихся 7 классов ключевыми показателями стали самоотношение и принятие других. Таким образом, учащиеся 7 классов полагаются на себя, уверенны в своих силах, оказывают поддержку и внимание своим одноклассникам, то есть рассматривают отношения с педагогами и одноклассниками как ресурс. У учащихся 7 классов познавательная активность в большей степени связана с тревогой. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что ученики уже понимают как важно иметь хорошее образование, появляются волнение, переживание, ответственность за учебную деятельность [7]. Чем лучше учащиеся 7 классов разбираются в школьном материале, больше узнают из дополнительных источников, тем ниже становится тревога, то есть она им подконтрольна.

Наибольший процент дисперсии во всех классах объясняют факторы познавательная активность, адаптивность, самоотношение и общее эмоциональное самочувствие. Эти данные свидетельствуют о том, что для учащихся 5, 6, 7 классов данные факторы внося наибольший вклад в переживание эмоционального благополучия в процессе школьной адаптации.

Выводы. В данном исследовании установлено, что доминирующую роль в эмоциональном благополучии в процессе школьной адаптации для всех учащихся 5, 6, 7 классов играют факторы умение адаптироваться к условиям образовательной среды, познавательная активность в обучении, общее эмоциональное самочувствие. Выявлены также и специфические проявления компонентов эмоционального благополучия для каждого класса. Для учащихся 5 классов центральным значением является познавательная активность во время обучения, для них возможность активно познавать новое это ресурс эмоционального состояния, познавая новый материал улучшается настроение. А вот для учащихся 6 и 7 классов важным ресурсом является положительное самоотношение. Другими словами, с этапом взросления учащиеся все больше обращают внимание на свои сильные и слабые стороны. Таким образом, в этот период важно научить ребят принимать как свои достоинства, так недостатки [1].

Выявленные в данном исследовании специфические особенности эмоционального благополучия учащихся 5, 6, 7 классов могут использоваться в качестве перспективных ориентиров для разработки социально-психологических тренингов.

Литература:

1. Бахарева, К.С. Психологическая реабилитация в детском возрасте / К.С. Бахарева. – Ростов на Дону: Феникс, 2009. – 272 с.
2. Быкова, Е.А. Особенности психоэмоционального состояния подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации / Е.А. Быкова, С.В. Истомина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 187-192
3. Григорова, Ю.Б. Структура эмоционального благополучия / Ю.Б. Григорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т.1. – № 1(26). – С. 331-334
4. Григорьева, М.В. Влияние отношения родителей к школе и учителям на процесс адаптации их детей / М.В. Григорьева // Проблемы социальной психологии личности. – 2004. – № 1. – С. 204-210

5. Матвеева, О.А. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте / О.А. Матвеева, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(3). – С. 307-310
6. Психо-эмоциональное благополучие интегративный подход Манукян В.Р., Трошихина Е.Г., Данилова М.В. [и др.]. // под ред. Л.А. Головей. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. – 357 с.
7. Ульяновская, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция / У.В. Ульяновская. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
8. Чумак, К.С. Понятие и сущность эмоционального благополучия в современных психолого-педагогических исследованиях / К.С. Чумак // Международный журнал медицины и психологии. – 2024 – № 7 – С. 138-148
9. Чумак, К.С. Сравнительный анализ особенностей эмоционального благополучия учащихся 5-7 классов в процессе школьной адаптации / К.С.Чумак // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования – 2024. – № 2 – С. 193-201
10. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности / Р.М. Шамионов. – Саратов: «Научная книга», 2008. – 296 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдалина Лариса Васильевна	ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ САМОРАЗВИТИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	4
Абдуллина Марина Александровна Копий Андрей Григорьевич Лозовой Игорь Вячеславович	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА	7
Акимова Ирина Викторовна Киселев Марк Игоревич	ОНЛАЙН ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ	10
Алиев Алихан Лечиевич Абдуразакова Диана Мусаевна	ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ	15
Андреева Елена Ивановна	ХАРАКТЕРИСТИКА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	18
Антропова Гюзель Равильевна Матвеев Семен Николаевич Шакиров Рафис Гильмегайянович	ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФУЗИОНИЗМА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	21
Афанасьева Лира Иппатьевна Акимова Александра Нюргустановна	ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	24
Ахтямов Роман Ряшитович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ В ВУЗАХ	27
Багапова Надежда Владимировна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ НА ДИСЦИПЛИНЕ «РИСУНОК»	30
Барцаева Елена Васильевна Абушаева Ксения Дамировна	ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	33
Барцаева Елена Васильевна Канайкина Наталья Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	36
Бешинская Нелли Витальевна	МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	39
Быстрова Наталья Васильевна Баканова Арина Алексеевна Писарева Виктория Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА	42
Ваганова Ольга Игоревна Трофимова Екатерина Сергеевна Волжанкина Карина Валерьевна	РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	45
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Прохорова Мария Петровна	ТЕХНОЛОГИИ, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ	49
Волкова Виктория Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	51
Гадалова Наталия Михайловна	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	54
Ганиева Айгуль Фаниловна	СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	57

Гачковская Анна Павловна Ковалева Виктория Валентиновна Лунева Светлана Владимировна	О РОЛИ ИНВАРИАНТНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ	60
Гоголданова Кермен Вячеславовна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ МИКРОКОНТРОЛЛЕРОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	63
Горлова Наталья Алексеевна Иванова Марина Евгеньевна	КУЛЬТУРА СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ЕЁ ФОРМИРОВАНИЮ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА	69
Грачева Наталья Геннадьевна	ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	71
Девяткова Марина Кирилловна Коренева Анастасия Вячеславовна Рыжкова Инна Витальевна	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФИЛОЛОГИИ	74
Джамалудинова Заира Гамзатовна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ СО ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ	77
Джамалудинова Заира Гамзатовна Магомедова Аида Насрутдиновна Ибрагимов Равзат Юсуповна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	80
Домбровский Ярослав Андреевич Махнева Маргарита Михайловна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	83
Досковская Мария Сергеевна Ненашева Ольга Владимировна Шнейдман Елена Леоновна	ВОЗМОЖНОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	86
Дустова Замира Самаридиновна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	89
Духовная Анастасия Олеговна Русая Татьяна Григорьевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	92
Закирова Лейсан Мударисовна Сафиуллина Зульфия Нагимовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОМАТИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА	95
Замулина Виктория Сергеевна Зацепина Оксана Валерьевна Тырина Марина Петровна	ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ МОЛОДЕЖИ 15-18 ЛЕТ	99
Зебзеева Валентина Алексеевна	ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВНЕШНЕГО ВИДА И ОПРЯТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	101
Золотова Марина Вianоровна Шобонова Любовь Юрьевна Фролова Нина Владимировна	СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	105
Измайлова Зарета Гирихановна	ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	107
Иконников Александр Иванович Высоцкая Ольга Андреевна	РОЛЬ МЕХАНИЗМОВ ПРОЦЕССА МЫШЛЕНИЯ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ	110
Исмагилова Лилия Ренатовна Колл Ирина Георгиевна Хафизова Лилия Витальевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА, ЕГО КОМПЕТЕНЦИИ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ	113
Капиева Кнарик Робертовна Белоконь Татьяна Михайловна	АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	115

Каргина Наталья Вячеславовна Полянская Екатерина Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ПОЛУЧАЕМОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	119
Карнаухова Яна Борисовна Пилипчук Лариса Сергеевна Соколовская Татьяна Александровна	КОРРЕКЦИЯ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ STEAM- ТЕХНОЛОГИИ «МУЛЬСТУДИЯ»	121
Корнева Ирина Николаевна Сафонова Виктория Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ	125
Коробейникова Наталья Алексеевна	ФГИС «МОЯ ШКОЛА» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	128
Косенко Олег Владимирович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	130
Котыкина Елена Александровна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ	135
Красина Ирина Владимировна Парсанов Александр Сергеевич	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ	137
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна Амосова Наталья Сергеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ УРОЧНУЮ И ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНФОРМАТИКЕ	140
Кубекова Бэла Сапаровна Боташева Замира Хусейевна	ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	143
Кузеванова Анастасия Анатольевна Дацковская Ангелина Васильевна	ОСОБЕННОСТИ ОБЪЯСНЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	146
Кущев Павел Михайлович	ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	149
Ланина Светлана Юрьевна	КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ	151
Ланина Светлана Юрьевна Ланина Лариса Викторовна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ТЕМЕ «ФОРМУЛА ПОЛНОЙ ВЕРОЯТНОСТИ» В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КУРСЕ «ВЕРОЯТНОСТЬ И СТАТИСТИКА»	153
Ломакина Екатерина Александровна Пикалова Елена Анатольевна	АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК: КЛЮЧ К ГЛОБАЛЬНОМУ ДИАЛОГУ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ	156
Лунина Наталья Сергеевна Хотулёва Ольга Викторовна Егорова Галина Викторовна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЗАДАНИЙ РАЗЛИЧНОЙ СЛОЖНОСТИ В МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	159
Льонг Вьет Ань Ха Зыонг Бао Нгок Нго Дык Тай	СЧАСТЬЕ И ОПЫТ ЛИДЕРСТВА: ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ УЧАСТИЯ В МАССОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СРЕДЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	162
Магомедова Аида Насрутдиновна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	165
Магомедова Елена Эрнестовна	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	168
Макеева Татьяна Витальевна	СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СЛУЖЕНИЕМ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С УЧАСТНИКАМИ И ВЕТЕРАНАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ	171
Мальцева Светлана Михайловна Мацкевич Елена Эдуардовна Кашина Ольга Павловна	ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ	174

Мальцева Светлана Михайловна Рябкова Елена Анатольевна Панков Егор Денисович	ПРИЧИНЫ ОПОЗДАНИЙ СТУДЕНТОВ НА УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ	178
Мендыгалиева Алтнай Кенесовна Гороховцева Лилия Александровна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	181
Милинский Алексей Юрьевич	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ С ЦИФРОВЫМИ ЛАБОРАТОРИЯМИ	185
Милинский Алексей Юрьевич	ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	187
Милинский Алексей Юрьевич	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	190
Мишина Татьяна Валерьевна Руденко Денис Михайлович Терентьев Юрий Юрьевич	МАСТЕРИНГ ФОНОГРАММ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЗВУКОРЕЖИССЁРОВ	193
Москвина Анна Сергеевна Старкова Елена Николаевна Зими́на Евгения Константиновна	ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	196
Мошкина Любовь Викторовна	ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНАТОМИИ	200
Навойчик Евгения Юрьевна Бактыбаева Шнара Кенжебаевна	ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБУЧЕНИЯ	203
Nalichnikova Inna Anatolyevna Turetskova Irina Valeryevna	CONTEMPORARY APPROACHES FOR THE CREATION OF INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMPETENCY OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	206
Павицкая Зоя Ивановна Айтуганова Жанна Илевна Винникова Марина Николаевна	ТЕСТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	209
Песоцкий Артём Арфьярович Филимонюк Людмила Андреевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО	212
Потапова Анна Валерьевна Ющенко Юлия Алексеевна Хотулёва Ольга Викторовна	ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД В 8 КЛАССЕ	215
Расходова Ильмира Абраровна Григорьева Елена Валерьевна Солодкова Ирина Михайловна	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	218
Рогачева Юлия Борисовна	ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОЙ РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ «СРД 2.0»	220
Садыкова Лилия Равилевна Хаертдинова Рамзия Мансуровна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	223
Салдаева Анастасия Александровна Белаш Виктория Юрьевна	ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СТАРШИХ КУРСОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	226
Санина Елена Ивановна Петрова Светлана Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	231
Санников Максим Алексеевич	СВЯТООТЕЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ О НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЯХ – ПУТЬ К ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ ВОСПИТАННИКОВ ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛ	234
Сатлер Ольга Николаевна Капралов Олег Владимирович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ARDUINO И TINKERCAD В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ	237

Сафонова Виктория Юрьевна Чикенева Ирина Валерьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	240
Себина Екатерина Владимировна Филатова Ольга Николаевна Лукина Елена Вячеславовна	ИНТЕРАКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	245
Семерник Снежана Здиславовна Капальгина Ирина Ивановна Лапа Ольга Владимировна	ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ	248
Сизова Ольга Алексеевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: УСЛОВИЯ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПРЕДЛОЖЕНИЯ	251
Скоробогатова Наталия Евгеньевна	СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПРИ РАННЕМ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ	255
Скоробогатова Наталия Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ВНИМАНИЯ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЕ СЛУХА	258
Скоробогатова Наталия Евгеньевна Корзун Светлана Львовна	ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЕ СЛУХА	260
Слета Юлия Олеговна	ИСПОЛЗОВАНИЕ СИСТЕМ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ (GEOGEBRA) В РАМКАХ ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	263
Смирнова Жанна Венедиктовна Барина Светлана Юрьевна Полянский Сергей Алексеевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ	265
Соколова Ольга Юрьевна	ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	269
Спиридонова Марина Ивановна Козлова Ирина Михайловна	ПОЗНАНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ	272
Стальмакова Галина Брониславовна	АКТУАЛИЗАЦИЯ КЛАССИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	275
Стафеева Анастасия Владимировна Петрова Людмила Викторовна Краснова Марина Сергеевна	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА	278
Стафеева Анастасия Владимировна Уминская Марина Борисовна Щербаков Дмитрий Александрович	К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИГРОКОВ ЛИБЕРО В СТУДЕНЧЕСКИХ КОМАНДАХ ПО ВОЛЕЙБОЛУ	280
Степанова Любовь Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	283
Суслова Екатерина Александровна Зацепина Оксана Валерьевна Тырина Марина Петровна	ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	286
Суслова Юлия Викторовна Матвеева Ирина Анатольевна Костерина Наталья Михайловна	ПРИЕМЫ КРАТКОЙ ЗАПИСИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ	289
Сырова Надежда Васильевна Зими́на Евгения Константиновна Абдуллина Марина Александровна	РОЛЬ НАВЫКА «НАСМОТРЕННОСТЬ» СОВРЕМЕННЫХ ТРЕНДОВ В ИСКУССТВЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ- ДИЗАЙНЕРОВ	291

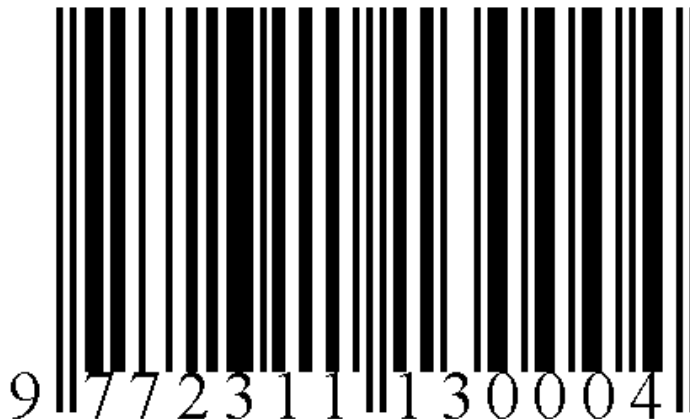
Терентьев Юрий Юрьевич	АППАРАТНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ТИПОЛОГИЯ СТУДИЙ ЗВУКОЗАПИСИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАЗДНИКАХ»	294
Терлецкая Наталья Викторовна Шведова Ирина Викторовна Боговская Ирина Вячеславовна	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	297
Толкова Наталья Михайловна Кузина Ирина Сергеевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	299
Трубина Ирина Сергеевна Котова Ольга Валерьевна Нестерова Анна Алексеевна	ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗНАЧИМОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	302
Узденова Лейля Хусеиновна Алиева Дияна Курмановна Узденова Сусана Борисовна	СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	307
Филипская Анастасия Вадимовна	МОДЕЛЬ ГЕЙМИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	309
Хабарова Анна Аркадьевна Герасимова Розалия Еремеевна	СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД «ДАР ИМ. Д.А. ДАНИЛОВА»: ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРЯДА	313
Харитоновна Елена Юрьевна Горбунова Елена Владимировна Иванова Марина Евгеньевна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА	316
Харченко Галина Ивановна Тамошкина Елена Викторовна Филимонюк Людмила Андреевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА	319
Хлыбова Марина Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АДАПТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	323
Хорин Никита Максимович Кривдина Ирина Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ	325
Храмова Юлия Николаевна Хайруллин Рестям Давлетбаевич Ипатов Ирина Серафимовна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	328
Черникова Елена Александровна Морозова Светлана Александровна Руднева Инна Александровна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	331
Шевченко Анна Игоревна	РЕСУРСНОЕ ОСНАЩЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	334
Шубина Ирина Владимировна	МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕГО РАЗВИТИЯ	337
Югова Елена Анатольевна Сардак Любовь Владимировна Абрамова Надежда Леонидовна	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ	340
ПСИХОЛОГИЯ		
Аникин Артём Николаевич Мосинцев Даниил Дмитриевич Виталева Яна Витальевна	ПРОКРАСТИНАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ	344
Беленкова Лариса Юрьевна Алиева Марьям Мамед кызы	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	346

Беленкова Лариса Юрьевна Лебедева Елена Эдуардовна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА	349
Бостанова Светлана Николаевна Текеев Аслан Исмаилович Эркенова Элада Борисовна	СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	351
Виталёва Яна Витальевна Басалаева Наталья Владимировна Шелкунова Татьяна Васильевна	ПРОБЛЕМА СТРЕССА У ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	354
Волкова Елена Николаевна Гаврилова Юлия Владимировна	ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ	357
Глазырина Лидия Геннадьевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК ЗАДАЧА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	360
Казберов Павел Николаевич	ПСИХОТЕХНИКИ И МЕТОДЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПСИХОЛОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОРАБОТКИ ФАЗ ШОКА И ОТРИЦАНИЯ У ЧЛЕНОВ СЕМЕЙ ПОГИБШИХ СОТРУДНИКОВ УИС	363
Карпушкина Наталья Викторовна Горишная Елизавета Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	365
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна	СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	369
Козьяков Роман Валерьевич	ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ	372
Мамонова Елена Борисовна Сидорина Елена Валерьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ С УРОВНЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ	374
Мамонова Елена Борисовна Сидорина Елена Валерьевна Мишина Майя Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	377
Манакова Марина Вячеславовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	380
Маннанова Елена Анатольевна Шабиева Нуржан Бактыбековна	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	385
Минин Андрей Игоревич Козьяков Роман Валерьевич	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРУППОВОЙ КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КРЕАТИВНОЙ СИТУАЦИИ	387
Никитина Александра Александровна Дроздова Мария Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	391
Пайгунова Юлия Викторовна Сиразеева Дениза Азатовна	ЛИЧНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПОРТИВНОГО МЕДИАТОРА	394
Скворцова Елена Викторовна Груша Андрей Васильевич Уварова Анастасия Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО СТРЕССА	397
Фархутдинова Юлия Низамутдиновна	ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	401
Чиркова Ирина Анатольевна	ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	404
Чумак Кристина Сергеевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	407
		417

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 87. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.03.2025. Сдано в набор 04.04.2025. Дата выхода 21.04.2025
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 48,28.
Тираж 500 экз. Свободная цена.