

**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

79 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2023**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 26 апреля 2023 года (протокол № 4)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 3. – 245 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Заместитель главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Попова В.И., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Лебедева О.В., доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Перечень рецензируемых научных изданий: Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (педагогические науки, психологические науки)

Средства массовой информации: Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18.05.2015

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU: Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

ISSN: Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2023 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2023 г.

Все права защищены.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования **Абдурахманова Марина Асадуллаевна** ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного дополнительного образования **Мунгиева Нина Зурабовна** ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии **Ибрагимов Равзат Юсуповна** ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Изучены основные профессионально-значимые качества педагога дошкольного образования. На страницах настоящей статьи они рассматриваются в качестве своего рода основы для его профессиональной компетентности. В первую очередь авторы рассматривают текущее состояние отечественных экономики, культуры и социальной сферы. На этом основании доказывается необходимость развития у современного воспитателя соответствующих компетенций. Далее приводится сущностная характеристика его профессионально-значимых качеств. Исходя из понимания этого вопроса современной наукой, говорится о трёх группах, на которые они могут быть разделены. Определяется место таких качеств в структуре успешной профессиональной деятельности педагогического работника, осуществляющего образовательную и воспитательную деятельность по соответствующим программам. Предлагаются эффективные пути их развития.

Ключевые слова: дошкольное образование, профессиональная компетентность педагога, профессиональная компетентность педагога дошкольного образования, надпрофессиональные компетенции, профессионально-значимые качества.

Annotation. The main professionally significant qualities of the preschool education teacher are studied. On this article pages, the authors considered such qualities as a basis for his/her professional competence. First of all, we examined the current Russian economy, culture and social sphere state. On this basis, the need for the appropriate competencies development in a modern educator is proved. The following is an essential characteristic of his/her professionally significant qualities. Based on this issue understanding by modern science, it is said about three groups into which they can be divided. The place of such qualities in the successful professional activity structure of a pedagogical employer carrying out educational activities according to the relevant programs is determined. Their effective development ways are proposed.

Key words: preschool education, professional competence of a teacher, professional competence of a teacher of preschool education, supra-professional competencies, professionally significant qualities.

Введение. Глобальные вызовы, с которыми приходится сталкиваться современной России, требуют скорейших симметричных ответов (О.И. Байдарова, Р.Б. Дондокова, Л.М. Захарова, А.А. Костылева, Л.Л. Лашкова, Н.Ю. Майданкина, И.В. Резанович).

Подготовить членов общества ближайшего будущего, способных к их оперативным поискам, может только система образования. Сказанное в полной мере относится к её дошкольному сегменту [13, С. 297].

В свою очередь, современные условия вносят определённые коррективы в систему требований социума к педагогическим работникам, занятым в соответствующей сфере (И.В. Бугримов, И.Г. Захарова, О.В. Крежевских, А.И. Михайлова, И.В. Роберт). В частности, необходимым условием успешного обучения и воспитания детей сегодня представляется достаточный уровень развития профессионально-значимых качеств педагога дошкольного образования [6, С. 62].

Роли и месту последних в структуре его компетентности посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день профессионально-значимые качества личности педагогического работника, осуществляющего профессиональную деятельность в сфере дошкольного образования, являются хорошо изученными (Ф.Н. Гоновлин, Т.А. Ильина, Н.В. Кухарев, П.Д. Левитов, Л.М. Митина). Знакомство с работами психологов и педагогов, затрагивающими соответствующую тематику, позволило выделить свыше семидесяти таких качеств. Чаще других называются:

- эмоциональность;
- пластичность поведения (Н.В. Кузьмина, П.Д. Левитов, Л.М. Митина, А.И. Михайлова);
- общительность (Ф.Н. Гоновлин, В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина);
- способность понимать воспитанников;
- умения и навыки, позволяющие сопротивляться синдрому эмоционального выгорания (Н.А. Аминов, И.И. Баландина, В.В. Бойко, Т.И. Линевиц, О.А. Никифорова).

Далее, такой автор, как М.Р. Битянова выделяет следующие качества успешного воспитателя ДОУ:

- адекватная самооценка;
- точное восприятие окружающих, в т.ч. других участников образовательного процесса;
- достаточный уровень развития педагогического мышления;
- интеллектуальная гибкость;
- эмоциональность;
- артистичность [1, С. 19-20].

В свете современных представлений определённый интерес представляет также концепция Л.И. Уманского. Он выделяет восемнадцать профессионально значимых качеств педагога, занятого в интересующей нас сфере [10, С. 18-19]. К ним исследователь относит следующие:

- система умений и навыков, связанных с успешным «заряданием своей энергией других»;
- способность находить оптимальное применение способностям и склонностям каждого участника образовательного процесса;
- психологическая избирательность;
- способность понимать и верно реагировать на психологию окружающих;
- критичность как способность видеть недостатки в своих и чужих действиях;
- психологический такт;

- высокий уровень общего развития;
- инициативность;
- наличие склонности к занятиям организаторской деятельностью;
- самостоятельность;
- практичность;
- наблюдательность;
- высокий уровень самообладания;
- общительность;
- настойчивость;
- активность;
- организованность;
- высокая работоспособность [10, С. 20].

Современное состояние изученности соответствующих вопросов позволяет выделить три группы профессионально-значимых качеств педагога дошкольного образования (Табл. 1).

Таблица 1

Группы профессионально-значимых качеств воспитателя ДОУ

№ п/п	Группа	Роль в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования	Примеры качеств
1	Интраиндивидуальные	Помогают педагогу, осуществляющему профессиональную деятельность по программам дошкольного образования, активно участвовать в различных мероприятиях, быстро переключаясь с одного вида деятельности на другой [7, С. 96].	Организованность
			Оригинальность
			Самостоятельность [8, С. 259]
			Эмоциональность
			Целеустремлённость
			Энергичность
			Адекватная самооценка
Способность к саморазвитию			
2	Интериндивидуальные	Предоставляют педагогу дошкольного образования возможности для успешного взаимодействия с детьми, их родителями, представителями иных социальных институтов (Р.П. Дешеулина, Т.А. Казимирская, А.В. Козлова, И.А. Крапивка, Б.Т. Лихачев, Е.И. Сухова, Н.Е. Щуркова).	Артистизм
			Доброта
			Гуманность [3, С. 186]
			Эмоциональная привлекательность
			Искренность
			Общительность
			Любовь к детям
			Толерантность
Способность к эффективному сотрудничеству с другими участниками воспитательного процесса в ходе осуществления различных видов деятельности			
3	Метаиндивидуальные	Достаточный уровень их развития позволяет педагогическому работнику, занятому в интересующем нас сегменте отечественной образовательной системы, не только осуществлять продуктивное взаимодействие с окружающими, но при этом также активно на них воздействовать.	Способность педагога быть авторитетом для прочих участников образовательного процесса [5, С. 74].
			Способность педагога организации дошкольного образования увлекать окружающих своими интересами.
			Умения и навыки педагогического работника, связанные генерацией творческой и психологически комфортной атмосферы вокруг себя [9, С. 330-331].

Кроме того, определённая важность в структуре профессионального портрета современного педагога дошкольного образования присуща следующим чертам:

- достаточный уровень развития духовно-нравственной сферы;
- общая культура [11, С. 69].

Сказанное представляется особенно актуальным в период некоторой дестабилизации внутренней и международной обстановки. Только культурный и высоконравственный педагог сможет защитить своих воспитанников от пагубного влияния деструктивных сил (В.А. Акиндинов, Р.П. Дешеулина Т.С. Путиловская, Н.И. Семизоров, А.Н. Тарасенко, В.В. Янковская).

Как видим успешная профессиональная деятельность педагогического работника в условиях современной организации дошкольного образования предполагает наличие у него развитой системы профессионально-значимых качеств. Эта, последняя, включает:

- определённые способности [10, С. 31-32];
- психофизиологические свойства;
- личностные характеристики [13, С. 296];
- система индивидуальных черт, связанных с гуманистической профессиональной направленностью [1, С. 85].

В полной мере реализовать соответствующие качества педагога дошкольного образования поможет т.н. педагогическая зрелость [5, с. 79-80]. Эта, последняя, определяется рядом факторов. В их числе наиболее существенными являются:

- готовность педагога воспринимать окружающих такими, какие они есть [2, С. 162];
- умение видеть в своих воспитанниках такие черты, которые определяют не только их настоящее, но и будущее, и соответственно им ориентировать детей на возможно более полное самовыражение в ходе осуществления различных форм деятельности [11, С. 76];
- способность к восприятию ребёнка с позиций не только рационализма, но и гуманизма, т.е. не только как педагог, но и как человек;
- способность проявлять своё неповторимое «Я» по ходу осуществления профессиональной деятельности [6].

Достаточный уровень сформированности вышеперечисленных качеств у современного педагога, реализующего деятельность в условиях ДООУ, с большой вероятностью позволит ему мобилизовать собственные знания, умения и навыки для эффективной подготовки воспитанников к жизни в современном обществе с его непредсказуемой динамикой (И.В. Бугримов, И.Г. Захарова, И.В. Роберт, Н.И. Семизоров, А.Н. Тарасенко).

При этом необходимый уровень сформированности системы профессионально-значимых качеств может быть достигнут лишь при условии непрерывного их совершенствования [7, С. 96]. Соответствующий процесс должен продолжаться на протяжении всего профессионального пути воспитателя. Таким образом, постоянная незавершённость является значимой характеристикой педагога, работающего в рассматриваемых условиях [9, С. 332]. С другой стороны, существенное влияние на формирование интересующих нас качеств оказывает его профессиональный стаж.

К основным путям, по которым может и должно осуществляться их развитие, относятся:

- стажировка;
- научно-исследовательская деятельность педагогического работника [4, С. 122];
- активное участие в мастер-классах и конкурсах профессионального мастерства;
- проявление активности в составе методических объединений;
- обобщение опыта, собственного и коллег [4, С. 124];
- активные занятия самообразованием [12; 13].

Первостепенное внимание при этом следует уделять самообразованию преподавателей [12, С. 670]. Это, последнее, выступает в качестве связующего звена между остальными путями развития профессионально-значимых качеств педагогического работника ДООУ [2, С. 160-161].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. Таким образом, мы можем заключить, что глобальные вызовы, современности требуют скорейших ответов. Подготовить же членов общества ближайшего будущего, способных к их оперативным поискам, может только система образования. Это относится и к её дошкольному сегменту.

Условия существования современного социума вносят определённые коррективы в систему его требований к педагогическим работникам, занятым в соответствующей сфере. Так, необходимым условием успешного обучения и воспитания детей является достаточный уровень развития профессионально-значимых качеств педагога.

Современное состояние изученности соответствующих проблем позволяет с определённой долей уверенности говорить о трёх группах профессионально-значимых качеств педагога дошкольного образования. В их число входят: интраиндивидуальные, интериндивидуальные и метаиндивидуальные качества.

Причём, интраиндивидуальные помогают воспитателю активно участвовать в различных мероприятиях, быстро переключаясь с одного вида деятельности на другой. Интериндивидуальные предоставляют ему широкие возможности для успешного взаимодействия с детьми, их родителями, а равно и представителями иных социальных институтов. Достаточный же уровень развития метаиндивидуальных качеств позволяет педагогическому работнику, занятому в интересующем нас сегменте отечественной образовательной системы, не только осуществлять продуктивное взаимодействие с окружающими, но при этом также активно на них воздействовать.

Далее, определённая важность в структуре профессионального портрета современного педагога дошкольного образования присуща следующим чертам: достаточный уровень развития духовно-нравственной сферы; общая культура.

Из вышеизложенного следует, что успешная профессиональная деятельность педагогического работника в условиях современной организации дошкольного образования предполагает наличие у него развитой системы профессионально-значимых качеств. В неё входят: определённые способности; психофизиологические свойства; личностные характеристики; система индивидуальных черт, связанных с гуманистической профессиональной направленностью.

В полной мере реализовать соответствующие качества педагогу дошкольного образования поможет т.н. педагогическая зрелость.

При этом необходимый уровень развития рассматриваемых качеств может быть достигнут лишь при условии непрерывного их совершенствования. Соответствующий процесс должен продолжаться на протяжении всего профессионального пути воспитателя.

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – М.: РосНОУ, 2022. – 177 с.
2. Ганушкевич, Т.В. Организация процесса самообразования педагогов / Т.В. Ганушкевич // Вестник науки. – 2022. – № 12(57). – С. 160-163
3. Долганина, В.В. Воспитание ценностных ориентиров у старших дошкольников при взаимодействии педагогов дошкольной образовательной организации и семьи / В.В. Долганина, А.Э. Ширванян // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 185-187

4. Зарипова, А.А. Развитие исследовательской компетентности педагога в школе / А.А. Зарипова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2020. – № 3. – С. 121-124
5. Зыкова, М.Н. Культурно-исторические основы содержания образования и их аксиологическое воплощение / М.Н. Зыкова, Л.Б. Шнейдер // Научное наследие Л.И. Божович и современная психология образования. – Москва: Издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2018. – С. 72-81
6. Крежевских, О.В. Цифровые технологии в дошкольном образовании: на пути к демократизации / О.В. Крежевских, А.И. Михайлова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 60-70
7. Майданкина, Н.Ю. Система научно-методического сопровождения в развитии потенциала педагога дошкольной сферы / Н.Ю. Майданкина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 94-97
8. Михайлова, А.И. Описание особенностей разработки геймифицированных ресурсов для подготовки будущих специалистов к цифровой трансформации дошкольного образования / А.И. Михайлова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 259-262
9. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности / Л.И. Уманский. – Москва: Просвещение, 1980. – 178 с.
10. Ярулов, А.А. Интегративное управление средой развития личности / А.А. Ярулов // Развитие личности. Теории и исследования: психология, философия, социология. – 2018. – № 3. – С. 67-80
11. Ярычев Н.У. Конфликтологическая культура учителя: сущность, внутренне строение и особенности развития / Н.У. Ярычев – Москва: ALMA MATER, 2010. – 180 с.
12. Саидов, З.А. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 318-320
13. Hallinger, P. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in student learning? / P. Hallinger, R.H. Heck // Educational Management, Administration and Leadership. – 2010. – Vol. 38. – No. 6. – Pp. 654-678
14. Zakharova, L.M. Readiness of future teachers for sociocultural education of children in modern conditions of society development / L.M. Zakharova, N.Y. Maydankina, T.A. Chibisova // Amazonia Investiga. – 2021. – № 10(47). – Pp. 293-300

Педагогика

УДК 37.013

студентка 2 курса Акимова Александра Нюргустановна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В данной статье осуществляется анализ многогранного процесса социализации личности младшего школьника. Основными аспектами работы выступает раскрытие факторов социализации младших школьников. Социализация младших школьников является одной из актуальных проблем современной педагогической науки. Современные вызовы еще более обостряют проблему вхождения ребенка в окружающую среду. В этом возрасте в развитии ребенка происходит много психофизических изменений. Изменяется вид деятельности, организовывается новая социальная группа, к которой принадлежит ребенок. В статье анализируются подходы к пониманию процессов социализации, воспитания в семье, развития личности ребенка, а также взаимосвязи между ними. Только укрепив взаимосвязи школы с семьей, будет достигнута благоприятная социализация младших школьников. Семья в статье рассматривается как одна из важных составляющих нравственного воспитания учащихся и их социализации. Также особая роль отводится влиянию микросреды на личность младшего школьника.

Ключевые слова: семья, ребенок, социализация, современное образование, школа, учитель, духовно–нравственного развитие, детство.

Annotation. This article analyzes the multifaceted process of socialization of the younger student's personality. The main aspects of the work are the disclosure of the factors of socialization of younger schoolchildren. The socialization of younger schoolchildren is one of the urgent problems of modern pedagogical science. Modern challenges further exacerbate the problem of the child's entry into the environment. At this age, a lot of psychophysical changes occur in the development of the child. The type of activity changes, a new social group is organized, to which the child belongs. The article analyzes approaches to understanding the processes of socialization, upbringing in the family, the development of a child's personality, as well as the relationship between them. Only by strengthening the relationship of the school with the family, a favorable socialization of younger schoolchildren will be achieved. The article considers the family as one of the important components of the moral education of students and their socialization. Also, a special role is given to the influence of the microenvironment on the personality of the younger.

Key words: family, child, socialization, modern education, school, teacher, spiritual and moral development, childhood.

Введение. Задача современного образования в условиях Федерального государственного образовательного стандарта – создание условий, предоставляющих школьнику умение учиться, формирование способности к саморазвитию и совершенствованию. Они позволят в будущем быть хорошо социализированным человеком и быть полноправным членом общества. Так, социальная роль дает возможность выстраивать композиции нравственных отношений, включающих в себя: отношение человека к самому себе, к другим людям, к ценностям культуры, к обществу. Любой взрослый человек выполняет множество социальных ролей. Так, учителям школы № 1 им. И.Н. Барахова Верхневилуйского улуса Республики Саха (Якутия) было предложено написать какие социальные роли они выполняют в семье, на работе, на улице. Наибольшее количество ролей учителя исполняют, например:

– в семье: мать, жена, сестра, племянница, внучка, сноха;

– на работе: учитель, классный руководитель, коллега, эксперт;

– на улице: покупатель, вступают в товарно-денежные отношения с продавцом; пешеход, обязанности которого заключается в соблюдении правил дорожного движения; встретили по дороге подругу, здесь уже собеседник. Также, учащимся начальных классов той же школы был предложен опрос. Результаты опроса показали, что больше всего социальных ролей они выполняли в семье: сын, дочь, внук, внучка, брат, сестра, ребёнок; хозяин, хозяйка, правнук, правнучка, помощник, помощница, племянник, племянница.

Результаты опросника в четвертом классе показали, что социальные роли у учащихся увеличились в школе: ученик, ученица, дежурный, друг, подруга, одноклассник, одноклассница, цветовод, организатор игр, член спортивной команды,

группы, командир. На улице также расширяется социальное поле учащихся, здесь уже ребята являются: другом, соседом, пешеходом покупателем, прохожим, велосипедистом, гостем, читателем библиотеки.

Так, на протяжении жизни у человека в обществе меняются социальные роли и соответственно его социальное поле расширяется. Самая бурная социализация происходит в детстве, когда закладываются основы базовых ценностей и ориентации. Образуются базовые социальные нормы, отклонения от которых влияют на формирование мотивации к социальному поведению.

На протяжении всего процесса социализации ребёнка, его формирования и развития он взаимодействует с окружающей средой. Все в этом процессе зависит и от многих социальных причин, которые оказывают решающее влияние на этот процесс. С точки зрения развития ребенка, социум имеет большое значение для социализации. Этот ближайший социальный слой ребёнок осваивает постепенно. По мере взросления ребенка, его территория социальной среды все более и более расширяется. Это мы наблюдаем уже по результатам опроса, где по мере роста ребенка увеличиваются социальные роли.

Все родители хотят развивать своих детей. Важнейшим видом развития детей является социальное развитие детей. Социальное развитие ребенка может достигать разных уровней и иметь разное качество. Высшие уровни социализации обеспечивают ребенку не только успех в обществе, но и успех в личной жизни. Для этого необходима консолидация всех субъектов воспитания: педагогов, родителей, психологов, социальных партнеров. Проблема заключается в том, что мало кто из родителей понимает как именно развивать ребенка, чтобы он чувствовал себя хорошо в любом общении. А между тем в Законе «Об образовании» семья обязана создавать все благоприятные условия для образования детей и их развития, воспитывать в детях нравственные нормы, принятые в обществе, прививать трудовые навыки, заботиться о его физическом развитии, проявлять должную заботу о его здоровье.

Изложение основного материала статьи. Социализация – сложный процесс «научения» знаний, умений и различных установок, которое накопило общество на момент развития ребенка. Можно также сказать, что это процесс формирования операциональной, информационной и мотивационной подсистем личности.

Школа на сегодняшний день выступает в качестве институциональной, образовательной среды, где ребенок не только получает знания, умения и навыки, но и где происходит его социализация. Цель социализации, на наш взгляд, заключается в следующем – научиться жить с людьми так, чтобы удовлетворять свои потребности и учитывать потребности окружающих. Потому что именно при этих двух условиях, человек чувствует себя комфортно. Человек не может чувствовать себя хорошо, если удовлетворяет только свои потребности, человек не может чувствовать себя комфортно, если он думает только о других, забывая о своих потребностях. Необходимо учитывать все условия сторон. Все должно идти гармонично и именно тогда ребёнок будет чувствовать себя благоприятно, будет успешен в обществе в той роли, в которой он захочет развиваться.

Потребность человеческой психики заключается не только в том, чтобы заботиться о своих материальных интересах, но и в том, чтобы отдать что-то окружающему социуму, то есть, нужно и брать, и отдавать, необходимо думать о себе и о других, только тогда человек может чувствовать себя благоприятно.

На наш взгляд, сегодня не все родители понимают о том, в чем заключается цель социализации. Большинство родителей думают, что нужно привести ребёнка в некий коллектив детей, и там он узнает людей, и научится выживать в обществе. Но, если подумать, это представление похоже на то, как, собственно говоря, социализируются животные. Например, волчок, чтобы выжить, ему нужно защищать себя, кусаться, драться за добычу и тогда он выживет. Домашнему животному нужно драться у миски или у корыта за еду, отталкивая других животных и тогда он выживет.

Отсюда можно прийти к простому очевидному выводу: толпа детей сама по себе не является достаточным условием социализации, можно пребывать в толпе детей всю жизнь и при этом социализироваться не совсем благополучно.

Что же является подлинным условием социализации? Подлинным условием социализации, на наш взгляд, является все то же самое высокое самопринятие. Самопринятие ребёнка определяет ситуацию в семье, наличием родителей, отношениями между ними [2]. От того как родители взаимодействуют со своим ребёнком, зависит его социализация. Если в семье всё благоприятно, то ребёнок растёт в атмосфере родительской любви, заботы, защиты [3].

Увы, в последние годы роль родителей в жизни детей уменьшилась. Семьи разрознены, родители не общаются с детьми и редко демонстрируют им лучшие черты. Ребенок в таких семьях не получает должного внимания, потому что он просто понятия не имеет о том, как себя вести в обществе. Такие дети ищут для себя кумира на стороне. Так, например, из различных кинофильмов, сериалов подбирается такой герой. Как правило, во время просмотра сериала в качестве образца для подражания выступают сильные люди. Их цель – это не только удовлетворить свои потребности, но и получить от других людей помощь. У учащихся начальных классов в большинстве случаев складывается целостный образ идеальных людей, которые они представляют себе. Кто-то из них начинает стремиться к идеалу. Как правило, на уровне младших школьников нормой является следовать за людьми с хорошими качествами для подражания.

Ребенок растёт, развивается, принимает себя, окружающих людей, учитывает свои интересы, учитывает интересы окружающих людей и поэтому, когда он выходит в мир детей или людей, в каком бы возрасте это не происходило, он легко и быстро находит в нём свое место, его любят, уважают и он чувствует себя в этом обществе гармонично.

На наш взгляд, если родительская семья гармоничная, то качество общения ребёнка с родителями будет важнее для его социализации, чем количество его общения с другими детьми, именно поэтому наилучший вариант социализации – это социализация в семье, желательно с братьями или сестрами.

Хотя круг общения получается небольшой, дети прекрасно социализируются в семье, потому что они постоянно взаимодействуют с матерью и отцом, которые всегда присутствуют в их жизни, они естественно имеют какие-то ситуации, в которых их интересы вступают в конфликт с интересами братьев и сестёр и в этой борьбе приходится учиться учитывать общие интересы.

Так, у человека происходит изменение социальных ролей в течение всей жизни: семья, школа, село, город, страна, планета. То есть, на протяжении всей жизни у человека эти поля расширяются.

В младшем школьном возрасте происходит совершенствование структуры детского самопознания, а самооценка постепенно превращается в иерархически организованное индивидуальное развитие. При этом повышается уровень самоутверждения и самооценки. Результаты своих действий дети получают в виде результатов своего труда.

Не менее важна взаимосвязь между успеваемостью учащегося и его самооценкой. Самоуважение – основа мотивации достижения и является самой актуальной мотивацией для обучения. Настойчивость тесно связана с самооценкой, что является еще одним новым развитием личности ребенка.

Детям всегда необходимы некоторые позитивные оценки, на основе этих оценок формируется оценка педагога или родителя. Дети разного возраста проявляют интерес к интеллектуальным способностям и оценке окружающих их людей.

При изучении различных видов интеллектуальной деятельности, происходит развитие личности младших школьников, их социализация. У учащихся младшей школы существуют все формы самооценки. Либо достаточно стабильная и

устойчивая переоценка, либо крайнее безразличие, либо беспорядочная недооценка. Кроме того, по мере того, как школьники переходят из одного класса в другой, способности к положительной самооценке имеют тенденцию к увеличению, а способности к отрицательной самооценке имеют тенденцию к снижению.

Но у многих современных школьников низкая самооценка. Из-за негативного представления о себе уровень детской тревожности может повыситься, если ребенок будет чувствовать себя неуверенно.

Мы считаем, что проблемы с учебой для младших школьников не связаны с тем, что они недостаточно подготовлены к обучению и считают себя недостаточно всзнающими. С учетом того, что дети имеют отрицательную самооценку, они часто не могут выполнить даже не очень сложные задания. Они испытывают сильную тревогу, они не могут адаптироваться к школе, не ладят со сверстниками, работают с явным напряжением. Необходимо, чтоб ребёнок имел позитивную самооценку.

Успешность учебной деятельности напрямую связана с успешностью формирования ситуации в сознании ребёнка. Как правило, положение ученика определяется внутренним состоянием и ощущением благополучия. Учащиеся должны вести себя как школьники и заниматься реализацией своих потребностей.

В то же время, это не отменяет прямого контроля взрослого над этим процессом. Родителям в данный момент необходимо организовать жизнь ребенка, учитывать особенности приобретения знаний, учебных навыков и способов общения.

Детям в школе свойственна радость и жизнерадостность. Последовательность и скорость могут иметь различные эффекты, когда потребности детей не удовлетворяются в наиболее важных для них областях, то эмоциональная среда младших школьников меняется. Эффективное социальное взаимодействие требует от учащихся развития готовности к выполнению соответствующих действий. Эти ситуации ставят перед ними вопрос о том, как им управлять этим процессом.

Взрослый человек – это и есть тот самый «учитель», который является главным, и именно ему решать психические проблемы учеников в процессе обучения. Потому что это очень важно именно в начальной школе. Для последующего воздействия в процессе приобретения знаний и часто определяет общее положение группы детей.

Положительное или отрицательное влияние на результаты обучения учащихся оказывают личность учителя начальных классов, опыт работы и педагогические навыки в начальной школе. В связи с этим существует тесная связь между преподаванием обучения и обучением в начальной школе. Классный руководитель начальных классов должен вовремя ориентировать ребенка в современной среде, дать азы духовно-нравственного воспитания и помочь ребенку расширить свое социальное поле. И здесь, на наш взгляд, можно отметить самые яркие черты личности учителя – это умение передавать инструкции. Как правило, первый учитель создает благоприятные или неблагоприятные условия для обучения и развития, и успешной социализации учащихся.

Учитель может обеспечить ученикам эмоциональный комфорт на уроке. Он сможет выразить свои чувства социально приемлемым способом, без лишних эмоций [6]. Учить их грамотно излагать материал, а также убеждать в необходимости изучения данного материала. Учитель начальных классов должен умело общаться с учащимися, отстаивать интересы учащихся, а также защищать их права.

Для того, чтобы учащийся начальных классов успешно социализировался, необходимо соблюдать определенные условия: педагогическая диагностика учащегося, широкое применение научных исследований для изучения отношений с семьей и обществом, доброжелательное отношение к школьникам со стороны взрослых.

Итак, из всего вышесказанного, мы выделили несколько условий для успешной социализации младших школьников:

- Стабильное психическое состояние детей.
- Высокие требования к уровню эмоциональной комфортности ребенка в группе (занятии).
- Для социализации детей необходимо поддерживать психологически комфортные условия в коллективе учащихся.
- Сотрудничество с педагогами, укрепление родственных связей.
- Психологический мониторинг позволяет оценить состояние здоровья детей, динамику воспитания и развития.
- Развитие навыка взаимодействия с людьми и умения общения в коллективе, а также улучшение способности к социальной адаптации.

Во внешкольных учреждениях также желательно проведение воспитательного процесса учащихся по месту жительства. Таким образом нужно отметить, что в семье дети получают благоприятную социализацию, им все же необходимо общение с другими людьми. На сегодняшний день дети имеют возможность общаться с другими детьми и взрослыми в средствах массовой коммуникации, что оказывает большое влияние на процесс социализации ребенка.

Выводы. Укрепление связи школы с семьей является одним из важнейших факторов, влияющих на формирование духовной жизни школьников и их социализацию. Другие учебные учреждения культуры и спорта, как и прежде, занимают свое место в формировании здорового образа жизни. От увеличения работы школы по повышению воспитательной культуры зависит развитие духовных качеств и социализации учащихся.

Важным фактором, влияющим на психическое и нравственное развитие детей, является воспитание родителей. Семью необходимо рассматривать как одну из важных составляющих нравственного воспитания учащихся и их социализации. Потому что воспитание родителей и культура – один из важнейших направлений в воспитании подрастающего поколения.

При успешном процессе социализации младшие школьники приобретают ряд качеств: самостоятельность, исполнительность, инициативность, способность брать на себя ответственность, умение работать в группе и многое другое. Наличие ряда приобретенных качеств младшего школьника говорит о том, что процесс его социализации является процессом приобретения опыта социальных отношений и освоение новых социальных ролей в обществе.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2001. – 290 с.
2. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. – М.: Изд-во МПСИ, 2000. – 208 с.
3. Власова, Г.И. К проблеме рисков социализации младших школьников / Г.И. Власова, А.С. Турчин // Экономика образования. – 2015. – № 2. – С. 10-14
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / под ред. М.В. Гамезо. – Москва: Просвещение, 2003. – 512 с.
6. Гаврилычева, Г.Ф. Младший школьник и его ценности / Г.Ф. Гаврилычева // Начальная школа. – 2008. – № 7. – С. 13-17
7. Изотова, Е.И. Индивидуализация профессиональной деятельности педагогов и психологов и её влияние на социализацию младших школьников / Е.И. Изотова // Психология и школа. – 2010. – №1. – С. 24-39

8. Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей: Учеб. пособие / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2002. – 240 с.
9. Максакова, В.И. Организация воспитания младших школьников / В.И. Максакова. – М.: Просвещение, 2003. – 256 с.

Педагогика

УДК 398.22(811.512.142)

аспирант 2 курса педагогического факультета Алиева Фериде Ахматовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА БАЛКАРЦЕВ И КАРАЧАЕВЦЕВ «НАРТЫ» В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается валидность реализации педагогического потенциала героического эпоса карачаевцев и балкарцев «Нарты» в патриотическом воспитании школьников. Произведен комплексный анализ образов нартов-богатырей – защитников родной земли. Выявлены патриотические подтексты в сказаниях «Тейри и нартты», «Рождение нартского кузнеца Дебета». Изучен персонаж Сосруко: спаситель, защитник и покровитель нартского народа, как собирательный образ, олицетворяющий подлинный патриотизм в его ярчайшем проявлении – любви к родной земле, людям и готовности поставить интересы общины над собственными.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, карачаево-балкарский героический эпос, педагогический потенциал сказаний о нартах, национальная литература, патриотизм, «Нарты», Сосруко, Дебет, Сатанай.

Annotation. The article substantiates the validity of the realization of the pedagogical potential of the heroic epic of the Karachai and Balkars «Narty» in the patriotic education of schoolchildren. A comprehensive analysis of the images of sleds-heroes – defenders of their native land was made. Patriotic subtexts are revealed in the tales «Teiri and Narty», «The Birth of the blacksmith Debet of Narty». The character of Sosruko is studied: the savior, defender and patron of the Nart people, as a collective image embodying genuine patriotism in its brightest manifestation – love for the native land, people and willingness to put the interests of the community over their own.

Key words: patriotic education, the Karachay-Balkar heroic epic, the pedagogical potential of sagas about narty, national literature, patriotism, «Narty», Sosruko, Debet, Satanaï.

Введение. Время диктует человеку требования к существованию в обществе, соблюдение которых становится залогом полноценной жизни в социуме. В современном мире сомнительных нравственных ориентиров, неустойчивых моральных качеств непреходящей ценностью остается патриотизм – нетленная, немеркнущая, безграничная любовь к своему Отечеству. Учиться на ошибках прошлого, но ценить свою историю; действовать на благо ближнего в настоящем, но думать о будущем процветании; с надеждой смотреть в грядущее, при этом совершать все посильное сегодня – проявление искренней преданности государству, которое позволяет нам называться его гражданами, заботится о своих подданных с рождения и на протяжении всей жизни. Патриотизм дает возможность человеку ощущать нерушимую, обоюдную связь с могущественным, но отеческим союзником, готовым оказать поддержку и помощь в любом вопросе.

Вращивать патриотические чувства важно начать с раннего детства, продолжая постепенно наполнять идейное содержание более сложными для восприятия компонентами. Особенно восприимчивы к принятию идей патриотического уклада дети в возрасте с 8 до 18 лет. Если учесть, что первичная социализация ребенка происходит в семье, то, соответственно, дальнейшее развитие его личности протекает в образовательной среде, где школьник обучается в течение 9 или 11 лет. Этот факт возлагает на школу ответственность за своевременную и корректную работу над первоначальным формированием у учащихся верного понимания концепций добра и зла, пользы и вреда, потребностей и прихотей, и, в наименьшей степени, обобщенной картины истинных ценностей духовного плана, в том числе качеств гражданина.

Литературное наследие всякого народа включает богатейший, содержательный материал для воспитания толерантного, дружелюбного, трудолюбивого человека. Отражение национальных идеалов – почитание старших, уважение мудрости, стойкость перед лицом угрозы, незыблемую готовность защищать родной край – мы находим в устном народном творчестве, художественных произведениях. Героический эпос, бытующий у народов Северного Кавказа, в том числе балкарцев и карачаевцев, основу которого содержат сказания о бесстрашных патриотах-богатырях, сражающихся за правое дело с чудищами и иноземными захватчиками, образуют «Нарты». Главными героями являются отважные батыры Сосруко, Ерюзбек, Алауган, Ачезем, кузнечных дел мастер Золотой Дебет, мудрая Сатанай – мать нартов, красавица Агунда – дочь Ерюзбека. Сказания несут не только историко-этнографические сведения, но поучительный, назидательный смысл. Богатыри как представители лучших человеческих качеств отстаивают свои права и свободы, интересы родной земли, семьи, народа. Они – патриоты своего Отечества.

Школьникам среднего звена легче и проще понять и принять идеи патриотизма на примере нартских сказаний – фантастических, остро сюжетных, захватывающих, нежели рассматривать любовь к Отечеству в осознании текущей необходимости в защите территориальных границ и государственных интересов страны. Убедить подростков быть готовыми однажды пожертвовать своими желаниями и планами, чтобы встать за Родину – задача довольно сложная. «Нарты» позволяют доходчиво, но ненавязчиво прививать учащимся верные морально-нравственные эталоны, гражданские убеждения. Реализация педагогического потенциала героического нартского эпоса балкарцев и карачаевцев станет ступенью к эффективному воспитанию патриотизма у учащихся.

Изложение основного материала статьи. Патриотическое воспитание в школе – педагогическая деятельность, нацеленная на формирование у учащихся общеобразовательных учреждений патриотического осознания преданности отчизне, государству. Процесс взаимодействия педагогов и школьников носит постоянный, систематический характер, направлен на всестороннее развитие.

Национальная литература является не только художественной летописью народной жизни, но и инструментом, а также средством нравственного обогащения духовного мира личности и общества в целом. Нельзя недооценивать значимость роли литературных трудов в дидактическом аспекте педагогической науки. Возможности художественных произведений заключаются в добровольном характере их изучения. Задача педагога-предметника – заинтересовать пытливые умы не просто читать текст, но вчитываться в его содержание, выявлять основные проблемы и предполагаемые пути их разрешения.

Каждая национальность в своем историческом становлении создает уникальные, самобытные материальную и духовную культуры, систему морально-нравственных ценностей. И крайне важно, чтобы эти накопленные тысячелетиями

богатства не канули в прошлое, постигнув забвения, а постоянно питали и поддерживали подрастающие поколения. Знать свою национальность, собственный язык, культурное наследие, Родину поистине есть счастье.

В истории немногочисленного, но стойкого карачаево-балкарского народа множество примеров того, как следует достойно жить и чтить память ушедших лет. За свое многовековое существование карачаевцы и балкарцы создали богатейший фольклор. Ключевую роль в их устном народном творчестве играет героический эпос о нартах, являющийся одной из национальных версий общекавказской Нартиады. Действующие лица в «Нартах» преимущественно батыры – богатыри, защитники интересов своего народа. Женские образы представлены мудрой Сатанай, красавицей Агундой и некоторыми другими терпеливыми и рассудительными девушками. Но кто такие нарты и как они возникли? Детальнее рассмотрим вопрос становления персонажей эпоса.

О рождении нартских героев повествует сказание «Тейри и нарты» [2, С. 302]. Боги Солнца, Неба, Земли и Воды сотворили мир, где в воздухе парили птицы, по твердой земле протекали реки и озера, ходили первые люди. Между собой Боги (Тейри) решили, что каждый из них станет заботиться о человеке: Тейри Солнца обязуется согревать людей и освещать им жизнь; Тейри Неба будет посылать благодатные дожди для увлажнения почвы; Тейри Земли взялся помогать возвращать урожай для пропитания человека; Тейри Воды не позволит людскому роду умереть от жажды.

Солнце был предводителем, могущественнейшим из Богов. Он находился в бесконечно далеком пространстве, но непрестанно присутствовал всюду. Его тепло прогревало землю летом, зимой же он посылал часть жара в Мир мертвых. Солнце был страшен в гневе, способен иссушать океаны и выжигать землю. В древние времена случилось туманам рассердить его: окутав поверхность всей земли плотным слоем непроглядной пелены, они не пропускали свет и тепло к людям. Тейри Солнца, разгневавшись, вызвал извержение, и на землю пали искры и камни, обратившиеся в золото, серебро, железную руду, соприкоснувшись с почвой.

Главное имя Бога Солнца – Кайнар Тейри. Когда он с Землей сотворили людской мир, то твердь его дрожала и вздымалась, а воды морей и океанов волновались. Племя нартов в течение семи лет молило Богов прекратить их мучения. Вняв мольбам, Кайнар Тейри воздвиг горы и накрепко вбил их в материк, подобно клинью. После этого землетрясения прекратились и гладь морей стала безмятежна.

Первые люди – нарты, в те далекие времена были малочисленным обществом, и кроме них на земле обитали существа харрала или эмегены. Между ними происходили непримиримые войны. Существа были немногим схожи с человеком: исполинские тела их были густо покрыты рыжими волосами, а употребляли в пищу они все без разбору. Им нравилось в знойные дни швырять друг в друга желтые камни – извержения Тейри Солнца.

Много времени позже кузнец Дебет выкует из железной руды для нартов орудия, и они истребят с лица земли всех своих врагов эмегенов.

Как мы видим, в сказании явно присутствует и обыгрывается теория креационизма, утверждающая творение мира и человека сверхъестественными силами Богов. Но уже в первом же сказании можно заметить патриотические нотки – древние люди осознали необходимость защиты своих земель, семей от опасных и кровожадных узурпаторов – эмегенов. Для этого они сплотились, взялись за оружие, изготовленное великим кузнецом Дебетом, и победили чудищ.

Ключевая фигура нартского эпоса – Золотой Дебет, играет судьбоносную роль в жизни народов семи гор. Великий мастер кузнечного ремесла создал нартам орудия для борьбы с врагами, буквально обеспечив им победу в многочисленных войнах. Он же, по некоторой трактовке истории о рождении Сосруко, расколол валун, принесенный мудрой Сатанай, в котором теплилась жизнь младенца. Руками Дебета были выкованы успех, сила, отвага нартского народа, его преимущество над эмегенами. «Рождение нартского кузнеца Дебета» рассказывает о возникновении и взрослении непревзойденного умельца.

Боги Неба и Земли поженились, загремели небеса, загрохотала твердь. Девять лет и девять дней спустя земля разверзлась, и явился на свет Дебет. Мать Воды (Суу анасы) искупала младенца, напоила его бурными реками и стала ему молочной матерью, вырастила как родного сына, обучила мудростям жизни. Сердце Дебета было из огня, конечности – из стали, сухожилия тела растягивались и сокращались, подобно тетиве, суставы его были подвижны и эластичны, а по его артериям тек огонь, и душа горела жарким пламенем.

Каждый Тейри воспитывал юношу, учил языку. Однажды Дебет отправился в горы нартов, присел побеседовать с камнями и остался в ночь. Долго разговор их длился, а наутро Дебет собрал камней и вернулся с ними в аул.

Раскрыв камни в руках, он узнал, что содержится в каждом; пробовал их на вкус, точно хлеб, чтобы понять состав. Вскоре Дебет, владевший языками огня, воды, земли, возмужав, обучается кузнечному делу. Истинного мастерства достигает в своем ремесле, первым на земле изготавливает кузнечные мехи, добывает железо, жжет каменный уголь. Расположив кузню вблизи горы Тырма, он растягивает железо, придавая ему любую форму. Узнав о таланте Дебета, нарты обратились за оружием и доспехами. Он изготовил тысячи мечей, луков и стрел. Всяким своим подвигом нартский народ был обязан мастерству своего великого кузнеца.

Если в совокупности своей эпос о нартах ассоциируется с одним определенным героем, то это, разумеется, Сосруко – сын камня. Именно Сосруко вернул людям огонь, выкрал его у эмегенов, которых одолел хитростью [2, С. 367]. Это он убил Пятиголовое чудище, истребил пауков-людоедов, боролся с эмегенами.

По одной из распространенных версий Сосруку, он же Сосруко, был выгесан княгиней вешей Сатанай из камня с помощью шестидесяти молодых мужчин с молотами, по ее заказу выкованными кузнецом Дебетом (Дебетом). Отцом Сосруко был пастух Соджук (Созук), заметивший однажды прекрасную Сатанай за стиркой белья по другой берег реки Эдиля. Зародыш младенца образовался в камне, к которому прислонился очарованный пастух. Бездетная княгиня выждала нужный срок и вернулась за ребенком к реке. Вынув младенца из камня, она отдала его на воспитание джиннам, закалившим как сталь все его тело, кроме колен. Духи еженощно приносили Сосруко к Сатанай и продолжали смотреть за ним до самого его взросления.

По другой версии сказания на берегу реки Эдиля стояла башня, в которой жила мудрая Кырс-бийче (Сатанай) со своей прислужницей Кюн-бийче, утром и вечером непременно спускавшейся за водой. Некогда в сумерках девушка пришла к реке, где ее заметил нартский пастух, пасший овец. Уловив на себе пристальный и жадный взгляд мужчины, Кюн-бийче спряталась за камень, в котором от ее прикосновения и желания пастуха зародилась жизнь. Вернувшись в крепость, девушка рассказала о происшествии госпоже, немедленно пославшей за камнем своих людей. Девять месяцев и девять дней валун простоял в темной и холодной комнате, пока не раскололся. Так на свет родился особенный мальчик. Кырс-бийче стала ему приемной матерью, набрала воды из родников семи гор и напоила сына, заклиная его беречь нартов, проживающих на склонах этих гор. За девять дней Сосруко вырос будто за девять месяцев, стал силен и умен.

«Как Сосруку добыл огонь для нартов» – история о самоотверженной храбрости юного батыра, рискнувшего собой, чтобы спасти от беды народ. Развести огонь в древние времена люди не умели: они выдергивали с корнем из земли иссохшее дерево, подносили его к солнцу, отчего оно вспыхивало пламенем; или сбивали с ночного небосвода горящую звезду, выстрелив в нее из лука.

В одну суровую зиму все мужчины селения ушли в поход, о чем прознали эмегены и напали на нартское племя, съели много людей и животных, разграбили жилища и потушили людские очаги, и нарты стали погибать от холода. Вернувшись, богатыри были страшно огорчены и решили обязательно спасти свой народ. Мудрая Сатанай отправила самого сильного, умного, ловкого и находчивого нарта вернуть пламя – собственного сына. Сосурук охотно согласился исполнить свой долг и отправился в пещеру чудища, где он обнаружил огонь, но не сумел выкрасть его, не разбудив ужасного эмегена. Хитрый юноша представился простым нартом и рассказал зверю о забавах знаменитого Сосурука, врага всех эмегенов.

Смекалкой молодой нарт поборол силу безобразного чудища: он выдумал игры, предположительно способные убить эмегена – бросал ему на голову огромные камни с вершины горы, заставил сидеть в озере, пока оно не замерзло окончательно и тот не смог разломать лед, затем умертвил его, вернул в страну нартов украденный огонь, а через несколько дней, собрав товарищей, вернулся в пещеру эмегена и увез все его богатства нартам.

Известны разные сказания о появлении Сосурука, но все они тождественны в одном – рожденный из камня и воспитанный мудрой Сатанай мужчина явился в мир нартов дабы стать им спасителем, защитником и покровителем. Образ Сосурука неизменно олицетворяет подлинный патриотизм в его ярчайшем проявлении – любви к родной земле, людям и готовности поставить интересы общины над собственными. Прямолинейный и смелый, смекалистый нарт вызывает у школьников симпатию и восхищение в своем стремлении оберегать Отчизну.

Выводы. Героический эпос «Нарты» – шедевр устного и нематериального культурного наследия карачаево-балкарского народа, обладает педагогическим потенциалом, реализация которого может способствовать воспитанию патриотизма у учащихся школ. Богатыри сказаний о нартах наделены всеми качествами настоящего патриота: любят свой народ, охраняют родные земли, встают на защиту интересов Отечества. Как было указано выше, обучающимся легче и проще понять и принять идеи патриотизма на примере нартских сказаний – фантастических, остросюжетных, захватывающих, нежели рассматривать любовь к Отечеству в осознании текущей необходимости в защите территориальных границ и государственных интересов страны. «Нарты» позволяют доходчиво, но ненавязчиво прививать школьникам верные морально-нравственные эталоны, гражданские убеждения.

Использование героического эпоса на уроках будет содействовать активизации познавательных интересов школьников, привносить положительные аспекты понимания этических категорий, формировать нравственные идеалы личности и гражданина.

Литература:

1. Константинов, Н.А. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – Москва: Просвещение, 1982. – 447 с.
2. Нарты. Героический эпос балкарцев и карачаевцев (Эпос народов Евразии). – Москва: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1994. – 656 с.
3. Палиевский, П.В. Литература и теория / П.В. Палиевский. – Москва: Современная Россия, 1979. – 288 с.
4. Пархоменко, М.Н. Многонациональное единство советской литературы / М.Н. Пархоменко. – Москва: Просвещение, 1978. – 287 с.
5. Узденова, Л.Х. Нетрадиционные формы проведения занятий как инструмент повышения активности и мотивации студентов в процессе обучения / Л.Х. Узденова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 323-325

Педагогика

УДК 372.881.3

кандидат педагогических наук, доцент Антонова Людмила Виталиевна

Чебоксарский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский политехнический университет» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Гурьянова Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ОРФОГРАФИИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Письменная речь всегда воспринималась и воспринимается как образец, эталон применения языка. В течение более чем двух столетий реформы во французской орфографии остаются предметом особого внимания и поводом для оживленных дискуссий. Во французском языке исключительную роль сыграла фонетическая эволюция, которая определила не только звуковой и буквенный облик современных слов, но и послужила базой для формирования морфологии. В статье описывается история становления французской орфографии с середины XIX в. до настоящего времени; изучается зависимость орфографии от фонетической эволюции; рассматривается формирование фонологического, этимологического и морфологического принципов орфографии и изменение их роли в диахронии. Сегодня фонетическое написание в большинстве случаев вытесняется фонетико-позиционным. В связи с этим обозначены основные трудности, возникающие у русскоязычных учащихся в процессе овладения французской орфографией, предложены пути их преодоления. Работа над орфографией в процессе изучения французского языка сложная и принесет видимые результаты только в долгосрочной перспективе. Важную роль в процессе рассмотрения ошибок учащихся и применения мнемотехник играет конструктивное общение. Применение информационных технологий в обучении правописанию способствуют отработке орфографического навыка, позволяют эффективнее организовать самостоятельную работу, активизируют познавательную деятельность учащихся. Приведены примеры заданий, интерактивных интернет-ресурсов, направленных на формирование графических и орфографических навыков.

Ключевые слова: французский язык, история орфографии, принципы орфографии, языковая политика, обучение технике письма.

Annotation. Written speech has always been perceived and is perceived as a model, a standard for the use of language. For more than two centuries, the reforms in French spelling have been the subject of special attention and an occasion for lively discussions. Phonetic evolution played an exceptional role in the French language, which determined not only the sound and letter appearance of modern words, but also served as the basis for the formation of morphology. The article describes the history of the formation of French orthography from the middle of the XIX century to the present day; the dependence of orthography on phonetic evolution is

studied; the formation of phonological, etymological and morphological principles of spelling and the change of their role in diachrony are considered. Today phonetic spelling in most cases is replaced by phonetic-positional. In this regard, the main difficulties encountered by Russian-speaking students in the process of mastering French spelling are outlined, and ways to overcome them are proposed. Working on spelling while learning French is difficult and will bring visible results only in the long term. Constructive communication plays an important role in the process of considering students' mistakes and applying mnemonics. The use of information technologies in teaching spelling contributes to the development of spelling skills, makes it possible to organize independent work more effectively, activates the cognitive activity of students. Examples of tasks, interactive Internet resources aimed at the formation of graphic and spelling skills are given.

Key words: French language, history of spelling, principles of spelling, language policy, teaching writing techniques.

Введение. Французский язык, как любой национальный язык, претерпевает изменения. Существуют разные точки зрения на его современное развитие. Многие считают, что язык сейчас переживает период упадка, что пик его развития уже прошел. Другие полагают, что процессы, происходящие сегодня в языке, вполне закономерны и ни о каком упадке и речи быть не может. Однако, всем изучающим французский язык и его носителям каждый день приходится иметь дело не только с употреблением языковых единиц в устной речи, но и с их правописанием.

Вместе с тем потребности общества в специалистах, всесторонне владеющих иностранными языками, постоянно повышаются. Владение нормативной орфографией приобретает особую актуальность в условиях смещения акцентов в обучении в сторону письменной речи.

Изложение основного материала статьи. В 1863-73 годах Э. Литтре в своем «Dictionnaire de la langue française» сделал замечания относительно несоответствий во французском правописании и предложил некоторые изменения. Несмотря на членство во Французской Академии, он не получил поддержки с ее стороны. В 1889-1890 годах общество по реформе орфографии подало петицию во Французскую академию за подписями 7000 человек с требованием упрощения орфографии, а именно: устранение accent grave (ou, d'ou), непроизносимых согласных (fils), замена двух букв на одну (honettete, photographie), то есть приближение орфографии к фонетическому написанию. Французская Академия никак не отреагировала на такую петицию.

Чтобы языковая политика была эффективной, она должна стремиться к максимально широкому участию в ней субъектов социальной, экономической, культурной и административной жизни, то есть простых людей, так как в вопросах орфографии речь не идет о принятии законодательства, решения в области языковой политики бессильны, если они не подкреплены волей компетентных учреждений и если они не находят широкого положительного отклика у общественности. Вот почему сведения об изменении правописания должны быть доведены до детей, при этом новое написание должно считаться правилом, а старое – допускаться. С другой стороны, нововведения должны быть рекомендованы всем тем и теми, кто практикует преподавание французского языка авторитетно и активно, кодифицирует и комментирует письменный язык, то есть работает в трех конкретных областях: создание новых слов, особенно в научной и технической областях, составление словарей и преподавание [4].

Французская орфография основана на наборе подсистем. М. Гревисс в «Bon usage» выделяет следующие подсистемы:

1) Французская орфография является фонологической, а не фонетической, и она основана на ряде букв, роль которых заключается в расшифровке звуков. Тем не менее, между буквами и звуками нет эквивалентности, поскольку алфавита недостаточно (26 букв, но 36 фонем). Только буквы j, k и v всегда произносятся и всегда соответствуют одному и тому же звуку; и это не случайно, поскольку эти буквы были либо созданы специально (j и v), либо заимствованы (k). Такая система орфографии сложилась потому, что французский язык использует латинский алфавит, а на латыни произносились все буквы, и каждой букве соответствовал один определенный звук. В упрощенном виде можно сказать, что латынь стала основой французского языка, но появились новые звуки, а алфавита стало явно недостаточно. Добавилось несколько букв (K, J, U, W: удлинители букву i до j, изменили букву u до v, чтобы расшифровать соответствующие новые звуки). Позже были добавлены диакритические значки accents, tréma, cédille [3, С. 108].

Большинство орфографических «аномалий» (несоответствий орфографии количеству произносимых звуков) представляют собой следы истории слов: следы, например, латинского слова, следы естественной эволюции, когда написанное перестало соответствовать устной форме.

2) Орфография этимологична: ряд слов подвергся исправлению, целью которого было приблизить их к их латинскому этимону. Написание в этом смысле является искусственно этимологическим. Это исправление было широко распространено во французском языке в XVI веке из соображений культуры (в то время мало кто умел читать, а те, кто был образован, знали латынь, поэтому немые буквы им не мешали): *corps (corpus), temps (tempus), homme (homo), compter (computare), sept (septem), vingt (viginti), paix (pax, vox (uox)). poids* (от *pensum* – супин глагола *pendere* / взвешивать, но наличие *d* восходит к *pondus* / вес, тяжесть); *legs* (наличие *s* на конце слова восходит к *lais* – старофранцузский глагол «оставлять», который, в свою очередь, происходит от латинского глагола *legare* / передавать по наследству).

3) Она морфо-синтаксическая. Написание дает представление об отношениях между членами предложения, и этот принцип относится ко всем формам слова в предложении или словосочетании, ко всем видам согласования (множественное число, женский род).

4) Она морфо-лексическая: написание слова останется неизменным во всех ситуациях: слово *boeuf* / говядина, *oeuf* / яйцо сохраняет букву *f* во множественном числе, несмотря на произношение. Такое написание само собой разумеющееся, но оно противоречит фонетике.

В основном сохраняется орфографическое соотношение с однокоренными словами: немой конечный согласный сохраняется (*foret/forestier; plomb/plombier; champ/champignon (campagniolus = полевой гриб)*).

Фонетическое сходство может быть источником двусмысленности в устной речи: *ver* / червь, *vers* / стих; *vers* / предлог «к», *vert* / зеленый, *verre* / стакан.

Эта система позволяет проводить различие между омофонами, которых насчитывается около 2000 на французском языке, большинство из них – односложные слова, которые очень распространены (базовый словарный запас француза составляет 5000 слов) и поэтому создают мало проблем с распознаванием для изучающих французский язык [7].

Французская Академия, несмотря на свою внешнюю независимость, является государственной структурой – в данном случае юридическим лицом публичного права. Со времени Людовика XIII (1635) она была связана с центральной властью. Академия – это убежище государственного языка, где стремятся сделать язык «чистым», но Академия стремилась подчеркнуть, что она не является инициатором реформы орфографии от 6 декабря 1990 года и выступала против любого упрощения написания: «Французская Академия, прежде всего, хотела бы напомнить, что она не является инициатором так называемой «реформы правописания», о которой пресса повторяет уже несколько дней и которая должна быть включена в школьные программы со следующего учебного года». С этой точки зрения Академия, позиционировавшая себя как открытую для изменений, вызванных развитием языка, и которые различные издания ее словаря стремились отразить,

выступала против любого упрощения написания. Академия заявила, что изменения в орфографии соответствуют по своим принципам и по своему действию тем, которые она сама неоднократно вносила в издание Словаря в 1740 г., 1835 г., 1878 г., 1935 г. Эти изменения заключались не в упрощении написания, возникающего в результате этимологической или фонетической эволюции, а были направлены на устранение колебаний в написании слова и на облегчение изучения орфографии. В большинстве случаев она придерживается традиционной орфографии в словаре, упоминая при этом возможность исправленной орфографии [5].

В феврале 2016 года было объявлено о применении начиная с 2017 г. изменений в орфографии, заявленных еще в 1990 г. Возможные изменения в орфографии в соответствии с изменениями от 1990 затронули более 2400 слов. Среди основных моментов больше не обязательно использование *accent circonflex* «u» и «i» (*cout / cout, paraitre / paraitre*). *Accent circonflex* сохраняется для слов, в которых он указывает на важный нюанс (*mur* / «зрелый» останется неизменным, чтобы не путать его с *mur* / «стена»). *Oignon* / «лук» теряет *i* и пишется как *ognon*. *Evenement* теперь можно будет писать с *accent grave* на втором *E*.

Современные тенденции в изменении орфографии появились в конце 1980-х годов: французский язык теряет популярность за рубежом, в том числе из-за сложностей в написании, и в 1989 году премьер-министр М. Рокар учредил Высший совет по французскому языку (CSLF), в состав которого вошли граждане Франции, Квебека, Бельгии, Швейцарии и Марокко. В 1990 г. CSLF, (ликвидированный в 2006 году), обнародовал свои выводы, которые получили положительное заключение Академии.

С 1990 года в экзаменационных заданиях допускаются оба варианта написания - традиционное и новое (исправленное). Учителя во Франции по-прежнему не обязаны преподавать новые варианты орфографии, поскольку это допустимое написание, а не обязательное. Однако поборники *accent circonflex* не отступили. Когда в 2006 г. стало известно, что учебники с новой орфографией будут распространяться, они запустили в Твиттере слово с пометкой *#jesuiscirconflex* / я циркумфлекс.

С 2010 году в Квебеке учащимся, которые напишут *ognon* или *nénufar*, не грозит снижению оценки на экзаменах [6].

Дефис больше не является обязательным (таким образом, мы можем написать *porte-monnaie / porte monnaie*), *accent circonflex* больше не являются обязательными для *i* и *u* (за исключением некоторых форм, когда *accent* служит для различения форм глагола).

Однако учителя по-прежнему не обязаны преподавать нововведения в орфографии, поскольку это допустимое написание, а не обязательное, в учебниках оба варианта написания официально допускаются. С другой стороны, при выполнении домашнего задания в классе все зависит от доброй воли учителей. Французская Академия, чей словарь является образцом, утвердила новое написание как «правильный вариант». Но другие словари, гораздо более употребительные, не охватывали всю реформу в целом (например, цель словаря *Larousse* – защита «великих закономерностей» французского правописания).

Le Robert вводит новшества, включив в издание 2009 года слова с указанием вариантов написания: «*charriot*» / «*chariot*», «*Pizzéria*» / «*Pizzeria*», «*pop-corn*» / «*pop corn*». Около 6000 слов из 60000, перечисленных в словаре, предлагаются с двумя возможными вариантами написания.

Рассмотрение ошибок через поощрение меняет атмосферу в классе и помогает создать мотивацию к написанию [2]. Запоминание правописания зависит от частоты употребления слов, количества букв в слове, непринципиальных букв, графического различия омофонных слов. Для преподавателя важно довести до обучающихся, где проходит граница между просто изменением в орфографии и чрезмерным или разрушительным изменением. Преподаватель не ожидает от учеников классификации ошибок, которую предлагают лингвисты, работа над орфографией сложная и принесет видимые результаты только в долгосрочной перспективе.

Как способствовать запоминанию? Мы начинаем с того, что обучающиеся должны выучить часто употребляемые слова-омофоны (*verre, vert, vers, ver*), чтобы они могли понять, в чем заключаются их усилия. Слова разбиваются для анализа на морфемы и к ним подбираются однокоренные слова. Далее мы делаем упражнения с этими словами в его различных измерениях: произношении, слогах, фонемах, морфемах. На следующем этапе диктуется короткий текст, обучающиеся пишут очень крупным шрифтом, просматривают работы друг друга. Затем организуется обсуждение внутри группы, без всякой спешки, после чего преподаватель выводит правильный вариант на экран, без комментариев со своей стороны, преподаватель занимает позицию активного нейтралитета, он способствует открытому обсуждению диктанта в группе. Мы посвящаем 2 занятия каждые два месяца только диктантам, чтобы сосредоточиться именно на процессе написания, при этом длина текста ограничивается 10 предложениями, и мы стараемся посвящать текст одной определенной категории в изменениях орфографии.

Преподаватели иностранного языка всегда находятся в поиске новых интересных приемов, чтобы как-то заинтересовать обучающихся. Существует огромное количество сайтов, которые смогут разбудить интерес у студентов к французской орфографии. Интересным для изучающих французский язык может оказаться содержание сайтов: <https://www.french-games.net/ru>, <https://fr.prolingvo.info/grammar/units.php>, www.fluentu.com/blog/french/interactive-french-exercises/, <https://crazylink.ru/french-vocabulary-trainer.html>, <https://www.frenchcorrector.com>. На практическом занятии могут использоваться как виртуальные словари (электронные версии) бумажных изданий на CD), так и сочетание электронных словарей с печатными словарями и справочными материалами. Обширный список словарей с удобной поисковой системой представлен в справочно-информационном портале *Frenchpod101.com* (<https://www.frenchpod101.com/>). Кроме того, это может быть поиск нужных сведений по орфографии в Интернете, например, подбор примеров, контекстов из такого Интернет-ресурса, как Национальный корпус французского языка (<https://www.cnrtl.fr/definition/>, <https://www.frantext.fr/>, <https://www.masteryourfrench.com/fr/vocabulaire/combien-de-mots-francais/>). Корпус можно использовать и для прояснения любых спорных случаев современной французской орфографии.

Выводы. Сложная орфография придает французскому языку идентичность и богатство одновременно (например, создание искусственного языка, такого как эсперанто, не увенчалось успехом именно потому, что ему не хватало богатства: слишком неинтересен и рационален искусственный язык без истории, которая лежала бы в его основе). Периодическая корректировка правил закономерна и вполне естественна, так как отвечает потребностям развивающегося языка и практике его освоения. Грамотным человеком считается не только тот, кто знает орфографию и не допускает ошибок при письме, но и тот, кто умеет пользоваться правилами, словарями и справочниками, способен объяснить написание слова [1]. Применение новых вариантов написания зависит от учителей (и словарей). Вопрос «Как учить правописанию сегодня?» остается открытым, и ответ на него традиционный: просто проводить занятия и сообщать обучающимся как об изменениях в орфографии, так и об ошибках в написании.

Литература:

1. Ваганова, Е.А. Графическое оформление заимствований в разноструктурных языках (на материале русского и французского языков) / Е.А. Ваганова, К.В. Фадеева, Т.Ю. Гурьянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 4 (104). – С. 17-22
2. Зайцева, Е.Л. Неформальные методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе / Е.Л. Зайцева // Образование: традиции и инновации: материалы V междунар. науч.-практ. конф. / отв ред. Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика: World Press s r.o., 2014. – С. 186-187
3. Grevisse, M. A. Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui / M. Grevisse, A. Goosse. – Paris. – Gembloux, Duculot, 14e éd., 2008. – 1600 p.
4. Koenig, G. L'orthographe et le dirigisme français / G. Koenig // Contrepoints.org: [site], 2016. – URL: <https://www.contrepoints.org/2016/02/11/238486-lorthographe-et-le-dirigisme-francais> (дата обращения: 01.03.2023).
5. Le Figaro [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/02/04/01016-20160204ARTFIG00080-la-reforme-de-l-orthographe-de-1990-fait-son-entree-dans-les-manuels-de8230-2016.php> (дата обращения: 01.03.2023).
6. Le Figaro [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/02/04/01016-20160204ARTFIG00080-la-reforme-de-l-orthographe-de-1990-fait-son-entree-dans-les-manuels-de8230-2016.php> (дата обращения: 01.03.2023).
7. Robert, P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / P. Robert. – Paris: Le Robert, 1986. – 2171 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Анушкевич Наталья Владимировна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

кандидат философских наук, доцент Климов Михаил Юрьевич

Алтайский государственный университет (г. Барнаул);

магистрант Бобров Андрей Дмитриевич

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье представлены теоретические предпосылки методологического анализа к рассмотрению вопроса о теории физической культуры. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики определений физической культуры, теории культуры, методологической дисциплины, физические качества и способности человека, двигательной деятельности. Авторами статьи рассмотрены трудности, возникающие при определении объекта ТФК, основные ошибки, допускаемые при этом, и пути их преодоления. Дается характеристика современного состояния решения вопроса относительно объекта ТФК. Представлены пути решения обсуждаемой проблемы. Ориентируясь на методологические принципы, авторами рассмотрены некоторые возможные (важные в теоретическом и практическом отношении) направления разработки ТФК и смежных с ней научных дисциплин на основе введения понятия «физическая культура» и других, связанных с ним. Классифицированы определенным образом различные виды двигательной деятельности и уточнены, какие из них охватываются понятием «физическая культура». Для решения, обсуждаемой проблемы авторами представляется важным прежде всего классифицировать определенным образом специализированные виды двигательной деятельности. Авторская позиция заключается в том, что на базе понятия физкультурной деятельности открывается возможность развития такой научной теории, которая не совпадает не только с ТФК, но и с другими уже существующими научными теориями, в том числе с ТФВ. Таковы некоторые основные направления разработки ТФК и смежных с ней научных теорий на основе введения понятия «физическая культура» и ряда других понятий, с помощью которых выделяется их объект научного исследования.

Ключевые слова: физическая культура, культура, методологическая дисциплина, физические качества, способности человека, двигательная деятельность.

Annotation. The article presents the theoretical prerequisites for methodological analysis to consider the issue of the theory of physical culture. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the definitions of physical culture, the theory of culture, methodological discipline, physical qualities and abilities of a person, motor activity are revealed. The authors of the article considered the difficulties that arise when determining the object of TPA, the main mistakes made in this case, and ways to overcome them. The characteristic of the current state of the solution of the issue regarding the object of TPC is given. The ways of solving the discussed problem are presented. Focusing on methodological principles, the authors considered some possible (theoretically and practically important) directions for the development of TPC and related scientific disciplines based on the introduction of the concept of "physical culture" and others related to it. Various types of motor activity are classified in a certain way and which of them are covered by the concept of "physical culture" are specified. To solve the problem discussed by the authors, it seems important, first of all, to classify specialized types of motor activity in a certain way. The author's position is that on the basis of the concept of physical activity, the possibility of developing such a scientific theory opens up, which does not coincide not only with the TPC, but also with other already existing scientific theories, including the TFT. These are some of the main directions in the development of TPC and related scientific theories based on the introduction of the concept of "physical culture" and a number of other concepts, with the help of which their object of scientific research is distinguished.

Key words: physical culture, culture, methodological discipline, physical qualities, human abilities, motor activity.

Введение. В последнее время в литературе все чаще поднимается вопрос о теории физической культуры (ТФК). Он действительно назрел. ТФК крайне необходима для построения целостной теории культуры, охватывающей все области и сферы культуры (в том числе такой ее важный элемент, как физическую культуру), для решения широкого круга практических задач физкультурного и спортивного движения в условиях развитого современного общества.

Мы обращаем внимание на эту сторону дела, ибо в настоящее время в сфере физической культуры и спорта очень остро стоит вопрос о повышении эффективности всех проводимых здесь научных исследований, в том числе и теоретических.

Для того чтобы разработка ТФК была эффективной, прежде всего необходимо обеспечить высокий методологический уровень данной работы. Как отмечалось многими философами и научными деятелями «методологическая дисциплина мысли – непереносимое условие успешного развития общественных наук» [7]. В настоящее время имеются все предпосылки

для реализации этого важного требования при разработке ТФК. Усилиями ученых за последние годы разработана общая концепция культуры, на базе теории материалистической диалектики и теории отражения уточнены основные логико-методологические принципы построения научных теорий.

Вот почему не может не вызывать серьезного беспокойства тот факт, что с разработкой ТФК в методологическом отношении до сих пор дело обстоит не совсем благополучно. В тех работах, в которых делается попытка построить данную теорию [1], допускаются грубые методологические ошибки, в частности, при определении объекта и предмета исследования ТФК, при введении центрального понятия данной теории – понятия «физическая культура» [3].

Поэтому возникает необходимость еще раз вернуться к вопросу о ТФК, обратив особое внимание на методологические принципы и подходы к ее разработке. И прежде всего важно рассмотреть трудности, возникающие при определении объекта ТФК, основные ошибки, допускаемые при этом, и пути их преодоления. Именно такая задача и ставится в данной статье.

Однако степень научной разработки вопросов методологии и методики функционирования массово-коммуникационных подсистем «обратной связи» пока еще явно недостаточна, хотя можно назвать несколько работ, в которых раскрываются необходимость и специфика использования средств массовой коммуникации и показаны эффективно работающие подсистемы «обратной связи», степени реализации поставленных целей.

На практике актуальных проблем формирования потребности человека в занятиях физической культурой и спортом приводит к тому, что средства массовой коммуникации могут значительно больше внимания уделять информированию населения о повышении функциональных возможностей организма человека под влиянием регулярных занятий физическими упражнениями.

На первый взгляд вопрос относительно объекта ТФК не вызывает особых трудностей, так как из самого названия следует, что им является физическая культура.

Весь вопрос, однако, в том, что даже в рамках понимания физической культуры существует, как известно, множество различных подходов к ее истолкованию [4]. И самое главное – эти подходы недостаточно четко отличаются друг от друга, смешиваются между собой.

Во многих работах [8] физическую культуру понимают как такую сферу культуры, которая связана с телом (организмом) человека, со всеми присущими ему качествами, способностями, функциями (физическими, психическими, символическими и др.), и это истолкование физической культуры недостаточно четко отличают от иного, при котором ее связывают только с физическими качествами и способностями человеческого тела.

Для построения ТФК необходимо дать не просто отдельную дефиницию физической культуры, а ее развернутую характеристику. В настоящее время, к сожалению, имеется крайне мало таких работ, где предпринимается хотя бы попытка такого анализа. Это, например, работы известного польского философа Д.И. Дроздова [5] и ученого И.А. Золотухиной [6]. Но именно в этих работах особенно резко бросается в глаза смешение самых разнообразных подходов к пониманию физической культуры.

Весьма часто при построении ТФК под физической культурой понимают ту «социальную деятельность и ее результаты по всестороннему физическому развитию, созданию физической готовности людей к жизни», как «сознательно организуемое и управляемое физическое развитие людей» [10].

В этих обстоятельствах повышается значение идеологической работы по воспитанию людей. Сдвиги и изменения во всех сферах жизни современного общества, дальнейшее усложнение целей и задач социального развития, рост значения сознательного творчества народных масс неизбежно трансформируют, видоизменяют функции и структуру пропаганды и ее средств, ведут к решению постоянно возникающих современных инновационных задач.

Мы живем в сложном мире. Нам приходится сталкиваться с непростыми проблемами, порождаемыми как объективными, так подчас и субъективными причинами. И разобраться в лавине информации, выработать свое, личное, и притом правильное, отношение к крупнейшим проблемам современности в наше время можно только тогда, когда имеешь верное научное мировоззрение, занимаешь четкую позицию. Мы стремимся добиться того, чтобы наша пропаганда была не только достоверной и оперативной, но и доходчивой, убедительной, была проникнута глубокими идеями. Она позволяет лучше представить социально-экономические координаты, в которых предстоит действовать. Сделанные оценки и выводы прелестерегают от забегания вперед, от смешения того, что есть и что должно быть достигнуто.

Таким образом вкратце можно охарактеризовать современное состояние решения вопроса относительно объекта ТФК. Ясно, что должны быть продолжены поиски путей решения обсуждаемой проблемы.

Изложения основного материала статьи. Пути решения проблемы. Из проделанного выше анализа вытекают по меньшей мере два важных в методологическом плане положения, касающихся путей эффективного развития ТФК, выделения ее объекта на основе введения понятия «физическая культура».

1. Разработка ТФК как новой теории безусловно предполагает введение и некоторых новых терминов. Но они должны быть оправданными, целесообразными и эффективными. А самое главное, нельзя сводить все только к использованию термина «физическая культура» для обозначения ранее известных явлений. С помощью понятия «физическая культура» прежде всего нужно попытаться выделить новые, не изученные еще явления, научно осмыслить такие теоретические и практические проблемы, которые не могут быть поставлены и решены на базе имеющегося понятийного аппарата.

2. Важно четко выделить, различить, не смешивать различные возможные и реально встречающиеся истолкования понятия «физическая культура», каждое из которых основано на фиксации определенных действительно существующих явлений. Для этого необходимы введение определенной системы понятий, отображающих эти явления, и соответствующая разработка не одной, а целого ряда научных дисциплин, делающих их объектом своего исследования.

Ориентируясь на эти методологические принципы, рассмотрим некоторые возможные (важные в теоретическом и практическом отношении) направления разработки ТФК и смежных с нею научных дисциплин на основе введения понятия «физическая культура» и других, связанных с ним.

При развитии данной теории важно отличать физическую культуру от других элементов культуры, которые также могут стать объектом изучения соответствующих научных теорий. В предложенной нами концепции за основу физической культуры берутся физические качества и способности человека.

Поэтому культуру организма человека как особую форму культуры, в основе которой лежат социально сформированные способности человека осуществлять определенную деятельность, используя свой организм («органическое тело»), важно отличать от той все более интенсивно развивающейся сферы культуры, которая связана с другим, «неорганическим» телом человека и которую в первом приближении можно обозначить термином «технологическая культура». Это различение имеет важное значение для постановки и решения целого ряда важных теоретических и практических проблем, в том числе вопроса о пассивном отношении значительной части населения к занятиям физическими упражнениями и спортом.

В связи с этим для эффективного развития ТФК на базе рассматриваемого истолкования физической культуры важно классифицировать определенным образом различные виды двигательной деятельности и уточнить, какие из них охватываются понятием «физическая культура». К сожалению, в литературе крайне редко предпринимаются попытки такого рода, а встречающиеся, на наш взгляд, весьма неудачны.

Для решения, обсуждаемой проблемы нам представляется важным прежде всего классифицировать определенным образом специализированные виды двигательной деятельности.

В связи с этим рассматриваемая деятельность включает разнообразные формы двигательной деятельности, предназначенные для решения тех или иных задач. К их числу относятся, например, такие специализированные виды двигательной деятельности, основное назначение которых: воздействие на физическое развитие человека (для обозначения этой деятельности чаще всего используют, как уже отмечалось, термин «физические упражнения»); такое воздействие на физическое развитие человека, которое подчинено задаче его лечения (двигательную деятельность, решающую эту задачу, чаще всего называют «лечебной физкультурой») или производственным целям (в этом случае ее называют «производственной физкультурой»); отдых и развлечение (такую двигательную деятельность иногда называют «физической рекреацией»); укрепление и сохранение здоровья (эту деятельность иногда обозначают термином «моцион») и т.д.

Поиски новых путей привлечения граждан к занятиям физкультурой и спортом ставят перед научными исследователями ряд важных и сложных задач. Возрастающее значение приобретает определение спортивных интересов и потребностей, а также мотивов спортивной цельности. В связи с усилением массового характера физкультуры и спорта в центр выдвигаются следующие вопросы: условия самостоятельных спортивных занятий и их особенности в различных социальных группах; потребности и мотивы, выраженные наиболее ярко; обусловлено ли снижение физической активности возрастным фактором или изменениями структуры потребности в занятиях спортом.

В повседневной жизни людей физкультура и спорт занимают все более заметное место, причем формы занятий и их частота дифференцированы. Это и тренировки в секциях спортивных обществ, и самостоятельные спортивные занятия в семейном кругу с друзьями коллегами, и индивидуальные занятия физкультурой.

Миллионы граждан понимают, что активные занятия спортом – источник здоровья, хорошего настроения, бодрости. Число членов спортивных обществ неуклонно растет. Однако отмечают и различия в уровне физической активности у мужчин и женщин – представителей различных профессий и возрастных групп. Это объясняется объективными причинами, среди которых, например, высокая загруженность женщин домашней работой и воспитанием детей, сложность эксплуатации спортивных сооружений, посменная работа и т.п.

Изучение мотивации занимает в спортивной социологии особое место. Среди них важное место занимает разработка понятия «потребность в занятиях спортом». В условиях развитого современного общества создаются предпосылки для все более полного удовлетворения материальных и духовных потребностей населения. Не которые исследователи придерживаются основным положениям, согласно которым к потребностям людей относятся потребности в социальном общении, получении новых знаний и впечатлений, общении с природой, сохранении и укреплении здоровья, физической красоте, отдыхе.

Спортивные социологи сосредоточили внимание в основном на массовых занятиях физкультурой и спортом, на поведении и образе мышления многочисленных социальных групп. Анализ мотивации занятий спортом с точки зрения спортивной социологии предполагает определение тех аспектов физкультурно-спортивной деятельности индивида, которые обусловлены их принадлежностью к какому-либо классу, слою, группе.

Изучение соответствующей литературы позволяет сделать вывод о том, что «потребность» и «мотив» чаще всего употребляются как синонимы [9]. Однако это неверно, поскольку особенности возникновения мотивации еще не выяснены, и подмена одного понятия другим может стать источником ошибок в методике исследований и интерпретации результатов.

Потребность порождает определенные мотивы. Возникновение мотивации включает в себя 2 аспекта: объективные предпосылки и субъективные.

Объективные предпосылки указывают на специфические особенности конкретных социальных групп и являются определяющими для их поведения. К ним относятся условия труда (содержание работы, продолжительность, отдаленное место работы от места жительства); окружение (бытовые условия, наличие спортивных сооружений, парков, бассейнов); степень и возможности использования служб быта, семейные ситуации (число детей, профессия супругов). При этом учитывается специфичность групп, а не индивидов.

Субъективные причины выясняются с помощью вопросов. Так, в 2022 г. опрос позволил установить, что 51% студентов занимается спортом, чтобы иметь возможность двигаться. Далее идут такие мотивы: разрядка после работы или учебы, поддержание хорошей фигуры. Реже других в качестве мотива выступило стремление достичь спортивных результатов. Таким образом, у молодежи на первом месте потребности в отдыхе и физической красоте.

Доминирующими во всех группах являются следующие мотивы: оставаться бодрым, получать удовольствие и радость от занятий спортом.

В социологических исследованиях оправдано применение индикаторных кассет, содержащих заранее сформулированные предложения и модели ответов. По мнению многих ученых, методика оценки каждого сформулированного в индикаторе ответа может стать более действенной, если на нее будет отвечать сам участник опроса [2]. Отсюда особое значение приобретает знание порядка, структуры мотивации и их возможных изменений (без этого невозможна целенаправленная педагогическая практическая работа).

Исходя из массового характера физкультуры и спорта, следует проверить, адекватно ли отражают существующее положение дел такие мотивы, как «радость», «удовольствие» и т.п. Ведь удовлетворение какой-либо потребности всегда предполагает эмоциональную сторону. 42% населения подтвердили, что удовольствие и радость от занятий спортом являются для них преимущественным мотивом физической активности.

В возникновении мотивов занятий спортом принимают участие как потребности и объективные условия жизни, так и внутренняя позиция самой личности. Под термином «внутренняя позиция» мы понимаем мировоззрение, моральные и эстетические убеждения, субъективные интересы и другие свойства личности. Осмысленно ли проводит человек свое свободное время, продолжает ли учиться, заниматься спортом, знакомиться с культурным наследием – все эти вопросы в значительной мере определяют субъективные факторы: чем богаче и стабильнее внутренняя позиция человека, тем осознаннее его потребности.

Изучение условий жизни людей, влияющих на выработку мотивов занятий спортом, помогает установить многие закономерности мотивации.

Выводы. На базе понятия физкультурной деятельности открывается возможность развития такой научной теории, которая не совпадает не только с ТФК, но и с другими уже существующими научными теориями, в том числе с ТФВ.

Таковы некоторые основные направления разработки ТФК и смежных с нею научных теорий на основе введения понятия «физическая культура» и ряда других понятий, с помощью которых выделяется их объект научного исследования.

Литература:

1. Баянкин, О.В. Анализ практики внеучебных занятий по физической подготовке со студентами института физической культуры и спорта / О.В. Баянкин // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (44). – С. 34-38
2. Грабиненко, Е.В. Практический аспект использования технологии оценки уровня развития профессиональной компетентности бакалавров в процессе учебной деятельности / Е.В. Грабиненко, П.Г. Воронцов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 258-262
3. Губарева, Н.В. Современные аспекты профессиональной подготовки учителей физической культуры / Н.В. Губарева, Е.В. Колтыгина // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск, 2022. – С. 247-249
4. Губарева, Н.В. Реализация смешанного обучения на современном этапе развития образования в вузе / Н.В. Губарева, К.Г. Емелин, Л.М. Бартенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 127-130
5. Дроздов, Д.И. Производственная физическая культура студента / Д.И. Дроздов, И.А. Золотухина // В сборнике: Новое слово в науке и практике. Сборник материалов VII-ой международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 47-48
6. Золотухина, И.А. Здоровьесберегающая роль физической культуры в образовательном процессе / И.А. Золотухина // В сборнике: Воспитательно-патриотическая и физкультурно-спортивная деятельность в вузах: инновации в решении актуальных проблем. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 112-116
7. Иванова, М.М. О порядке комплектования (формирования) групп обучения (спортивной подготовки) / М.М. Иванова, И.И. Самсонов, Г.А. Тарасевич // В сборнике: Спортивное право в России и мире: актуальные вопросы. Материалы круглого стола с международным участием. Отв. редактор А.А. Коренная. – Барнаул, 2022. – С. 99-113
8. Попова, Н.В. Образовательная среда как новая реальность развития института физической культуры и спорта в компетентностно-ориентированном обучении студентов / Н.В. Попова // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. – Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 636-642
9. Тарасова, О.А. Проектная задача как инструмент формирования здоровьесберегающих образовательных компетенций у студентов педагогического университета / О.А. Тарасова, Н.Н. Козлова, Т.А. Линдт // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 11 (140). – С. 196-198
10. Тарасова, О.А. Технологии формирования готовности будущего учителя к сохранению собственного здоровья / О.А. Тарасова, П.Г. Вегнер // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 11 (128). – С. 149-151

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной математики Аргуянова Альбина Борисовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
ассистент кафедры информатики и вычислительной математики Эльдарова Альбина Арсеновна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры физики Узденова Фаризат Ахматовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

РОЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. Статья посвящена роли использования информационных технологий в образовательных учреждениях. Актуальность темы определяется тем, с появлением новых знаний появляются новые технологии. Следствием являются экономические преобразования. Это является результатом появления свежей парадигмы, или свежего видения среды. Этим объясняются основательные экономические, общественные и политические модификации, происходящие в мире. Знание – это дар употребить сообщение к определенному виду занятия. Практическая значимость исследования заключается в том, что ряд рассмотренных методов использования информационных технологий в данной работе может позволить более глубоко интерпретировать специфику данного явления. Результаты, полученные в исследовании, могут быть использованы как методологическая основа по использованию информационных технологий в образовательной деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, образовательное учреждение, методология, модификация, знания.

Annotation. The article is devoted to the role of using information technologies in educational institutions. The relevance of the topic is determined by the fact that with the introduction of new information, new technologies perform. The effect is economic conversion. This is the product of a new model, or a fresh vision of the environment. This clarifies the major financial, social and political changes taking place in the world. Knowledge is the gift of using a message for a particular activity. The practical significance of the study lies in the fact that a number of considered methods of using information technologies in this work can allow a deeper interpretation of the specifics of this phenomenon. The results obtained in this study can be used as a methodological basis for the use of information technology in educational activities.

Key words: information technology, educational institution, methodology, modification, knowledge.

Введение. Интернет – это единая технология. Он связывает пользователей из всевозможных обществ, государственных организаций и личных пользователей.

Информационное общество является такой средой, в которой наблюдается много очень ценной информации и наличествуют все нужные орудия ее распространения.

Целью и задачей исследования являются ознакомление с ролью использования информационных технологий в образовательных учреждениях для решения дидактических проблем, с экономическими преобразованиями в социуме.

Изложение основного материала статьи. С самого начала обоснована вероятность применения технических и познавательных средств занятий по вычислительной математике, информатике преподаватель думает о потенциалах применения нового инструмента для выполнения педагогических задач [1].

Педагогическая технология – это:

– система действий, ведущих к успеху;

– взвешенная модель педагогической деятельности [2].

Учебные пособия определяются по всем предметам. Преподаватель применяет надобные приемы для достижения целей образования. Студенты применяют педагогические методы для своих личных нужд.

Для того, чтобы классифицировать педагогические приемы преподаватель может использовать типы методов с употреблением Интернет-технологий. Это позволяет:

– пользоваться помощью всемирной Паутины, организовать поиск необходимой информации [3];

– располагать данные в блогах, сообща проверять документы, размещать изображения, представления, реализовывать проекты Wiki (Википедия);

– использовать Интернет-протоколы, гипертекст, телекоммуникации и т.д.

Знания быстрее других проходят через различные преграды и границы. Информационная эпоха понимается как эпоха глобализации. Сетевые структуры также являются и инструментом, и результатом глобализации общества. Ученые в своих работах часто обращают внимание обучающихся на уже существующие правила применения информационных технологий на занятиях [4].

Правила информационного общества подчеркивают первостепенную роль информации в обществе. Обмен информацией и данными сопровождал развитие культуры в течении всей истории бытия человечества и приобрел особое значение во всех областях формирования цивилизации. При этом создающееся «информационное общество» строится таким образом, что сбор, оценка и передача необходимой информации становятся «главной основой эффективности и власти» [5].

Наиболее важным является термин «Интернет-технологии». Это комплекс Интернет-ресурсов. Они получены посредством этих технологий и непрерывно обновляются.

Они являются автоматизированным полем для сбора, обработки, сбережения, передачи и использования данных в виде сведений и их воздействия на объект, получаемый через Интернет, охватывая компьютерные и общественные элементы [6].

Для систематизации дидактических приемов можно назвать следующие виды методов:

– пользоваться социальными сервисами всемирной паутины;

– размещать данные в блогах, совместно редактировать документы, размещать изображения, презентации, реализовывать проекты Wiki (Википедия) и т.д.

– Интернет-протоколы, гипертекст, телекоммуникации (Skype), передача файлов и т.д.

Знания быстрее других проходят через различные преграды и границы. Информационная эпоха понимается как эпоха глобализации. Сетевые структуры также являются результатом глобализации общества. Ученые не раз обращают внимание читателя на уже существующие правила применения информационных технологий в вузах [7].

Правила информационного общества подчеркивают ведущую роль информации. Формирующееся «информационное общество» строится таким образом, что сбор, оценка и передача необходимой информации становятся «главной основой эффективности и власти». Они получены с помощью этих технологий и непрерывно обновляются [8].

Образовательные онлайн-ресурсы:

– индивидуальные веб-страницы;

– веб-сайты и презентации.

Использование образовательными учреждениями интернет-технологий облегчает обучение [9].

Интернет-технологии успешно можно применяются на занятиях по вычислительной математике, информатике, физике и других сферах образования.

Существует несколько типов интернет-технологий:

– услуги;

– информация;

– браузеры.

Первый тип содержит всевозможные услуги. Возьмем, например, Google, который нравится своими продуктами студентам [10].

Банки информации содержат различные источники, такие как блоги.

Браузеры в образовательном процессе необходимы, потому что здесь мы можем получать всевозможную информацию. Она свободно доступна. Это является преимуществом современных достижений Интернета.

Ситуация, в которой информационные технологии внедряются на занятиях, создает большую вариативность, предоставляя учащемуся множество потенциалов и позволяя ему сделать выбор. Способность выбирать среди различных альтернатив связана со способностью предсказывать будущее, но у большинства учащихся эта способность развита слабо, что создает серьезные трудности в понимании и оценке последствий своих действий. и поэтому им сложно сделать осознанный выбор [11].

Обмен информацией и данными сопровождал развитие культуры в течении всей истории бытия человечества и приобрел особое значение во всех областях формирования цивилизации. При этом создающееся «информационное общество» строится таким образом, что сбор, оценка и передача необходимой информации становятся «главной основой эффективности и власти».

Учащийся, имеющий более одного варианта выхода из состояния неопределенности, но не способный оценить результаты каждого, не может сделать правильный выбор. Здесь на помощь приходят информационные технологии. Большую роль играет предвидение.

Раньше предвидение было общей системой, состоящей из нескольких прогнозов. На занятиях преподаватели объясняют, что рыночная экономика явилась результатом того, что основная система предвидения не стала соответствовать теперешним обстоятельствам [12].

Во время перестроек российская экономика образовывалась самотекком. Это не давало результативно прогнозировать формирование довольно верно и надолго. Предвидение есть одно из постановляющих видов результативного формирования инструкций всякой величины. Результативность приобретаемых постановлений в основном обуславливаться правильным прогнозированием их результатов.

Студенты экономических факультетов знакомятся с коммерческими предприятиями. Этот вид относится к предприятиям, которые предоставляют услуги за плату.

Описанные виды интернет-технологий являются лишь частью современных социальных достижений в информационной индустрии. [13].

Выводы. Итак, компьютеры, линии связи и устройства, которые обеспечивают механические и электрические связи между компьютерами и линиями связи составляют аппаратное обеспечение Интернета. Сюда же входят базовые сети, к которым подключены поставщики Интернет-услуг для образовательных учреждений.

Программы, в том числе программы по вычислительной математике, информатике, физике обеспечивают гармоничную работу технического образования. Они контролируют снабжают единством представляемых сведений. При выявлении затронутых или перегруженных областей, быстро перераспределяют потоки сведений.

Рекомендации. Важно тщательно подумать о том, какие формы технологии будут наиболее подходящими для целей обучения, и проверить доказательства использования конкретных типов технологий в отношении конкретных областей обучения: хотя исследовательская база показывает, что использование технологий может улучшить преподавание вычислительной математики в определенных обстоятельствах. Цифровое и нецифровое чтение и письмо не являются аналогами и не должны рассматриваться как взаимозаменяемые.

Литература:

1. Каракотова, С.А. Управление системой образования в условиях модернизации / С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2017. – С. 116-119
2. Каракотова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2019. – С. 69-74
3. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб.: НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12 (202)
4. Койчуева, Л.М. Психологические методы в социальной работе / Л.М. Койчуева, Д.Х. Шаугенова // Актуальные проблемы истории, теории и методологии социальной работы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2019. – 405 с. – С. 348-353
5. Лепشوкова, Е.А. Основная проблема политики с точки зрения Никколо Макиавелли / Е.А. Лепشوкова, З.К. Кипкеева // В сборнике: Актуальные проблемы и приоритетные направления развития аграрной экономической системы: аспекты, механизмы, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Махачкала, 2021. – С. 95-98
6. Лепشوкова, Е.А. Фразеологические единицы и история их развития / Е.А. Лепشوкова // Образование. Наука. Инновации. – Ростов-на-Дону: Южное измерение, 2013. – № 6 (32). – С. 133-137
7. Лепشوкова, Е.А. Структура английских предложений в диалоговой речи / Е.А. Лепشوкова, А. Хотджыева // В сборнике: Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2017. – С. 248-250
8. Лепشوкова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200
9. Лепشوкова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепشوкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123
10. Лепشوкова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136
11. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации / К.А. Тоторкулова // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2012
12. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234
13. Устинина, И.В. Инновации в учебном процессе средних профессиональных учебных заведений / И.В. Устинина, С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2018. – С. 168-172

Педагогика

УДК 378

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

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ В ВУЗАХ

Аннотация. На современном этапе образования становится чрезвычайно важным обладать навыками критического мышления. Требования общества к молодому специалисту возрастает, он должен обладать не только профессиональными навыками, но гибкостью мышления, умением работать в команде, видеть, принимать, анализировать и исправлять собственные ошибки, быть стрессоустойчивым. В статье авторы раскрывают сущность понятия «критического мышления», его основные критерии и условия развития критического мышления. По мнению авторов, одним из условий развития критического мышления студентов и повышения уровня эффективности учебного процесса является применение инновационных методов обучения. Одним из таких методов является метод дебатов, так как он способствует развитию таких умений как адаптация в современном информационном пространстве, оценочного мышления, способности решать противоречивые задачи. Были проанализированы условия и этапы успешного проведения дебатов на занятиях в вузе.

Ключевые слова: метод, условия, дебаты, критическое мышление, студенты.

Annotation. At the present stage of education, it becomes extremely important to have critical thinking skills. The requirements of society for a young specialist are increasing, he must have not only professional skills, but also flexible thinking, the ability to work in a team, understand, accept, analyze and correct his own mistakes, be stress-resistant. In the article, the authors reveal the essence of the concept of "critical thinking", its main criteria and conditions for the development of critical thinking. According to the authors, one of the conditions for the development of students' critical thinking and improving the efficiency of the educational process is the use of innovative teaching methods. One of these methods is the method of debate, as it helps to develop such skills as adaptation in the modern information space, evaluative thinking, and the ability to solve contradictory problems. The authors have analyzed conditions and stages of successful debates in the classroom at the university.

Key words: method, conditions, debates, critical thinking, students.

Введение. Одной из главных задач современного образования является создание такой системы обучения студентов, которая способствует развитию личности с высокой культурой критического мышления. Оно выражается в оценочном мышлении того, что может являться истинным и ложным, объективной оценке любой информации, толерантности и обладание гибкостью мышления, понимание и анализ собственных ошибок, и принятие верного решения.

Современные образовательные стандарты, учебные планы и программы вузов нашей страны позволяют выявить актуальность и значимость развития критического мышления студентов при обучении в высших учебных заведениях. Умение критически мыслить позволит студентам, будущим специалистам легко адаптироваться в современном информационном пространстве, поэтому в системе высшего профессионального образования возникает необходимость создания условий для развития критического мышления.

Исследования в области развития критического мышления были посвящены работы многих отечественных и зарубежных авторов, в том числе и И.А. Расходовой [3], Н.Ю. Туласыновой [4], Е.В. Вранчан [1], Г.Х. Мусиной-Мазновой [2], Т.С. Хабаровой [5], Sanderson [8] и других.

Проблема развития критического мышления актуально не только в нашей стране, но и за рубежом. С конца прошлого столетия развитие критического Во всех развитых странах критическому мышлению студентов уделяют большое внимание, так как критически мыслящие люди являются целью современного общества. Были созданы специальные законодательные акты, целью которых было создание таких условий обучения, с помощью которых студенты, умели мыслить критически на продвинутом уровне, и могли найти решение важнейших задач. мышления стало одной из основных целей образования.

Для формирования умения мыслить критически нужно, прежде всего, определить само понятие «критическое мышление». Критическое мышление имеет свои особенности, свою понятийную систему, отличающие его от других видов и типов мышления. Понятия критического мышления его функций и механизмов функционирования различны, но при всем многообразии определений критического мышления в них всегда можно увидеть схожий смысл.

По мнению современного зарубежного ученого, философа и религиоведа Остина Клайна, критическое мышление – это рациональное, оценочное мышление, о том, что является истинным или ложным. Оно использует инструменты логики и науки и здравого скептицизма в контексте принятия желаемого за действительное, науки и псевдонауки. Критическое мышление не может гарантировать конечной истины, но дает альтернативу для принятия верного решения [7].

Изложение основного материала статьи. Одним из условий развития критического мышления студентов и повышения уровня эффективности учебного процесса является применение инновационных методов обучения. Одним из таких методов является метод дебатов, в основе которого лежит создание проблемной ситуации. Проблемные ситуации активируют мыслительную деятельность студентов, мотивируют их на поиск необходимой информации, заставляют их анализировать и обобщать полученную информацию. Под понятием «дебаты» подразумевается некий спор, беседа или обсуждение какого-либо спорного, противоречивого вопроса.

Любые дебаты должны основываться на трех основных принципах: обучения, честности и уважения. Согласно первому принципу, дебаты изначально были созданы для получения какой-либо новой информации, обучения чему – то новому, беседа или обсуждая интересующую проблему. Основа второго принципа – это честность, каждый участник дебатов использует только правдивую информацию и отвечает на вопросы, говоря только правду. На данном этапе очень важен процесс саморефлексии, так как под честностью в дебатах понимают признание своих ошибок, осознание неполной осведомленности о тех или иных проблемах или событиях, которое позволяет впоследствии развить свои способности и найти истину. Третий принцип. основывается на уважении. Толерантность – это неотъемлемая часть дебатов, только с помощью взаимоуважения к точке зрения оппонента можно добиться истины. Истина всегда рождается в споре, но единственным приемлемым средством могут быть обоснованные аргументы, ведущие к общему компромиссу. Дебаты – это столкновение идей, а не людей.

Дебаты в целом включают в себя различные виды мыслительной деятельности, способствующие формированию способности критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль, средства и аргументы для ее подтверждения. Дебаты учат студентов отстаивать свою точку зрения, четко и грамотно излагать свои мысли, с уважением относиться к чужому мнению, подвергать свои и чужие идеи конструктивной критике, объединять и видоизменять их.

Современный ученый и исследователь София Скотт считает, что успешное проведение дебатов проходит при выполнении следующих условий:

1. Тщательная подготовка преподавателя. При проведении дебатов преподавателю требуется тщательная подготовка, постановка целей и задач. Одна из первоначальных задач проведения дебатов – это мотивировать желание студентов общаться на определенные темы. Для этого целесообразно выбирать такие темы, которые могут заинтересовать студентов, вызвать их желание открыто выражать свои мысли, создать дружественную и уважительную атмосферу.

2. Подготовка студентов к дебатам. Информированность студентов по обсуждаемой проблеме, знание терминологии, применение, корректность поведения, толерантность являются необходимыми условиями проведения успешных дебатов.

3. Анализ проведенных дебатов. Проведение успешных дебатов в будущем зависит тщательного анализа проведенных дебатов. Это анализ общей атмосферы проведения, активного или пассивного выступления каждого студента, усвоение нового материала и самое главное способствовали ли дебаты формированию критического мышления студентов [9].

Дебаты представляют собой одну из разновидностей дискуссии, они проводятся по определенным этапам. Современный ученый Энди Халворсен считает необходимым проводить дебаты в следующие несколько этапов:

1. Определение проблемы и предоставление различных возможных точек зрения на данную проблему. Студентам должна быть предоставлена возможность для изучения проблемы и формирования собственного мнения.

2. Разделение по подгруппам Студенты могут быть разделены на несколько подгрупп единомышленников для обсуждения данной проблемы и выявления различных подходов к решению проблемы и определения единого мнения в своей подгруппе. На данном этапе важно чтобы студенты могли продумать возможные аргументы, которые могут возникнуть со стороны оппонентов и продумать все возможные варианты убеждения.

3. Установка регламента. Необходимым условием для проведения дебатов является установка регламента. Именно ограниченность во времени позволяет студентам четко сформулировать мысль или представить краткий, содержательный аргумент.

4. Основной этап – проведение самих дебатов. Противоположные группы делятся своим мнением по данной проблеме и представляют свои аргументы.

5. Этап подведения итогов. Данный этап проводится под руководством преподавателя, это этап совместного анализа результатов дебатов. Анализируются и оцениваются слабые и сильные стороны высказываний, выбирается наиболее

убедительные аргументы каждой подгруппы. Этот этап чрезвычайно важен, так как помогает студентам выявить и проанализировать их слабые и сильные стороны [6].

По мнению Халворсена, для проведения успешных дебатов в дальнейшем, преподавателю целесообразно проводить опросы среди студентов. Опросы могут проводиться как открыто, так и анонимно. Вопросы могут быть следующего характера:

1. Получили ли вы новую информацию по обсуждаемой теме?
2. Усвоили ли вы новую информацию при осуждении данной темы?
3. Чувствовали ли вы себя комфортно изъясняя свою позицию?
4. Помогли ли вам дебаты узнать разницу между фактами и мнениями?
5. Смогли ли вы отстоять свою позицию во время дебатов?
6. Способствовали ли дебаты развитию вашего критического мышления?

Такие виды вопросов помогают преподавателю оценить и проанализировать результаты проведенных дебатов и эффективно проводить их в дальнейшем [6].

Выводы. Таким образом, были сделаны выводы о том, что использование метода дебатов на занятиях в вузе способствует формированию критического мышления студентов. Так как он направлен на саморазвитие студентов, поиск самостоятельных решений, выработку умения работать в коллективе, толерантное отношение и взаимоуважение, анализ полученной информации, правильной интерпретации и развитие культуры критического мышления.

Литература:

1. Вранчан, Е.В. Курс «Логика и критическое мышление» как инструмент формирования гибких навыков (soft skills) у студентов вуза / Е.В. Вранчан // Проблемы современного образования. – 2023. – № 1. – С. 31-41
2. Мусина-Мазнова, Г.Х. Технология развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций студентов / Г.Х. Мусина-Мазнова, З.Н. Сколота // Интернет-журнал «Мир науки», 2018. – №6
3. Расходова, И.А. Критическое мышление как необходимое условие развития современной личности студента / И.А. Расходова // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Казань, 2019. – С. 206-210
4. Туласынова, Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Туласынова Надежда Юрьевна. – Якутск, 2010. – 22 с.
5. Хабарова, Т.С. Технология развития критического мышления в формировании информационно-познавательной самостоятельности студентов вуза / Т.С. Хабарова, В.А. Садова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29474> (дата обращения: 07.04.2023).
6. Andy Halvorsen. Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses / Halvorsen Andy // The Internet TESL Journal. – Vol. XI, No. 3, March 2005. – URL: <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen CriticalThinking.html> (дата обращения: 23.03.2023).
7. Austin Cline. What Is Open Mindedness in Critical Thinking? – URL: <https://www.learnreligions.com/what-is-critical-thinking-p2-249753> (дата обращения: 12.03.2023).
8. Sanderson, C. Using debates to develop and assess critical reasoning abilities / C. Sanderson // Assessment, Teaching & Learning Journal (Leeds Met), 2007. – №2. – С. 23-25. – URL: <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/423/6/using%20debates.pdf> (дата обращения: 12.03.2023).
9. Sophia Scott. Perceptions of Students Learning Critical Thinking Through Debate in a Technology Classroom: A Case Study. – September 2008. The Journal of Technology Studies 34(1). DOI: <https://doi.org/10.21061/jots.v34i1.a.5>.

Педагогика

УДК 371.3

кандидат педагогических наук Ахмадуллина Ирина Ахсановна

Набережночелнинский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань);

старший преподаватель Марданова Гульфия Ринатовна

Набережночелнинский филиал учреждения высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат юридических наук Хайруллина Резеда Газинуровна

Набережночелнинский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Проблема совершенствования законодательства, акцентирование особого внимания к вопросам юридического образования в условиях строительства правового государства имеют особую значимость. Переход экономики к рыночным отношениям, социально-политический кризис в стране и многообразие общественных мнений составляют актуальность данного исследования. Учебная деятельность вузов должна быть направлена в русло изучения в том числе и юридических наук. Это делается с целью правового воспитания подрастающего поколения в лице обучающихся-студентов. В работе также рассматриваются современные методы и возможности проведения учебных занятий с использованием отдельных активных, пассивных и интерактивных приемов. В современный период развития общества происходят существенные изменения в системе образования. Эти изменения предполагают необходимость применения одного из эффективных способов использования возможностей для повышения качества образования, предоставляемых цифровыми технологиями. Методика обучения и преподавания в современный период времени проходит сложный путь развития и трансформации. Это объясняется интересом к теме цифровой компетенции и социальной интеграции у обучающихся. В связи с этим необходимы совершенствование и внедрение в практику использования цифровых технологий при преподавании юридических дисциплин.

Ключевые слова: цифровые технологии; информационные технологии; цифровой образовательный ресурс; высшее образование; юридические дисциплины; правовое мышление.

Annotation. The problem of improving legislation, focusing special attention on the issues of legal education in the conditions of building a rule of law state are of particular importance. The transition of the economy to market relations, the socio-political crisis in the country and the diversity of public opinions make up the relevance of this study. The educational activities of universities should be directed towards the study of legal sciences, among other things. This is done for the purpose of legal education of the younger generation in the person of students. The paper also discusses modern methods and possibilities of conducting training sessions using

separate active, passive and interactive techniques. In the modern period of development of society, significant changes are taking place in the education system. These changes suggest the need to use one of the effective ways to use the opportunities to improve the quality of education provided by digital technologies. The methodology of teaching and learning in the modern period of time goes through a difficult path of development and transformation. This is due to the interest in the topic of digital competence and social integration among students. In this regard, it is necessary to improve and put into practice the use of digital technologies in teaching legal disciplines.

Key words: digital technologies; information technologies; digital educational resource; higher education; legal disciplines; legal thinking.

Введение. Известность и важность информационных технологий и коммуникации коренным образом меняют устои общества и имеют решающее значение для экономического успеха, доступа к хорошим перспективам изучения и общения через социальные сети, а также к развитию возможностей по преодолению трудностей. Они признаны фундаментальным инструментом развития [5].

В современном российском обществе высшие учебные заведения просто обязаны выпускать высококвалифицированных специалистов с хорошей базой знаний в области юридических дисциплин со сформированным правосознательным интеллектом. В нормативно-правовых актах прописаны позиции, закрепляющие что человек, его права и свободы являются высшей ценностью, и это положение легло в основу государственной политики и становления гражданского общества. Именно поэтому на сегодняшний день образовательные учреждения должны быть заинтересованы в качестве выпускаемых кадров, уважительно относящиеся к законам, способные правильно применить правовые знания в своей деятельности и защищать свои права.

Возможность обучения в режиме онлайн добавляет гибкости к возможностям обучения практически в любых условиях развития общества. В связи с этим различные онлайн-курсы и возможность изучения юридических дисциплин с использованием цифровых технологий особенно подходят для этой цели, поскольку они доступны для всех и охватывают постоянно расширяющийся круг тем, интересов, направлений, профилей подготовки. Но, какими бы многообещающими ни казались эти возможности обучения, многим обучающимся не удастся достичь своих личных учебных целей.

Поскольку успеваемость обучающихся часто используется в качестве оценочного показателя успешности или даже качества онлайн-курса, изучение юридических дисциплин с использованием цифровых технологий, в ходе исследования были изучены факторы, предопределяющие результаты курса. По мере прохождения курса обучающиеся могут сталкиваться с препятствиями, которые мешают или не дают им возможность достичь своих личных целей при изучении отдельных юридических дисциплин. Эти цели не обязательно направлены на достижение конечной цели – это завершение курса, но могут включать в себя любую индивидуальную цель, которую может быть у обучающегося, например, получение необходимых правовых знаний для применения их в практической деятельности или же выполнение всех заданий курса. Исследования барьеров для обучения с использованием цифровых технологий показывают, что большинство обучающихся сталкиваются с препятствиями в большей или меньшей степени, и что некоторые из них легче преодолевают эти трудности. Помимо того факта, что эти препятствия могут повлиять на личные достижения, они также могут повлиять на общий опыт обучения или удовлетворенность студентов, а также на воспринимаемую сложность достижения личных целей и, следовательно, могут повлиять на будущие решения об обучении с использованием цифровых технологий.

На современное высшее образование оказывает большое влияние цифровые технологии, которые проникают во все сферы образовательной деятельности, образуя глобальное информационное пространство.

Изложение основного материала статьи. Изучение юридических дисциплин с использованием цифровых технологий направлены на понимание норм действующего законодательства, сосредоточены на формировании у обучающихся представлений о роли и значении права в жизнедеятельности любого человека, призваны к установлению понимания право и нормотворческой деятельности, направлены на дальнейшее формирование умений оценивать и анализировать различные нормы права и содействии развитию правового сознания и мышления [1].

При преподавании юридических дисциплин необходимо помнить о том, что данный комплекс предметов характеризуется определенными особенностями. Данные дисциплины способствуют формированию у обучающихся правовой культуры, повышению уровня их правовой грамотности. Изучение названного комплекса дисциплин направлено на воспитание у обучающихся уважения к закону и правопорядку.

В данном исследовании использовалась совокупность методов, включая обзор законодательства, литературы, формально-логический, структурно-системный методы, метод технико-юридического анализа и другие методы, применяемые в исследовательской деятельности.

Также в процессе проведения исследования об особенностях преподавания юридических дисциплин с использованием цифровых технологий был учтен преподавательский опыт в изучении юридических дисциплин с использованием цифровых образовательных ресурсов по следующим дисциплинам: «Основы квалификации и расследования преступлений в сфере таможенного дела», «Прокурорский надзор в сфере таможенного дела», «Основы таможенной политики Российской Федерации» и некоторых других.

Способности и возможности каждого отдельного студента индивидуальны, в связи, с чем способность восприятия и усвоения нового информационного материала также различны. В настоящее время преподавателям юридических дисциплин легче приспособиться под названные особенности, использовать индивидуальные особенности каждого обучающегося с целью найти индивидуальный подход к каждому. И, как показывает практика, это становится достижимым благодаря возможностям преподавания и обучения с использованием цифровых (информационных) технологий, цифровых образовательных ресурсов. Всё это в совокупности представляет новые возможности в деятельности образовательных учреждений в вопросах доведения нужной информации до обучающихся с учетом их индивидуальных требований [4].

При формировании и разработке качественного онлайн-курса преподавателям необходимо учитывать следующие общие принципы преподавания юридических дисциплин с использованием цифровых (информационных) технологий цифровых образовательных ресурсов:

Во-первых, принцип вариативности: выполнение разных действий и предоставление информационных материалов в разных форматах (аудио, тексты, видео), чтобы обучающиеся при изучении дисциплины не уставали и не скучали.

Во-вторых, принцип перехода от простого к сложному: постепенно упорядочивать сложность занятий, позволяя обучающимся адаптироваться и приобретать уверенность.

В-третьих, принцип рациональной временной организации: обучающимся может быть «сложно» организовать себя с помощью самостоятельных действий, чтобы выполнить задания и определиться со временем, необходимым для их выполнения. В данном случае подходящий вариант решения указанной проблемы – это предложить обучающимся ряд обязательных занятий и необязательные, чтобы при необходимости можно было отдать приоритет первой группе.

В-четвертых, принцип работы в предложенных индивидуальных и групповых мероприятиях: в процесс изучения дисциплины включать мероприятия, требующие совместной работы, так называемые групповые задания, а с другой стороны, и индивидуальные задания, где будут прилагаться индивидуальные усилия каждого обучающегося.

В-пятых, принцип установления четких правил: при разработке заданий онлайн-курсов, цифровых образовательных ресурсов четко прописать «что делать?», «как представить конечный результат деятельности?». Установление четких правил в дальнейшем позволит избежать недоразумений и непонятных ситуаций при решении заданий курса с использованием цифровых технологий.

В-шестых, принцип определения критерии оценивания: четкое определение критериев оценивания обучающихся имеет важное значение в работе, т.к. позволяют показать обучающимся, что ожидать как оптимальную успеваемость по изучаемому курсу, а что считается неполным или несоответствующим установленным критериям.

Также при преподавании и изучении юридических дисциплин с использованием цифровых технологий, цифровых образовательных ресурсов немаловажное значение имеет умение обучающихся применять в процессе обучения возможности использования правовых систем, баз нормативных актов и документов. Немаловажным фактором выступает возможность использования сведений о деятельности государственных органов, размещенных на их официальных сайтах [2].

В процессе изучения правовых дисциплин с использованием цифровых технологий, цифровых образовательных ресурсов положительные результаты дает такая форма контроля, как использование тестирования. Использование компьютерных технологий по данной форме характеризуется доступностью и простотой самого процесса, независимостью от требований преподавателя, самостоятельностью студента при распределении времени, очередности вопросов при решении тестовых заданий.

Выводы. Преподавание юридических дисциплин с использованием цифровых технологий, цифровых образовательных ресурсов находят всё большее отражение в образовательной деятельности. Хотя необходимо помнить о сложностях, которые могут возникнуть среди обучающихся по усвоению изучаемых курсов. Способы их преодоления зависят от индивидуальных способностей каждого обучающегося. Хотя некоторые обучающиеся легко могут справиться с различными трудностями при изучении предложенного материала, другие будут прекращать обучение из-за тех же сложностей. Воспринимаемая сложность преодоления этих барьеров может повлиять на опыт обучения и удовлетворенность и, следовательно, повлиять на будущие решения об изучении дисциплин с помощью цифровых технологий, цифровых образовательных ресурсов [3].

Сложности для разработчиков онлайн-курсов, цифровых образовательных ресурсов могут быть связаны, например, с отсутствием взаимодействия с преподавателем, отсутствием надлежащей обратной связи. Это может объясняться различными причинами – будь то семейные проблемы, проблемы с работой, нехватка времени, недостаточные академические знания и слишком сложное содержание курса.

Однако, несмотря на то, что эти проблемы могут быть решены, преподавателям необходимо помнить, что препятствия, с которыми сталкиваются обучающиеся помешать процессу обучения и, возможно, повлиять на индивидуальные достижения и опыт обучения.

Практика показывает, что применение цифровых (информационных) технологий, цифровых образовательных ресурсов может в значительной степени упростить процесс обучения; способствовать повышению мотивационного интереса к изучению правовых дисциплин; совершенствовать умение и способности добывать необходимую информацию; формировать умение и навыки кратко и четко формулировать свою точку зрения; повышать эффективность организации учебного процесса, создавая более комфортные условия труда и условия обучения. Данные выводы основаны на опыте использования цифровых технологий при изучении юридических дисциплин с использованием цифровых образовательных ресурсов по следующим дисциплинам: «Основы квалификации и расследования преступлений в сфере таможенного дела», «Прокурорский надзор в сфере таможенного дела», «Основы таможенной политики Российской Федерации» и некоторых других.

Таким образом, использование цифровых технологий в процессе преподавания и изучения юридических дисциплин является качественным, дающим весьма положительные результаты средством, которое направлено на формирование у обучающихся правовой культуры, правового сознания и правового мышления, что соответствует качественно новому содержанию обучения и развития студента в современных реалиях. У обучающихся вырабатываются умения и навыки в применении положений законодательства, использовании правовых норм на практике. В целом, при преподавании юридических дисциплин достигается цель – это формирование у обучающихся самостоятельного правового мышления.

Литература:

1. Валиев, Г.Х. Прокурорский надзор за соблюдением права на образование как социального права человека / Г.Х. Валиев, В.И. Кузнецов, Р.Г. Хайруллина // Перспективы науки. – 2022. – № 5(152). – С. 159-160
2. Валиев, Г.Х. Особенности деятельности прокуратуры по обеспечению экономической безопасности Российской Федерации / Г.Х. Валиев, Р.Г. Хайруллина // Наука Красноярья. – 2021. – Том 10. – № 2-3. – С. 7-12
3. Валиев, Г.Х. Особенности использования информационных технологий при преподавании правовых дисциплин студентам непрофильных направлений / Г.Х. Валиев, Р.Г. Хайруллина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Том 21. – №1-2. – С. 66-71
4. Гаджиева, П.Д. Анализ практического применения интерактивных технологий в преподавании правовых дисциплин / П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова // Мир науки, культуры, образования – 2019. – № 6 (79). – С. 300-302
5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. – № 53 (часть I). – Ст. 7598.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Базаева Фатима Умаровна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. С учетом различных общественных процессов современное образование максимально стремится к постоянному развитию и совершенствованию, что в свою очередь влечет за собой изменения в процессе обучения. Студенты, в свою очередь, должны быстро адаптироваться к новым условиям и требованиям, чтобы эффективно обучаться и достигать успеха. Институциональные установки адаптации студентов играют ключевую роль в обеспечении успешной адаптации студентов к современным условиям развития образования. В данной статье рассмотрено, какие институциональные установки помогают студентам адаптироваться к современным условиям, а также как современное образование влияет на этот процесс. Отмечено, что роль педагогических вузов в адаптации выпускников к профессиональной деятельности достаточно высока. Однако существует некоторая необходимость в разработке системы обратной связи между вузами и работодателями, организации профориентационных мероприятий и помощи выпускникам в трудоустройстве. Автор подчеркивает важность формирования у студентов навыков работы с образовательными дефицитами и эффективной коммуникации с работодателем для успешной адаптации в профессии, которую можно реализовать посредством комплексной работы, включающая педагогическую практику и проведение специальной консультационной работы.

Ключевые слова: студенты, образовательная организация, институциональное состояние, адаптация, процесс обучения, профессиональная деятельность, непрерывная оценка.

Annotation. Modern education strives for continuous development and improvement, which in turn entails changes in the learning process. Students, in turn, must quickly adapt to new conditions and requirements in order to learn effectively and achieve success. Institutional attitudes of students' adaptation play a key role in ensuring the successful adaptation of students to modern conditions for the development of education. This article examines what institutional attitudes help students adapt to modern conditions, as well as how modern education affects this process. It is noted that the role of pedagogical universities in the adaptation of graduates to professional activities is quite high. However, there is some need to develop a feedback system between universities and employers, organize career guidance events and help graduates find employment. The author emphasizes the importance of developing students' skills in working with educational deficits and effective communication with the employer for successful adaptation to the profession, which can be implemented through comprehensive work, including pedagogical practice and special consulting work.

Key words: students, educational organization, institutional state, adaptation, learning process, professional activity, continuous assessment.

Введение. Адаптация – это приспособление к условиям внешней среды, процесс и результат. Процесс – это совокупность изменений, которая происходит в результате приспособления к меняющимся условиям внешней и внутренней среды. Результат адаптации – это формирование определенного уровня приспособленности.

Адаптация в психолого-педагогической литературе обычно понимается как процесс приспособления и изменения поведения, эмоций, мышления и физиологических реакций человека к условиям среды. Этот процесс особенно важен в раннем детстве, когда ребенок только начинает воспринимать и взаимодействовать со своим окружением. Адаптация включает в себя такие аспекты, как установление социальных контактов, понимание правил и ожиданий, понимание действующих норм и правил, освоение новых навыков и умений, регуляцию эмоций и поведения под разными условиями.

В педагогическом контексте адаптация может означать приспособление человека к новым условиям обучения, например, к новой школе, университету, классу, аудитории, преподавателю, образовательной программе. Важность адаптации заключается в том, что она способствует развитию самостоятельности, уверенности в себе, социального статуса и академического успеха. В психологическом контексте адаптация связана с общим психическим здоровьем и благополучием человека, поскольку неудачная адаптация может вызвать такие проблемы, как беспокойство, депрессия, тревожные расстройства, повышенную агрессию или социальную изоляцию.

Цель статьи – раскрыть особенности институциональной адаптации студентов в современных условиях образовательной сферы.

Изложение основного материала статьи. Если рассматривать процесс адаптации, как процесс, реализуемый активным действием, то его можно интерпретировать, во-первых, как, приспособление человека к определенной среде – пассивная адаптация, либо как процесс активного поиска максимально комфортной среды, то есть активная адаптация.

Сопоставляя два этих положения с позиции студенчества, то пассивная адаптация – выполнение добросовестно студентом возложенных на него обязанностей. В данном случае это будет познавательная либо исследовательская деятельность. Активная адаптация предполагает либо изменение среды данной образовательной организации для получения необходимого критерия эффективности деятельности молодого педагога, либо – активный поиск такой среды, в которой возможна реализация желаемой ситуации [5].

Следовательно, если мы будем позиционировать институциональную адаптацию с точки зрения активности и пассивности, то прослеживается два четких процесса: процесс целенаправленного воздействия (активность), и процесс приспособления к уже имеющимся нормам (стандартам). Институциональная среда в высшем образовании состоит из двух основных компонентов: внешней и внутренней. Внешняя институциональная среда представляет собой взаимодействие высшего учебного заведения с государственными органами, другими организациями и обществом в целом. Это может включать в себя взаимодействия с органами государственного управления, федеральными и региональными органами контроля, профессиональными организациями, донорами, бизнесом, сторонними партнерами и другими заинтересованными сторонами.

Внутренняя институциональная среда высшего образования описывает взаимодействие с непосредственными пользователями услуг, организационной культурой и внутренней структурой учебного заведения. Это может включать в себя взаимодействие с студентами, преподавателями, сотрудниками, администрацией, также наличие потребительской и организационной культур, доступность услуг, готовность учебного заведения к развитию и инновациям.

В этом случае сама образовательная организация, в которую приходит молодой педагог, становится субъектом институциональной адаптации. В этой связи представляется целесообразным в целях роста эффективности деятельности образовательной организации выстроить систему институциональной адаптации. Значимость данного направления

деятельности организации обусловлена тем, что институциональное регулирование направлено на конкретный сегмент педагогических работников – молодых специалистов и может быть организовано по мере появления новых специалистов.

Непрерывная оценка институционального состояния образовательной организации является перспективным направлением ее развития, а если более детально, то это позволяет отслеживать изменения в работе организации и своевременно вносить коррективы в ее деятельность. Непрерывная оценка институционального состояния образовательной организации также способствует повышению ее качества и эффективности, а также созданию благоприятных условий для развития учащихся и педагогического коллектива. Она позволяет выявить проблемные моменты и направить усилия на их устранение, а также определить потенциал и сильные стороны организации, на которые стоит опираться в ее работе. Непрерывная оценка институционального состояния образовательной организации является необходимым условием для ее развития и совершенствования.

Разработка системы институциональной адаптации включает ряд компонентов:

- формулирование цели;
- определение объекта и субъекта адаптации;
- определение принципов адаптации;
- структурирование процесса адаптации;
- описание адаптивных характеристик;
- построение линейного алгоритма адаптации.

Так как подготовка молодых педагогов должна быть не только теоретической, но и практической. Универсальные и общепрофессиональные компетенции являются необходимыми для успешной работы, однако их наличие не гарантирует активного включения в профессиональную деятельность.

Активность в профессиональной деятельности требует определенной готовности к преодолению трудностей и изучению новых методик, а также желания не только выполнять предписанные задачи, но и улучшать процесс обучения. Способность к активному включению в профессиональную деятельность также предполагает умение работать в команде, конструктивно решать проблемы и общаться с коллегами, родителями и учениками.

По мнению Р.А. Алихановой «Педагог – это посредник между человеком и культурой... Для успешной работы в образовательном пространстве педагог должен не только владеть теоретическими знаниями в области педагогики, но и уметь анализировать межэтнические отношения, находить конструктивные способы взаимодействия. Педагог должен обладать профессионализмом и уметь эффективно использовать современные методы обучения и знания в своей деятельности» [2].

По мнению, И.Б. Байханова «современный педагог – это профессионал, который должен осознавать и реализовывать непрерывное развитие, который обладает стойкими сформированными на достаточном уровне компетенциями не только в предметной, но и в личностно значимой сферах» [2].

Поэтому в период обучения в педагогическом вузе необходимо особое внимание уделять развитию навыков самостоятельной, творческой деятельности, формированию ответственности за результаты своей деятельности и деятельности коллектива. Изменение требований к выпускникам вузов повлекло за собой изменение их подготовки в условиях образовательной организации. Повышение качества профессиональной подготовки достигается при условии использования в учебном процессе системно-деятельностного подхода.

Согласно исследованиям, выпускники вуза в процессе обучения могут использовать два способа адаптации:

- дидактический – процесс и результат процесса усвоения знаний, умений и навыков в ходе освоения содержания образования по конкретной учебной дисциплине, адаптация к процессу обучения, которая осуществляется в результате взаимодействия преподавателя и студента;
- профессиональный, как процесс формирования у студентов навыков работы в коллективе, взаимодействия в группе, принятия эффективных решений.

В.И. Шмыков выделяет факторы, направленные на успешность адаптации: субъективные (психофизиологические, психологические, социально-психологические характеристики личности) и средовые, обусловленные внутренними внешними факторами среды профессиональной деятельности [8].

Соответствующий объем требований, форма и стиль обучения, а также позитивные отношения с теми, кто вовлечен в образовательный процесс, являются важными компонентами для достижения и поддержания необходимой степени эмоционального благополучия.

Для студентов, которые являются одной из основных групп, пытающейся достичь субъективного благополучия, важен адекватный уровень предъявляемых требований. Однако данное условие на наш взгляд не должно порождать занижение установленного уровня, наоборот, критерий эффективности реализуемых требований должен быть достаточно высокими, чтобы обеспечить студенту личностное и профессиональное развитие. Но при этом требования должны реалистичными и потенциально выполняемыми для студента. Лишь в этом случае будет достигнут компромисс между удовлетворенностью студента от выполняемых задач, и поэтапно достигаемым уровнем профессионального развития, самосовершенствования [1].

Способ передачи знаний и содержание образовательного процесса – это немаловажные факторы, которые влияют на психологическое благополучие студентов. Когда студенты получают качественный уровень образования, они прежде всего самоуверждаются и самосовершенствуются в выбранной ими области. Общение с преподавателями, одногруппниками, возможность участвовать в групповых заданиях (проектах), исследовательской и научной деятельности – все это может повысить уровень познавательной активности, и признание результатов обучения. Это может оказать положительное влияние на характеристики личности студента, такие как уверенность, лояльность и работоспособность.

В современном обществе профессиональное становление специалиста выступает в качестве приоритетного направления развития образовательной системы. В рамках данного направления происходит переоценка ценностей, которая направлена на развитие личностного потенциала, осмысление своего места в профессиональном сообществе, приобретение опыта в построении профессиональной карьеры.

Важным показателем возможности трудоустройства выпускников выступает то, что многие получили опыт профессиональной деятельности еще в студенческие годы. В этом случае они знакомы с условиями труда, знают, как необходимо вести себя на рабочем месте. Поэтому в целях повышения эффективности адаптации выпускников, необходимо:

- создать условия для профессионального роста выпускников, их эффективного использования в производственной деятельности;
- предоставлять молодым специалистам возможность для профессиональной самореализации, развития творческого потенциала, накопления опыта профессионального труда;

– постоянно совершенствовать механизмы стимулирования и мотивации труда молодых специалистов.

В настоящее время в педагогических вузах создаются отделы содействия трудоустройству студентов и выпускников, Центры карьеры, ассоциации и советы выпускников, отделы по связям с общественностью, по работе с молодежью. Все это способствует повышению показателей адаптации выпускников [4]. Профессиональные задачи, должностные роли, социальное положение и успешное развитие личности в различных сферах жизни – все это оказывает большое влияние на выбор профессии. Таким образом, часть роли университета в краткосрочной перспективе заключается в том, чтобы помочь новоиспеченным студентам в социальной и психологической акклиматизации к выбранной профессии, а также организованно и целенаправленно помочь им с последующим трудоустройством [7].

Для этого в вузах реализуются следующие направления [7]:

– проведение профориентационных мероприятий среди школьников (олимпиады, конкурсы, выставки, конференции, дни открытых дверей), которые способствуют раннему выявлению интересов и склонностей обучающихся к различным видам деятельности;

– организация работы с выпускниками по вопросам трудоустройства;

– разработка и реализация совместных проектов с работодателями.

Тем не менее, многие выпускники не готовы к новым условиям развития образования, так как не имеют опыта работы. В связи с этим одной из основных задач, стоящих перед вузом, является формирование у студентов навыков работы с образовательными дефицитами, эффективной коммуникации с работодателем. Еще одним важным моментом является то, что при организации обучения студентов не всегда последовательно реализуется система обратной связи между вузом и образовательной организацией. Это приводит к тому, что выпускники не могут эффективно использовать полученные теоретические знания и практические навыки при работе на конкретном рабочем месте. Поэтому для успешной профессиональной адаптации требуется проведение специальной работы, которая должна осуществляться в комплексе с педагогической практикой [6].

Выводы. Все вышесказанное ведет к выводу, что в целях устранения разногласий в критериях оценки конкурентоспособности выпускников ВУЗов и для сокращения стрессового воздействия на первом этапе профессиональной деятельности, необходимо, чтобы работодатели и академическое сообщество равноправно участвовали в этом процессе. В процессе институционального регулирования адаптации большую роль может сыграть разработка информационных карт, где описано институциональное состояние разных образовательных организаций с позиции внешней институциональной системы. Такая практика будет способствовать активной институциональной адаптации выпускников.

Литература:

1. Ажиев, А.В. Основные факторы, влияющие на психологическую устойчивость личности студента / А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6(55). – С. 227-229
2. Алиханова, Р.А. Требования к педагогу высшей школы в соответствии с ФГОС ВО / Р.А. Алиханова, Н. Абдуллаева // Педагогическая деятельность как творческий процесс: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения В.А. Кан-Калика, Грозный, 24 ноября 2016 года / Чеченский государственный педагогический университет. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2016. – С. 34-38
3. Байханов, И.Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога / И.Б. Байханов // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 17-25
4. Дмитриева, И.А. Организация социального партнерства как условие успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности / И.А. Дмитриева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 2(10). – С. 37-43
5. Евдокимова, М.К. Принципы построения и проектирования системы институциональной адаптации организаций торговли / М.К. Евдокимова // Экономика и управление. – 2015. – №8 (118). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-postroeniya-i-proektirovaniya-sistemy-institutsionalnoy-adaptatsii-organizatsiy-torgovli> (дата обращения: 28.04.2023).
6. Лашкова, Л.Л. Современные проблемы дошкольного образования как вектор профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе / Л.Л. Лашкова // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 10. – С. 18-21
7. Проблемы адаптации выпускников вузов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: <https://articlekz.com/en/article/14569> – Текст электронный.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры «Медицинская кибернетика»

Байрамукова Асият Сулеменовна

Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск);

старший преподаватель кафедры «Математика»

Хубиева Белла Дадияновна

Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. В данной статье раскрываются педагогические методы и средства обучения медицинской информатике. Тема актуальна. Сегодняшний социум нуждается в профессионалах, обладающих информационной культурой и в сфере медицины. Они должны инициативно применять свои знания при решении профессиональных проблем. Для этого специалисты должны владеть совокупностью общенаучных методов познания и инструментальных средств, содействующих процессам сбора, сохранения, переработки и передачи данных. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные методические материалы преподаватели, специалисты могут использовать в своей работе в сфере медицины, для контроля знаний.

Ключевые слова: информационные технологии, методические материалы, преподаватели, специалисты.

Annotation. This article reveals the pedagogical methods and means of teaching medical informatics. The topic is relevant. Today's society needs professionals with an information culture in the field of medicine. They must proactively apply their knowledge in solving professional problems. To do this, professionals must keep a set of universal methodical ways of reasoning and tools that add to the methods of gathering, stowing, handling and transferring data. The applied worth of the education lies in the fact that educators and experts can use the established practical resources in their labor in the arena of treatment to regulate information.

Key words: information technology, teaching materials, teachers, specialists.

Введение. Информационная технология – это сумма деятельности коллекционирования, сохранения, отыскивания, перделки предоставленных материалов для приобретения информации, а также переделывания, размножения и применения данной информации. С появлением новых знаний появляются новые технологии. Следствием являются экономические преобразования. Это является результатом появления свежей парадигмы, или свежего видения среды. Этим объясняются основательные общественные и политические модификации, происходящие в мире. Знание – это дар употребить сообщение к определенному виду занятия. Информационное общество является такой средой, в которой наблюдается много очень ценной информации и наличествуют все нужные орудия ее распространения. Информация быстрее прочих проходит через разнообразные препятствия и рубежи. Информационная эпоха разбирается как век глобализации. Сетевые строения делаются в то же время и орудием и итогом глобализации социума [1].

Согласно идеям о средствах и методах преподавания и обучения медицинской информатике успешно применяются технические средства обучения. Они являются неотъемлемой частью учебных материалов.

Характерной особенностью нынешнего развития общества является популярность роли информационных технологий, всей научной сферы "Информатика", которая исследует разнообразные стороны получения, правильной сохранности, требуемого преобразования, надобной передачи и верного использования имеющейся информации при преподавании медицинской информатики. Этому способствуют постоянно усиливающиеся процессы роста интеграции современной науки, техники и производства, довольно широкое внедрение существующих информационных технологий во всевозможные сферы человеческой деятельности [2].

Цель, состоит в том, чтобы проанализировать средства рассмотрения всевозможных педагогических методов обучения, что позволяет нам говорить о них как о средствах и методах преподавания и обучения медицинской информатике.

Задача данного исследования – применение разнообразных подходов при скрупулезном изучении основ медицинской информатики во всех условиях овладения студентами разными приёмами работы.

В правилах информационного социума выделяется ведущая роль информации в социуме. Информация и обмен данными сопутствовали формированию культуры на протяжении всей истории человечества и располагали особым смыслом во всех кругах. В то же время зарождающееся "информационное общество" строится так, что сбор, рассмотрение и передача нужной информации стали "главной основой продуктивности и власти" [3].

Изложение основного материала статьи. Практическое образование служит главной основой для всего общего образования, правильного умственного развития, всей информационной культуры и основной базой для дальнейшего полного освоения информационными технологиями. Обучающие средства определены по каждому предмету (для учителя и ученика). Преподаватель применяет нужные дидактические приемы для более эффективного осуществления целей образования. Студенты применяют доступные дидактические способы для личных надобностей [4].

Понятия знание и информация являются трудными философскими категориями. Они применяются во всевозможных научных кругах. И представление извещения, делаясь объектом исследования разнообразных наук, в любой из них разбирается со всех сторон [5].

Чтобы преподаватель мог правильно применять методы компьютерных технологий, требуется определенная практика. О том, какие правильные и неправильные рассуждения и решения обдумывают обучающиеся, можно по-настоящему узнать стороннему наблюдателю только в том случае, если в группе уже сложилась культура, в которой они могут свободно делиться идеями, независимо от того, правильные они или неправильные. Поэтому нужен опытный преподаватель, чтобы выяснить, какие инстинктивные связи между разными областями информационных технологий возникают в мышлении студентов [6].

В основе дифференцированных инструкций – помимо использования основанных на исследованиях знаний – лежит рассмотрение мышления. В результате эти выводы могут позже послужить основой для исследования инструкций преподавателей.

Таким образом, требуемая функциональная компьютерная грамотность является тем самым требуемым уровнем общей профессиональной подготовки студентов-медиков в сфере информатики.

При использовании информационных технологий на занятии в медицинском вузе осуществляется индивидуальный подход к учебе [7].

Информационным технологиям на занятиях присущи как общепедагогические поучительные взгляды на обучение, так и обычные принципы. Для постижения данного уровня подготовки следует правильно использовать профессионально ориентированное методическое обеспечение. Это гарантия точного формирования надобных базовых знаний по медицинской информатике [8].

Методы обучения.

Методы обучения – это взаимосвязанные пути целенаправленной работы преподавателя и студентов. Методами обучения называется параллельное изменение путей согласованности преподавателя и обучающихся, нацеленное на достижение установленной педагогической цели [9].

По мнению многих ученых обучение информационным технологиям будет более результативным при решении проблем, самостоятельной работы. В этом случае запоминание и мышление тесно связаны между собой. Интенсивные методы обучения в медицинской информатике, нацеленные на самостоятельную когнитивную деятельность студентов должны основываться на прохождении информационных технологий.

Применение методов интенсивного обучения в изучении информатике стало называться методом обучения при помощи информационных технологий. Технологии, интерфейс и навигации являются главными составляющими нынешних информационных технологий. Сущность подобного интенсивного взгляда при скрупулезном исследовании информационных технологий заключается в некотором подчеркивании главных информационных составляющих таких типов: современных технологий, правильных навигаций [10].

Рассмотрим некоторые методы обучения:

Метод непрерывного многоуровневого обучения.

Главной характерной чертой обучения информационным технологиям является динамика развития всех современных средств обработки любой информации и всевозможных компьютерных коммуникаций. Структура учебной дисциплины должна быть многоуровневой. Каждая ступень должна иметь отдельную систему отношений между суждениями и уровнем конкретизации мнений [11].

Для хорошей профессиональной подготовки специалистов-медиков обязательно следует скрупулезно исследовать информационные технологии. Исследование должно быть многоэтапным.

Метод преемственности в обучении.

Большое значение имеет преемственность между разными уровнями обучения при освоении любой учебной дисциплины.

В работе же преподавателей медицинского вуза должна быть процессуально-деятельностная преемственность. Здесь обязательно должны быть нормативные, регулятивно-стимулирующие, организационно-методические, контрольно-оценочные составляющие [12].

Разработанная модель всей педагогической системы обучения правильным информационным технологиям в нашем медицинском вузе должна непременно учитывать метод преемственности. Целью усвоения базового курса медицинской информатики должна быть профессиональная адаптация и корректировка полученных знаний по информационным технологиям.

Метод системного подхода.

Системный подход является важным методологическим инструментом нынешней науки. Сохранение метода позволяет всячески анализировать и изучать не только отдельные элементы. Оно помогает исследовать все взаимоотношения и всякие связи различных элементов всего целого в области информационных технологий [13].

Метод модульного обучения.

Идеи модульного обучения нашли широкое распространение в современной педагогике при активной разработке всевозможных дидактических процессов обучения информационным технологиям. По мнению некоторых ученых модель любых знаний по методу модульного обучения позволяет:

- сильно повысить эффективность любой самостоятельной работы;
- наполнить любой отдельный модуль нужным педагогическим содержанием;
- найти и принять во внимание всякие связи модулей с прочими дисциплинами;
- учесть индивидуальные потребности студента при разработке содержания обучения [14].

Выводы. Интернет – это единая технология, а все остальное – только последствия его существования. Существует огромное количество видов интернет-технологий. Интернет как всемирная телекоммуникационная сеть информационных и вычислительных ресурсов, связывает пользователей из всевозможных обществ, государственных организаций и личных пользователей.

В ходе исследования рассмотрены теоретические принципы и методические способы применения информационно-цифровых возможностей на занятиях в медицинском вузе. При работе над исследованием занятий с применением информационно-цифровых орудий преподавания в медицинском вузе, даны некоторые советы по их применению.

Состояние введения информационных технологий создает многовариантность будущего, предоставляет человеку «вероятности», ставя его в ситуацию выбора. На наш взгляд, возможность осуществить выбор из множества альтернатив взаимосвязано со способностью прогнозировать будущее, однако, у большинства эта способность развита слабо, что создает серьезные затруднения при осмыслении и оценивании последствий своих поступков, а, следовательно, им трудно осуществлять осознанный выбор.

Таким образом, основным фактором повышения эффективности обучения студентов медицинских вузов информационным технологиям является наличие преподавателей, которые компетентны и осведомлены о надлежащем и эффективном использовании информационных технологий.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема основных принципов обучения английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепشوкова. – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 23. – С. 4-6
2. Каракотова, С.А. Управление системой образования в условиях модернизации / С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2017. – С. 116-119
3. Каракотова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2019. – С. 69-74
4. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева, А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – Санкт-Петербург: Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12 (202)
5. Лепشوкова, Е.А. Фразеологические единицы и история их развития / Е.А. Лепشوкова // Образование. Наука. Инновации. – Ростов-на-Дону: Южное измерение, 2013. – № 6 (32). – С. 133-137
6. Лепشوкова, Е.А. Структура английских предложений в диалоговой речи / Е.А. Лепشوкова, А. Хотджыева // В сборнике: Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2017. – С. 248-250
7. Лепشوкова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2022. – № 76-1. – С. 198-200
8. Лепشوкова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепشوкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123
9. Лепشوкова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136
10. Лепشوкова, Е.А. Языковая и этническая картина мира / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 120-127
11. Лепشوкова, Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком / Е.А. Лепشوкова // Клычевские чтения – 2020. материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: 2020. – С. 311-314
12. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации / К.А. Тоторкулова // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2012
13. Тоторкулова, К.А. Проблемы подготовки педагогов к осуществлению гражданского воспитания школьников средствами национальных традиций / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-5. – С. 336-342
14. Устинина, И.В. Инновации в учебном процессе средних профессиональных учебных заведений / И.В. Устинина, С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2018. – С. 168-172

УДК 378

доцент кафедры искусств, кандидат педагогических наук **Бакиева Ольга Афанасьевна**

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

студент 4 курса кафедры искусств **Кашкаров Владимир Владимирович**

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

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РИСОВАНИЯ ПО ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают проблему развития навыков рисования по памяти у обучающихся детской школы искусств. Была проанализирована научная литература. Уточнено определение «навык рисования по памяти». Выявлены эффективные способы развития памяти на занятиях по Рисунку. По мнению авторов навык рисования по памяти представляет собой набор навыков, отвечающих за сохранение полученной информации, ее обработку и перенесение в творческий продукт. Авторы утверждают, что в процессе развития навыка рисования по памяти у обучающихся формируется память, активизируется аналитическая деятельность по визуальному анализу изображаемых предметов. Последовательность и целенаправленность процесса выстроена по принципу «от простого к сложному». Для организации процесса используются эффективные способы обучения (упражнения, тренировочные задания, визуальный анализ, наблюдение, рисунок отдельных предметов по памяти, творческий рисунок по памяти).

Ключевые слова: память, рисунок, навык рисования по памяти, способы, анализ, упражнения, тренировочные задания.

Annotation. In this article, the authors consider the problem of developing drawing skills from memory among students of the children's art school. The scientific literature was analyzed. The definition of "drawing skill from memory" has been clarified. Effective ways of developing memory in drawing classes have been identified. According to the authors, the skill of drawing from memory is a set of skills responsible for preserving the information received, processing it and transferring it into a creative product. The authors claim that in the process of developing the skill of drawing from memory, students' memory is formed, analytical activity on visual analysis of the depicted objects is activated. The sequence and purposefulness of the process is built on the principle of "from simple to complex". Effective methods of teaching are used to organize the process (exercises, training tasks, visual analysis, observation, drawing of individual objects from memory, creative drawing from memory).

Key words: memory, drawing, drawing skill from memory, methods, analysis, exercises, training tasks.

Введение. В современном российском обществе возникла необходимость в повышении качества художественного образования, направленного на формирование творческой личности, способной адекватно оценить и преобразовать окружающую действительность.

По мнению ученых, важным фактором в ходе формирования творческой личности становится проблема развития зрительной памяти, которая, как известно, доминирует в процессе зрительного восприятия, познания и дальнейшего отражения действительности в творческой работе.

Одним из эффективных способов развития зрительной памяти является изобразительная деятельность.

Известно, что занятие изобразительным искусством подразумевает аналитический процесс, где восприятие природы идет через ее познание и имеющиеся представления, используя образы, сохраненные в памяти.

Для создания необходимого художественного образа в изобразительном искусстве художник использует зрительный образ, который он получает от рисования с природы, и дополняет его образами памяти, такой тандем помогает выстроить гармоничную траекторию композиции и собирает образ воедино.

В этой связи, возникает необходимость в развитии навыков рисования по памяти у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Вопросы развития памяти традиционно изучались в процессе учебной деятельности (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.).

Зинченко П.И. рассматривал взаимосвязь произвольного запоминания с особенностями организации деятельности человека, потому что такой вид запоминания является доминирующим.

Исследователь Смирнов А.А. отмечает роль понимания в процессе запоминания, при этом важно выстроить связь запоминаемого и достигаемого полезного результата [5, С. 34].

Таким образом, в психологии рассматриваются механизмы запоминания в организованном, целенаправленном процессе деятельности, обучения.

Проблемами памяти в психологии средствами изобразительной деятельности занимались ученые такие как, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев, Н.Н. Волков и др.

По мнению Ростовцева Н.Н. каждый обучающийся изобразительному искусству прежде всего, должен овладеть навыками рисунка, потому что этот вид творчества лежит в основе реалистического рисунка. При анализе формы обучающийся рассматривает форму и конкретизирует её в процессе рисования. Важным этапом в методике обучения реалистическому рисунку является закрепление навыков, которое можно организовать в заданиях, отведенных на рисование по памяти [7, С. 23].

Так, в своем исследовании В.С. Кузин подчеркивает, что представления, необходимые для создания творческого продукта, рассматриваются автором, как образы предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но которые были восприняты ранее [6, С. 140].

Следовательно, создание творческой работы невозможен без обращения к сохраненному в памяти визуальным образам.

О важности развития памяти говорят многие известные художники, такие как, И.К. Айвазовский, Ф.А. Васильев, П.А. Федотов, В.А. Серов и др., считавшие залогом творческого успеха художника, как правило, их умением рисовать по памяти.

Известно, что Серов В.А. понимал, что для создания каких-либо творческих работ необходимо развивать навыки рисования по памяти. Примером могут служить многочисленные зарисовки и рисунки по памяти ворон и других животных в разных положениях. Такую работу художник проделывал с тем, чтобы создать свои иллюстрации к басням И.А. Крылова. По мнению В.А. Серова, свободное использование образов и их оперирование позволяют автору воплотить замысел в композицию [3, С. 12].

А, известный маринист, И.К. Айвазовский, обладатель поразительной памятью, считал, что человек, не одаренный хорошей памятью, может стать прекрасным копировальщиком, но не истинным художником [4, С. 6].

Учитывая специфику художественно-творческой деятельности (аналитический процесс, восприятие природы, использование образов, сохраненных в памяти) необходимо рассмотреть методику обучения рисованию по памяти.

Так, в учреждениях дополнительного образования (детская школа искусств и детская художественная школа) (в дальнейшем употребляются сокращения ДШИ и ДХШ) существуют благоприятные условия для развития творческой личности: различные дисциплины (живопись, рисунок, композиция, ДПИ и т.д.), направленные на раскрытие творческого потенциала, программное и методическое обеспечение процесса в соответствии с ФГТ по предпрофессиональной подготовке обучающихся.

В программе обучения в дополнительных учреждениях выделены три способа художественного освоения действительности: изобразительный, декоративный и конструктивный.

Основной любого способа художественного изучения действительности является рисунок. От качества развития навыка рисования, будет зависеть качество художественной подготовки в целом.

Если навык рисования можно развить, выполняя упражнения, направленные на освоение необходимых изобразительных техник, приемов, то «навык рисования по памяти» представляет собой набор неких навыков, отвечающий за сохранение полученной информации, ее обработку, а также ее отражения в творческой работе.

Однако, существующие условия и использование программного и методического обеспечения процесса формирования творческой личности не в полной мере реализуют задачу развития зрительной памяти.

Из этого следует, одним из условий эффективного качественного художественного обучения, развитие навыков рисования по памяти у обучающихся является методика рисования по памяти во взаимосвязи с приемами графики.

Анализ методики обучения изобразительному искусству в ходе процесса развития навыков рисования по памяти, следует отметить, что важным является восприятие предметов окружающего мира, с помощью практических заданий происходит не только фиксация в памяти предметов, но и связь их между собой.

Так, важность навыка «рисования по памяти» отражена в исследованиях Ю.М. Тютюновой, где данное понятие трактуется, как «аналитическое изучение окружающей действительности в процессе рисования с натуры». Автор неоднократно говорит, о эффективности рисования по памяти, так как при регулярной практике такого рисования, объемы памяти и интерпретация полученной и усвоенной информации растут [9].

Следовательно, в ходе рисования происходит активизация процесса запоминания образа, который закрепляет в сознании особенности предметов образа, которые возможно при особо организованном процессе сортировать и использовать в ходе выполнения рисунка по памяти.

Учитывая, особенности данного процесса, можно адаптировать программу предмета «Рисунок», с учётом способностей обучающихся, подобрать необходимые методики и педагогические приёмы проведения занятий.

Навык рисования, можно рассмотреть, как доведенное до автоматизма умение анализировать, применять необходимые полученные композиционные знания, знания по цветоведению и др.

От качества развития навыка рисования, будет зависеть, насколько мозг будет отдаваться таким важным процессом как: воображение, наблюдательность, фантазирование, зрительная память, выделение главного, собственная интерпретация увиденного, эффект «первого впечатления».

Таким образом, следует уточнить, что навыки рисования по памяти – это отражение в творческой работе в виде художественного образа сохраненных в памяти предметов и явлений окружающего мира.

В свои образовательные программы известные художники такие как Репин И.Е., Серов В.А., Кордовский Д.Н., Чистяков П.П. и др., наряду с выполнением длительных учебных заданий по рисованию с натуры, огромное внимание уделяли именно рисованию по памяти, как длительным и краткосрочным работам.

Художники считали, что систематические занятия рисования по памяти, генерируют определенные навыки, отвечающие за сохранение подробностей, впечатлений и их интерпретацию через собственное видение природы, архитектуры, людей, окружающей действительности.

Рассмотрим методику рисования предметов с натуры П.П. Чистякова, который считал необходимым проводить тренировочные упражнения, где обучающийся имеет возможность анализировать форму предметов, поверять нарисованное с объектом реальности, проверять выполненное путем проверки [8].

Другие исследователи проблемы развития навыков рисования по памяти Асиян О.А. [1], Кузин В.С. [6], и др. рассматривают этот процесс, как последовательный и целенаправленный, организованный по принципу «от простого к сложному».

Так, например Абдуллаев С.Ф. рассматривает последовательные этапы развития навыков рисования по памяти:

- после визуального анализа объектов рисования, рекомендуется выполнение краткосрочного рисунка по памяти;
- выполнение несложных отдельных предметов после визуального наблюдения;
- выполнение рисунков по памяти со значительным интервалом по времени между академической студией и повторением рисунка по памяти [2, С. 23].

Таким образом, становится очевидным, что для развития навыков рисования по памяти необходимо использовать упражнения включающие тренировочные задания, в которых обучающиеся выполняют рисунки отдельных предметов после наблюдения и визуального анализа, после чего можно предложить выполнить академический рисунок и после длительного перерыва рисунок по памяти, в качестве закрепления навыка рисования по памяти, который представляет собой набор навыков отвечающих за сохранение полученной информации, ее обработку, а также ее отражения в творческой работе.

Следовательно, для организации процесса необходимо соблюдать ряд условий, в которых будут учитываться последовательность и целенаправленность процесса и необходимо придерживаться принципа «от простого к сложному».

Для организации процесса также необходимо использовать эффективные способы обучения (упражнения, тренировочные задания, визуальный анализ, наблюдение, рисунок отдельных предметов по памяти, рисунок композиции по памяти).

Выводы. Из этого следует вывод, что в процессе развития навыка рисования по памяти у обучающихся детской школы искусств формируется память, активизируется аналитическая деятельность по визуальному анализу изображаемых предметов, где заостряется внимание на особенностях данных объектов, что отражается через избирательность, умение выделить главное и второстепенное. Для эффективности организации процесса используются такие способы обучения как упражнения, включающие тренировочные задания, в которых обучающиеся выполняют рисунки отдельных предметов после наблюдения и визуального анализа.

Литература:

1. Асиян, О.А. Натура и рисование по представлению: учеб. Пособие / О.А. Асиян. – М.: Изобраз. искусство, 1985. – 152 с.
2. Абдуллаев, С.Ф. Методические особенности методов обучения рисованию по памяти и представлению / С.Ф. Абдуллаев, М.Х. Муродова. – 2022. – № 2(81). – С. 21-24. – EDN MMHIWS.
3. Грабарь, И.Э. Серов рисовальщик [Текст]. – Москва: Изд-во Акад. художеств СССР, 1961. – 48 с., 48 л. ил.; 26 см.

4. Евстратова, Е.Н. Иван Айвазовский. Великий певец моря [Текст] / Е.Н. Евстратова. – Москва: Просвещение, 2017. – 359 с.: ил., цв. ил., портр.; 32 см. – (Шедевры живописи.); ISBN 978-5-09-045029-4
5. Зинченко, П.И. Проблема непроизвольного запоминания / П.И. Зинченко // Научные записки Харьковского гос. пед. института иностранных языков. – Т. 1. – 1939. – 342 с.
6. Кузин, В.С. Психология: [Учебник для худож. уч-щ] / В.С. Кузин; под ред. Б.Ф. Ломова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Высш. школа, 1982. – 256 с.: ил.; 27 см.
7. Ростовцев, Н.Н. О педагогической деятельности и методах преподавания: (Мемуар. записки) / Н.Н. Ростовцев. – Омск, 2002 (Тип. ООО Издатель-Полиграфист). – 248 с.: ил., цв. ил., портр.; 23 см.; ISBN 5-8268-0590-0 (в обл.)
8. Савинов, А.М. Система преподавания П.П. Чистякова как пример профессиональной деятельности художника-педагога / А.М. Савинов Педагогика искусства // электронный научный журнал учреждения Российской Академии Образования «Институт художественного образования». – №3, 2010. – http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/11_09_savinov.pdf (дата обращения: 14.03.2023).
9. Тютюнова, Ю.М. Рисование с натуры, по памяти, по представлению и по воображению на пленэре: современная практика / Ю.М. Тютюнова // Наука и школа. – 2018. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/risovanie-s-natury-po-pamyati-po-predstavleniyu-i-po-voobrazheniyu-na-plenere-sovremennaya-praktika> (дата обращения: 14.03.2023).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук,

доцент Барина Наталья Геннадьевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);

кандидат исторических наук,

старший преподаватель Гордиенко Оксана Николаевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);

старший преподаватель Баженов Константин Олегович

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы правовых основ морально-этического поведения студентов в процессе обучения. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики право, морали, закона, этики, правовых норм, принципы гуманизма. Рассмотрены теоретические вопросы проблемам непрерывного образования, в частности, преемственности различных звеньев образования. Раскрыты преимущества продуктивного образования следующим образом: индивид (онтогенез), как и человеческое сообщество (филогенез), формирует свое мироощущение и свой мир из совокупности материальных и нравственных ценностей, которые могут использовать другие люди. Образование возникает в этом контексте как систематизированное обнаружение продуктивных ситуаций. Отсюда изменяется роль преподавателя. Авторы предлагают практическую реализацию преемственности в становлении личности, зависящей от: характера учебно-познавательной деятельности; качества профессиональной деятельности педагога; функциональных механизмов психики; социального опыта студентов. Продуктивное обучение ориентирует на приобретение жизненных умений на основе опыта всех участников учебного процесса (как преподавателя, так и студентов), которые инициируют личностный рост и индивидуальное развитие на основе сознательного выбора целей. Методология продуктивного обучения предполагает следующие составляющие: рост роли каждого участника процесса обучения при активном развитии инициативы в сотрудничестве со всеми участниками данного процесса; активную связь между суммой теоретических знаний и жизненной юридической практикой; изменение роли преподавателя, когда вместо сообщающего определенную сумму или систему знаний он становится сотрудничающим наставником; создание образовательной среды, в которой преобладают новые информационные технологии. Авторская позиция заключается в том, что в традиционной форме обучения оценка принадлежит преподавателю. В данной ситуации (правовой основы морально-этического поведения студентов) роль преподавателя как консультанта в большей степени сводится к тому, чтобы направить обсуждение в нужное русло, а не оценить работу. Сама оценка происходит в процессе обсуждения, и положительный или отрицательный результат очевиден. Следовательно, работа преподавателя – это работа оценивающего консультанта, который выступает в роли арбитра при возникающих сложных оценочных моментах в процессе обсуждения выполненных заданий всеми участниками процесса обучения. Таким образом правовые основы морально-этического поведения студентов в процессе обучения мы рассмотрели в контексте общей системы образования, преемственности различных звеньев образования, а также реализации самого процесса обучения.

Ключевые слова: право, мораль, норма, правовые нормы, закон, этика, процесс обучения, гуманизм, продуктивное образование, преемственность, продуктивное обучение.

Annotation. The article reveals the issues of the legal foundations of moral and ethical behavior of students in the learning process. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of law, morality, law, ethics, legal norms, principles of humanism are revealed. The theoretical issues of the problems of continuing education, in particular, the continuity of various levels of education, are considered. The advantages of productive education are revealed as follows: an individual (ontogenesis), like a human community (phylogeny), forms his worldview and his world from a set of material and moral values that other people can use. Education arises in this context as a systematic detection of productive situations. Hence the role of the teacher changes. The authors propose the practical implementation of continuity in the formation of personality, depending on: the nature of educational and cognitive activity; the quality of professional activity of the teacher; functional mechanisms of the psyche; social experience of students. Productive learning focuses on the acquisition of life skills based on the experience of all participants in the educational process (both teachers and students), who initiate personal growth and individual development based on a conscious choice of goals. The methodology of productive learning involves the following components: the growth of the role of each participant in the learning process with the active development of the initiative in cooperation with all participants in this process; an active connection between the amount of theoretical knowledge and life legal practice; changing the role of a teacher when, instead of reporting a certain amount or system of knowledge, he becomes a cooperating mentor; creating an educational environment in which new information technologies prevail. The author's position is that in the traditional form of teaching, the assessment belongs to the teacher. In this situation (the legal basis of moral and ethical behavior of students), the role of the teacher as a consultant is more limited to directing the discussion in the right direction, rather than evaluating the work. The evaluation itself takes place in the process of discussion, and a positive or negative result is obvious. Consequently, the work of a teacher is the work of an evaluating

consultant who acts as an arbitrator when difficult evaluation moments arise in the process of discussing completed tasks by all participants in the learning process. Thus, we have considered the legal foundations of moral and ethical behavior of students in the learning process in the context of the general education system, the continuity of various levels of education, as well as the implementation of the learning process itself.

Key words: law, morality, norm, legal norms, law, ethics, learning process, humanism, productive education, continuity, productive learning.

Введение. При изучении вопроса о правовых основах морально-этического поведения студентов в процессе обучения, необходимо учитывать взаимозависимость морали и закона. У них отличный характер взаимодействия, это сложно, но мы постараемся выделить и обратить внимание на ключевые моменты проблемы.

Мораль – это совокупность мыслей, размышлений о добре и зле, справедливости, чести, долге, смысле жизни, счастье и соответствующие нормы, и принципы человеческого поведения. Она направлена на реализацию и поддержание человеческих идеалов [5].

Другими словами, мораль должна определять отношение общества к определенному явлению морально приемлемому. Мораль – это оценка явлений реальности на основе двух критериев: «хорошо, плохо» [1].

Оценка и отражение взаимоотношений интересов государства, общества и личности.

Антиморальный закон должен различать общественную мораль и обычную мораль с духовным сознанием другой природы. Нас интересуют особенности работы «общественная мораль» – это набор идей и сложностей [6].

Моральная оценка действующих законов, их применение на практике. Это напрямую влияет на степень и статус легитимности. Диалектика правовой коммуникации очень сложна. Нравственные принципы и нормы укрепление порядка в обществе. В свою очередь, закон активно влияет на укрепление и развитие этики, мышления и морального поведения каждого человека. Влияние закона на этику зависит от владения законом человеческое мышление о справедливости, человечности и человеческом достоинстве [2; 3].

Право органично вплетено в деятельность людей и выражает наиболее типичные и устойчивые общественные связи и отношения.

Существует несколько способов представления правовых норм:

1. Определение объективного характера нормы, проявляющегося в обновленных социальных нормах, отношения и утверждения внутренних правоотношений. Благодаря естественному взаимодействию люди могут разработать стандарты, которые приведут к качественному образованию команды. По сути, человеческое взаимодействие принимает форму поведения, которое является «нормой», «правилом», обязательным образом жизни и нормой для людей [8].

2. Норма – это результат общественного и личного сознания [9].

Уровень организации деятельности в области социальной поддержки и социальной защиты определенных категорий населения (детей, престарелых, лиц с ограниченными возможностями и других) является показателем развития общества. Каждой исторической эпохе присущи особые ценности, связанные с оптимизацией жизнедеятельности человека в обществе. Обращение к данной теме обусловлено необходимостью исследования возникновения элементов социальной работы в культурном наследии человеческой истории с целью:

– более глубокого осмысления проблемы человека и гуманизма в разных исторических типах общества для обогащения теории социальной работы;

– заимствования лучшего опыта для совершенствования практики социальной работы;

– обоснования прочной научно-теоретической базы относительно происхождения социальной работы, ее глубинной и древней сущности, исконности возникновения и существования.

Новое осмысление гуманизма привнесла в социальную деятельность отдельного индивида мировоззренческая позиция И. Канта. Кантовская гуманность заметно отличается от гуманизма эпохи Возрождения большей многогранностью, глубиной познания деятельности каждого человека. Человеколюбие здесь исходит не от того, что человек – творец вровень с Богом, но от внутренней нравственности и чувства долга перед другими людьми. Общеизвестен нравственный принцип, сформулированный Кантом: «поступай так, чтобы использовать человека, для себя так же, как и для другого, всегда как цель и никогда лишь как средство». Гуманистические идеи Канта распространяются не только на личностную сферу человека, но и на политическую: «Если я хочу изречь ложь, дать фальшивое обещание, разбазарить доверенное имущество, я должен спросить себя может ли эта максима стать общим «законом», причем «естественным законом» [7]. Эти идеи несут в себе ценности, следуя которым люди могли бы гуманизировать свое общество, построить справедливое, «человечное» государство.

Принцип гуманизма И. Канта полезен не только для социальной работы, но и для развития всего человечества. Истины кантовского мировоззрения космополитичны, они не «привязаны» к конкретной стране или эпохе, и в этом мы видим их наибольшую ценность. Проблема человека занимала общество на протяжении многих веков. Так или иначе она формировалась и дополнялась многими мыслителями мирового значения.

Взгляды на социальную деятельность людей, их социальную поддержку и защиту также изменялись. Общественное сознание на всех этапах своего развития вносило различные специфические формы оптимизации жизни человека в социуме. Это и роль семьи в конфуцианстве, и социально-этическое воспитание Античности, и Средневековая благотворительность, и гуманизм эпохи Возрождения, и многие другие аспекты, за счет которых стремились облегчить, улучшить жизнь не только социально незащищенных категорий людей, но и всего человечества.

Изложения основного материала статьи. В современном быстро меняющемся мире образованию, особенно высшему гуманитарному, принадлежит уникальная роль в экономическом, социальном и духовном процессе общества как необходимая предпосылка развития каждого человека, его культуры и благополучия. Развитое общество не жалеет средств на образование, понимая окупаемость этих затрат в перспективе.

Пренебрежение образованием в России, нарастающее невежество можно проследить на всех уровнях государственной жизни:

– общее среднее образование сегодня имеет менее трети населения России;

– заработная плата российских ученых примерно в пятьдесят раз ниже, чем у их коллег в странах Западной Европы;

– уменьшается число кадров ученых и преподавателей высшей квалификации, происходит их старение;

– учебные заведения в малой степени оснащены литературой и компьютерной техникой;

– на прошедшую предвыборную президентскую кампанию было истрчено в 4 раза больше средств, чем на науку, образование, искусство, здравоохранение и культуру, вместе взятых.

Сегодня наблюдается тенденция противопоставлению государственного и негосударственного образования, вплоть до запрета некоторыми руководителями государственных вузов и их структурных подразделений своим сотрудникам работать в негосударственных учебных заведениях. Однако с таким подходом согласиться нельзя. Негосударственные и

государственные учебные заведения решают общую задачу по реализации конституционного права граждан на образование. И те, и другие являются юридическими лицами некоммерческого характера. Несмотря на платную основу обучения в негосударственных учебных заведениях прибыль в них не может распределяться между учредителями, а должна расходоваться исключительно на нужды учебного заведения, и организационно они являются одной из разновидностей организации, предусмотренных Федеральным законом «О некоммерческих организациях» [4].

Программы обучения дают больше возможностей для маневра в рамках государственного стандарта и, как следствие, для учета в, подготовке специалистов специфики и потребностей региона. В повседневной практике нередко отождествляют понятия «государственное учебное заведение» и «учебное заведение, имеющее государственную аккредитацию», полагая, что диплом государственного учебного заведения имеет большую значимость, чем негосударственного. Такое суждение ошибочно. Понятие «государственное учебное заведение» говорит лишь об учредителях или принадлежности этого юридического лица, и далеко не все подобные учебные заведения могут иметь государственную аккредитацию и выдавать диплом государственного образца.

В настоящее время уделяется большое внимание проблемам непрерывного образования, в частности, преемственности различных звеньев образования. Преемственность – это понятие раскрывается не только с традиционной точки зрения, но и как преемственность, имеющая в виду непрерывно развивающуюся личность обучающихся с ее растущими потребностями и возможностями самореализации и самоорганизации [11].

Преемственный подход в образовании во многом зависит от профессиональной деятельности педагога, так как социально ценные качества не могут стихийно формироваться, а целенаправленно воспитываются и развиваются.

Реализация преемственности в становлении личности зависит от: характера учебно-познавательной деятельности; качества профессиональной деятельности педагога; функциональных механизмов психики; социального опыта студентов.

Продуктивное обучение ориентирует на приобретение жизненных умений на основе опыта всех участников учебного процесса (как преподавателя, так и студентов), которые инициируют личностный рост и индивидуальное развитие на основе сознательного выбора целей. Методология продуктивного обучения предполагает следующие составляющие: рост роли каждого участника процесса обучения при активном развитии инициативы в сотрудничестве со всеми участниками данного процесса; активную связь между суммой теоретических знаний и жизненной экономической практикой; изменение роли преподавателя, когда вместо сообщающего определенную сумму или систему знаний он становится сотрудничающим наставником; создание образовательной среды, в которой преобладают новые информационные технологии.

Поясним некоторые аспекты продуктивного образования. Школа московских психологов Л.С. Выготского и А.Л. Леонтьева обосновывает преимущества продуктивного образования следующим образом: индивид (онтогенез), как и человеческое сообщество (филогенез), формирует свое мироощущение и свой мир из совокупности материальных и нравственных ценностей, которые могут использовать другие люди [10].

Образование возникает в этом контексте как систематизированное обнаружение продуктивных ситуаций. Отсюда изменяется роль преподавателя. Он в меньшей степени носитель информации, транслирующей сумму определенных знаний (например, законов, правовых морально-этических норм поведения), в большей степени консультант, который использует свои способности для того, чтобы инициировать, развивать, сопровождать и оценивать индивидуальные учебные процессы и помогать каждому слушателю (студенту) формировать собственные способы юридического познания с учетом особенностей той или иной правовой системы, или же той или иной конкретной правовой ситуации, возникающей в жизни отдельного человека. И поскольку изменяется роль преподавателя, то меняется и сам процесс преподавания.

Вместо преподавателя, контролирующего учебный процесс (всем дается одинаковое задание – например, рассматривается одна из тем курса – Теории государства и права «Право и нравственность: сходства, различия, взаимодействие, конфликты» и идет традиционное обсуждение проблем отдельной частью студентов, поскольку все не в состоянии участвовать в нем в силу целого ряда обстоятельств), имеем ведущего, обеспечивающего участие всех студентов в обсуждении какой-либо проблемы, и где у каждого существует определенная ролевая деятельность. Так, например, вышеназванную тему можно организовать в виде деловой игры, где у каждого из участников или групп участников (что, на наш взгляд, более продуктивно, поскольку в группах малых форм каждый из участников выполняет определенную подфункцию, и это ведет к эффективному познанию юридического процесса) определяются специфические роли, выполнение которых приведет к пониманию эффективности или неэффективности права и нравственности, определения сходства, различия, взаимодействия, конфликты.

Следующим шагом является переход от традиционного количественного оценивания к качественному самооцениванию. Так, в традиционной форме обучения оценка принадлежит преподавателю. В данной ситуации (проведение деловой игры) роль преподавателя как консультанта в большей степени сводится к тому, чтобы направить обсуждение в нужное русло, а не оценить работу. Сама оценка происходит в процессе обсуждения, и положительный или отрицательный результат очевиден. Следовательно, работа преподавателя – это работа оценивающего консультанта, который выступает в роли арбитра при возникающих сложных оценочных моментах в процессе обсуждения выполненных заданий всеми участниками деловой игры.

Выводы. Таким образом правовые основы морально-этического поведения студентов в процессе обучения мы рассмотрели в контексте общей системы образования, преемственности различных звеньев образования, а также реализации самого процесса обучения.

Литература:

1. Барина, Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения / Н.Г. Барина // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 628-636
2. Барина, Н.Г. Культурно-нравственное воспитание студентов вуза / Н.Г. Барина // В сборнике: Аграрная наука – сельскому хозяйству. сборник статей XII Международной научно-практической конференции: в 3 книгах. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный аграрный университет». – 2017. – С. 47-49
3. Барина, Н.Г. Влияние этических установок на формирование международно-правовых представлений о правах человека / Н.Г. Барина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2010. – № 4-5. – С. 34-41
4. Гордиенко, О.Н. Правовое регулирование электронного образования в России / О.Н. Гордиенко, Н.Г. Барина // В сборнике: Приоритетные направления регионального развития АПК. Сборник статей по материалам IV Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ф. Сухановой. – Курган, 2022. – С. 44-49

5. Иванова, М.М. Обучение студентов первого курса основам самоорганизации в условиях перехода на новые образовательные стандарты / М.М. Иванова, Н.Г. Барина, О.Н. Гордиенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 133-136
6. Казанцева, В.В. Теоретические аспекты реализации модели формирования профессиональной направленности студентов в процессе социокультурного воспитания / В.В. Казанцева // В сборнике: Модели инкультурации в образовании. Материалы международной научно-практической конференции. Под научной редакцией С.А. Ан. – 2018. – С. 138-144
7. Клименко, О.А. Профессиональное образование как источник формирования и развития личности / О.А. Клименко, Э.А. Каминская, А.А. Клименко // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 75-4. – С. 73-76
8. Мальцева, А.В. Мотивации к учебной деятельности студентов / А.В. Мальцева // В сборнике: НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ АПК. – Материалы всероссийской научно-практической конференции, 2022. – С. 23-28
9. Попова, Н.В. Технология оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности / Н.В. Попова, Н.Г. Барина // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 3 (19). – С. 78-83
10. Попова, Н.В. Социально-педагогические условия формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности / Н.В. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 202-205
11. Сивцова, А.В. Роль личности педагога в образовательном процессе вуза / А.В. Сивцова // В сборнике: Аграрная наука – сельскому хозяйству. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах. – Барнаул, 2022. – С. 3-5

Педагогика

УДК 376

доктор педагогических наук, профессор Баряева Людмила Борисовна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент Павлова Анна Сергеевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ» С БАКАЛАВРАМИ (ПРОФИЛЬ «ЛОГОПЕДИЯ»)

Аннотация. В статье представлено краткое содержание дисциплины «Педагогические системы обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями», предлагаемое бакалаврам, обучающимся по профилю «Логопедия». Дается краткий анализ ряда тем занятий по дисциплине «Педагогические системы воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями». Они представлены следующими видами работ: лекционные, практические занятия и самостоятельная работа обучающихся. Описывается, какие задания выполняют обучающиеся в ходе аудиторной и внеаудиторной деятельности. Рассматривается возможный ход образовательного процесса, позволяющий студентам сформировать способность осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей детей с речевыми нарушениями. Студентам предлагаются варианты занятий, которые позволяют рационально использовать в своей последующей педагогической работе классические педагогические системы. Дается краткий анализ направлений ознакомления студентов с педагогическими системами Фридриха Фрёбеля, Марии Монтессори, Константина Дмитриевича Ушинского, Карла Орфа, Василия Порфирьевича Вахтерова. Рассматриваются направления возможного включения этих педагогических систем в общеразвивающую и коррекционную работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Проводится анализ результатов выполнения студентами тестовых заданий. В статье анализируются трудности, которые возникают у обучающихся при их выполнении. Рассматриваются подходы к тестированию с позиций многопрофильности деятельности студентов в ходе овладения дисциплиной «Педагогические системы обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями».

Ключевые слова: педагогические системы обучения и воспитания детей, тестовые задания, практические работы, бакалавры, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Annotation. The article presents a summary of the discipline "Pedagogical systems for teaching and educating children with speech disorders", offered to bachelors studying in the profile "Logopedia". A brief analysis of several classes topics in the discipline "Pedagogical systems of education and training of children with speech disorders" is given. They are represented by the following types of work: lectures, practical classes and independent student work. It describes what tasks students perform in the course of classroom and extracurricular activities. The possible course of the educational process is considered, which allows students to form an ability to carry out the educational and correctional process, taking into account the psychophysical, age characteristics and individual educational needs of children with speech disorders. Students are offered options for classes that allow rational use of classical pedagogical systems in their subsequent pedagogical work. A brief analysis of the directions for introducing students to the pedagogical systems of Friedrich Froebel, Maria Montessori, Konstantin Dmitrievich Ushinsky, Karl Orff, Vasily Porfiryevich Vakhterov is given. Directions of possible inclusion of these pedagogical systems in general developmental and correctional work with children with severe speech disorders are considered. An analysis of the results of students' test tasks is carried out. The article analyzes the difficulties that students face during implementation. Approaches to testing are considered from the standpoint of the multidisciplinary activities of students in the course of mastering the discipline "Pedagogical systems for teaching and educating children with speech disorders."

Key words: pedagogical systems of children education and upbringing, test tasks, practical work, bachelors, children with severe speech disorders.

Введение. В процессе обучения бакалавров, обучающихся по профилю «Логопедия», важно в ходе ознакомления с дисциплиной «Педагогические системы обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями» сформировать у них во взаимосвязи теоретические и практические навыки и умения. Мы считаем, что это позволит студентам в своей последующей педагогической деятельности рационально научиться выбирать и реализовывать знания в коррекционно-образовательной работе на основе программных требований с учетом личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к детям с тяжелыми нарушениями речи на разных возрастах [1, 12, 19].

Изложение основного материала статьи. Процесс образовательной деятельности мы строим таким образом, чтобы работа студентов в аудитории обязательно сопровождалась индивидуальными консультациями. Они ведутся в формате сотрудничества преподавателя и каждого студента. Особое внимание здесь обращается на организацию коррекционно-развивающей образовательной среды для каждой педагогической системы, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты.

Основное внимание в ходе лекционных и практических занятий обращается на ознакомление с современными программами для детей с тяжелыми нарушениями речи, интеграцию образовательной деятельности с учетом особенностей сенсорно-перцептивного, моторно-двигательного и речевого развития указанной категории детей [1, 3, 5, 7, 11, 12, 19]. Для этого студенты знакомятся с тем, как проводить изучение и анализ адаптированных программ дошкольного и школьного образования детей с тяжелыми нарушениями речи [1].

Мы предполагаем, что это позволит студентам в последующей своей деятельности подойти осознанно к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей детей с тяжелыми нарушениями речи на разных возрастных этапах.

В процессе изучения дисциплины студенты знакомятся с рядом педагогических систем, в том числе с педагогическими системами Фридриха Фрёбеля [20], Марии Монтессори [3, 10, 14], Константина Дмитриевича Ушинского [9, 13, 16, 17, 18], Василия Порфирьевича Вахтерова [8]. Эти и другие педагогические системы рассматриваются в ходе лекционных и практических занятий с позиций их возможного включения в общеразвивающую и логопедическую работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи [1, 2, 3, 4, 5, 11, 19].

Например, знакомство с педагогической системой Ф. Фрёбеля рассматривается с позиций возможного включения игровых заданий и занятий («Дары Фрёбеля») в коррекционно-логопедическую работу по развитию общефункциональных механизмов речевой деятельности [5, 7].

Дидактические материалы М. Монтессори анализируются на основе их значимости для сенсорного воспитания детей с нарушением речи и актуальности включения автодидактического материала М. Монтессори в логопедическую работу по предупреждению и коррекции нарушений в овладении школьными навыками [1, 10, 14]. Особое внимание обращается на презентацию материалов в системе М. Монтессори и возможности с использованием этой технологии коррекции нарушений двигательной-моторной сферы у детей со стертой дизартрией [5, 7, 12]. Здесь рассматриваются вопросы не только Монтессори-педагогики, но и Монтессори-терапии, что важно для коррекции нарушений развития детей с тяжелыми нарушениями речи [3].

Одной из наиболее значимых педагогических систем для развития речи и преодоления нарушений речевого развития мы считаем педагогическую систему К.Д. Ушинского [9, 17, 18]. Знакомство студентов – будущих логопедов с этой системой, как и системой В.П. Вахтерова [8], мы обращаем их внимание на возможности использования педагогических систем в коррекционно-образовательном процессе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Им предлагается для ознакомления учебник «Родное слово» К.Д. Ушинского и подробно рассматриваются вопросы речевого развития детей [17, 18]. На практических занятиях студенты готовят конспекты занятий, презентации по произведениям К.Д. Ушинского и учатся использовать эти материалы в логопедической работе с детьми с нарушением речи.

Мы предлагаем студентам различные вопросы для обсуждения. Приведем примеры некоторых из них.

- Проанализируйте наиболее интересные для Вас классические педагогические системы.
- Будьте готовы к обсуждению проблемы использования элементов системы Ф. Фрёбеля в работе с детьми с общим недоразвитием речи (I уровня речевого развития, II уровня речевого развития, III уровня речевого развития, IV уровня речевого развития).
- Педагогическая система М. Монтессори – возможности ее использования в работе с детьми со стертой дизартрией.
- Будьте готовы к обсуждению видеоматериалов занятий с использованием первого дара Ф. Фрёбеля. Что еще с этим игровым материалом можно предложить? Ваши варианты игр с «Заданием 1. Текстильные мячики» («Дар 1 Ф. Фрёбеля»).
- Охарактеризуйте просмотренные материалы по использованию педагогической системы М. Монтессори. Занятие проводит учитель-логопед. Выскажите свое мнение о том, удастся ли учителю-логопеду решить задачи формирования кинестетической основы движений с использованием этого материала?
- Как составить набор ключевых слов к рассказу или сказке? Давайте прослушаем произведение К.Д. Ушинского (преподаватель читает произведение) и каждый запишет потом этот рассказ. Теперь будем считать ключевые слова. Понятна ли технология подсчета набора ключевых слов (НКС)? [11].
- Выделите основные возможности использования педагогической системы К.Д. Ушинского по развитию связной речи детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Важными и очень интересными стали для студентов задания для самостоятельной работы. Если бы мы могли привести в статье наглядные примеры презентаций по сказкам К.Д. Ушинского, игровые материалы для этих презентаций, выполненные в технологии театрализованных игр [15], самодельные музыкальные инструменты по системе К. Орфа и совместное музицирование на них наших студентов на практических занятиях и многое другое, то уверены, что читатели статьи получили бы полное удовлетворение. В ходе практики студенты активно использовали этот материал в процессе логопедических занятий. Об этом свидетельствовали отзывы практических логопедов и их интерес к тому материалу, который представляли наши студенты.

Для проведения итоговой аттестации по дисциплине студентам, обучающимся по профилю «Логопедия», предлагается выполнить тест, состоящий из 17 вопросов и заданий. Объем статьи и ее формат не позволяет нам представить их в полном объеме. Интересным и информативным является анализ ответов и выполнение заданий теста 42 студентами очной формы обучения. В статье приводим варианты ответов студентов на некоторые тесты, сохраняя их нумерацию в соответствии с номерами заданий по всем тестам.

Чередование открытых и закрытых вопросов, различные варианты выбора ответа исключают возможность справиться с этим тестом без специальной подготовки, требуют от студента изучения данной дисциплины на достаточном уровне.

Так, например, на вопросы №№ 1, 2, 3, 15 можно ответить, выбрав только один правильный ответ. Вопросы №№ 4, 7 предполагают выбор несколько верных утверждений. Ответы на вопросы №№ 5, 8, 10, 11 основаны на установлении соответствия, а с вопросами №№ 6, 9, 12, 14, 16 студенты смогут справиться, вписав правильные ответы в предложенные фрагменты текста. Задание № 13 связано с перечислением известных произведений К.Д. Ушинского, а задание № 17 является творческим и включает описание рисунка художника Унгера, выполненного к «Материнским песням» Ф. Фрёбеля в формате эссе.

36 человек (85,7%) правильно ответили на вопрос № 1. Они указали, что сенсорное развитие ребенка осуществляется во всех видах деятельности, а 6 обучающихся (14,3%) выбрали неверные ответы, указав, что это осуществляется только в дидактических играх или только в продуктивных видах деятельности.

Вопрос № 2 вызвал самые наибольшие затруднения – с ним не справился никто. 42 студента (100%) не отметили, что методика сенсорного воспитания детей включает создание условий для самостоятельной творческой деятельности. Из них 8 студентов (19%) выбрали усвоение способов обследования предметов, 33 студента (78,6%) – овладение сенсорными эталонами, а 1 студент (2,4%) указал оба этих неправильных ответа.

С вопросом № 3 справились почти все студенты группы. 41 обучающийся (97,6%) ответили, что сюжетно-ролевую игру отличает от других видов игр, прежде всего наличие сюжета.

Вопрос № 4 предполагал выбор несколько правильных ответов. Только 22 человека (52,4%) перечислили все правильные ответы, назвав следующие дидактические принципы: развивающего обучения; воспитывающего обучения; систематичности и последовательности; наглядности. 20 человек (47,6%) назвали некоторые верные ответы или выбрали как правильные, так и неправильные утверждения.

Вопрос № 5 по сравнению с предыдущим вызвал наименьшие затруднения у студентов. 36 человек (85,7%) правильно установили соответствие между методами обучения и их содержанием. 5 человек (11,9%) допустили единичные ошибки, 1 человек (2,4%) – с заданием не справился.

41 студент (97,6%) смогли в задании № 6 правильно дополнить предложения, указав авторов классических педагогических систем – Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ф. Фрёбеля. 1 студент (2,4%) выполнил задание неправильно.

Вопрос № 7 заставил студентов подумать и осуществить выбор методов, обеспечивающих развитие педагогической науки: наблюдение и беседа; эксперимент. Абсолютно правильно ответили 30 человек (71,4%); 12 студентов (28,6%) справились с заданием частично.

При выполнении задания № 8 только 9 обучающихся (21,4%) верно дописали варианты ответов, связанные с содержанием деятельности детей на различных возрастных этапах. 32 студента (76,2%) справились с заданием частично, 1 студент (2,4%) указал неправильные варианты.

Все 42 студента (100%) правильно определили авторов педагогических систем (К.Д. Ушинского, М. Монтессори, Ф. Фрёбеля), подписав их фамилию, имя и отчество (при наличии) возле каждого их трех высказываний.

С заданием № 10 справилось большинство обучающихся группы – 39 человек (92,8%), верно вписав определения различных функций (образовательной, воспитывающей, развивающей), выбрав необходимый вариант. 1 студент (2,4%) справился с заданием частично, а 2 студента (4,8%) – дали неправильные ответы.

Определить правильную последовательность компонентов для реализации педагогической системы (цель, принципы, содержание, методы средства, формы), расположив их по иерархии, смогли 22 студента (52,4%). 20 человек (47,6%) справились с заданием № 11 частично, допустив 1-2 ошибки.

Выполняя задание № 12, студенты подписывали авторов дидактических материалов, составляющих развивающую среду, под их изображениями (Ф. Фрёбеля и М. Монтессори). Большинство студентов – 41 обучающийся (97,6%) выполнили это задание правильно, а 1 студент (2,4%) совсем не справился с ним.

Задание № 13 всеми студентами было выполнено верно, однако списки перечисленных известных произведений К.Д. Ушинского, которые используются для развития лексико-грамматического строя и связной речи детей дошкольного и младшего школьного возраста, были различными. Одни обучающиеся назвали произведения, которые часто использовались преподавателями на занятиях, другие для этого изучили соответствующие литературные источники.

Задание № 14 также было выполнено студентами на высоком уровне. Правильно подписали произведения и их авторов под иллюстрациями произведений (К.Д. Ушинский «Бишка», К.Д. Ушинский «Вместе тесно, а врозь скучно», К.Д. Ушинский «Четыре желания») под соответствующими иллюстрациями 39 человек (92,8%); выполнили задание с ошибками 2 человека (4,8%); выполнили неверно – 1 человек (2,4%).

Несмотря на то, что ответ на вопрос № 15 был единственным, не все студенты смогли правильно назвать его. 36 человек (85,7%) указали правильный ответ, 6 обучающихся (14,3%) одновременно с правильным ответом выбрали еще один.

Все 42 студента (100%) успешно справились с заданием № 16, где надо было отметить, что содержание Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела (целевой, содержательный и организационный).

Написание эссе по картине Ф. Фрёбеля в задании № 17 предлагалось студентам без предварительного знакомства с названием педагогической системы и ее автора. Выполнение этого задания дало возможность студентам продемонстрировать уровень сформированности различных качеств (как интеллектуальных, так и личностных), творческий потенциал, желание и возможность выполнять задания, требующих нестандартных решений и подходов к их реализации.

Выводы. Анализируя результаты тестирования, мы обратили внимание, прежде всего, на те моменты, которые позволяют нам более подробно рассматривать со студентами некоторые вопросы в ходе лекционных и практических занятий. Например, для этого мы решили увеличить долю занятий, в ходе которых будут проводиться деловые игры, презентации по определению содержания деятельности детей на различных возрастных этапах.

Литература:

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи. С методическими рекомендациями / Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева [и др.]. – Москва: Просвещение, 2019. – 325 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 399 с.
3. Андрущенко, Н.В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия / Н.В. Андрущенко. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 316 с.
4. Арсеньева, М.В. Методика изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / М.В. Арсеньева // Специальное образование. – 2012. – № 3. – С. 13-20
5. Баряева, Л.Б. Математические представления дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: экспериментальное исследование. Монография / Л.Б. Баряева. – Москва: ПАРАДИГМА, 2015. – 148 с.
6. Баряева, Л.Б. Основные направления по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи на материале детской художественной литературы / Л.Б. Баряева, М.В. Арсеньева // Специальное образование. – 2019. – № 4 (56). – С. 21-36
7. Баряева, Л.Б. Роль двигательного анализатора в развитии ребенка со стертой дизартрией / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина, И.А. Филатова // Специальное образование. – 2021. – № 3 (63). – С. 6-22
8. Вахтеров, В.П. О новой педагогике: Избранное / В.П. Вахтеров. Составитель, вступительная статья М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный. – Москва: «Карапуз», 2008. – 224 с.
9. Горячева, И.А. Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики. Монография / И.А. Горячева. – Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2020. – 304 с.

10. Детский сад по системе М. Монтессори. Проект примерной основной образовательной программы дошкольного образования / Под ред. Е.А. Хилтунен. – Москва: Национальное образование, 2014. – 104 с.
11. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учебно-методическое пособие / И.Н. Лебедева / под ред. проф. Л.Б. Баряевой. – Санкт-Петербург: ЦКД проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
12. Лопатина, Л.В. Цифровизация образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в системе развития знаково-символической деятельности // Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках: Материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж.М. Глозман / Л.В. Лопатина, Л.Б. Баряева, М.Г. Ивлева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 177-185
13. Романовский, А.К. Жизнь во имя будущего: очерк научно-педагогической и литературно-публицистической деятельности К.Д. Ушинского / А.К. Романовский, И.Я. Барсук / Под ред. В.И. Войтко. – Киев: Издательство «Радянська школа», 1974. – 119 с.
14. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика / М.Г. Сорокова. – Москва: Академия, 2014. – 383 с.
15. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками: учебно-методическое пособие / Ф.И. Алибаева, Л.Б. Баряева, Ю.Ю. Белякова и др.; под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 256 с.
16. Ушинский, К.Д. Воспитание человека: Избр. / Авт. вступ. ст. С.Ф. Егорова / К.Д. Ушинский. – Москва: Карапуз, 2005. – 256 с.
17. Ушинский, К.Д. Первая после Азбуки книга для чтения / Метод. обработка и комментарии И.А. Горячевой; илл. А.М. Туманова / К.Д. Ушинский. – Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2020. – 152 с.
18. Ушинский, К.Д. Вторая после Азбуки книга для чтения / Метод. обработка и комментарии И.А. Горячевой; илл. А.М. Туманова / К.Д. Ушинский. – Екатеринбург: ООО «Типография ситипринт», 2021. – 236 с.
19. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – Москва: ДРОФА, 2010. – 189 с.
20. Фребель, Ф. Будем жить для своих детей / Сост., предисл. Л. М. Волобуева / Ф. Фребель. – Москва: Карапуз, 2001. – 278 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Баянкин Олег Васильевич
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
аспирант Альт Александр Владимирович
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье представлены теоретические и практические аспекты формирования готовности будущего педагога к использованию информационных технологий в образовательных учреждениях. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики определения процесса формирования, информационные и педагогические технологии, профессиональное образование. Рассмотрены теоретические вопросы эволюции образовательных технологий как отражение развития общества (социального заказа). Раскрыты основы концептуального подхода к проблеме гуманизации профессионального образования. Показан практический аспект развития современного образования. Авторская позиция заключается в том, что перспектива дальнейшего развития сложившейся сети государственных и негосударственных образовательных учреждений во многом будет зависеть от уровня качества образования. Дело в том, что создание комфортных условий для организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, высокое техническое оснащение, новейшая учебно-методическая литература, специализированные видеоклассы, разнообразные виды дополнительных образовательных услуг, обучающие компьютерные программы, лекции и консультации ведущих преподавателей сами по себе предполагают высокий уровень качества образования и формирования готовности будущего педагога к использованию информационных технологий в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: процесс формирования, готовность, педагогические технологии, информационные технологии, гуманизация, профессиональное образование.

Annotation. The article presents the theoretical and practical aspects of the formation of the future teacher's readiness for the use of information technology in educational institutions. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the formation process definition, information and pedagogical technologies, vocational education are revealed. Theoretical issues of the evolution of educational technologies as a reflection of the development of society (social order) are considered. The fundamentals of the conceptual approach to the problem of professional education humanization are revealed. The practical aspect of the development of modern education is shown. The author's position is that the prospect of further development of the existing network of state and non-state educational institutions will largely depend on the level of education quality. The fact is that the creation of comfortable conditions for the organization of the educational process in a higher educational institution, high technical equipment, the latest educational and methodological literature, specialized video classes, various types of additional educational services, educational computer programs, lectures and consultations of leading teachers in themselves suggest a high level of education quality and the formation of a future teacher's readiness to use information technology in educational institutions.

Key words: formation process, readiness, pedagogical technologies, information technologies, humanization, vocational education.

Введение. Исследование вопроса эволюции образовательных технологий в контексте развития общества требует подхода с позиции теории иерархических многоуровневых систем. Полученная в результате декомпозиции иерархия социальных образовательных институтов позволяет проследить вертикаль подсистем, исторически сложившихся в процессе развития общества, а также выявить приоритеты действий и (или) прав вмешательства подсистем одного образовательного уровня в подсистемы других уровней. Это в свою очередь позволяет установить взаимодействие общества и институтов внутри каждой подсистемы и между иерархически определенными подсистемами, с учетом влияния факторов

экосоциотехносферы, оказывающих влияние на исполнение функций (в нашем случае образовательных) внутри каждого уровня.

Эволюция образовательных технологий в свете развития общества может быть представлена как отображение образовательных подсистем на наиболее значимые исторические периоды и факторы, их определяющие [7; 9].

Естественно, что «поуровневая» динамика развития обозначенных подсистем логически соотносится с историческими периодами развития общества, в том числе социально-дифференцированное общество с начальной государственной организацией, средние века, эпоха возрождения, век просвещения, постиндустриальное общество [2; 3]. Предлагаемый системный многофакторный подход к исследованию эволюции процессов в образовательном пространстве позволяет выявить:

- доминирующие элементы взаимосвязи потребностей общества и потребностей индивидов как согласование некоторого социального заказа и личностных устремлений людей;
- потребности общественного и государственного устройства (как неких социальных реалий), определяемые, с одной стороны, уровнем его научно-технического развития, с другой, историческим сложившей системой социальных институтов;
- возможности образовательного пространства, как наиболее значимого социального института;
- условия создания и реализации образовательных технологий, ориентированных на социализацию личности и учитывающих все возможности образовательного пространства.

Теория иерархических многоуровневых систем позволяет решать вопросы трансформации образовательных технологий как социально-технологических реалий исторического развития общества, что со своей стороны дает возможность:

- изменять существующие образовательные институты и структуры в уже существующей образовательной системе в целях повышения эффективности их работы;
- рассматривать в единстве и многообразии физические, управленческие, экономические и др. аспекты трансформации и реализации образовательных технологий;
- своевременно накладывать ограничения на технологии, способствующие разрушению целостности образовательной системы, косности и (или) деградации;
- использовать имеющиеся ресурсы, объединять их при решении крупномасштабных задач в интересах единого мирового образовательного пространства и в связи с интенсивным развитием средств информатизации и коммуникации;
- реализовать быстрые и надежные способы адаптации образовательных технологий, разрабатываемых в одних социальных системах под потребности и возможности других.

Изложения основного материала статьи. Вечная проблема социального образования – гуманизация человека и общества. Вопросы, связанные с сохранением и развитием качеств доброты, милосердия, любви, взаимопомощи, бескорыстия, всегда играли первостепенную роль для человеческого бытия. До недавнего времени – в период расцвета индустриального общества – вопросу «человеческого фактора», развитию собственного «Я», целостному подходу к индивиду практически не уделяли внимания [1; 4].

Между тем сейчас мы все чаще приходим к заключению, что ни прогресс, ни социально-экономическое благополучие личности не может быть достигнуто в полной мере при игнорировании гуманистических составляющих развития общества.

По мнению Э. Фромма, «главный патологический симптом человека в технологическом обществе – внутренняя пассивность», ведущая к проявлениям тревоги, подавленности, обезличенности, насилию. В нашей стране, кроме общемировых проблем, связанных с особенностями технократического общества, еще срабатывают архетипы советской и постсоветской культуры, особый социальный интеллект, ориентированный на обезличивание, культурную деградацию, бездуховность.

Профессиональное образование, с одной стороны, способствует формированию нового поколения специалистов с личностной гуманистической направленностью, а с другой – через этих специалистов несет в социальную практику совершенно иной образ поведения и тип менталитета. Деятельность же такого специалиста формирует гуманистическую реальность на макроуровне. В философском и психологическом наследии существует ряд подходов к решению обозначенной проблемы [5; 10].

Синтезируя многообразие подходов, отметим в самых общих чертах необходимый минимум условий, обеспечивающих гуманизацию профессионального образования:

- социально-политический аспект, то есть устойчивый плюрализм, свобода информации, максимум законности, приоритетность сферы образования, недопущение духовного монополизма;
- социально-экономический – это ликвидация резкой социальной дифференциации, безработицы, маргинальных проявлений в обществе, снижение преступности;
- комплексный подход к процессу образования, изучение, независимо от характера получаемой специальности, расширенного блока социогуманитарных дисциплин и максимальное использование его гуманистических потенциалов;
- интеграция знаний различных наук как залог формирования целостной картины мира;
- триединство и взаимодополнение системы: природа – общество – человек;
- преемственность и активное внедрение в практику опыта милосердия, сострадания русской православной церкви;
- введение народной культуры в содержание и формы образования для личностного развития учащихся;
- включение дисциплин, обеспечивающих эффективную гуманистическую социализацию, таких как история культуры, философия, история религии; разработка новых курсов для преподавания, в частности: «Социология справедливости», «Основы гуманистического мировоззрения», «Основы синергетического мышления» и другие;
- формирование патриотизма, гражданственности, общественного самосознания через союзы, общественные и научные объединения (показателен опыт деятельности молодежной политики в алтайском государственном педагогическом университете);
- демократизация педагогического общения, смена акцентов в педагогической работе на проблемно-творческие задания и диалогичность мышления;
- личный пример педагога, соответствие его социальных и личностных качеств общей тенденции гуманистического образования.

В новой ситуации в стране обнаруживается также рост популярности экономических, правовых, управленческих наук, т.е. сфер, владение которыми может дать быстрый материальный эффект, что вновь отодвинуло актуализировавшуюся было проблему культуры и духовности на второй план.

Формы гуманизации знаний могут быть различны в каждом вузе. Главное состоит в общей проблеме снятия противоречий между специальными областями знаний и потребностью общества в гуманитарно-развитой и творчески мыслящей личности [6; 8].

В системе современного функционирования социально-экономического закона разделения труда, когда инновационный, научно-технический прогресс требует функциональной специализации, это же требуется в развитии системы образовательных услуг.

Многие вузы своевременно взяли ориентир на подготовку специалистов в сочетании с современными инновационными методиками, компьютерными технологиями, организацией практики. Исходя из опыта подготовки будущих специалистов, их использования инновационных технологий в образовательных учреждениях, хотелось бы предложить – готовить в системе высшего образования будущего современного педагога. Все это требует, конечно, дополнительных усилий в стандартизации, программном обеспечении, подготовке и переподготовке профессорско-преподавательского состава. Но это будет востребованный специалист. Тем более, если внести, инновации и в организацию практики, и стажировки студентов. А это требует особой системы организации договорных отношений вуза и субъектов по сквозной двух-трехгодичной практике-стажировке специалистов, с определением тематики научно-прикладных, практических исследовательских работ, их разработки и внедрения под руководством опытных преподавателей и специалистов-практиков. В России, в любом регионе, в городе или районе достаточно кризисных образовательных учреждений, требующих реорганизации, организационно-технических и других мер оздоровления.

Вот при такой постановке вопроса подготовки будущего педагога можно гарантировать, что с дипломом о высшем образовании Россия получит хорошего специалиста.

Выводы. Из вышесказанного видно, что перспектива дальнейшего развития сложившейся сети государственных и негосударственных образовательных учреждений во многом будет зависеть от уровня качества образования. Дело в том, что создание комфортных условий для организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, высокое техническое оснащение, новейшая учебно-методическая литература, специализированные видеоклассы, разнообразные виды дополнительных образовательных услуг, обучающие компьютерные программы, лекции и консультации ведущих преподавателей сами по себе предполагают высокий уровень качества образования и формирования готовности будущего педагога к использованию информационных технологий в образовательных учреждениях.

Литература:

1. Баринова, Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения / Н.Г. Баринова // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 628-636
2. Баянкин, О.В. Социально-педагогические условия реализации дистанционного обучения в образовательной среде института физической культуры и спорта / О.В. Баянкин, Т.А. Киспаев // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 256-260
3. Желонкин, В.В. Практический опыт использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Барнаульского юридического института / В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 3 (166). – С. 457-459
4. Казанцева, В.В. Теоретические аспекты реализации модели формирования профессиональной направленности студентов в процессе социокультурного воспитания / В.В. Казанцева // В сборнике: Модели инкультурации в образовании. Материалы международной научно-практической конференции. Под научной редакцией С.А. Ан. – 2018. – С. 138-144
5. Клименко, О.А. Профессиональное образование как источник формирования и развития личности / О.А. Клименко, Э.А. Каминская, А.А. Клименко // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 75-4. – С. 73-76
6. Князева, Ю.А. Культурологический подход как основа совершенствования образовательной среды высших учебных заведений / Ю.А. Князева, С.А. Князев // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск. – 2022. – С. 112-114
7. Мансурова, Н.А. Теоретические и практические предпосылки стимулирования познавательной активности студентов в процессе обучения / Н.А. Мансурова // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2005. – № 9. – С. 144-148
8. Попова, Н.В. Компетентностная модель формирования профессиональной направленности личности педагога: практика реализации / Н.В. Попова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 35-45
9. Попова, Н.В. Теоретические и практические предпосылки реализации компетентностной модели формирования профессиональной направленности личности педагога / Н.В. Попова // В книге: Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. – Ялта. – 2018. – С. 132-137
10. Шевцов, Н.А. Культуротворчество как фактор развития студентов высшего учебного заведения / Н.А. Шевцов, Ю.А. Князева, С.А. Князев // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск. – 2022. – С. 109-111

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Близна Лилия Васильевна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Бутова Ольга Олеговна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Мирная Алена Николаевна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь)

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На страницах этой статьи исследована специфика проведения семинарских занятий со студентами магистратуры в условиях цифровизации системы высшего образования. Прежде всего, определена роль преподавателя в условиях цифровой среды вуза. Далее рассматриваются связанные с подобными метаморфозами системы высшего образования особенности методики проведения учебных занятий со студентами магистратуры в цифровой образовательной среде. Затем определяются роль и место семинарских занятий в подобных условиях. Рассказывается об основных подходах к их организации и проведению. На основе изучения последних доказываемся важность интерактивных образовательных технологий для успешного проведения таких занятий. Делается краткий анализ возможностей каждой из них с точки зрения оптимизации проведения семинаров со студентами магистратуры.

Ключевые слова: высшее образование (уровень магистратуры), организация учебных занятий, организация семинарских занятий, цифровизация высшего образования, интерактивные образовательные технологии.

Annotation. On this article's pages the conducting seminars with master's degree students in the higher education system digitalization conditions specifics are investigated. First of all, the teacher's role in the university digital environment conditions is defined. Next, the features of the conducting training sessions with master's degree students in a digital educational environment related to such higher education system metamorphoses methodology are considered. Then the seminars role and place in such conditions are determined. It describes the main approaches to their organization and conduct. Based on the study of the latter, the interactive educational technologies importance for the successful conduct of such classes is proved. Each of them possibilities brief analysis in terms of optimizing seminars with master's degree students is made.

Key words: higher education (master's degree level), organization of training sessions, organization of seminars, digitalization of higher education, interactive educational technologies.

Введение. Коренные преобразования, наблюдаемые во всех сферах жизни современного общества, не могли не сказаться на требованиях к выпускникам российских вузов [1, С. 2-3]. В полной мере это касается тех из них, что успешно завершили обучение по программам магистратуры (О.В. Булавко, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, А.Н. Дахин, Н.П. Мурий, А.П. Пепеляева, Е.А. Поединок).

Трансформация запросов социума на формирование компетенций будущих профессионалов естественным образом способствует возникновению необходимости во внесении изменений в процесс организации и проведения учебных занятий (Д.П. Алимасова, Л.С. Анисимова, Н.А. Глузман, О.Ю. Горячук, Н.В. Давкуш, Ю.К. Картавая).

При этом важной частью учебной деятельности студентов магистратуры остаются семинары, в которых и происходит формирование многих «надпрофессиональных навыков», которые будут реализованы в дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов (З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова) [9].

Говоря об изменениях в подходах к семинарским занятиям, необходимо учитывать такую важную тенденцию в развитии России и мира последних десятилетий, как цифровизация (А.А. Ахьян, Е.А. Безывестных, Е.М. Власова, Ю.В. Воронина).

Интеграция информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс также оказывает мощное влияние на организацию и проведение семинаров со студентами магистратуры [10].

Специфике реализации соответствующей формы учебной деятельности в современных условиях посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. В цифровой образовательной среде, в основном сформированной в большинстве современных вузов, возрастает важность решения преподавателями следующих задач:

- разработка и последующее внедрение эффективных механизмов организации взаимодействия между субъектами образовательных отношений (О.В. Акулова, В.И. Блинов, Н.А. Глузман, Н.В. Давкуш Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев);
- конкретизация целей и задач обучения предмету в цифровом формате [1, С. 8];
- всесторонний анализ хода образовательного процесса;
- эффективное использование инновационных форм организации и проведения учебных занятий [5, С. 10].

Таким образом, современный педагогический работник, осуществляющий образовательную деятельность по программам магистратуры, должен уметь эффективно применять в ней возможности, предоставляемые информационной средой вуза.

Современный уровень разработанности соответствующей проблематики позволяет говорить о ряде общих особенностей методики проведения учебных занятий на данной ступени образования (Табл. 1).

Общие особенности методики проведения учебных занятий со студентами магистратуры в цифровой образовательной среде

Наименование	Характеристика
Активное взаимодействие с обучающимися	Преподавателю необходимо поддерживать вовлеченность в учебный процесс всех его участников. Для этого следует задавать аудитории вопросы, поощрять вопросы от аудитории, организовывать учебные дискуссии. Такого рода действия с большой вероятностью помогут студентам усвоить систему необходимых знаний, умений и навыков в цифровой образовательной среде [7, С. 10].
Органичное сочетание теоретической и практической составляющих	По ходу обучения студентов магистратуры различным академическим дисциплинам необходимо сочетать теоретические знания с одной стороны, практические примеры и задания – с другой. Магистранты должны иметь возможность применять свои знания в различных ситуациях осуществления учебной, профессиональной и иных видов деятельности.
Обязательное широкое применение современных методологических подходов в образовательной деятельности	К моменту завершения обучения по программам магистратуры выпускники должны быть знакомы с современными методами и инструментами, распространёнными в области их будущей профессиональной деятельности (А.А. Баландин, Д.Д. Дедюхин, А.У. Менциев).
Развитие у обучающихся навыков критического мышления	Обучение на ступени магистратуры должно помочь студентам развить навыки критического мышления и анализа, которые в дальнейшем позволят производить объективную оценку различных явлений и предметов, с которыми они могут столкнуться в ходе осуществления профессиональной деятельности [12, С. 420-421].
Применение в ходе объяснения материала примеров из реальной жизни	Осуществляя образовательную деятельность в цифровой среде, преподавателю следует использовать примеры, с которыми обучающиеся в дальнейшем, действительно, могут столкнуться по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности, это позволит оптимизировать процесс развития у них системы умений и навыков, связанных с исполнением будущих своих обязанностей в реальных условиях.
Оценка сформированности профессиональных и личностных компетенций магистрантов	В условиях, когда информационные потоки представляются практически неограниченными, большое значение приобретают разработка и рациональное применение оценочных процедур, направленных на исследование уровня развития компетенций учащихся, в т.ч. связанных с поиском, анализом и систематизацией информации, необходимой для успешного осуществления учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности (С.М. Маркова, Н.П. Мурий, А.К. Наркозиев, Е.Н. Перевощикова, А.П. Пепеляева).

Так как вышеперечисленные особенности являются универсальными для всех форм организации учебной деятельности студентов магистратуры, то они вполне применимы и к семинарским занятиям. В информационную эпоху основная суть их проведения заключается в том, что выступающий предлагает присутствующим прослушать материал, каковой также может включать демонстрацию видеофрагментов, изображений или презентации [3, С. 189-190]. По завершении доклада его содержание подвергается обсуждению.

Участники семинара могут задавать вопросы, делиться мнениями или собственным опытом применения схожей информации в практике учебной и иной деятельности [4, С. 110]. Правильная организация такой работы может быть более сложной, чем, например, проведение лекционного занятия (Л.И. Васильева, Е.Е. Егоров, И.С. Сергеев). Соответственно, современный педагог должен уделять повышенное внимание подготовке к таким занятиям и использованию на них средств ИКТ [1, С. 15].

Характеризованные выше формы деятельности участников образовательного процесса позволяют эффективно решать следующие задачи семинаров: поддержание рабочей атмосферы в учебных группах; предоставление магистрантам возможностей для высказывания собственного мнения на заданную тему; возможность перерывов между формализованными этапами занятий [9, С. 59].

Вышеперечисленные задачи позволяют нам говорить об общих подходах к проведению учебных занятий, организованных соответствующим образом (Табл. 2).

Таблица 2

Подходы к проведению семинаров

Подход	Описание
Индивидуальный подход	Преподавателю следует учитывать индивидуальные потребности и возможности магистрантов, это поможет им лучше понять предлагаемый материал.
Интерактивность	Педагогу необходимо вовлекать студентов в обсуждение темы, задавая вопросы и выслушивая их мнения.
Использование групповых заданий	В ходе проведения семинарских занятий могут возникнуть ситуации, при которых представляется целесообразным деление студентов на группы в целях решения каких-либо заданий, что поможет им лучше понять изучаемый материал и будет способствовать развитию навыков командной работы, в т.ч. с использованием ИКТ (В.А. Гижов, Е.Е. Егоров, А.И. Капичников, О.Б. Капичникова, А.А. Поздников).
Рассмотрение материала с обязательным использованием примеров из практики	Как и в более широком случае, т.е. при организации и проведении учебной работы вообще, в случае с семинарами представляется необходимым применение конкретных примеров из области реальной жизни, это позволит учащимся лучше понять изучаемый предмет, а в дальнейшем – более рационально использовать полученные знания, умения и навыки на практике [11, С. 421].

Обязательное применение технологий	широкое интерактивных	Как уже говорилось, в ходе семинарских занятий крайне желательным является применение интерактивных образовательных технологий, которое позволит интенсифицировать учебный процесс, повысив его эффективность.
------------------------------------	-----------------------	--

Как видим, немаловажным аспектом успешного проведения семинарских занятий со студентами магистратуры в цифровой образовательной среде является широкое применение современных образовательных технологий. Оно позволяет сделать учебный процесс более интерактивным и доступным [10, С. 158]. Кроме того, их интеграция в образовательную практику предоставляет широкие возможности в плане учёта индивидуальных потребностей каждого магистранта (В.Г. Дьяченко, Ю.Н. Жулькова, О.Б. Капичникова, А.А. Поздников, О.В. Лемещенко, С.А. Литвинцева, Е.В. Яшкова).

Можно привести ряд примеров такого рода средств обучения. (Табл. 3).

Таблица 3

Интерактивные средства обучения, применимые в ходе организации и проведения семинарских занятий в цифровой образовательной среде современного вуза

Средства обучения	Характеристика	Роль в организации и проведении семинарских занятий
Электронный учебник	Представляет собой учебник, который может быть доступен в цифровом формате, удобном для использования посредством компьютера, ноутбука, смартфона или иного устройства, находящегося в распоряжении участника образовательного процесса [8, С. 1170-1171].	Могут содержать мультимедийные материалы, интерактивные задания и тесты для текущего контроля усвоения учебного материала магистрантами, позволяющие интенсифицировать процесс формирования у них необходимых профессиональных и личностных компетенций [2, С. 5].
Видеолекция	Запись лекции, с которой студенты могут ознакомиться в любое время и в любом месте.	Позволяет не отставать от курса и группы, осуществляя эффективную подготовку к семинарам, тем студентам, которые по объективным причинам не могут присутствовать на всех занятиях. Эта черта видеолекции представляется особенно актуальной на фоне недавних мероприятий по профилактике и борьбе с пандемией COVID-19 (В.Ю. Абрамова, Н.В. Авдеева, Ю.Н. Жулькова).
Виртуальная лаборатория	Программное средство, которое позволяет студентам проводить эксперименты и исследования в виртуальной среде.	Представляется особенно полезным при проведении семинаров по дисциплинам, требующим широкомасштабной практической работы при трудности или невозможности использования лабораторий реальных [7, С. 8-9].
Интерактивная доска	Электронная доска, позволяющая участникам образовательного процесса более широко использовать интерактивные учебные материалы по ходу семинара.	Позволяет реализовать такой подход к организации и проведению семинарских занятий, как интерактивность.
Мультимедийная презентация	Презентация, содержащая мультимедийные материалы.	Может применяться для представления учебного материала в более удобной и наглядной форме [3, С. 195].
Онлайн-курсы	Специально созданные курсы, доступные через посредство сети Интернет [8, С. 1180].	Содержат видеолекции, интерактивные задания, тесты и форумы для обсуждения материала семинарских занятий.
Электронное портфолио	Цифровой сборник работ студентов, который может содержать различные типы материалов, такие как тексты, изображения, аудио и видеофайлы.	Может использоваться для оценки учебных достижений магистрантов и отслеживания их прогресса.
Социальные сети	Средства сети Интернет, могущие применяться в целях продуктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса	Позволяют организовать эффективный обмен необходимой информацией, идеями и мнениями (Ю.Н. Жулькова, Л.И. Корнеева, О.В. Лемещенко, Т.Я. Никищихина).
Веб-конференции	Онлайн-встречи, организация которых позволяет субъектам образовательного процесса взаимодействовать в режиме реального времени, находясь на значительном удалении друг от друга.	Могут быть полезны при обмене мнениями по теме семинарских занятий.
Электронные тесты	Тесты, которые студенты магистратуры могут проходить через интернет, при этом их результаты, либо значительная часть таковых, проверяются автоматически.	Полезны в ходе текущего контроля и выявления образовательных затруднений учащихся [6, С. 13].
Интерактивные игры и симуляции	Программы, позволяющие студентам магистратуры учиться через игру и имитацию реальных ситуаций [5, С. 14].	Могут применяться в ходе изучения дисциплин, ориентированных, прежде всего, на выработку умений и навыков, в т.ч. в условиях дистанционного образования.
Электронные библиотеки	Базы данных, интегрирующие электронные версии книг, журналов, научных статей и др.	Применимы в ходе подготовки к занятиям семинарского типа, т.к. обеспечивают оперативный доступ к актуальной информации [6, С. 15].

Охарактеризованные выше средства обучения могут использоваться как отдельно, так и в комбинации [2, С. 7]. В высшей степени он был востребован и получил дополнительный интерес со стороны образовательной практики в период эпидемии COVID-19 [11].

Выводы. Таким образом, сегодня преподаватель, осуществляющий образовательную деятельность по программам магистратуры, должен уметь эффективно использовать возможности, предоставляемые информационной средой вуза.

Современный уровень разработанности соответствующей проблематики позволяет говорить о следующих общих особенностях методики проведения учебных занятий в магистратуре: активное взаимодействие с обучающимися; органичное сочетание теоретической и практической составляющих; обязательное широкое применение современных методологических подходов в образовательной деятельности; развитие у обучающихся навыков критического мышления; применение в ходе объяснения материала примеров из реальной жизни; оценка сформированности профессиональных и личностных компетенций магистрантов.

Как показал опыт проведения семинарских занятий со студентами магистратуры в условиях цифровизации системы высшего образования в различных вузах страны [4; 5; 8; 12 и др.], эти особенности являются универсальными для всех форм организации учебной деятельности студентов магистратуры. При этом отдельно стоит сказать о некоторых подходах к проведению такого рода учебных занятий:

- индивидуальный подход;
- интерактивность;
- использование групповых заданий;
- рассмотрение материала с обязательным использованием примеров из практики; обязательное широкое применение интерактивных технологий.

Далее, немаловажным аспектом успешного проведения семинарских занятий со студентами магистратуры в цифровой образовательной среде является широкое применение современных образовательных технологий. Оно позволяет сделать учебный процесс более интерактивным и доступным. Их интеграция в образовательную практику предоставляет широкие возможности в плане учёта индивидуальных потребностей каждого магистранта.

Литература:

1. Асадуллин, Р.М. Диагностика цифровых компетенций педагога / Р.М. Асадуллин, А.В. Дорофеев, И.Р. Левина // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 1. – С. 1-17
2. Бугреева, А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку / А.С. Бугреева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 5-8
3. Дойников, И.В. О научно-исследовательском семинаре в системе магистерской подготовки юридических кадров / И.В. Дойников // Вестник Института экономических исследований. – 2021. – № 2(22). – С. 188-195
4. Жохова, В.В. Формирование цифровых компетенций при реализации магистерских программ (на примере Владивостокских вузов) / В.В. Жохова, А.А. Петропавловская // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. – 2022. – № 2. – С. 107-116
5. Казакова, Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования / Е.И. Казакова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1(112). – С. 8-14
6. Калинин, С.В. Программно-информационное обеспечение мониторинга интеграционных процессов в образовательной деятельности юридических институтов МВД России / С.В. Калинин, А.А. Левченко, Б.А. Федулов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 13-15
7. Попова, Р.И. Особенности методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности / Р.И. Попова, В.Ю. Абрамова, С.Б. Бахвалова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 8-11
8. Прилепских, О.С. Возможности цифровой образовательной среды в развитии личностного потенциала студентов / О.С. Прилепских, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 353-356
9. Саидов, З.А. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 318-320
10. Смолянинова, О.Г. Некоторые аспекты профессиональной подготовки в системе «бакалавриат – магистратура» в условиях информационного общества / О.Г. Смолянинова, Н.А. Иванов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 2. – С. 154-160
11. Чистякова Н.В., Айсувакова Т.П. Метакогнитивная модель совладающего поведения субъекта в период эпидемии COVID-19 / Н.В. Чистякова, Т.П. Айсувакова // Психолог. – 2020. – № 3. – С. 29-36
12. Ярычев Н.У. Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов чеченской республики / Н.У. Ярычев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 1 (1). – С. 25-29
13. Genesis of methodological approaches definition and organization of university information and education space / O.I Donina, N.V. Ivanushkina, I.V. Aryabkina [etc.] // Amazonia Investiga. – 2020. – No. 29. – Pp. 417-426

Педагогика

УДК 796

заместитель директора по воспитательной работе Болова Екатерина Хасиновна

МКУ ДО СШ по футболу (г. Нальчик);

аспирант Маргушев Хасан Хамитбиевич

ФГБОУ ВО Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик);

аспирант Тхазеплов Рустам Леонидович

ФГБОУ ВО Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ФУТБОЛЬНОЙ ШКОЛЫ – КАК ЧАСТЬ ПЛАНИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Футбол является одним из самых распространенных видов спорта, который стремительно трансформируется и совершенствуется. Наиболее известными и сильными футбольными державами являются европейские клубы и сборные стран. И, к сожалению, по сравнению с ними, футбол в нашей стране хоть и остается популярным как среди молодежи, так и среди старшего поколения, однако уровень его развития не является конкурентноспособным с такими гигантами футбольного мира как Франция или Бразилия. Основной причиной по которой российский футбол не

может конкурировать с европейским заключается в отличии футбольных школ, традиций и развития самого футбола. На сегодняшний день не в каждом городе нашей стране есть своя футбольная школа, и тем более детско-юношеская футбольная школа. Однако, наибольшую популярность в последние годы получила футбольная школа Чертаново в Москве, которая действительно способна с самых малых лет взрастить из ребенка игрока мирового класса. В данном исследовании установлено, что популяризация футбола также играет немаловажную роль в его развитии. Задача повышения массовости занятий футболом решается за счет привлечения к игре, в первую очередь, детей и молодежи. Достижению указанного способствует эффективное взаимодействие с общеобразовательными школами, профессиональными образовательными организациями и вузами. Сделан вывод о том, что именно футбол со своими уникальными возможностями всестороннего воздействия на организм является важным инструментом в руках педагога физической культуры, позволяющим позитивно влиять на воспитательный процесс.

Ключевые слова: футбол, популяризация, спортивная школа, обучение, тренировка.

Annotation. Football is one of the most widespread sports that is rapidly transforming and improving. The most famous and strong football powers are European clubs and national teams. And, unfortunately, in comparison with them, although football in our country remains popular both among young people and among the older generation, its level of development is not competitive with such giants of the football world as France or Brazil. The main reason why Russian football cannot compete with European football is the difference between football schools, traditions and the development of football itself. Today, not every city in our country has its own football school, and even more so a youth football school. However, in recent years, the Chertanovo football school in Moscow has received the greatest popularity, which is really capable of raising a world-class player from a child from a very young age. This study found that the popularization of football also plays an important role in its development. The task of increasing the mass participation in football is solved by attracting to the game, first of all, children and youth. The achievement of this is facilitated by effective interaction with general education schools, professional educational organizations and universities. It is concluded that it is football, with its unique possibilities of a comprehensive impact on the body, that is an important tool in the hands of a physical education teacher, which makes it possible to positively influence the educational process.

Key words: football, popularization, sports school, education, training.

Введение. Футбол, с самого своего появления стал достаточно популярным видом спорта и развлечением. В современное время футбол это не только вид спорта, это целая наука, огромная футбольная семья фанатов и огромные денежные потоки, и способом заработка. На сегодняшний день, футбол является одним из самых распространенных видов спорта, который стремительно трансформируется и совершенствуется. Наиболее известными и сильными футбольными державами являются европейские клубы и сборные стран. И, к сожалению, по сравнению с ними, футбол в нашей стране хоть и остается популярным как среди молодежи, так и среди старшего поколения, однако уровень его развития не является конкурентоспособным с такими гигантами футбольного мира как Франция или Бразилия. Основной причиной по которой российский футбол не может конкурировать с европейским заключается в отличии футбольных школ, традиций и развития самого футбола [6; 7].

Если обратиться к истории, то мы увидим, что еще каких-то 60-70 лет назад, Советский Союз был грозным соперником на футбольном поле, а такие игроки как Лев Яшин остались в истории мирового футбола как легенды, чьи имена вписаны в историю. Однако по прошествии времени мировой футбол сильно ушел вперед, и мы не способны сегодня так или иначе превзойти наших оппонентов.

Изложение основного материала статьи. Говоря о развитии футбола и футбольных школ необходимо понимать, что каждая крупная футбольная страна выбрала свой уникальный путь развития, который сегодня делает их сильнейшими. Так, например, английская футбольная школа представляет собой контактный, более травматичный и жесткий, но в то же время зрелищный и интересный футбол. Французская школа построена на скоростном футболе. Испанская на техничном и тактичном футболе. И мы можем убедиться в этом при просмотре матчей английской и французской лиги. Эти стили не похожи друг на друга, однако это и делает данный вид спорта таким интересным, ведь когда на поле встречаются не просто две страны, а два кардинально разных взгляда на футбол и получается история.

Для развития футбола в нашей стране считаем целесообразным в первую очередь обратиться к опыту зарубежных коллег и сформировать современную отечественную школу детско-юношеского и молодежного футбола.

Говоря о развитии футбольных школ главным образом важно обратить внимание на детско-юношеский возраст, так как будущих звезд отечественного футбола необходимо воспитывать с самого малого возраста. Вне всякого сомнения, как и в любом другом виде спорта, в индустрию футбола поступают одаренные природой дети, которые можно сказать были рождены стать футболистами, так как они, не имея ни каких-либо особых условий, ни высококлассных квалифицированных тренеров уже обладают своей индивидуальной техникой, силой, скоростью, что позволяет им быть на голову выше своих ровесников, а иногда и ребят постарше. Отсюда, очевидно главной задачей футбольной школы является суметь направить талант подобного ребенка на его совершенствование и возвращения в нем профессионального игрока [4; 8; 10].

Общеизвестно, что профессионального футболиста от футболиста любителя отделяет упорство, жесткий режим тренировок и самоотдача. Без этого невозможно стать футболистом высокого уровня, не говоря уже о мировом.

На сегодняшний день не в каждом городе нашей стране есть своя футбольная школа, и тем более детско-юношеская футбольная школа. Безусловно у нас есть легендарные футбольные школы они же академии Московского Спартака, ЦСКА, Зенита или Ростова, однако такие школы единичны, количество мест в них ограничено, поэтому далеко не каждому перспективному ребенку удастся попасть в их стены и совершенствоваться. Учитывая территориальные масштабы нашей страны следует обратить внимание, что футбольных школ подобного уровня катастрофически мало, и это одна из наиболее очевидных и лежащих на поверхности проблем развития отечественного футбола. Например, в европейских странах практически в каждом регионе есть своя высококлассная школа мирового уровня, которая гарантировано может из юного таланта сделать звезду мирового уровня.

В нашей стране наибольшую популярность в последние годы получила футбольная школа Чертаново в Москве, которая действительно способна с самых малых лет взрастить из ребенка игрока мирового класса. Примечательно, что эта школа рассматривалась покупкой легендарным английским клубом Манчестер Юнайтед. Так, Чертаново является примером того, что у нас в стране действительно есть специалисты, которые способны создать уникальный российский футбол и школу футбола. И именно на примере данной школы мы постараемся проанализировать методику и систему подготовки спортсменов, которая доказала свою эффективность [1; 2; 4; 7].

В указанном контексте особое внимание обращает на себя тот факт, что школы работают с детьми достигших пятилетнего возраста. В работе с детьми существует огромное количество сложностей, так как дети в этом возрасте все еще познают мир и основной задачей тренера является завлечь детей футболом, влюбить их в него и поддерживать интерес и любовь к нему, так как если ребенку будет скучно он попросту перестанет этим заниматься. Именно по этой причине работа с детьми 6-12 лет строится в более игровом формате нежели сугубо тренировочном. С данной возрастной группой важно

выявить талантливых детей и дать им понимание азов футбола и формирование мышления и философии футболиста. Эта методика сильно похожа на европейскую или латиноамериканскую, где в малом возрасте от ребенка не требуют достижения определенных целей, а стараются в первую очередь создать благоприятную и комфортную среду, в которой ребенку будет весело просто играть футбол, систематические тренировки же, в свою очередь, дадут свои плоды и развитие в навыках не остановится.

Следующая возрастная группа это молодежь 13-17 лет. В этом возрасте начинается взросление ребенка, его становление, пубертатный период и наиболее заметный рост физических показателей. В этом возрасте до подростка уже можно донести отдельные тактики или его роль и значение на футбольном поле. Именно в этом возрастном периоде прodelывается основная работа, так как за эти 4 года из ребенка должен получиться футболист, который может конкурировать на соревновательном уровне. Основная работа над ростом скоростных, технических и силовых качеств футболиста проводится именно в этом возрасте. 17 лет – это крайняя точка, после которой становится понятно, есть у футболиста шансы, умения, навыки и знания для игры в профессиональный футбол или нет. Для достижения успеха необходима слаженная, имеющая конечную цель работа футболиста и тренера, когда они оба имеют четкое понимание того, что они делают и для чего. Если же в возрасте 13-14 лет у ребенка все еще нет цели или плана на будущее, тогда шанс того, что он станет профессионалом не велик. Это отмечают не только футбольные тренеры, но и такие легендарные тренеры как Абдулманап Нурмагомедов, который воспитал множество чемпионов мира по самбо, дзюдо и рукопашному бою. Такая точка зрения подкреплена примерами, которые показывают, что человек, у которого есть цель и нет цели достигнут совершенно разных результатов.

Как мы можем видеть из проанализированной нами системы подготовки, только школа может сделать из просто одаренного ребенка звезду и гордость отечественного футбола. Истории известны множество примеров действительно одаренных с рождения легенд футбола, однако вероятность того, что они добились бы успеха, не имея за спиной той школы, которую они прошли и тех специалистов, которые из неограниченных алмазов сделали достояние мирового уровня крайне и крайне мала. Кропотливый труд и наличие правильных людей являются причиной, по которой они добились таких высот. И для того-чтобы отечественным спортивным клубам в будущем вернуться в мировой футбол и уметь конкурировать на высоком уровне необходимо решить ряд проблем. Во-первых, необходимо приглашать иностранных специалистов, которые долгие годы на постах вторых тренеров или менеджеров работали в европейских клубах. Во-вторых, необходимо сделать футбол более доступным для детей, а именно обратить внимание на развитие футбола в регионах, в которых нет футбольных школ для того, чтобы у нас была возможность искать талантливых детей по всей стране от самого юга до крайнего востока. В-третьих, для развития футбольных школ и футбола в целом необходимы достаточно больше денежные затраты, что тоже является крупной проблемой, так как случаев, когда футбольная школа нуждается в инвесторах для постройки более технологичных футбольных полей, спортзалов или проведения спортивных сборов не могут благоприятно сказываться на развитии спорта в стране [3; 10].

Выводы. В заключении отметим, что популяризация футбола также играет немаловажную роль в его развитии. Задача повышения массовости занятий футболом решается за счет привлечения к игре, в первую очередь, детей и молодежи, посредством эффективного взаимодействия с общеобразовательными школами, профессиональными образовательными организациями и вузами. Именно футбол со своими уникальными возможностями всестороннего воздействия на организм является важным инструментом в руках педагога физической культуры, позволяющим позитивно влиять на воспитательный процесс [5; 9]. Это развитие координации, снятие утомления учащихся, возникающего в ходе учебных занятий по образовательным дисциплинам, повышение умственной работоспособности, формирование таких положительных качеств, как взаимопомощь, активность, чувство ответственности перед командой. Важнейшим шагом на пути популяризации футбола в детской среде стала совместная деятельность Российского футбольного союза (РФС) и Минобрнауки России, которая активизировалась в последние годы. В ноябре 2011 года первый вице-президент РФС, олимпийский чемпион Никита Павлович Симонян и Министр образования и науки Российской Федерации Андрей Александрович Фурсенко в стенах Министерства подписали соглашение о сотрудничестве между РФС и Минобрнауки России, предметом которого является создание условий для развития футбола в образовательных учреждениях. В целом же отмечая, что методик и специалистов, которые способны создать у нас в стране действительно сильную футбольную школу очень много, то следует направить вектор внимания на формирование четкого плана действий (дорожной карты) целью которого будет достижение конкурентоспособности с самыми сильными и известными футбольными клубами, и тогда реализуется возможность создания уникального российского футбола.

Литература:

1. Габдуалиева, Р.С. Особенности функционирования рынка услуг спортивных школ / Р.С. Габдуалиева, Д. Габдуллин // В сборнике: Проблемы и перспективы развития кооперации и интеграции в современной экономике. Сборник статей I Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 77-78
2. Гетман, Е.П. Совершенствование процесса управления спортивной организацией как основа ее конкурентоспособности на региональном рынке / Е.П. Гетман, Е.В. Фатеева // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2019. – № 1. – С. 79-81
3. Горбунов, Н.А. Управление детско-юношескими спортивными школами с целью создания высокоэффективных учреждений / Н.А. Горбунов // В сборнике: Традиции и инновации в современной психологии и педагогике. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 56-58
4. Григорьева, И.В. Управление жизнеспособностью детской спортивной школы / И.В. Григорьева, К.А. Мингазов // В сборнике: Дорожно-транспортный комплекс: состояние, проблемы и перспективы развития. Сборник научных трудов XII студенческой научно-практической конференции. – 2020. – С. 129-134
5. Зотин, А.А. Актуальные вопросы повышения эффективности управления спортивными школами / А.А. Зотин, Е.В. Тимофеева, Н.А. Ефремова-Шершукова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 11-1. – С. 110-114
6. Зяблева, И.С. Управление спортивной школой в современных условиях / И.С. Зяблева, С.С. Воеводина // В книге: Тезисы докладов XXXX научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа. Материалы конференции. – 2012. – С. 72-73
7. Князева, В.В. Единство воспитания и обучения в процессе совместной деятельности / В.В. Князева, М.Г. Ситкина // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. – 2016. – № 12. – С. 119-124
8. Кирбабина, Т.А. Управление спортивной школой в современных условиях / Т.А. Кирбабина, С.С. Воеводина // В книге: Тезисы докладов XLV научной конференции студентов и молодых ученых вузов южного федерального округа. – 2018. – С. 284.
9. Коровин, С.С. Прикладные основания управления процессом воспитания физической культуры личности / С.С. Коровин // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 247-252

УДК 37.091.12

магистрант 2 курса Борисова Ангелина Григорьевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

аспирант 1 курса Петров Дмитрий Дмитриевич

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Герасимова Розалия Еремеевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Сегодня одним из приоритетных направлений развития системы образования, связанных с цифровизацией экономики, является переход на дистанционные образовательные технологии, то есть на дистанционное образование. Дистанционное обучение не только должно удовлетворять потребности системы образования, но предоставлять равные возможности получения образования. Резкая смена формата обучения повлияла на отношение студентов к собственной учебной деятельности. Возникшие трудности способствовали интенсивному развитию системы образования, готовя ее к новым вызовам цифровой эпохи. В статье рассматриваются основные понятия и различные подходы к дистанционному обучению. Следует отметить, что при организации учебно-воспитательного процесса в дистанционном формате участники образовательной среды столкнулись с определенными трудностями. В связи с этим основной целью и задачами данного исследования являются изучение и выявление проблем, перспектив развития цифрового образования, анализ отношения обучающихся к онлайн – обучению. Так, в статье представлены результаты исследования. Анализ результатов позволил выявить неоднозначное отношение студентов к дистанционному обучению. В целях минимизации негативного воздействия и рисков снижения показателей успеваемости надо вести системную работу по подготовке преподавателей и обучающихся к быстро меняющемуся дистанционному формату обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровая трансформация, онлайн-обучение, интернет, мотивация, качество образования, цифровизация.

Annotation. Today, one of the priority areas for the development of the education system related to the digitalization of the economy is the transition to distance learning technologies, that is, to distance education. Distance learning should not only meet the needs of the education system, but provide equal opportunities for education. A sharp change in the format of education influenced the attitude of students to their own learning activities. The difficulties that have arisen have contributed to the intensive development of the education system, preparing it for the new challenges of the digital age. The article discusses the basic concepts and various approaches to distance learning. It should be noted that when organizing the educational process in a remote format, the participants in the educational environment encountered certain difficulties. In this regard, the main goal and objectives of this study are to study and identify problems, prospects for the development of digital education, and analyze the attitude of students to online learning. So, the article presents the results of the study. The analysis of the results made it possible to reveal the ambiguous attitude of students towards distance learning. In order to minimize the negative impact and risks of lowering academic performance, it is necessary to conduct systematic work to prepare teachers and students for the rapidly changing distance learning format.

Key words: distance learning, digital transformation, online learning, internet, motivation, quality of education, digitalization.

Введение. В настоящее время популярность дистанционного обучения продолжает расти, становясь трендом современного образования. Участникам образовательной среды, благодаря дистанционному образованию, открываются неограниченные возможности для самообразования, саморазвития личности.

В настоящее время перед образовательными организациями стоит задача формирования личности нового цифрового общества. Появляется потребность, в связи с цифровой трансформацией непрерывной системы образования, в реализации новых не только методов, приемов, технологий работы и моделей коммуникации, но и современных подходов в содержании образования, делая процесс обучения и воспитания интересным и персонализированным. В то же время огромное значение имеет своевременная подготовка педагогических кадров к онлайн – обучению, так как цифровизация становится одним из основных направлений развития социально-экономической сферы любого государства.

Изложение основного материала статьи. Цифровизация требует качественной модернизации на всех уровнях всей образовательной системы, ее структуры и содержания.

В настоящее время в мире происходят существенные изменения в образовании, вызванные влиянием цифровых технологий, где основным трендом в системе образования становится переход в виртуальное пространство.

Анализ литературы показывает, что данная проблема учеными и исследователями рассматривалась достаточно широко. Лазутин С.Б. считает, что дистанционное обучение дает возможность строить процесс обучения в индивидуальном режиме, независимо от места и времени посредством кейс и сетевых технологий [1]. Е.М. Вершкова и Г.В. Можаява рассматривают цифровые ресурсы и технологии как необходимый элемент в педагогической практике [2]. Дистанционное обучение является самостоятельной формой обучения, где информационные технологии становятся ведущим средством обучения [3].

Следует отметить, что цифровая трансформация образования имеет и свои негативные стороны и риски. Н.Б. Стрекалова считает, что таким негативным последствием может стать уход от фундаментальности образования, а также потерю базовых когнитивных компетенций [4]. А.Н. Фатенков – сильная зависимость от цифровых технологий может привести к цифровому слабоумию [5]. А.А. Строков считает, что основной проблемой цифровой трансформации образования может стать, например, кризис интеллектуальной культуры, который в свою очередь приведет к постепенному исчезновению творчески мыслящих людей [6].

В ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучение на расстоянии с использованием дистанционных образовательных технологий посредством применения информационно-телекоммуникационных сетей рассматривается как образовательная технология [7].

В нашем понимании дистанционное обучение – это новая форма обучения, позволяющая создать процесс взаимодействия ученика и учителя вне зависимости от расстояния. Дистанционное обучение – это современная

технологичная форма обучения, учитывающее индивидуальные запросы всех участников образовательного процесса. В настоящий момент дистанционное обучение также следует рассматривать как эффективное дополнение к традиционным методам обучения [8], а также один из альтернативных вариантов традиционной классно-урочной системе.

В целях выявления эффективности дистанционного обучения было проведено исследование, основной задачей которого явилось изучение мнения студентов о дистанционном образовании. В исследовании, в котором провели анонимное анкетирование, приняли участие 82 студента Республики Саха (Якутия), из них 83% респонденты женского пола, в очной форме учатся 67% человек. Основной целью, которого является выявление удовлетворенности качеством дистанционного обучения. Анкета содержала вопросы следующего характера: «В чем достоинство дистанционного обучения, по Вашему мнению?», «Какие недостатки и трудности есть в дистанционном обучении, на Ваш взгляд», «Как Вы считаете, влияет ли дистанционное обучение на качество образования?», «Выберите варианты, которые препятствуют созданию условий качества обучения на дому?» и др.

Рассмотрим некоторые вопросы, которые позволяют дать общее представление об отношении студентов к дистанционному обучению.

На вопрос «В чем достоинство дистанционного обучения, по Вашему мнению?» (табл. 1) 14% студентов ответили, что не видят никаких преимуществ; 8% написали, что дает возможность самообучаться; 31% – обеспечивает индивидуальный темп обучения; 44% – дает возможность учиться из дома.

Таблица 1

В чем достоинство дистанционного обучения, по Вашему мнению?	
Варианты ответов	%
Дополнительный объем материала по предметам	1
Индивидуальный темп обучения	31
Возможность учиться из дома	44
В дистанционных технологиях нет никаких преимуществ	14
Самообучение	8
Совместимость работы с учёбой	1
Возможность учиться из любой точки	1

На вопрос «Какие недостатки и трудности есть в дистанционном обучении, на Ваш взгляд» 32% респондентов выбрали отсутствие живого общения. Особенно отсутствие неформального общения негативно влияет на межличностные отношения. 41% отметили, что никаких трудностей нет (табл. 2). 9% выбрали отсутствие дома персонального компьютера, подключенного к Интернет. 8% отметили, что недостаточно хорошо владеют компьютером. В числе других трудностей:

- отсутствие сети Интернета;
- через экран хуже ощущается харизма преподавателя, не хватает живого общения.

Таблица 2

Трудности дистанционного обучения, на Ваш взгляд	
Варианты ответов	%
Отсутствие дома персонального компьютера, подключенного к Интернет	9
Недостаточное владение компьютером	8
Отсутствие живого общения	32
Никаких трудностей нет	41
Информация усваивается труднее	3
Отсутствие Интернета	2
Через экран хуже ощущается харизма преподавателя, не хватает живого общения.	5

На вопрос «Как Вы оцениваете уровень своей мотивации к обучению в условиях дистанционного образования?» 25% респондентов считают, что мотивация в период дистанционного обучения остается на том же уровне. 15% отметили, что уровень мотивации возрастает (табл. 3).

Таблица 3

Как Вы оцениваете уровень своей мотивации к обучению в условиях дистанционного образования?	
Варианты ответов	%
Остается на том же уровне	25
Возрастает	15
Не меняется	27
Изменяется	7
Уменьшается	16
Затрудняюсь ответить	10

Большинство опрошенных студентов офлайн-обучение считают наиболее удобным форматом учебного процесса – 61%, т.е. очную форму обучения.

Неудовлетворенность качеством дистанционного образования выразили 35% студентов из общего числа опрошенных. Удовлетворенность качеством дистанционного образования – 30% респондентов.

Большинство студентов отметили, что незначительно увеличилась нагрузка – 52%.

Из всех предложений студентов по улучшению качества образования мы выбрали следующее:

- создание на виртуальной площадке больше живого общения (ответы на вопросы, дискутирование и т.д. во время процесса обучения);
- организация правильного распределения времени в расписании между очной парой и дистанционной;
- обновление инфраструктуры сети Интернет с учетом современных требований, улучшение качества сети Интернет;

- создание простого личного кабинета с удобным интерфейсом;
- адаптация способов, методов, технологий передачи информации под дистанционное обучение;
- использование электронных средств обучения (интерактивная доска и т.д.).

Выводы. Сегодня цифровизация проникает во все сферы общества, в том числе в образование, способствуя внедрению инновационных технологий. Цифровизация также создаст новые возможности по удовлетворению образовательных потребностей.

Наше исследование показало, что студенты столкнулись с некоторыми проблемами материального и содержательного плана. Студенты испытывали трудности, связанные с учебной деятельностью, особенно на начальном этапе к переходу на массовое дистанционное обучение. При этом следует отметить то, что студенты и преподаватели довольно быстро прошли этап адаптации к дистанционному обучению.

Сегодня отношение студентов к дистанционному образованию неоднозначно, т.к. большинство опрошенных респондентов предпочитают учиться в офлайн – формате, т.е. очно. В связи с этим целесообразно вести системную и планомерную работу, в целях минимизации негативного воздействия и рисков снижения показателей успеваемости, по подготовке преподавателей и обучающихся с использованием современных возможностей различных платформ дистанционного образования.

Следует отметить, что дистанционное обучение с применением цифровых образовательных сред предполагает повышенную мотивацию студентов к самостоятельной работе. Но, за счет асинхронного обучения, дает возможность студентам обучаться в индивидуальном темпе, совмещая учебу с работой. Преподаватель, в свою очередь, получит доступ к дополнительным данным для более полного анализа прогресса студентов, анализа поведения студентов в цифровой образовательной среде, что позволит лучше оптимизировать индивидуальную образовательную траекторию. Для наиболее полного использования преимуществ дистанционного обучения в цифровых образовательных средах выявлена высокая потребность в разработке инновационных дидактических методов и приемов работы, цифровых учебных и методических ресурсов.

Таким образом, дистанционное обучение становится необходимым условием конкурентоспособности любой образовательной организации.

Литература:

1. Гринберг, А.С. Информационные технологии управления: учебное пособие / А.С. Гринберг, Н.Н. Горбачев, А.С. Бондаренко. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 279 с.
2. Вершкова, Е.М. К вопросу о модели цифровых компетенций преподавателя / Е.М. Вершкова, Г.В. Можасва // Гуманитарная информатика. – 2019. – №16. – С. 6-12
3. Лю, Цзея. Анализ понятий «дистанционное образование» и «дистанционное обучение». История возникновения и развития дистанционного образования в мире / Цзея Лю // Молодой ученый. – 2020. – № 49 (339). – С. 402-406
4. Стрекалова, Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании / Н.Б. Стрекалова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – № 2. – С. 84-88
5. Фатенков, А.Н. С цифровыми технологиями – в бесчеловечное будущее / А.Н. Фатенков // Юридическая наука и практика. Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2020. – № 1 (49). – С. 217-219
6. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 2. – С. 15-28
7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.].
8. Корнеев, А.Н. Дистанционное обучение: будущее развития образования / А.Н. Корнеев, Е.В. Толоконникова // Учебно-методическое пособие. – М.: Мир науки, 2019. – 88 с.

Педагогика

УДК 802.0:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Буковский Станислав Леонидович

Институт экономики и управления АПК Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья представляет анализ особенностей обучения иностранным языкам и иноязычному говорению в аграрном вузе, а также разработку креативного способа обучения профессионально-ориентированному общению аграрного направления. Целью данного исследования является оптимизация процесса обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе аграрного направления в виде разработки и материализации новаторской методической технологии обучения с позиции креативно-ориентированного формата обучения иностранным языкам в вузе. Автором статьи разработан курс креативного обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в аграрном вузе. В статье дается перечень методических приемов и задач креативного способа обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в аграрном вузе с рассмотрением креативного мышления в качестве средства обучения. Методический алгоритм приемов обучения и анализ специфики профессионально-ориентированному иноязычному общению в аграрном вузе, представленный автором статьи, детально освещает способы применения креативного мышления на практике. В статье приводится анализ различных точек зрения отечественных и зарубежных ученых-методистов по проблеме рассмотрения креативного мышления в качестве средства и технологии обучения. Настоящая статья представляет собой попытку разработки технологии, базирующейся на рассмотрении креативного мышления в качестве базисной методической категории. Представленная автором статьи модель обучения может быть применима в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в аграрном вузе.

Ключевые слова: креативно-ориентированное обучение, аграрный вуз, креативное мышление, приемы обучения, профессионально-ориентированное общение, неязыковой вуз.

Annotation. The present article presents the analysis of peculiarities of teaching foreign languages and foreign language speaking in agrarian higher education institution, as well as the development of creative way of teaching professional-oriented communication of agrarian direction. The aim of the given research is the optimization of the teaching process of oral foreign language communication in non-language university of agrarian direction in the form of development and materialization of

innovative methodical teaching technology from the position of creative-oriented format of foreign language teaching in university. The author of the article has developed the course of creative teaching of professional-oriented foreign language communication in agrarian higher education institution. The article gives a list of methodological methods and tasks of creative teaching method of foreign language communication in agrarian higher educational institution with the consideration of creative thinking as a teaching tool. The methodological algorithm of training methods and the analysis of the specifics of professionally oriented foreign language communication in agrarian higher education presented by the author of the article covers in detail the ways of application of creative thinking in practice. The analysis of different points of view of native and foreign scientists-methodologists on a problem of consideration of creative thinking as means and technology of training is resulted in the article. The present article is an attempt to develop a technology based on creative thinking as a basic methodological category. The teaching model presented by the author of the article can be applied in the process of teaching foreign language professional-oriented communication in agrarian universities.

Key words: creativity-based learning, agrarian university, creative thinking, teaching methods, professionally-oriented communication, non-linguistic university.

Введение. Принимая во внимание активные темпы развития сельского хозяйства в России, становится крайне необходимым рассмотрение разработки все более эффективных методик и технологий обучения иностранному языку для студентов аграрных специальностей.

Для подготовки специалистов в аграрной сфере при обучении иностранному языку необходимо учитывать не только формирование лексико-грамматических и переводческих навыков, знание сельскохозяйственной терминологии и умений письменной речи, но и умения устных видов речевой деятельности. В первую очередь, необходимо выделить обучение говорению в его монологической и диалогической формах в рамках профессионально-ориентированного общения аграрного направления.

Теоретическая значимость исследования обусловлена разработкой теоретического базиса методики обучения профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе на основе рассмотрения креативного мышления в качестве средства и технологии обучения. Данная теоретическая значимость представлена в виде анализа специфики обучения в аграрном вузе.

Научно-прикладное значение исследования обусловлено возможностью практического использования разработанного нами креативно-ориентированной методики обучения профессионально-ориентированному общению в аграрном вузе в соответствии с предложенными автором статьи методическими приемами, задачами и анализом специфики обучения иностранным языкам в аграрном вузе.

Научная новизна исследования заключается в создании креативно-ориентированной методики обучения на основе синтеза интеграции психолого-диагностирующих средств в методику обучения иностранным языкам, формирующих новую технологию обучения устному профессионально-ориентированному иноязычному общению в рамках аграрного вуза.

В основе предлагаемого метода обучения лежат воззрения таких известных психологов, специалистов по психодиагностике креативности, как Э. де Боно и П. Торренс.

Изложение основного материала статьи. По мнению Е.А. Шатурной, профессионально ориентированный дискурс – это общение специалистов в совокупности экстралингвистических факторов, которые оказывают влияние на порождение и восприятие речи, а также на восприятие невербального компонента общения, что обусловлено сложившимися в данном профессиональном сообществе конвенциями [3].

У профессионально ориентированного дискурса имеются как общие атрибутивные признаки, так и отдельные характеристики, присущие его функционированию в определенной деловой сфере. Среди общих атрибутивных признаков выделяют [2, С. 85]:

- профессионально-ролевая организация;
- конвенциональность (языковая и поведенческая нормативность);
- регламентированность (подчиненность правилам и ограничениям);
- информативность;
- релевантность.

М.К. Гетманская выделяет следующие лингвистические характеристики профессионально ориентированного дискурса:

- использование языка делового общения, т.е. лимитированного количества лексики, а также речевых клише;
- тематически и структурно завершенные высказывания;
- структурированность в организации текста;
- использование трафаретов и шаблонов;
- функционирование принятого стиля и жанра коммуникации [1].

На наш взгляд, любую сферу профессионально-ориентированного иноязычного общения следует рассматривать с позиции следующих аспектов:

- специфика;
- теоретические и практические основы.

Рассмотрим данные аспекты на примере аграрного направления подготовки:

Специфика обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению, на наш взгляд, заключается в следующих показателях (см. таблицу 1):

Анализ специфики обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Название аспекта специфики обучения иностранному языку в неязыковом вузе аграрного направления	Описание специфики обучения иностранному языку в неязыковом вузе аграрного направления
1. Ограниченное время	Как правило, в неязыковых вузах технического и естественно-научного направлений отводится 36 академических часов в семестр, при этом количество семестров варьируется от одного до четырех.
2. Общеобразовательная дисциплина	Поскольку иностранный язык не является профилирующей дисциплиной в неязыковом вузе, в процессе его изучения у обучающихся снижается уровни мотивации.
3. Преимущество школьной традиции	Обучение иностранному языку в вузовском профиле неязыкового содержания представляет собой продолжение программы обучения иностранному языку школьного профиля. В рабочих программах по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе учитываются полученные знания, навыки и умения абитуриентами в средней образовательной школе. Лексико-грамматический и тематический материал формируются на основе учета уже полученных соответствующих знаний, навыков и умений обучающимися в школе.
4. Сложность освоения	Имя отношение к гуманитарному циклу дисциплин, иностранный язык на практике может оказаться крайне сложной в освоении дисциплиной для студентов технических и естественно-научных направлений.

Исходя из данной таблицы, можно сделать следующие выводы в виде способов решения данных проблемы. В этой связи, мы рассматриваем следующие понятия:

1. Интенсификация процесса обучения иностранному языку. Безусловно, учитывая ограниченное время, отводимое на занятия по иностранному языку в неязыковом вузе, следует принимать во внимание ситуацию, при которой за ограниченное время (36 академических часов в семестр) обучающимся необходимо овладеть определенным количеством аграрных терминов и грамматических конструкций. Интенсивный способ является необходимым средством при решении данной проблемы. В данном случае задачей, стоящей перед методистами, является внедрение максимального количества лексических единиц и грамматических конструкций в средства обучения и занятия с целью быстрого их овладения за минимальный отрезок времени.

2. Соблюдения дидактического принципа доступности и посильности обучающихся. Безусловно, когда речь идет о неязыковом вузе, при котором дисциплины: «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык» являются непрофилирующими и общеобразовательными, необходимо помнить, о посильности их процесса обучения.

3. Творческий характер речевых заданий. На наш взгляд, такие речевые задания, как дискуссионные, ситуативные, описательные, композиционные, ролевые игры и проекты в аграрном вузе, должны носить творческий характер с целью оптимальности и эффективности их выполнения. Креативное мышление играет здесь ключевую роль. Целью таких заданий должно быть не только развитие речевых умений профессионально-ориентированного общения аграрного направления, но и параллельное формирование и развитие навыков и умений креативного мышления обучающихся.

И.П. Торренс [13] рассматривает креативность в качестве процесса, включающего: а) восприятие (чувствительность) и анализ проблемы, б) поиск решения, в) формулирование гипотезы, г) апробация гипотезы и (по необходимости) ее модификация при решении проблемы. Таким образом, креативность есть способность человека адаптироваться к изменениям условий и генерировать идеи при решении возникающих проблем, что, в свою очередь, требует наличия гибкости и альтернативных точек зрения при решении проблемы. Следует также заметить, что к креативности относится и способность поиска новых вопросов, приводящих к возникновению новой проблемы. Исходя из вышесказанного, М.А. Рунко [12] выделяет два аспекта определения креативности: 1) связь с проактивностью, включающей в себя поиск вопросов и их исследование, 2) связь с реактивностью, относящейся к поиску решения самой проблемы.

Специалисты в области изучения процесса креативного мышления соглашаются с определением креативности в качестве комплексного действия, происходящего в социо-институциональной среде, связанного с ситуацией и сферой деятельности, в рамках которой оно осуществляется [4].

Некоторые ученые утверждают, что на появление и развитие креативности влияет повседневная жизнь, работа и досуг. Изучение данной гипотезы привело к возникновению таких понятий, как «повседневная креативность» [10] или «креативный досуг» [5]; [9] и «эмоциональная креативность» [8], предлагающих теоретическое обоснование и технологии понимания многообразия условий и ситуаций развития креативного процесса [11].

«Повседневная (рутинная) креативность», по мнению других исследователей [7], базируется на решении экстраординарным способом не только в рамках досуга, но и в академической среде, в образовательном процессе. В этой связи, данная креативность включает оригинальность, дивергентность и поиск альтернативных способов решения проблемной задачи. Очень часто «повседневная креативность» материализуется в индивидуально произведенном продукте, используемом как самим создателем данного продукта, так и в узких кругах потребителей [7]. Противоположной точки зрения придерживается другой исследователь креативного мышления Б. Хэггарти [5]; [6] определяющий креативный досуг как свободное времяпрепровождение, при котором человек ощущает свободу творческой деятельности и мотивации, т.е. креативная деятельности, осуществляемая не для достижения определенного результата, материализующегося в продукте данной деятельности, а для непосредственно самого процесса данной деятельности. В этой связи, креативный досуг сопутствует появлению самовыражения и самореализации человека.

К особенностям креативно-ориентированного обучения профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе мы относим:

1. Рассмотрение креативного мышления в качестве средства и метода обучения.
2. Применение в процессе обучения заданий по развитию креативного мышления обучающихся.
3. Рассмотрение доминирование дивергентного (креативного) способа мышления над конвергентным (логическим) при составлении учебных пособий, проведении занятий и разработке комплекса упражнений на занятии.

Мы также предлагаем рассмотреть и реализацию в процессе обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в аграрном вузе следующих методических приемов и задач:

- Имитация условий профессиональной среды общения в аграрной сфере (растениеводство, животноводство, ветеринария, ландшафтный дизайн, садоводство, почвоведение, агроинженерия и т.д.).
- Развитие умений дискурсивной компетенции, т.е. логичность и связанность монологической речи в аграрной сфере общения.
- Развитие умений компенсаторно-стратегической компетенции, т.е. способности использовать коммуникативные стратегии в процессе иноязычного речепорождения.
- Развитие умений работы со специализированными словарями в области растениеводства и животноводства.
- Расширение словарного запаса аграрной лексики.
- Развитие умений использовать аграрную лексику и грамматические конструкции, соответствующие конкретной профессионально-ориентированной ситуации общения аграрного содержания.
- Развитие умений экзистенциальной компетенции в речевом профессионально-ориентированном общении, т.е. использование собственного жизненного и профессионального опыта в виде ассоциативной связи и способа решения речевой проблемной задачи в аграрном направлении (растениеводство, животноводство, ветеринария, ландшафтный дизайн, садоводство, почвоведение, агроинженерия и т.д.).
- Развитие творческих (креативных) навыков и умений решения конкретной профессионально-ориентированной задачи в процессе иноязычного общения.
- Развитие умений научного подхода студентов к рассмотрению и решению конкретной речевой профессионально-ориентированной проблемной задачи в процессе иноязычного общения в виде выдвижения своих оригинальных научных идей и концепций или идей и концепций, уже апробированных в сельскохозяйственной науке.

Выводы. В работе получена подтверждение гипотеза, согласно которой обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению в аграрном вузе будет более эффективным при соблюдении следующих условий:

а) рассмотрение развития креативного мышления в качестве средства и технологии обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в аграрном вузе;

б) разработка на основе развития креативного мышления комплекса методических приемов и задач обучения с целью развития определенных умений, необходимых при обучении профессионально-ориентированному иноязычному общению в аграрном вузе;

в) учет специфики обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в аграрном вузе при разработке комплекса упражнений и приемов обучения.

Главный вывод, который можно сделать по результатам исследования, заключается в том, что разработанная методика эффективна и может быть использована на практике обучения устному профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе.

Литература:

1. Гетманская, М.К. О роли делового дискурса в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / М.К. Гетманская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 5. – С. 390-394
2. Новое в обучении профессиональному английскому языку: цифровая культура и цифровое образование: коллективная монография / под ред. М.Ю. Копыловской. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 248 с.
3. Шатурная, Е.А. Профессионально ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе / Е.А. Шатурная // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 321.
4. Glaveanu, V. Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto / V. Glaveanu, H. Hanchett, J. Baer, B. Barbot, E.P. Clapp, G.E. Corazza, A. Montuori // The Journal of Creative Behavior. – 2019. – №54(3). P. 741-745. – <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
5. Hegarty, B. The value and meaning of creative leisure / B. Hegarty // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2009. – №3. – P. 10-13. – <https://doi.org/10.1037/a0014879>
6. Hegarty, C. Creative leisure and self-expression / C. Hegarty, J. Plucker // The International Journal of Creativity & Problem Solving. – 2012. – № 22(2). – P. 63-78
7. Ilha, Villanova. Everyday creativity: A systematic literature review / Villanova Ilha, A.L. Pina, M. Cunha // The Journal of Creative Behavior. – 2021. – №55(3). – P. 673-695. – <https://doi.org/10.1002/jocb.481>
8. Ivicevic, Z. Emotional intelligence and emotional creativity / Z. Ivicevic, M.A. Brackett, J.D. Mayer // Journal of Personality. – 2007. – №75(2). – P. 199-236. – <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
9. Iwasaki, Y. Contributions of leisure to “meaning-making” and its implications for leisure studies and services / Y. Iwasaki // Annals of Leisure Research. – 2017. – №20(4). – P. 416-426. – <https://doi.org/10.1080/11745398.2016.1178591>
10. Richards, R. Everyday creativity. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.) / R. Richards // The Cambridge Handbook of Creativity. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – Pp. 189-215
11. Romina, Cecilia Elisondo. Flores Leisure activities, creative actions and emotional creativity / Cecilia Elisondo Romina, Soroa Goretti, Flores Benat // Thinking Skills and Creativity. – 2022. – №45. – Article 101060. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101060>
12. Runco, M.A. Creativity / M.A. Runco // Annual Review Psychology. – 2004. – №55. – P. 657-687
13. Torrance, E.P. Torrance Test of Creative Thinking: Norms-technical manual / E.P. Torrance. – Bensenville: Scholastic Testing Service, 1974.

УДК 372.851

кандидат педагогических наук Булатова Элла Мухтаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

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)

О СОЗДАНИИ И ПОДДЕРЖАНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье изложены некоторые приемы работы, которые по нашему мнению способствуют созданию и поддержанию интереса к изучению математики, такие как: раскрытие значения и специфики математики, посильность учебной работы, ясность цели изучения математики вообще в средней школе и в каждом классе в отдельности, рациональное использование наглядности, четкое, доходчивое и образное изложение материала на уроке, правильное использование наиболее распространенного приема обучения математике – показа решения задач, обозначение связи математической теории с практикой, с жизнью, с производством, правильное чередование видов и форм учебной работы, использование в учебной работе занимательных и исторических задач.

Ключевые слова: интерес к изучению математики, значение и специфика математики, посильность учебной работы, ясность цели изучения, рациональное использование наглядности, виды и формы учебной работы, элементы историзма и занимательности в преподавании математики.

Annotation. The article outlines some of the methods of work that, in our opinion, contribute to the creation and maintenance of interest in the study of mathematics, such as: revealing the meaning and specifics of mathematics, the feasibility of educational work, the clarity of the purpose of studying mathematics in general in high school and in each class separately, the rational use clarity, clear, intelligible and figurative presentation of the material in the lesson, the correct use of the most common technique – showing the solution of the problem, the designation of the connection of mathematical theory with practice, with life, with production, the correct alternation of types and forms of educational work, the use of entertaining and historical tasks.

Key words: interest in the study of mathematics, the significance and specificity of mathematics, the feasibility of educational work, the clarity of the purpose of the study, the rational use of visualization, types and forms of educational work, elements of historicism in the teaching of mathematics.

Введение. Математика, как показывает практика, является для большинства учащихся школ одним из самых трудных предметов. Встречаясь в учебной работе со значительными трудностями, учащиеся часто теряют уверенность в своих силах, у них пропадает интерес к математике, и они продолжают изучать ее формально, поверхностно, механически, а это еще больше усложняет изучение программного материала и создает дополнительные трудности (особенно в решении задач). Поэтому для успешного изучения математики учитель должен уделять самое серьезное внимание созданию и поддержанию интереса к своему предмету.

Изложение основного материала статьи. Мы изложим некоторые приемы работы, которые по нашему мнению способствуют созданию и поддержанию интереса к изучению математики.

Во - первых, это раскрытие значения и специфики математики. Уже на первых уроках необходимо раскрыть учащимся своеобразие математики как науки и подчеркнуть ее значение в практической жизни. Следует особо отметить силу ее методов познания мира, логичность ее построения. Необходимо привести примеры того, как математический расчет дает нам знание того, что без применения математики узнать очень трудно или совсем невозможно. Много интересных примеров дает здесь история развития математики. В наше время математический расчет, выполненный с применением математических машин, позволяет раскрывать еще более интересные закономерности и предвидеть многое, что произойдет в будущем.

Замечательным примером успехов прикладной математики, который можно привести учащимся, является создание и запуск искусственных спутников Земли, расчет траектории и времени движения космической ракеты. Более близкими примерами применения математики является решение задач, взятых из практической деятельности самих учащихся.

Особенно подчеркнем трудность изучения математики, состоящую в том, что математические факты связаны между собой: изложение нового материала всегда базируется на ранее изученном. Большинство трудностей возникает не по причине сложности изучаемых математических фактов, а из-за несистематичности знаний и навыков, из-за пробелов в знаниях учащихся. Поэтому своевременное выявление и устранение этих пробелов устраним трудности в овладении математикой. В этой связи всегда необходимо проводить повторение учебного материала. Пробелы в знаниях и навыках учащихся являются одной из причин того, что они теряют интерес к математике. Поэтому желательно в начале учебного года в каждом классе на первых уроках и дополнительных занятиях повторять на специально подобранных и простых примерах тот материал, который непосредственно связан с изучением первых тем и разделов нового материала.

Так, в 9 классе нужно повторить: по алгебре – решение уравнений (с одним неизвестным 1-й и 2-й степеней, биквадратных, иррациональных) и систем уравнений 1-й и 2-й степеней), по геометрии - правильные многоугольники, формулы площадей геометрических фигур. После этого приступая к изучению нового программного материала, в течение всего учебного года необходимо внимательно наблюдать за работой учащихся, постепенно выявляя и устраняя пробелы в их знаниях. При этом особое внимание обращая на то, чтобы не допускать возникновения пробелов в знаниях и навыках при изучении текущего материала. Нужно своевременно ликвидировать отставание учащихся, вызываемое пропусками занятий, а в целях предупреждения забывания нового материала нужно осуществлять своевременное повторение его главных разделов (определений, теорем, формул, правил) в течение всего учебного года.

Для этого в качестве домашнего задания можно предложить иногда (соответственно уменьшая объем задания по текущему материалу) повторить основные определения, теоремы, формулы и правила (без доказательств) ранее изученной темы. На следующем уроке провести беглый опрос по повторенному материалу или 10-минутную письменную контрольную работу с выставлением оценок в журнал. Иногда без предупреждения учащихся можно отвести на уроке 10-15 минут для повторения материала ранее изученной темы. Эта работа может быть проведена в виде беседы в вопросно-ответной форме, с записью главных положений на доске, а иногда и в тетрадях. Такое внезапное повторение позволяет выснить прочность знаний учащихся по данной теме и предотвратить забывание ее основных положений.

Многие вопросы повторяются не на уроках, а на дополнительных занятиях. Правильно решить вопросы о том, какой материал для повторения надо вынести на дополнительные занятия, какой повторить на уроке, что и как из повторяемого

материала изложить самому, что перенести на самостоятельную работу учащихся, можно только при своевременном и достаточно точном выявлении степени подготовленности всех учащихся каждого класса.

Также необходимо добиться того, чтобы учащимся была ясна цель изучения математики вообще школе и в каждом классе в отдельности. Кроме того, важно выяснить цель изучения каждой темы, раздела, вопроса. Чрезвычайно важно добиться того, чтобы у учащихся появилась необходимость в овладении новыми знаниями и навыками. Какую бы учебную работу они не выполняли (изучение нового материала, решение упражнений, выполнение самостоятельной, домашней практической контрольной работы и т.п.), всегда следует четко, ясно обосновать ее назначение. Исходя из этого, изучение новой темы или раздела полезно начинать с постановки задачи или вопроса, носящих ярко выраженный практический характер, неразрешимых на основе имеющихся знаний и навыков. Таким образом, учащиеся убеждаются в недостаточности имеющихся знаний и в необходимости их расширения. Затем следует изложение теории, и в заключение мы снова возвращаемся к решению ранее поставленной задачи. Полезно практиковать и сообщения учащимся (с записью в тетради) названий тем, подлежащих изучению в предстоящем учебном году, кратко раскрывая их содержание. Это создает целеустремленность в работе учащихся.

Связь математики с практикой, с жизнью, с производством, которая и вызывает интерес при ее изучении может быть реализована в процессе преподавания проведением практических и лабораторных работ, решением производственных задач, изготовлением наглядных пособий, привитием навыков рационального счета, проведением экскурсий, установлением взаимосвязи между математикой и другими науками: физикой, химией, техникой и т.п.

Так после вывода формулы для вычисления площади круга и его частей можно сразу решать задачу: «Найти площади данных моделей круга, сегмента, сектора». Для этого заранее готовятся на картоне модели круга, сегмента и сектора, и с помощью учащихся измерением получают нужные величины для решения поставленной задачи. Причем предварительно в целях развития глазомера учащимся предлагается на глаз (ориентировочно) определить площадь каждой модели. Для сравнения единиц площади вычисляется площадь каждой модели в различных квадратных единицах (мм², см², дм², м²).

Проведение таких лабораторных работ способствует развитию у учащихся наблюдательности, находчивости, творческой инициативы, навыков измерительной техники, самоконтроля, применения приближенных и рациональных приемов вычислений. При выполнении лабораторных работ учащиеся встречаются (как это и бывает в жизни) с решением задач без готовых данных.

Например, в целях привития практических навыков и одновременного обзорного и углубленного повторения по теме «Многогранники» (в конце изучения) можно провести лабораторную работу по определению поверхностей, объемов, площадей, углов наклона, высот, диагоналей, плоскостей сечений, двугранных углов на моделях многогранников.

Отчеты по лабораторным работам оформляются по определенной схеме в отдельных тетрадях. В отчетах приводятся краткие обоснования выбора величин для измерений. Лабораторную работу можно включить в домашние задания, например изготовить из плотной бумаги модель многогранника: пирамиды, призмы, параллелепипеда с заданной площадью поверхности или объема, построить прямоугольные треугольники с перечисленными острыми углами, измерением длин катетов и гипотенуз, последующими вычислениями углов и проверкой их по таблицам Брадиса.

Однако есть темы программы, особенно по алгебре, к которым на первый взгляд затруднительно подобрать прикладные задачи. Но это кажущееся затруднение можно устранить так: в беседе с учащимися указываем, что математика, решая множество практических вопросов, и сама нуждается в непрестанном совершенствовании своих методов, в создании новых приемов и способов исследования, которые иногда создаются для решения своих внутренних задач, а позже находят применение в практике. В этом случае мы начинаем тему с постановки чисто математических задач.

Исключительное значение надо придавать четкому, доходчивому и образному изложению материала на уроке, добиваясь возможно большего сочетания простоты и доступности с научностью и строгостью рассуждений и доказательств, при максимальной активности учащихся.

Как показывает практика, нужно настойчиво приучать учащихся задавать вопросы по непонятному материалу, предоставляя при этом возможность сначала самим им разрешить возникающие недоразумения. Если это не удастся, то обстоятельно отвечать на все поставленные вопросы.

Особо важна в преподавании математики роль наглядности. На уроках геометрии необходимо широко использовать чертежи и модели, помня слова Гаусса о том, что математика - наука для глаз, а не для ушей [2]. Очевидно, что школьник не может следить за доказательством теоремы, не опираясь все время на чертеж. Образцом наглядного изложения сложнейших геометрических истин может служить [1]. Поэтому изложение учебного материала, решение задач мы стараемся сделать максимально наглядными, сопровождаем их рассмотрением простых примеров. Так, при доказательстве теоремы о равносильных неравенствах мы после формулировки теоремы делим доску на две равные части и рассматриваем параллельно частный пример и общий случай. Теоремы об умножении (делении) обеих частей неравенства на одно и то же число мы доказываем аналогично, причем, не стирая записей на доске, сделанных при доказательстве первой теоремы, мы только заменяем знак сложения на знак умножения (деления), соответственно изменяя ссылки на свойства арифметических неравенств. Доказательство первой теоремы учащиеся подробно записывают в классе, а доказательства остальных теорем оформляют (по образцу первой) дома. На следующем уроке после опроса мы обращаем внимание учащихся на то, что если во всех доказанных теоремах о равносильных неравенствах заменить знак неравенства на знак равенства, то мы получаем соответствующие теоремы о равносильных уравнениях.

Заметим, что большое значение имеет посильность учебной работы. Ничто так не убивает у учащихся школы желания хорошо изучить математику, как повседневная трудность учебной работы и по объему и по содержанию. Нам думается, что учитель математики, тщательно проанализировав свою работу, может и должен изыскать пути соблюдения правильного соответствия между трудностью учебной работы и возможностями всех учащихся выполнять ее полноценно, добиваясь того, чтобы со временем любая учебная работа была посильна всем учащимся. Для этого учитель должен хорошо знать возможности каждого учащегося, предвидеть затруднения и своевременно устранять их. В этом направлении полезно: любую учебную работу (классную или домашнюю), которую предстоит выполнить учащимся, расчленив на ряд простых, посильных для выполнения, имеющих определенную законченность частей, и добиваясь выполнения каждой отдельной части; при разработке каждой темы нового или повторяемого материала продумывать содержание и объем необходимых записей, которые должны сделать учащиеся в своих тетрадях, и тщательно следить за ведением их; в начале учебного года вести учебную работу в несколько замедленном темпе, со сравнительно простыми по содержанию и небольшими по объему домашними заданиями. Давая большие по объему домашние задания учителя рассуждают примерно так: «Если учащиеся выполняют все, хорошо. Но если выполняют часть задания, то целое должно быть побольше». Учащиеся, видя, что выполнение многих (да к тому же иногда трудных) заданий по математике съедает львиную долю времени при домашней самостоятельной работе, привыкают к выполнению части задания. А слабые учащиеся, выполняя все меньшую и меньшую часть его, потом совсем теряют интерес к заданиям по математике и оправдывают себя тем, что «все равно всего не сделать». Лучше ориентироваться на минимальные, но всегда выполнимые домашние задания. Таким образом можно

устранить некоторые трудности, пугающие учащихся своей непосильностью, и вселить в них веру в свои силы. Но при этом нужно проявлять особую требовательность к выполнению пока несложных домашних заданий. В целях воспитания ответственного отношения учащихся к выполнению домашних упражнений можно практиковать включение в письменные контрольные работы упражнений из домашних заданий.

При этом важно, чтобы учащиеся видели результаты своих усилий, настойчивости. Например, как правило, они затрудняются в решении комбинированных примеров на радикалы и степени (особенно с буквенными показателями). Можно во внеурочное время провести с классом дополнительные занятия по решению этих примеров в таком плане: сначала учитель решает на доске (с подробными пояснениями) пример средней трудности; затем аналогичный пример также записывается на доске; с помощью учителя учащиеся решают на доске или самостоятельно систему начиная с простого, усложняющихся примеров, с повторением применяемых правил; после этой работы, когда навыки учащихся достаточно окрепнут, вызывают одного учащегося для решения второго примера; в конце дополнительного занятия проводится краткая самостоятельная работа с проверкой и анализом ее выполнения. Заканчивая дополнительные занятия, учитель, как нам представляется, должен подчеркнуть следующее: «В начале занятия вы затруднялись в выполнении тождественных преобразований степеней и радикалов, и вот большинство из вас успешно справилось с самостоятельной работой. Значит эта работа по силам каждому из вас, значит можно справиться с трудностями».

Также после изучения каждой темы (или крупного раздела темы) мы рекомендуем обязательно проводить заключительную обзорную беседу по плану: чем обогатились наши знания в теоретическом отношении и какие новые понятия, определения, теоремы, формулы, правила, свойства мы изучали; чем обогатились наши знания в практическом отношении, какие мы приобрели новые умения и навыки. Основные положения (формулы, правила, свойства), выделенные в этой беседе, записываются учащимися в справочнике по математике, которые мы предлагаем вести им в отдельных тетрадях или в конце каждой тетради по алгебре и геометрии. Такая итоговая работа вызывает яркое ощущение результатов проделанной работы. Кроме того, она способствует: систематизации знаний и навыков учащихся; концентрации их внимания на главных результатах; отчетливому выявлению взаимосвязи, последовательности материала; лучшей ориентации в изученном материале (особенно тех, которые имели пропуски учебных занятий); уяснению практической ценности изученного материала.

Особенно затрудняет учащихся школ решение задач на построение и доказательство. Мы пытаемся привить им интерес, вкус к решению таких задач, работая в следующих направлениях: наряду с тренировочными стараемся решать задачи прикладного характера, где наиболее отчетливо видно применение математических знаний в жизни, на производстве, в практической деятельности, а поэтому проще выявляется значение решаемых задач; решение задачи мы рассматриваем как маленькое, самостоятельное открытие, изобретение, и особенно поощряем всеми мерами самостоятельное, рациональное и исчерпывающее решение: воспитываем творческий подход к решению задач.

Чтобы учащиеся успешно справлялись с решением задач, необходимо, чтобы они: овладели знанием основных математических фактов (законов, теорем, определений, формул, свойств, правил); обладали набором решений задач, в котором раскрывались бы основные методы и приемы решения математических проблем. На практике часто используется прием показа решения задачи. При этом нужно уделять главное внимание не особенностям решения данной задачи, а стараться раскрыть подход к разрешению поставленной задачи, стремиться показать метод решения задачи, процесс «возникновения догадки».

Рекомендуем мы и такой прием: достаточно подробно формулируем задачу и предлагаем всем учащимся в течение определенного времени (2-3 минуты) подумать над отысканием плана ее решения, объявляя тем самым своеобразный конкурс. После этого учащимся разрешается предлагать свои планы решения. При этом ошибочные планы не отвергаются сразу, а учащимся дается возможность высказать план до конца; тогда он, зайдя в тупик в своих рассуждениях, сам обнаруживает свою ошибку. Из предложенных планов выбирается самый рациональный, записывается и дальнейшее решение задачи переносится на домашнюю работу. Ясно, что в некоторых случаях ученики получают неверные утверждения, но «ошибаться и приучаться проверять результат – часть процесса обучения» [3]. Мы стараемся, чтобы наши студенты – будущие учителя в возможно большей степени обучали учащихся решению задач путем поисков плана решения, развивая у них инициативу, смекалку, находчивость, сообразительность. Иногда можно проводить самостоятельные письменные работы на отыскание планов решения задач. Практиковать решение одной и той же задачи разными способами и поощрять составление задач самими учащимися.

Особое значение (для развития навыков самоконтроля) нужно придавать привитию учащимся навыков грубой оценки ожидаемых результатов вычислений, поэтому при всех вычислениях требовать от них предварительной ориентировочной прикидки.

Значительное внимание также уделяется совершенствованию графической культуры учащихся. При построении графиков особое внимание уделяется (наряду с аккуратностью и тщательностью их выполнения) обучению учащихся уметь читать и использовать их при решении практических вопросов.

Во всех возможных случаях нужно стараться максимально использовать графические способы решения задач. Например, в теме «Решение треугольников» и в разделе «Решение прямоугольных треугольников» кроме аналитического решения, требовать предварительного графического решения. Мы подчеркиваем мысль, что графический способ решения задачи во многих случаях, выполненных с должной аккуратностью и тщательностью, порой заменяет громоздкую вычислительную работу и приводит быстрее и с меньшими затратами сил к практически приемлемым результатам.

В целях поддержания интереса учащихся к изучению математики необходимо разнообразить виды и формы учебной работы на уроке и в домашней самостоятельной работе. В распоряжении учителя математики имеются различные виды и формы организации учебной работы: изложение нового материала, повторение его, проверка знаний учащихся (устная, письменная, беглый фронтальный опрос и т.д.), самостоятельная работа учащихся (с книгой, решение упражнений), практические, лабораторные и графические работы, работа с наглядными пособиями (конструирование, изготовление, демонстрация), экскурсии. Правильное чередование видов учебной работы имеет особенно важное значение, так как оно в значительной мере оживляет урок, повышает внимание и интерес учащихся к излагаемому материалу. Это способствует также лучшему усвоению материала и меньшей утомляемости учащихся.

Большой интерес вызывают у учащихся так называемые занимательные и исторические задачи. Элементы историзма также помогают формированию научного мировоззрения учащихся. Часто в школе мы преподносим математику как науку уже готовую и безмяную; перед глазами учеников мелькают теоремы, формулы, законы, а имена их авторов, история событий не упоминаются. Следует чаще знакомить учеников с фактами из истории науки, жизнью и деятельностью выдающихся математиков. С этой целью можно вести «Математический календарь», проводить пятиминутки об исторических сведениях в начале или в конце урока, решать исторические задачи с наглядной демонстрацией например, задачи о квадратуре круга, об удвоении куба, о трисекции угла, «золотое сечение». Занимательные задачи, примеры, вопросы на сообразительность и исторические комментарии математических фактов значительно оживляют урок,

способствуют разрядке умственного напряжения, возникающего в процессе ведения урока. По этому вопросу имеется обширная методическая литература, и задача преподавателя состоит в том, чтобы тщательно отобрать необходимый материал по объему и содержанию для работы на уроке и внеклассной работы.

Известно, что внеклассная работа с учащимися способствует созданию и поддержанию интереса к изучению математики, но в сегодняшних условиях работы в школах, когда учащихся надо еще готовить и к сдаче ЕГЭ по нескольким предметам, она затрудняется и по формам и по содержанию крайней занятостью учащихся. При организации какого-либо значительного внеклассного мероприятия следует тщательно продумать и оценить ожидаемый педагогический результат и учесть, что подготовка и проведение его должны быть экономными во времени. Наиболее удобными и эффективными в педагогическом отношении в школах мы считаем такие формы и виды внеклассной работы, как проведение математических вечеров, изготовление оригинальных учебно-наглядных пособий, выпуск математических газет.

Выводы. Вопрос о воспитании и поддержании у учащихся познавательного интереса вообще, и к математике, в частности, - это вопрос о воспитании личности человека, его духовного мира, поэтому он, как и вся воспитательная работа в целом направлен на борьбу за умы учащихся. А значение такой борьбы в современном мире, полном различных соблазнов для детей и подростков трудно переоценить.

Литература:

1. Гильберт, Д. Наглядная геометрия / Д. Гильберт, С. Кон-Фоссен. – М.: Наука, 1981. – 344 с.
2. Эрдниев, П.М. Развитие навыков самоконтроля при обучении математике / П.М. Эрдниев. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
3. Клайн, М. Логика против педагогики / М. Клайн // Математика. Научно-методический сборник. – 1973. – Вып. III. – С. 47-50

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии Булуева Шумисат Исмаиловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
педагогике и дошкольной психологии Хачарова Асет Хамзатовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

**кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка Мейриева Айшат Султановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрены мотивационная готовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Факторы мотивации педагогов в развитых странах с высоким рейтингом могут существенно отличаться для педагогов в развивающихся странах, тот факт, что педагоги в развивающихся странах более мотивированы извне, вполне может продемонстрировать влияние социальных и экономических факторов на мотивацию педагогов. Одним из основных факторов включения детей с ограниченными возможностями в социальную среду автор рассматривает подготовку среды к приему ребенка с ограниченными возможностями. Пришел к выводу, что мотивационная готовность педагогов представляет собой совокупность внутренних осознанных побуждений, положительного отношения к осуществляемой деятельности, является действительной основой профессионального развития педагога, осуществляемого им как самостоятельно, так и в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: мотивационная готовность, педагог, дети, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The paper examines motivational readiness of teachers to work with children with disabilities. Motivation factors for teachers in developed countries with high ratings may differ significantly from teachers in developing countries, the fact that teachers in developing countries are more externally motivated may well demonstrate the influence of social and economic factors on teachers' motivation. One of the main factors in including children with disabilities in the social environment, the author considers preparing the environment to welcome the child with disabilities. The author concludes that teachers' motivational readiness is a set of inner conscious incentives, positive attitude to the carried out activity, is a real basis of professional development of the teacher, realized by him independently as well as in a system of additional professional education.

Key words: motivational readiness, teacher, children, disabilities.

Введение. Большинство психологов и педагогов занималось изучением проблемы мотивации, так как мотивация является фундаментальным принципом человеческого поведения, и без мотивации человек не смог бы двигаться без причины.

Быть мотивированным означает выполнять повседневные задачи, не накладывая на них тяжелого бремени и сохраняя человека в живых. Мотивация имеет отношение к таким психологическим переменным, как уровень стресса, самооценка, концентрация, что впоследствии влияет на здоровье и благополучие человека.

Исследования мотивации педагогов развивались и расширялись с конца 1990-х годов, и в последнее десятилетие наблюдается заметный рост литературы в области исследований мотивации педагогов в различных социально-культурных контекстах. Значительным шагом вперед стал выпуск в 2008 году специального выпуска «Мотивация к преподаванию посредством обучения», в котором основное внимание уделялось связи современных теорий мотивации с областью преподавания, которую Н.М.Г. Watt и Р.В. Richardson назвали «Духом времени интереса». Являясь большим вкладом в применение теорий мотивации в новой области исследований педагогов при выборе профессии, изучении образования и профессиональных обязательств, специальный выпуск стал важным стимулом для определения повестки дня будущих исследований мотивации педагогов.

В Докладе Госсовета Российской Федерации «Об образовательной политике России на современном этапе» сказано: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут

самостоятельно принимать решения, делать выбор; способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание» [2].

По данным Министерства просвещения Российской Федерации на август 2022 года в России насчитывается более 1,15 миллионов обучающихся с ОВЗ, из их 517 343 дошкольники, т.е. 6,8% от количества воспитанников [1]. Дети с ограниченными возможностями в развитии должны, наравне со всеми принимать активное участие в жизни дошкольной организации: совместное участие в мероприятиях и развлечениях с другими детьми, просмотр сказок и концертов, участие в проектной деятельности и т.д. Участвуя в таких мероприятиях, дети учатся жить в коллективе и общаться со сверстниками. Если ребенок проходит этот этап, в школе ему будет значительно легче. Самое главное, что эти дети в дальнейшем не будут одиноки.

Учитывая, что каждый гражданин государства – это национальные ценности, каждый ребенок – это будущее страны, задача педагогического коллектива – создать условия для того, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями получил качественное образование и стал гражданином. Каждый человек считается неповторимой личностью, поэтому человек, нравственная позиция имеет право на общение. Внедрение в социальную среду – формирование социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в образовательную среду в зависимости от общей системы социальных отношений и состояния самого ребенка.

Изложение основного материала статьи. Вопросами мотивации на протяжении многих лет занимались А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Д. МакГрегор, В. Врум и др. У.П. Ричардсон, Х.М.Г. Уотт, З. Дерней, Э. Ушиода, М. Уильямс, Р.Л. Берден и другие, посвящали свои работы изучению мотивации педагогов. Рассмотрение особенностей организации работы с детьми с ограниченными возможностями проведено в контексте трудов Л.С. Выготского, Н.В. Щербаковой, И.А. Телиной и др.

Во время когнитивной психологии изучение мотивации было уменьшено в пользу изучения когнитивных процессов. Сегодня мотивация является важной темой, и в ее исследование включено множество нейрофизиологических, когнитивных, социальных и культурных аспектов.

А. Маслоу указывал, что мотивация может быть определена как «стремление человека удовлетворить свои потребности. Эти потребности распределены иерархически в форме пирамиды, начиная с самых основных потребностей, таких как еда и питье, и заканчивая более высокими потребностями самореализации» [6, С. 45]. При этом А. Маслоу подразумевал, что не все люди будут мотивированы на удовлетворение одних и тех же потребностей, поэтому каждый из них удовлетворяет потребности, которые он считает своевременными для достижения своей цели [6, С. 46].

Таким образом, в психологии мотивация классически определяется как то, что побуждает людей думать, действовать и развиваться. Внутренняя мотивация – это выполнение деятельности, потому что она сама по себе интересна и приносит удовлетворение. Внешняя мотивация относится к деятельности, выполняемой по причине, внешней по отношению к самой деятельности. В зависимости от типа мотивации, которая движет человеком, его достижения будут более или менее хорошего качества.

Как одна из наиболее часто исследуемых тем в области психологии и образования, мотивация обычно рассматривается как энергия или побуждение, которое побуждает людей делать что-то по своей природе. Однако, как пишут З. Дерней и Э. Ушиода, учитывая сложность мотивации, по-видимому, нет единого мнения в понимании мотивации. Поэтому исследователи были довольно избирательны в своей исследовательской направленности, применяя целый ряд теорий мотивации.

А.В. Круглански, М. Черникова, Э. Розенцвейг, К. Копец определили мотивационную готовность как «готовность или склонность, независимо от того, реализована она в конечном итоге или нет, действовать на благо желания» [5, С. 12].

Важно отметить, что высокие уровни мотивационной готовности характеризуются целеустремленностью и выражаются в увеличении цели (А. Круглански) [4, С. 263].

В.В. Мелетичев описывает мотивационную готовность педагогов как «совокупность внутренних осознанных побуждений педагога, положительного отношения к осуществляемой деятельности, является действительной основой профессионального развития педагога, осуществляемого им как самостоятельно, так и в системе дополнительного профессионального образования» [7, С. 9].

Что касается мотивации педагогов, С. Синклер определил ее в терминах привлечения, удержания и концентрации как нечто, определяющее, «что привлекает людей к преподаванию, как долго они остаются на начальных курсах педагогического образования, а затем в профессии педагога, и в какой степени они участвуют в своих курсах и в профессии педагога».

Социально-когнитивные теории мотивации, такие как теория достижения цели и теория ожидаемой ценности, были применены к исследованиям мотивации педагогов перед началом работы.

Л.Е. Мальмберг исследовал стабильность и изменения в ориентации педагогов на достижение целей до выхода на работу в четырехлетнем долгосрочном исследовании с выборкой финско-шведских студентов-педагогов. Используя модели индивидуального роста, они обнаружили общее увеличение ориентации на достижение целей с течением времени с пиком на третьем году обучения, и увеличение ориентации на достижение целей было больше, чем в ориентации на достижение целей. Их дальнейшее изучение ассоциаций с факторами, связанными с учебой, показало, что успехи являются предиктором ориентации на достижение целей и траекторий успеваемости, а рефлексивное мышление, внутренняя мотивация и вера в ожидание контроля были связаны с повышением ориентации на достижение целей. Однако поведение, не относящееся к задаче, было связано с низкой успеваемостью и повышением ориентированности на достижение цели.

Крупномасштабное австралийское исследование, проведенное У.П. Ричардсоном и Х.М.Г. Уоттом, стало одним из наиболее значительных исследований в области изучения мотивации педагогов перед началом работы, основанных на системе ожиданий и ценностей. Их интерес к мотивации педагогов к преподаванию до выхода на работу обусловлен растущей нехваткой преподавателей, о которой сообщалось в Великобритании, США, Австралии, Азии и других европейских странах.

Ранние исследования мотивации педагогов имели общие интересы в отношении первоначальной мотивации педагогов к выбору профессии.

Р. Ричардс указал, что удовлетворение и хорошая подготовка к семейной жизни были главными причинами для поступления на преподавательскую работу, а Р.Б. Фокс перечислил четыре часто выдвигаемые причины: желание работать с детьми или подростками, желание делиться знаниями, возможность продолжить собственное образование и служение обществу. Эти результаты инициативы были неоднократно подтверждены последующими исследованиями, проведенными в различных социальных образовательных контекстах (например, С. Скиннером, У.П. Ричардсоном, Х.М.Г. Уоттом и др.).

Исследования Б. Йонга в Брунее, Б. Чивора Зимбабве и К. Кириаку и М. Кобори в Словении показали, что внешние мотивы являются более важными мотивами для педагогов до начала работы. Внешние мотивы, такие как заработная плата, безопасность работы и карьерный статус, были оценены как более важные причины для преподавания в этих странах.

Однако интересно отметить, что было обнаружено, что внутренняя мотивация играет важную роль в мотивации педагогов к преподаванию в Китае, как показали исследования У.Л. Тан. Отраженные различия могут указывать на различные социальные и культурные контексты, в которых происходило преподавание и обучение. Недавнее обзорное исследование С. Синклера классифицировало все детерминанты по десяти категориям, включая призвание, воспитанников, альтруизм, интеллектуальное моделирование, влияние других, предполагаемые выгоды или удобство преподавания, характер преподавательской работы, желание сменить карьеру, легкость поступления в педагогическое образование, и статус преподавания. Однако С. Синклер не предложил никакого объяснения различия между различными категориями детерминант. В связи с этой классификацией могут возникнуть две проблемы.

Одним из них является возможное совпадение в характере факторов, связанных с категориями «предполагаемых преимуществ или удобства преподавания», «характера преподавательской работы» и «статуса преподавания», а также они в основном концентрируются на преимуществах или приоритетах в различных аспектах, предоставляемых преподаванием как карьерой. Возникла еще одна проблема, поскольку большая часть исследований не проводилась непосредственно в ответ на мотивацию педагогов. Поэтому, возможно, было бы нецелесообразно относить эти исследования к области исследований мотивации педагогов в строгом смысле этого слова.

Мотивация педагога, хотя и проистекает в первую очередь из внутренних ценностей преподавания, может быть недооценена рядом факторов. Многочисленные исследования показали, что педагоги страдали от более высокого уровня профессионального стресса и более низкого уровня мотивации, чем другие профессиональные группы.

Проблема увольнения педагогов в первые годы их преподавания выявлена во многих европейских странах, включая Австралию, Англию, Новую Зеландию и США был изучен в контексте демотивации педагогов. Согласно исследованиям, демотивация связана с негативными факторами, которые сводят на нет существующую мотивацию. Поскольку негативное влияние может быть связано либо с конкретными событиями и опытом, либо с факторами социальной среды, демотивированный педагог – это педагог, который когда-то был мотивирован, но по каким-то причинам потерял интерес.

Согласно Д.Л. Бесс, трудности, которые могут подорвать мотивацию педагога, делятся на девять категорий: концептуализация и практическая реализация целей образования в обществе, определение педагогических результатов, неоднозначные и противоречивые требования к обязанностям, однообразие в рутине, разнообразие технологий обучения, непонимание стилей обучения, измерение изменений, не приобретение новых знаний и не поддержание самосознания на протяжении всего жизненного цикла.

Для мотивации педагога неизбежно иметь тесные отношения с детьми. В исследовании Э.С. Аткинсона, посвященном взаимоотношениям между детьми и их мотивированными и демотивированными педагогами, было обнаружено, что неверие и негативное отношение демотивированного педагога к способностям, прогрессу и результатам детей позволили ему почувствовать необходимость контролировать ситуацию и трудности с энтузиазмом по отношению к воспитанникам [8].

Таким образом, факторы мотивации педагогов в развитых странах с высоким рейтингом могут существенно отличаться для педагогов в развивающихся странах, тот факт, что педагоги в развивающихся странах более мотивированы внешне, вполне может продемонстрировать влияние социальных и экономических факторов на мотивацию педагогов. Аналогичным образом, педагоги могут быть мотивированы или демотивированы различными факторами в разных культурах. Например, ключевые факторы, влияющие на мотивацию педагогов в китайской культуре, которая придает большое значение образованию и уважению к педагогам, могут сильно отличаться от факторов в западных культурах, в которых высоко ценятся индивидуальные качества. Были выявлены заметные различия между выборками из разных стран. Возможными причинами могут быть меньшая репрезентативность педагогов в связи с профессиональной сложностью. Показательным примером является неоднократно подтвержденный список четко выстроенных причин выбора профессии педагогами до выхода на пенсию в разных странах. Возможными причинами могут быть выбор выборки и недостаточный учет различий в дисциплинах. Учитывая большие различия, существующие между педагогами на разных уровнях образования, когда принимаются во внимание факторы профессиональных требований, профессиональных способностей и восприятия различных аспектов профессии, проблемы существенных различий и мотивации к педагогической деятельности на разных уровнях.

Сложная проблема, с которой сталкивается система инклюзивного образования, - это устранение проблемы негативного отношения со стороны общества. Малоизвестность, боязнь, ущемление прав ребенка все это развивает негативное отношение к детям с ограниченными возможностями в развитии. С одной стороны, отсутствие специальной методики обучения создает серьезные трудности для инклюзивного образования. Воспитатели и педагоги отмечают неудовлетворенность уровнем своей профессиональной подготовки в работе с детьми с отклонениями в развитии. Например, воспитатели могут не знать в том числе всех условий и факторов, негативно влияющих на процесс обучения и развития ребенка. Однако педагоги должны своевременно выявлять отклонения в развитии ребенка и быть готовыми к конкретным действиям.

Кроме того, можно выделить ряд других сложностей: отсутствие спецтранспорта для детей с ограниченными возможностями, посещающих дошкольную организацию; наличие у детей с ограниченными возможностями индивидуальных проблем, т.е. их заболеваемость, отсутствие постоянного участия в дошкольной организации; трудность нахождения индивидуального подхода в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья; нехватка кабинетов для специалистов; недостаточная методическая поддержка и разработанность образовательных специализированных программ.

Для решения этих задач необходим квалифицированный специалист, поэтому будущим специалистам в этом направлении необходимо сформировать соответствующие знания, умения, навыки. Для этого необходимо постоянное проведение курсов повышения квалификации для воспитателей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Серьезной проблемой остается нехватка педагогов-дефектологов, нехватка количества тифлопедагогов и сурдопедагогов, других узких специалистов. Образовательная среда дошкольных организаций способствует включению ребенка в образовательный процесс.

Дети с ограниченными возможностями в инклюзивном образовании в соответствии с годовыми планами от логопеда, дефектолога, инструктора по физической культуре, психолога общаются с детьми, таким образом дети получают учебно-воспитательную и познавательную-педагогическую помощь от специалистов.

Одним из основных факторов включения детей с ограниченными возможностями в социальную среду является подготовка среды к приему ребенка с ограниченными возможностями. Существует два способа включения ребенка с ограниченными возможностями в социальную среду. Первый способ – адаптация ребенка с ограниченными возможностями к окружающей среде. Недостатком этого пути является односторонность. Таким образом, невозможно достичь желаемого результата, процесс социализации должен быть двухсторонним. В этом подготовительном процессе необходимо быть не только объектом интеграции, но и активным субъектом. Второй способ, наряду с подготовкой включения ребенка с

ограниченными возможностями в социальную среду, подготовка социальной среды к приему ребенка с ограниченными возможностями. В этом и заключается главный фактор.

В процессе социального обучения воспитанников наглядные пособия являются основным эффективным методом. Здесь визуализация означает подлинность. Педагог знакомит детей с ограниченными возможностями со свойствами, явлениями внешней среды в ходе экскурсий, сюжетно-ролевых игр, сказочных представлений, театрализованных представлений. Это работа, направленная на то, чтобы, используя возможности детей, обслуживать себя, выполнять несложные трудовые операции в быту и на специальном производстве, по возможности приспособливаться к окружающей среде. В ходе такой работы дети с проблемами в развитии учатся проявлять активность, работать над собой, действовать в соответствии с ходом различных ситуаций, адекватно оценивать себя. В ходе коррекционной работы дети учатся не только критически относиться к проделанной работе, но и относительно оценивать, принимать и принимать критику окружающих, при необходимости поддерживать товарищей, оказывать помощь.

Выводы. Таким образом, мотивационная готовность педагогов представляет собой совокупность внутренних осознанных побуждений, положительного отношения к осуществляемой деятельности, является действительной основой профессионального развития педагога, осуществляемого им как самостоятельно, так и в системе дополнительного профессионального образования.

Литература:

1. Дети с особыми образовательными потребностями. Министерство просвещения Российской Федерации. – Электронный ресурс. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 05.08.2022).
2. Доклад Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе». – Электронный ресурс. – URL: <https://razumru.ru/science/archive/president02.htm> (дата обращения: 24.03.2021).
3. Круглански, А. Мотивированное закрытие ума: «заедание» и «замораживание» / А. Круглански, Д.М. Вебстер // Психологический обзор. – 1996. – С. 263-283
4. Круглански, А. О мотивационной готовности / А. Круглански, М. Черникова, Э. Розенцвейг, К. Копец. – Нью-Йорк: Psychology Press, 2018. – 44 с.
5. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – С-Пб.: Питер, 2009. – 351с.
6. Мелетичев, В.В. К проблеме мотивационной готовности педагогов к профессиональному развитию / В.В. Мелетичев // Педагогика и психология: теоретические и прикладные аспекты: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 19 февраля 2020 г. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 9-12
7. Atkinson, E.S. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation / E.S. Atkinson. – Educational Psychology, 2018. – Cop. 45-57. – <http://dx.doi.org/10.1080/014434100110371>

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

магистрант Спиридонова Диана Александровна

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

магистрант Чеснокова Полина Николаевна

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

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящее время особое внимание уделяется патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Деятельность образовательных организаций направлена на формирование личности с активной гражданской и жизненной позицией. Каждый человек должен осознавать свою роль в жизни страны и быть готовым защищать свою Родину. В данной статье рассматриваются особенности организации патриотического воспитания в системе профессионального образования, формы его реализации. Авторы рассказывают о системе занятий патриотической направленности, которая может быть внедрена в воспитательный процесс учреждения среднего профессионального образования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, система профессионального образования, патриотизм, гражданская воспитанность, гражданин.

Annotation. Currently, special attention is paid to the patriotic education of the younger generation. The activities of educational organizations are aimed at the formation of a personality with an active civic and life position. Everyone should be aware of their role in the life of the country and be ready to defend their homeland. This article discusses the features of the organization of patriotic education in the system of vocational education, the forms of its implementation. The authors tell about the system of patriotic orientation classes developed by them, which can be introduced into the educational process of secondary vocational education institutions.

Key words: patriotic education, vocational education system, patriotism, civic education, citizen.

Введение. Формирование уважительного отношения человека к своему государству осуществляется посредством воспитания. Стоит сказать, что каждый человек испытывает потребность осознавать себя частью государства и оказывать воздействие на его дальнейшее развитие. В связи с чем в настоящее время практический интерес к данному вопросу основывается на необходимости осознания сущности патриотического воспитания и его применения в учреждениях среднего профессионального образования. В современных условиях, которые происходят в обществе, и требования, которые предъявляются с учетом новой социально-политической ситуации, патриотическое воспитание воспринимается как эффективный механизм образовательной политики государства.

Актуальность темы заключается в том, что в настоящее время главной проблемой в сфере патриотического воспитания является сохранение общепринятых идеалов и ценностей в обществе, а также отечественного менталитета, традиций, культуры и истории нашей многонациональной страны.

Изложение основного материала статьи. Патриотизм, в своей сущности, не знает границ. При этом он проявляется во всех гранях жизнедеятельности человека: отношении к труду и получению достойного образования, уровню воспитанности

и владению коммуникативными чертами личности, отношению к своей стране и к людям, в высокой гражданской позиции и ответственности. Основной задачей профессиональных образовательных учреждений в условиях становления правового государства и гражданского общества является воспитание демократического типа личности. Подобный тип личности должен быть готов к нововведениям, способен управлять собственной жизнью и деятельностью, делами общества. Соответственно, деятельность образовательных организаций среднего профессионального образования должна быть направлена не только на подготовку высококвалифицированных специалистов, но и на формирование активной жизненной позиции современной молодежи. Каждый обучающийся должен осознавать свою сопричастность к судьбе России, а также быть готовым защищать интересы своего Отечества.

Вопросы воспитания патриотизма у молодежи рассматривались в трудах таких ученых-философов, как И.А. Ильин, В.С. Соловьев. Различные аспекты патриотического воспитания молодежи рассматриваются Г.А. Тихомировым, Е.М. Ешевым, К.Ю. Колесниковым. Указанные авторы отмечают значимость вопросов патриотического воспитания и рассматривают его как компонент целостной системы воспитания молодежи в Российской Федерации.

В настоящее время, учеными, вопросы формирования патриотизма у молодежи, рассматривается как в историческом плане, так и в качестве педагогической проблемы А.С. Нефедова, В.В. Дранишников, И.А. Федосеева, Н.М. Конжиев, А.В. Мелентьев, Ю.В. Васильева, А.С. Нефедова, М.М. Шевцова, Е.Л. Кудрина и др. Указанные авторы рассматривают патриотическое воспитание как часть воспитательной системы образовательной организации.

Н.В. Ипполитова, отмечает, что деятельность по формированию патриотизма, имеет определенную структуру и опирается на ряд принципов. Таким образом, патриотическое воспитание отличается сложностью структуры и носит многоаспектный характер.

Следует отметить, что слово патриотизм произошло от греческого слова, которое в переводе означает – отечество. Рассмотрим сущность данного понятия. В.А. Луков и М.Я. Курганская, рассматривают патриотизм как ценностные ориентации и установки, обеспечивающие отношение человека к Родине, как социокультурной реальности [3]. Указанные ценности и установки, оказывают влияние на формирование целей и жизненных планов человека, определяя смысл его жизни.

С.В. Ларионова, Н.В. Ермолаев, определяют понятие «патриотизм» как любовь к своему Отечеству и народу. Схожее определение данного понятия дает В.К. Криворученко, который отождествляет его с любовью к Родине.

С.Н. Томилина, С.В. Манецкая, рассматривают данное понятие как феномен и ценность, являющиеся связующим звеном между человеком и народом, культурно-историческими традициями, определенной территорией, являющейся местом его рождения. По мнению указанных авторов, патриотизм выражается в восприятии указанных ценностей и готовности их преумножать и отстаивать в случае необходимости.

В.И. Лутовинов, указывает, что патриотизм представляет собой высшее духовно-нравственное, социальное чувство и общественная ценность. Кроме того, патриотизм, рассматривается как принцип и мотив жизнедеятельности. Данный автор отмечает, что рассматриваемое понятие, также является атрибутом функционирования государства и общественных групп.

А.В. Кузьмин и Ю.Н. Трифонов рассматривают патриотизм как духовно-практическое образование, основу которого, составляет патриотическое сознание. Патриотизм выражается в соответствующем отношении к процессам, происходящим в государстве и обществе, а также в деятельности [18].

Таким образом, изучив определения рассматриваемого понятия, данные отечественными исследователями, можно констатировать схожесть позиций к определению его сущности. Так, патриотизм рассматривается в контексте любви человека к Родине как высшей ценности. Рассматриваемое понятие носит многоаспектный характер. Так, патриотизм одновременно может рассматриваться как:

- высшее духовно-нравственное, социальное чувство;
- общественная ценность;
- как принцип и мотив жизнедеятельности;
- атрибут функционирования государства и социальных групп;
- преданность своей стране и ее истории;
- общественно-полезная деятельность каждого гражданина на благо государства;
- бережное отношение к устоявшимся традициям в стране;
- сохранение исторического наследия и памятников культуры;
- готовность постоять за свою Родину.

Патриотическое воспитание должно строиться на следующих принципах:

- использование особых форм и методов патриотической работы, а также открытости для творческого использования преподавателями образовательных учреждений с учетом возрастных, социальных и других особенностей обучающихся;
- субъектной позиции обучающегося, ориентированной на национальные интересы России;
- воспитание через социально значимую деятельность и универсальности основных направлений патриотического воспитания, которые основываются на опыте прошлых поколений и национальных традициях;
- скоординированной и целенаправленной работы всех заинтересованных организаций и учреждений, которая реализуется через пропаганду идей и ценностей местного патриотизма.

Патриотическое воспитание в системе среднего профессионального образования, реализуются формы обучения: семинары, лекции, кураторские часы, торжественные линейки, экскурсии, военно-спортивные игры, конкурсы, викторины, ролевые игры, встречи со знаменитыми земляками. Можно привести примеры мероприятий, проводимые в рамках патриотического воспитания:

- сбор материала об участниках войн, о героях труда, об истории района, города, поселка и т.п.;
- создание или пополнение выставки, посвященной памятной дате;
- выступление с устным журналом, «живой газетой»;
- создание рисунков, выставок; проведение экскурсий; устройство вечеров поэзии, живописи, музыки;
- забота о ветеранах;
- участие в охране природы, в озеленении.

Система патриотического воспитания формируется непрерывно и систематически в течение всего периода обучения.

Актуальность разработки системы занятий патриотического воспитания среди обучающихся среднего профессионального образования обусловлена тем что, становление гражданской идентичности как основы развития гражданского общества является одной из ключевых задач гражданского воспитания в формировании гражданственности как интегративного качества личности, которое в совокупности включает в себя внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.

Авторами исследования была разработана система мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию, которые реализуются в несколько этапов:

Первый этап подразумевает ознакомление с базисными понятиями и нормами гражданского и патриотического воспитания, который ориентирован в большей степени на обучающихся 1 курсов колледжа. На данном этапе должны быть проведены ознакомительные мероприятия с нормативными документами, которые регламентируют поведение обучающихся в ГБПОУ «Нижегородский индустриальный колледж». На начальном этапе знакомства с гражданским и патриотическим воспитанием в колледже необходимо проведение кураторского часа на тему: «Первый раз на первый курс. Советы новоиспеченным студентам». Во время данного мероприятия происходит знакомство с уставом и правилами внутреннего распорядка образовательного учреждения, а также правилами проживания в общежитии для иногородних студентов. Важное значение имеют открытые занятия, акции, беседы, кураторские часы, связанные с темами по профилактике алкоголизма и наркомании, экстремизма, терроризма, а также посвященные общим правилам поведения и общения с людьми, в особенности других национальностей. К таким мероприятиям необходимо отнести:

- кураторский час памяти жертв терроризма;
- кураторский час ко дню толерантности «Как проявляется культура межнационального общения»;
- профилактическая лекция «Правовые нормы поведения в общественных местах»;
- акция «Мы живем в России!», посвященная дню Конституции Российской Федерации;
- проведение вебинаров: «Улицы Автозаводского района, названные именами героев Великой Отечественной войны», «Автозаводский район, в годы Великой Отечественной войны»;
- участие в о/к акции «Парад победителей», Бессмертный полк.

В результате первого этапа студенты должны овладеть знаниями и сформировать устойчивые представления об обществе, государстве, социальных связях и отношениях. Соответственно, это поспособствует студенту найти и развить свою индивидуальность, а также окажет положительное воздействие на отношение со сверстниками и старшими, что поспособствует приобретению личного опыта толерантности к другим людям.

Второй этап направлен на вовлечение обучающихся колледжа в содержание образовательного процесса. В учебном плане студентов 2 курса появляются дисциплины, в которых содержится основная информация по изучению нормативно-правовых актов, законов, документов. Данный этап направлен на формирование у обучающихся представления общей системы гражданско-патриотического воспитания и ее основных направлений. В качестве примера может послужить участие в заседании молодежного дискуссионного клуба «Мое мнение» на базе Нижегородской государственной областной универсальной научной библиотеке им. В.И. Ленина; проведение олимпиад по учебной дисциплине «История», где присутствуют задания, в которых нужно выразить свое отношение к проблеме или выразить гражданскую позицию. Например, написание эссе на тему: «Мое послание президенту РФ». Также важное значение имеет участие в благоустройстве города, в оформлении техникума и других общественных зданий, и сооружений.

В результате второго этапа предполагается, что у обучающихся вырабатывается активная гражданская позиция, а также формируется осознанное отношение к совершаемым действиям.

Третий этап ориентирован на обучающихся 3 и 4 курсов, среди которых большинство студентов выпускных групп. Соответственно данный этап подразумевает наличие знаний по гражданскому и патриотическому воспитанию, на основе которых происходит подготовка к выбранной профессии и углубленное изучение дисциплин, связанных с ней. Также на третьем этапе проводится ознакомление и изучение профессиональных стандартов и квалификаций по выбранной профессии. Например, если студенты обучаются на педагогическом направлении или специализации, то им необходимо ознакомиться и изучить Профессиональный стандарт: 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования). За время обучения студенты 4 курсов разных профессий могут принимать участие в следующих мероприятиях:

- круглый стол «встреча с выпускниками»;
- конкурс «Лучший по профессии»;
- встреча с представителями предприятий города;
- конкурс презентаций «Смотрим в будущее»;
- викторина «Моя профессия - самая престижная».

В результате третьего этапа должна быть сформирована именно мотивированная компетентная личность. Данная личность способна быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве, способна принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков. По итоге из колледжа выпускается высококвалифицированный, грамотный специалист, который способен и готов трудиться на благо Родины.

Таким образом, патриотическое воспитание в образовательной организации среднего профессионального образования является одним из основных направлений воспитания, которое характеризуется как целенаправленный процесс развития базовых гражданских качеств. Результатом патриотического воспитания является гражданская воспитанность личности, включающая в себя качества, которые позволяют индивиду существовать в современных социально-культурных условиях. Следовательно, при интеграции данных качеств личность выступает как субъект общественных отношений.

Выводы. В ходе исследования рассматриваются понятие и сущность патриотизма как социального явления. Проведенный анализ определений указанного понятия, данных отечественными исследователями, позволил сделать вывод о том, что патриотизм, как социальное явление представляет собой отражение чувств, ценностных ориентаций индивида относительно любви к Родине, народу, традициям. Патриотизм отличается сложной структурой и реализуется в деятельности профессионального учебного заведения. При этом данное явление формируется у студента в результате воспитания и в процессе самообразования. Процесс обучения должен включать в себя возможность формирования общекультурных компетенций, с помощью развития у обучающихся индивидуальных и общечеловеческих ценностей, благоприятствующих удачной профессиональной реализации в дальнейшем будущем.

Литература:

1. Быстрова, Н.В. О некоторых особенностях формирования правовой культуры студентов вузов / Н.В. Быстрова // В сборнике: Научные исследования по приоритетным направлениям для создания инновационных технологий. сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа. – 2022. – С. 170-173
2. Быстрова, Н.В. Педагогические условия воспитания правовой культуры студентов в системе высшего профессионального образования / Н.В. Быстрова // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки и образования. сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. – Пенза. – 2022. – С. 230-233
3. Дорофеев, А.М. О некоторых итогах формирования патриотизма у учащейся молодежи / А.М. Дорофеев, Е.М. Дорофеев, А.Н. Томилин // В сборнике: Информационное обеспечение научно-технического прогресса: анализ проблем и поиск решений. сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа. – 2022. – С. 181-184

4. Наумова, Л.Ю. Педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности: подходы, этапы, средства / Л.Ю. Наумова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 3 (32). – С. 4.
5. Томилин, А.Н. Педагогические условия применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью / А.Н. Томилин // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 44-47
6. Фролова, С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2 (35). – С. 7.

Педагогика

УДК 81-13

кандидат филологических наук Ван Синхуа

Муданьцзянский педагогический университет (г. Муданьцзян);

доктор филологических наук, доцент Курьянович Анна Владимировна

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

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Речь идет об организации в рамках занятий русского языка как иностранного воспитательной работы с обучающимися-инофонами с позиций подходов, разрабатываемых в аксиологической лингводидактике. Поликультурный характер современного языкового образования обуславливает востребованность методов и приемов, направленных на углубление представления о родной культуре и родном языке и укреплении чувств любви и уважения к ним сквозь призму знакомства с иностранными лингвокультурами, изучения их своеобразия, формирования к ним толерантного отношения. В статье представлено широкое понимание патриотического воспитания как системы мер, осуществляемых средствами учебного предмета «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного», направленных на развитие у обучающихся-иностранцев национального самосознания, четкого представления о собственной национальной идентичности в контексте современных глобализационных процессов. Отмечается, что патриотическое воспитание – многоэтапный процесс, отличающийся сложной организацией, расширенным функционалом и полизадачностью. В качестве одного из этапов реализации системы мер, связанных с патриотическим воспитанием, предлагается обобщение представлений обучающихся о семье как составляющей понятия «родина» в рамках родной и чужой лингвокультуры посредством осуществления кросскультурного анализа. Данный метод призван выявить универсальные и дифференциальные признаки в осмыслении семьи в русской и китайской картинах мира. Результаты кросскультурного анализа могут иметь методическое применение на занятиях по РКИ и способствовать решению задач воспитания поликультурной языковой личности.

Ключевые слова: поликультурная языковая личность, аксиологическая лингводидактика, русский язык как иностранный, патриотическое воспитание, патриотизм, лингвокультура, родина, семья, кросскультурный анализ.

Annotation. We are talking about the organization within the framework of the classes of the Russian language as a foreign educational work with foreign students from the standpoint of approaches developed in axiological linguodidactics. The multicultural nature of modern language education determines the demand for methods and techniques aimed at deepening the understanding of the native culture and native language and strengthening feelings of love and respect for them through the prism of acquaintance with foreign linguistic cultures, studying their originality, and forming a tolerant attitude towards them. The article presents a broad understanding of patriotic education as a system of measures implemented by means of the subject "Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language", aimed at developing national self-awareness among foreign students, a clear idea of their own national identity in the context of modern globalization processes. It is noted that patriotic education is a multi-stage process, characterized by a complex organization, extended functionality and multitasking. As one of the stages in the implementation of the system of measures related to patriotic education, it is proposed to generalize students' ideas about the family as a component of the concept of "motherland" within the native and foreign linguoculture through the implementation of cross-cultural analysis. This method is designed to identify universal and differential features in the understanding of the family in the Russian and Chinese pictures of the world. The results of cross-cultural analysis can be used methodically in Russian as a foreign language classes and contribute to solving the problems of educating a multicultural linguistic personality.

Key words: multicultural linguistic personality, axiological linguodidactics, Russian as a foreign language, patriotic education, patriotism, linguistic culture, motherland, family, cross-cultural analysis.

Публикация подготовлена в рамках реализации грантового проекта Муданьцзянского педагогического университета «Создание примерной учебной программы по предмету «Практический русский язык» для подготовки магистров» (Муданьцзян, 26.07.2022) [本文为牡丹江师范学院校级研究生课程思政课程项目的阶段性成果]

Введение. Постановка целей воспитания в качестве приоритетных и вписанность воспитательного компонента в структуру современного образовательного процесса обуславливает активную разработку проблематики аксиологической лингвометодики (Е.В. Архипова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Т.Б. Кирьякова, Л.В. Лагунова, О.Н. Левушкина, О.И. Липина, Т.Ф. Новикова, Л.А. Ходякова и др.). Данная область педагогической науки изучает вопросы «формирования у молодежи ценностных ориентаций, ценностных представлений и понятий, ценностного отношения к реалиям жизни» [1, С. 19] средствами учебных предметов лингвистической направленности. Об основных вопросах аксиологической лингвометодики см.: [1; 8]. У языковедческих дисциплин в образовательном (включая воспитательную составляющую) процессе имеются особое место и особая функция, поскольку язык здесь выступает не только объектом, но и средством познания.

Современное языковое образование носит поликультурный характер. Языковая личность, вовлеченная в многообразие дискурсивных практик, призвана решать комплекс задач, обусловленных глобализационными процессами. Взаимодействие между лингвокультурами сегодня – явление необратимое, требующее актуализации в системе образовательных задач тех из них, которые связаны не только с предметным содержательным обучением, но и воспитанием в языковой личности определенных свойств.

В связи со сказанным особую актуальность приобретает осмысление лингводидактических образовательных задач с точки зрения присутствия в их формировании и решении воспитательного компонента.

Воспитательный процесс в лингводидактике определяется, на наш взгляд, ориентацией на две составляющие. С одной стороны, безусловно, знакомство с иностранным языком и иностранной культурой должно базироваться на формировании толерантного к ним отношения со стороны обучающегося. Уважение к системе чужих культурных ценностей является критерием зрелости вторичной языковой личности [5]. С другой стороны, сосредоточенность на постижении языка и культуры другого народа не исключает, а, наоборот, способствует развитию более пристального внимания и осознанного интереса к родной лингвокультуре. В контексте сопоставления с другим национальным языком и другой лингвокультурой любовь к своему родному языку и своей родной культуре приобретает более зримые очертания и более глубокий смысл. Основой для подобного рода размышлений, в частности, можно считать идею о взаимосвязи языка не только с мышлением, но и культурой, а также ментальными национальными особенностями, когда язык интерпретируется в качестве ключевого средства выражения, хранения и передачи культурного опыта нации, национального самосознания и национальной идентификации. Ряд ученых (М.М. Алиева, А.К. Быков, С.З. Закарьяева, М.А. Терентий и др.) определяет обозначенные траектории в качестве двух линий воспитательной деятельности в образовании – интернациональной и патриотической. «В педагогической науке патриотическое и интернациональное воспитание рассматривается как составная часть, как один из аспектов нравственного воспитания. При этом авторы выделяют ту часть нравственного воспитания, которая связана с формированием патриотизма и дружбы между народами, с превращением этих качеств в личные убеждения и нормы поведения (Н.И. Болдырев, И.С. Марьенко, З.Т. Гасанов)» [9, С. 63].

Развитая языковая личность сегодня является поликультурной, включенной в разнообразные вербально-дискурсивные практики, «способной жить в условиях межкультурного общения, объединять идентификацию себя как представителя определенного этноса и уважение к другим культурам» [18, С. 62]. В связи с чем считаем актуальным изучение проблемы воспитательного ресурса лингводидактики в условиях глобального поликультурного образовательного пространства. Воспитание здесь понимается как процесс развития чувства национальной самобытности и национальной идентификации, уважения к национальной культуре, истории, языку в контексте сопоставления с иностранными лингвокультурами и с учетом толерантного к ним отношения.

Изложение основного материала статьи. Значимой и востребованной сегодня областью лингводидактики является обучение русскому языку как иностранному (далее РКИ). Воспитание на занятиях РКИ предполагает развитие вторичной языковой личности средствами учебного предмета «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного» в процессе «понимания и усвоения обучающимися нравственно-ценностных ориентаций, являющихся общечеловеческими», а также «путем сопоставления ориентаций своей культуры с другой» [18, С. 61].

Одной из составляющих воспитательного процесса выступает патриотическое воспитание [4; 6; 12; 13; 15]. Его содержание образуют «культурные ценности, вся совокупность материального и нематериального культурного наследия» [12, С. 32]. Мы солидарны с мнением тех ученых, которые рассматривают патриотизм в перечне морально-этических экзистенциальных смыслов, обладающих безусловной аксиологической сущностью. Патриотизм – это высокое нравственное чувство, отличающееся сложным содержанием и многокомпонентностью структуры. Воспитание патриотических чувств – неотъемлемая часть государственной политики в развитых странах мира. Патриотизм в философском смысле определяется как «ценностное основание национальной идентичности» [13, С. 3], «сложный социокультурный феномен» (С.Ю. Иванова), «важнейшее качество личности и жизненный принцип человека» (В.И. Лутовинов) (цит. по: [13, С. 7]).

Особую роль в патриотическом воспитании играет язык, так как он «соединяет разные поколения на протяжении всей истории государства и укрепляет связь между проживающими на одной территории людьми, организовывая их в народ» [16, С. 327]. Целью патриотического воспитания средствами учебного предмета «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного» является развитие и укрепление у обучающихся любви к родине, национальному языку, истории, культуре, уважения к народу, ее населяющему. Достижение этой цели связано с возможностью ее решения в контексте происходящих сегодня культурно-глобализационных процессов, «в макрокосме культуры» (И.Э. Куликовская). Подробнее об этом: [3; 12; 13].

Как отмечает И.В. Наливайченко, «объект патриотизма – многоуровневый образ родины, то есть ее знаково-символическая модель, складывающаяся в сознании человека» [13, С. 11]. Патриотическое сознание реализуется на основе и посредством уважительного отношения к национальной системе ценностей. Одной из таких ценностей в большинстве лингвокультур выступает семья. Семья, в русле проблематики данной статьи, выступает составляющей многомерного образа родины, частью знаково-символической модели на уровне выделения дихотомии «малая родина» – «большая родина». «Изначально родина познается через семью, родной дом, родных и близких людей» [13, С. 18]. Семья – универсальное понятие, входящее в структуру картины мира любого народа. В языковых единицах, номинирующих данный ключевой смысл, «аккумулированы важнейшие понятия материальной и духовной культуры, которые транслируются в языковом воплощении от поколения к поколению» [17, С. 3].

В разных лингвокультурах представления о семье демонстрируют наличие как общих, универсальных, смыслов, так и дифференциальных, отличающих одну лингвокультуру от другой. Интересным видится сопоставительный анализ языковых средств репрезентации представлений о семье в таких разных лингвокультурах, как русская и китайская. Материалом исследования выступают русские и китайские пословицы о семье. Изучение пословиц и поговорок русского языка позволяет также глубже понять и изучить свой родной язык, понять особенности менталитета каждого народа, что способствует формированию уважения к своей и чужой культуре.

В качестве инструмента применяется кросскультурный анализ, способствующий изучению иностранного языка не только в контексте погружения в культуру народа – носителя данного языка, но и с учетом эффектов, возникающих в результате интерактивного обмена лингвокультурной информацией между всеми сторонами поликультурной коммуникации [19]. Цель исследования – продемонстрировать возможности использования кросскультурного анализа для реализации воспитательных задач, в том числе, формирования у обучающихся бережного отношения к родине и семье как культурным константам и непреходящим ценностям.

Краткая лингвокультурологическая справка. В русском и китайском языках слово «семья» имеет разное значение, но интегральным признаком семьи в обеих лингвокультурах является наличие родственных отношений.

Толковый словарь русского языка в качестве основного отмечает такой лексико-семантический вариант, как «группа живущих вместе близких родственников» [14, С. 711]. В русском языке имеется одна из наиболее разветвленных терминологических систем родства. Однако не все единицы используются одинаково в современной речевой практике. В сознании русского народа в члены семьи включаются преимущественно родители и дети. По данным русского ассоциативного словаря, основными ассоциатами к слову-стимулу «семья» выступают слова *гармония, крепкий, счастье, хорошо, любовь, теплая* [10].

В китайском языке иероглиф «семья» впервые появился как надпись на костях в династии Шан. В китайском языке слово «семья» обозначается иероглифом «家» - цзя, который представляет собой сочетание знаков 宀 – «крыша дома» и 豕 –

«свинья (кабан)». Сам иероглиф «家» обозначает «дом, хозяйство», а также ритуальный аспект жизни семьи – «жертвоприношение предкам». В китайском языке слово «семья» имеет больше значений, чем в русском. Понятный объем лексемы включает представления о «доме», «жилище», «человеке» (специалисте, мастере), занимающимся какими-либо науками, об этикетной форме обращения к старшему родственнику, о животных, выращенных в домашних условиях и пр. В «Словаре современного китайского языка» в толковании лексемы «семья» выделим первые два значения: «1. Основанная на браке или кровном родстве единица общества, включающая родителей, детей, и других живущих вместе родственников. 2. Жилище, дом, место, где живет семья» [2, С. 653].

В китайской лингвокультуре «семья» обозначает близость через отношение к браку и кровное родство. В китайском языке каждый член семьи имеет специальное именование. Например, 姥姥 значит по-китайски «бабушка со стороны матери», 奶奶 – «бабушка со стороны отца». В русском языке эти значения входят в семантику лексемы «бабушка». В китайской культуре очень важен порядок по старшинству, что закреплено в этикете: обращаться к старшему просто по имени – выражать неуважение.

В русских и китайских пословицах можно наблюдать присутствие общих и отличительных смыслов. Объединяющий признак связан с представлением о важности семейной гармонии. В русских пословицах реализуется идея необходимости взаимного уважения и любви, гармонии и гармоничной атмосферы: *В семье и каша гуще; Вся семья вместе, так и душа на месте; Лучший клад – когда в доме лад; В семье согласно, так идет дело прекрасно; Семья – опора счастью* и пр. [7]. В китайской культуре семейные отношения интерпретируются с позиции философии конфуцианства. Можно наблюдать, что образ главы китайской семьи определяется ведущей ролью в семье, и глава семьи является символом семейной власти. Например: 家就是港湾 (Своя семья – своя гавань), 家和万事兴 (Если семья живет в согласии, ее всегда ждет удача), 家庭和睦值千金 (Семейной гармонии стоит тысячу золотых), 家安乐值千金 (Хорошая семья стоит тысячу золотых), 家和事不成 (Ничего не будет достигнуто без дома) и пр. [11].

Методическая часть. Приведем примеры заданий, сформулированных в ракурсе заявленной в статье проблематики, которые могут быть использованы на занятиях РКИ в аудитории китайских обучающихся.

Задание 1. Ответить на вопросы, познакомившись с русскими и китайскими пословицами: Что общего и отличного в пословицах о семье? Какие приемы создания выразительности использованы в этих пословицах? В чем особенность использования метафоры в русских пословицах? Какие оценки реализуются в семантическом содержании пословиц? К каким нормам отсылают эти оценки? Какое традиционное представление о семье реализовано в этих пословицах?

Материал для анализа: 家和万事兴 (В дружной семье все получится), 嫁鸡随鸡, 嫁狗随狗 (Если девушка вышла за собаку, тогда должна бегать за собакой), 夫唱妇随 (Муж поет, а жена подпевает), 不听老人言吃亏在眼前 (Не слушаешь слова старика, будешь в убытке), 不养儿不知父母恩 (Не воспитываю своих детей, не знают милости (заботы) родителей), 兄弟如手足, 妻子如衣服 (Братья – руки и ноги одного целого), 长兄如父 (Старший брат – как отец); На что и клад, коли в семье лад; Семья – опора счастья; Муж да жена – одна душа; Кто родителей почитает, тот век не погибает; Живы родители – почитай, померли – поминай! Брат за брата не ответчик; Хотя мне брат, только я ему не рад.

Задание 2. Найдите правильное продолжение высказываний: 1. В каждой семье... 2. Старый человек в семье – ... 3. Муж и жена – ... 4. Жизнь родителей ... 5. Куда мать, ...

Материал для анализа: 家家有本难念的经 (В каждой семье есть своя проблема), 家有一老如有一宝 (Старый человек в семье – сокровище), Муж и жена – одна сатана, Жизнь родителей в детях, Куда мать, туда и дитя.

Задание 3. Закончите предложение. Прочитайте получившееся высказывание. Объясните его смысл. Напишите небольшое сочинение-рассуждение на эту тему.

Только в семье между людьми... (вариант ответа: возникает безраздельное доверие друг к другу).

Выводы. Современная педагогическая парадигма, особенно в области обучения языкам, базируется на принципах поликультурного образования. Важной задачей при этом выступает формирование поликультурной языковой личности, знающей и ценящей свою родную культуру и родной язык, с развитым чувством национального самосознания и пониманием национальной идентичности. В числе способов патриотического воспитания может рассматриваться метод «диалога культур» (Е.И. Пассов), когда глубокое осмысление принадлежности к собственной лингвокультуре приходит, в частности, через знакомство и изучение чужой. В этой связи крайне важной является реализация задачи трансляции и обмена культурно значимыми смыслами между разными лингвокультурами с целью интерпретации этих смыслов носителями данных лингвокультур и последующего «соприкосновения» или даже «вхождения» в чужую лингвокультуру. Кросскультурный анализ в данном случае рассматривается в качестве инструмента реализации воспитательных задач в системе полиязычного образования. Данная проблема требует своего дальнейшего изучения.

Литература:

1. Архипова, Е.В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтничной образовательной среде / Е.В. Архипова // Самарский научный вестник. – 2015. – № 1 (10). – С. 19-21
2. Большой русско-китайский толковый словарь. – Пекин: Шаньгу Иньшугуань, 1992. – 1250 с.
3. Борисенко, Н.А. Может ли учебник воспитать патриота? (О воспитательном потенциале учебника русского языка) / Н.А. Борисенко // Русский язык в школе. – 2022. – Т. 83. – № 3. – С. 7-17
4. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова. – Санкт-Петербург: Каро, 2004. – 224 с.
5. Ван, С. Вторичная и аутентичная картина мира в зеркале проблемы конгруэнтности / С. Ван, А.В. Курьянович // Когнитивные исследования языка. – 2020. – № 2 (41). – С. 177-181
6. Гасанов, З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 59-63
7. Даль, В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – URL: <https://vdahl.ru/?ysclid=lgkbwajzq7443054865> (дата обращения: 17.04.2023).
8. Дейкина, А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. – Москва; Оренбург: Пресса, 2009. – 305 с.
9. Закарьяева, С.З. Воспитание учащихся в духе патриотизма и дружбы народов в процессе обучения / С.З. Закарьяева, М.М. Алиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2009. – № 2 (7). – С. 61-70
10. Картаслов.ру: Карта слов и выражений русского языка. – URL: <https://kartaslov.ru/ассоциации-к-слову/семья> (дата обращения: 17.04.2023).
11. Китайские пословицы и поговорки. – URL: <https://aforisma.ru/kitajskie-poslovicy-i-pogovorki/?ysclid=lgkeqw0jl8398793743> (дата обращения: 17.04.2023).

12. Куликовская, И.Э. Гражданско-патриотическое воспитание личности в макрокосме культуры / И.Э. Куликовская // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические Науки. – 2010. – № 11. – С. 28-34
13. Наливайченко, И.В. Специфика патриотизма в условиях культурной глобализации : автореф. ... канд. филос. наук / И.В. Наливайченко. – Ростов-на-Дону, 2011. – 24 с.
14. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
15. Пашкович, А.И. Патриотическое воспитание: система работы, планирование, конспекты уроков, разработки занятий / А.И. Пашкович. – Москва: Учитель, 2008. – 169 с.
16. Резникова, К.В. К вопросу патриотического воспитания обучающихся средствами преподаваемого предмета в процессе изучения русского языка в школе / К.В. Резникова // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. – Ч. 2. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2021. – С. 325-329
17. Рухленко, Н.Н. Концепт «семья» в жанре семейных родословных: автореф. ... канд. филол. наук / Н.Н. Рухленко. – Белгород, 2005. – 26 с.
18. Шабдарова, Н.Г. Организация воспитательного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.Г. Шабдарова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 13. – № 2. – С. 60-65. – DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-2-60-65.
19. Wang, Xinghua. Cross-cultural research as a methodological resource of modern linguistics / Xinghua Wang, Lingxia Meng, Xiuping Li, A.V. Kuryanovich // Education & Pedagogy Journal (Education & Pedagogy Journal). – 2022. – №2(4). – P. 98-113. – DOI :10.23951/2782-2575-2022-2-98-113.

Педагогика

УДК 378.51

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана экономического факультета (по учебной работе), доцент кафедры мировой экономики и таможенной статистики Василенко Алевтина Викторовна
 Государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Люберцы);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и естественные науки» Воронько Татьяна Анатольевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва);
 Московский финансово-юридический университет (МФЮА) (г. Москва);

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗАДАЧ ПО ГЕОМЕТРИИ НА ОПЕРИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОБРАЗАМИ

Аннотация. Формирование и развитие пространственного мышления обучающихся – одна из основных задач современного математического образования. Наиболее эффективным средством формирования и развития пространственных представлений является система геометрических задач, решение которых основано на приемах оперирования пространственными образами. Разработанная и апробированная нами система задач, включает следующие их виды: на выявление свойств объектов; на создание образа объекта по его прообразу или воспроизведение прообраза объекта по его образу; на преобразование образов объекта, оперирование ими; на создание и трансформацию новых образов объекта. В системе задач мы выделяем задачи базового и профильного уровней, которые предлагаем до и после изучения проектирования. Кроме этого мы разработали несколько подсистем задач. В статье представлена одна из подсистем по теме «Куб».

Ключевые слова: пространственное мышление, образ, прообраз, графическое изображение фигуры, оперирование образами, система задач на развитие пространственного мышления.

Annotation. The formation and development of students' spatial thinking is one of the main tasks of modern mathematical education. The most effective means of forming and developing spatial representations is a system of geometric problems, the solution of which is based on the methods of operating with spatial images. The system of tasks developed and tested by us includes the following types: to identify the properties of objects; to create an image of an object according to its prototype or to reproduce a prototype of an object according to its image; on the transformation of the images of the object, operating with them; on the creation and transformation of new images of objects. In the system of tasks, we distinguish the tasks of the basic and profile levels, which we offer before and after studying the design. In addition, we have developed several task subsystems. The article presents one of the subsystems on the topic «Cube».

Key words: spatial thinking, image, prototype, image of a figure, operating with images, a system of tasks for the development of spatial thinking.

Введение. Приоритетной задачей обучения математике в средней школе является получение обучающимися качественного образования, что в первую очередь означает прочные и глубокие знания теории предмета, умение применять практические навыки и развитие различных качеств мышления. Обучение геометрии имеет специфические цели например такую, как формирование и развитие пространственного мышления, необходимого каждому человеку в повседневной жизни.

И.С. Якиманская отмечает, что «пространственное мышление – это мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения. Оперирова исходными образами, созданными на различной наглядной основе, мышление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов, отличных от исходных» [5].

Следовательно, в обучении геометрии в школе, особенно, в настоящее время, когда уроки черчения не являются обязательными в основной школе, развитие пространственного мышления происходит исключительно только на уроках геометрии в старших классах средней школы. Для обеспечения успешного развития пространственного мышления необходимо сродать наглядную основу геометрических понятий, изучаемых в курсе стереометрии. Графические образы геометрических объектов служат наглядной основой для создания новых образов геометрических объектов. Существенным фактором развития пространственного мышления является формирование навыков изображения, а также исследование моделей решения геометрических задач на построение сечений, на комбинацию многогранников и круглых тел и др.

Описание построения моделей, логическое обоснование решения на основе теорем и правил построения чертежа является вторым фактором развития пространственного мышления, так как мышление и речь находятся в тесной взаимосвязи. Эта связь обеспечивает движение мысли и способность развивать математическую речь. Третьим фактором развития пространственного мышления является последовательность и систематичность в обучении геометрии, чтобы успешно оперировать графическими образами в новых и нестандартных ситуациях.

Изложение основного материала статьи. Среди множества средств развития пространственного мышления учащихся мы выделяем решение специально подобранных и систематизированных задач. Рассмотрим методику построения системы задач по геометрии на оперирование пространственными образами.

Основными характеристиками системы являются структурированность, иерархичность и целостность. В структуре системы задач выделяются два компонента: базовый и профильный. В каждом компоненте представлены задачи, обеспечивающие последовательное движение от простого к сложному, иерархия задач представлена подготовительными задачами, основными и дополнительными. Целостность системы обеспечивается за счёт полноты объёма рассмотрения теоретического материала и уровня сложности практических заданий.

Таблица 1

Система задач на развитие пространственного мышления

базовый уровень обучения решению задач на пространственное мышление				профильный уровень обучения решению задач на пространственное мышление	
подготовительные задачи (этапы обучения геометрии пропедевтический, систематический 1 уровня)		основные задачи (этапы обучения геометрии пропедевтический, систематический 1 уровня)		основные задачи (этапы обучения геометрии систематический 1 уровня, систематический 2 уровня)	дополнительные задачи (этапы обучения геометрии систематический 1 уровня, систематический 2 уровня)
до изучения проектирования	после изучения проектирования	до изучения проектирования	после изучения проектирования		

Методика построения системы задач по геометрии на оперирование пространственными образами включает следующие этапы:

1. Целевой, определяющий приоритетными развитие умения изображать геометрические объекты, логически обосновывать их построение, трансформировать образы, т. е. переход от пространственных образов реальных объектов к их условно-графическим изображениям, от трехмерных изображений к двумерным и обратно.

2. Содержательный – отбор теоретического материала и практических заданий, по уровню сложности. Определение дополнительных вопросов изучения теоретического материала, подбор контекстных задач на развитие функциональной грамотности обучающихся.

3. Операциональный (инструментальный) выбор методов и средств обучения, применение наглядных технологий обучения, в том числе систем динамической геометрии.

4. Контрольно-оценочный – создание тестов для оценки результатов обучения, контрольных заданий, подготовка тем веб-квестов и практических и исследовательских проектов по геометрии.

Приведем примеры задач по теме «Куб», которые можно предложить учащимся как младших, так и старших классов.

Цель: изображение куба на плоскости, изображение сечений, логическое обоснование и описание построения сечений (устно и письменно).

Содержание структурировано по типу задач.

- Задачи, которые можно предложить учащимся до изучения элементов геометрии (пропедевтика изучения геометрии)

Базовый подготовительный до изучения проекций.

Задача. Постройте изображение куба, который мы видим: а) справа, сверху; б) слева, сверху; в) справа, снизу; г) слева, снизу.

Базовый основной (до изучения проекций).

(Приведем примеры задач рубрики «представляем» из учебника А.Л. Вернера, В.И. Рыжика, Т.Г. Ходот Геометрия 7 класс).

Задача. 1) Можно ли в объединении двух кубов получить куб? А в пересечении?

2) Сколько общих точек с поверхностью куба может иметь отрезок?

- Задачи на определение вида сечения.

Задача. Представьте куб. Определите форму его сечений плоскостью, которая проходит через: а) ребро; б) диагональ грани; в) середины двух смежных ребер (соседних ребер одной грани); г) середины двух противоположных ребер одной грани; д) центры двух противоположных граней; е) середины двух ребер, не лежащих в одной грани; ж) две вершины, не лежащие в одной грани; з) центры двух соседних граней.

- Задача на построение сечения

Задача. Пусть $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – куб. Постройте сечение этого куба плоскостью, проходящей через вершину A и перпендикулярной: а) BD ; б) $B_1 D_1$; в) CD_1 ; г) AD_1 ; д) AC ; е) $C_1 D$; ж) $B_1 D$.

- Задачи на определение взаимного расположения фигур.

Задача. Плоскость пересекает куб. Сколько она может пересечь его: а) граней; б) ребер?

- Задачи на изображения, построения.

Задача. Пусть $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – куб. Изобразите прямую, которая проходит: а) через точку C и перпендикулярна $C_1 D$; б) через точку C_1 и перпендикулярна BD ; в) через точку B_1 и перпендикулярна AC ; г) через точку B и перпендикулярна $B_1 D$.

Профильный основной.

- Задачи на применение параллельной проекции.

- Задачи на применение ортогональной проекции на одну плоскость.

Задача. Изобразите ортогональную проекцию:

а) диагонали куба на плоскость, проходящую через две диагонали его смежных граней;

б) диагонали куба на плоскость сечения, являющегося правильным шестиугольником;

в) куба на плоскость, перпендикулярную его диагонали;

г) диагонали куба на прямую, проходящую через другую его диагональ.

Из представленной подсистемы задач можно выделить подсистему на построение и чтение сечений куба, решение которых, способствует обучению учащихся построению сечений куба (и что для нас особенно важно, развитию у них пространственного мышления).

1. Подготовительные задачи.

- Задачи на определение взаимного расположения фигур.

- Задачи на сечения, решаемые с опорой на личный опыт обучаемых, на их пространственное воображение, опираясь на наглядную основу, сформированные представления (без ссылок на аксиомы и теоремы).

Задача. Представьте куб. Определите формы его сечений плоскостями, проходящими через: а) один элемент (внутреннюю точку ребра, внутреннюю точку грани, ребро, диагональ грани, диагональ куба); б) два элемента (ребро и точку на поверхности куба; диагональ грани и точку на поверхности куба; середины двух смежных ребер (соседних ребер одной грани); середины двух противоположных ребер одной грани; центры двух противоположных граней); в) три элемента (центры двух смежных ребер, не лежащих в одной грани; две вершины, не лежащие в одной грани; центры двух соседних граней).

Задачу можно решить: на первых уроках по обучению построению сечений куба с помощью реальной модели; с помощью компьютерных программ. Если же данную задачу предложить учащимся на завершающем этапе обучения теме, то оперируя представлениями куба в воображении.

Данная задача представляет собой серьезное исследовательское задание, которое целесообразно в любом случае предложить учащимся для классной работы в группе или в качестве индивидуального или группового проектного задания. В результате решения можно получить следующие варианты сечений куба) один элемент (вершина, внутренняя точка ребра, внутренняя точка грани, ребро, диагональ грани, диагональ куба), б) два элемента.

- Задачи на построение сечений (позиционные) с использованием специальных методов: следов, внутреннего проектирования, комбинированного.

Задача. Дан куб $A...D_1$. Постройте сечение KLM этого куба, если K – внутренняя точка грани $ABCD$, L располагается на продолжении ребра AA_1 , M – внутренняя точка ребра CC_1 .

- Задачи на построение сечений (метрические) с использованием специальных методов: следов, внутреннего проектирования, комбинированного.

Задача. Дан куб $A...D_1$. Постройте сечение KLM этого куба, если точка K принадлежит DC_1 , так, что $DK : KC_1 = 5 : 1$, точка L принадлежит AB , так, что $AL = LB$, M принадлежит A_1D , причем $A_1M : MD_1 = 1 : 2$.

Задачи на изображение, чтение изображений куба, определение взаимного расположения куба и других фигур способствуют развитию пространственного мышления учащихся и составляют еще одну подсистему системы задач на развитие пространственного мышления. В этой подсистеме можно выделить два взаимно-обратных вида задач.

К первому виду отнесли те задачи, в которых требуется построить изображение куба. Ко второму виду задач отнесли те, решение которых начинается с рассмотрения изображения (образа) куба, и задача заключается в определении взаимного расположения куба и других фигур, куба и плоскости изображений [4, 5].

Выводы. Система задач по геометрии на оперирование пространственными образами отвечает критериям системности: структурности, иерархичности и целостности. Структура системы разбита на блоки. Объектами являются известные учащимся геометрические фигуры, выбранные для мысленных преобразований в пространстве и оперирования ими в новых учебных ситуациях. Задачи по содержанию разбиваются на подсистемы, объединяющие все типы оперирования образом, что соответствует принципу целостности. Коэффициент сложности задачи определяется деятельностью представления, на базе свойств и отношений образов и уровнем их взаимосвязи, что позволяет выстраивать иерархию задач по уровням сложности.

Решение представленных видов задач и систематическое их внедрение в процесс обучения способствуют развитию пространственного мышления обучающихся и повышению качества их математической подготовки. Методическая подготовка учителя требует переосмысления современных подходов к обучению геометрии в школе и внедрения в учебный процесс цифровых инструментов таких, как системы динамической геометрии и других.

Литература:

1. Василенко, А.В. Современные подходы к обучению математике в условиях введения ФГОС второго поколения: методические рекомендации / А.В. Василенко, Л.В. Филонова. – Благовещенск: Изд-во ГОАУ ДПО Амурский областной институт развития образования, 2013. – 55 с.

2. Василенко, А.В. Уровни развития пространственного мышления учащихся на уроках / А.В. Василенко // Наука и школа. – № 2. – 2011. – С. 62-65

3. Василенко, А.В. Систематизация задач на развитие пространственного мышления учащихся / А.В. Василенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2; URL: www.science-education.ru/122-17384.

4. Василенко, А.В. Развиваем пространственное мышление: Задачник для учащихся / А.В. Василенко, И.И. Соханов. – Благовещенск: Изд-во ГАУ ДПО «Амурский областной институт развития образования», 2019. – 80 с.

5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой**начального образования Виттенбек Виктор Константинович**

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры**начального образования Кочергина Светлана Григорьевна**

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат филологических наук, доцент кафедры начального**образования Мельцаев Дмитрий Михайлович**

Государственный университет просвещения (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Совершенствование начальной школы определяет ряд новых требований к качеству подготовки учителей начальной школы. Они должны обладать качественно новым педагогическим мышлением и владеть технологиями реализации исследовательской, инновационной деятельности. Использование современных педагогических технологий позволяет решить воспитательные задачи, формирует у детей готовность к самостоятельному познанию окружающей действительности. Каждый урок должен способствовать развитию познавательной активности детей, реализации творческого потенциала, а, следовательно, повышению качества образования. В процессе подготовки будущих учителей начальной школы необходимо использовать педагогические технологии, которые в будущем можно применять в своей профессиональной деятельности. Такие педагогические технологии должны способствовать личностному развитию ребенка за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности в процессе обучения. Это является ключевым условием повышения качества образования, снижения нагрузки обучающихся, более эффективного использования учебного времени. В рамках исследования было установлено, что наиболее востребованными педагогическими технологиями в рамках начальной школы являются здоровьесберегающие, личностно-ориентированные, проектные, информационно-коммуникативные, игровые технологии. Использование указанных технологий способствует повышению самостоятельности, интереса детей к познавательной деятельности, развитию внимания и памяти, а также творческого потенциала каждого школьника.

Ключевые слова: гуманизация, взаимодействие, инновационное развитие, педагогическое мышление, педагогические технологии.

Annotation. The improvement of primary schools defines a number of new requirements for the quality of training of primary school teachers. They must have a qualitatively new pedagogical thinking and possess technologies for the implementation of research and innovation activities. The use of modern pedagogical technologies makes it possible to solve educational tasks, forms children's readiness for independent cognition of the surrounding reality. Each lesson should contribute to the development of children's cognitive activity, the realization of creative potential, and, consequently, to improving the quality of education. In the process of training future primary school teachers, it is necessary to use pedagogical technologies that can be applied in their professional activities in the future. Such pedagogical technologies should contribute to the personal development of the child by reducing the share of reproductive activity in the learning process. This is a key condition for improving the quality of education, reducing the workload of students, and more efficient use of study time. Within the framework of the study, it was found that the most popular pedagogical technologies within the primary school are health-saving, personality-oriented, project, information and communication, game technologies. The use of these technologies contributes to the increase of independence, children's interest in cognitive activity, the development of attention and memory, as well as the creative potential of each student.

Key words: humanization, interaction, innovative development, pedagogical thinking, pedagogical technologies.

Введение. Новые вызовы времени определяют процессы модернизации образовательной системы. В последние годы наблюдаются изменения в начальном образовании России, которые связаны с осуществлением идей гуманизации образования [6]. Процессы, происходящие в начальном образовании, предполагают реализацию образовательных стратегий и технологий, направленных не только на развитие творческого потенциала обучающихся, но и на активизацию самостоятельной деятельности.

В системе начального образования наблюдаются некоторые направления инновационного развития, связанные с разработкой и внедрением нового содержания образования, цифровизацией образовательного процесса, ориентацией на культурное разнообразие, индивидуализацией обучения [3].

Совершенствование начальной школы определяет ряд новых требований к качеству подготовки учителей начальной школы. Они должны обладать качественно новым педагогическим мышлением и владеть технологиями реализации исследовательской, инновационной деятельности. Исходя из этого, важно уделять повышенное внимание к качеству подготовки педагогов, вырабатывать индивидуально-творческую систему обучения, ориентированную на стремление к педагогическому мастерству [10]. Процесс подготовки будущих педагогов должен включать в себя использование педагогических технологий, способствующих развитию личностных особенностей обучающихся [7].

В начальной школе дети приобретают необходимые для будущей жизнедеятельности навыки. Также они принимают активное участие в разнообразных формах организации совместной и индивидуальной деятельности. Благодаря применению педагогических технологий дети познают окружающую действительность. На современном этапе развития образования совершенно понятно, что невозможно обучить ребенка всему. Востребованностью обладают способность обучающихся самостоятельно осуществлять поиск информации, анализировать ее, находить решение и представлять результаты своей работы. Каждый урок должен способствовать развитию познавательной активности детей, реализации творческого потенциала, а, следовательно, повышению качества образования [4].

Изложение основного материала статьи. Вопросам подготовки будущих учителей начальной школы уделяется особое внимание в трудах современных педагогов и научных деятелей. Они рассматривают различные педагогические технологии, способствующие повышению качества образовательного процесса.

И.В. Шатохина, О.С. Татаренко утверждают, что подготовка будущих учителей системы начального образования предполагает использование педагогических технологий, направленных на развитие у студентов деятельностных, проектных, исследовательских компетенций, погружение обучающихся в различные виды педагогической деятельности через создание проблемных ситуаций. Авторы отмечают актуальность организации практик в формате образовательных проектов, способствующих повышению навыков группового взаимодействия, организации тьюторского сопровождения [8].

По мнению Е.В. Везетиу основу современного профессионального педагогического образования составляет компетентностный подход. По мнению автора, проектная компетентность является одной из ведущих в процессе развития способностей будущих учителей начальных классов. Одним из основных методов формирования проектной компетентности будущих учителей является метод педагогического проектирования. Также целесообразно применять элементы игровых технологий, круглые столы, моделирование педагогических ситуаций. Автор обращает внимание на то, что эффективность процесса формирования проектной компетентности зависит от ряда педагогических условий. В вузе должна быть создана проектно-развивающая среда, обеспечена система непрерывного формирования проектной компетентности, проведен мониторинг результативности вышеописанного процесса [1].

С позиции А.А. Маринюк, Ю.А. Серебренниковой подготовка педагогических кадров для системы начального образования должна обладать комплексным характером. Для реализации высокого качества подготовки необходимо научиться использовать педагогические технологии, а также оснастить образовательную организацию необходимым инструментарием. По мнению авторов, в подготовке будущих педагогов для современной начальной школы не хватает образовательных программ, направленных на развитие компетенций в области технического творчества. А.А. Маринюк, Ю.А. Серебренникова отдают предпочтение использованию STEM-технологий, способствующих организации современного процесса обучения [3].

Е.В. Яковлева отмечает, что для усиления практической направленности обучения будущих учителей начальной школы необходимо использовать сетевое взаимодействие высших учебных заведений и организаций начального общего образования. Сетевое взаимодействие предполагает реализацию совместной деятельности в системе «вуз – начальная школа», основанной на разработке и внедрении учебно-методических материалов, педагогических технологий на основе партнерства [9].

В рамках подготовки педагогических кадров для системы начального образования важно использовать технологии, использование которых возможно в будущей профессиональной деятельности.

В рамках исследования было проведено анкетирование студентов педагогических вузов, обучающихся на старших курсах. Числовая выборка составила 94 респондента. Все участники анкетирования проходили практику в начальной школе и имеют опыт преподавания в начальных классах. Цель состояла в определении педагогических технологий, используемых в подготовке педагога для современной начальной школы, определении основных форм их использования и результативности.

Первый вопрос был связан с выбором педагогических технологий, направленных на создание оптимальных условий всестороннего развития обучающихся. Респонденты выделили здоровьесберегающие технологии (64%), личностно-ориентированные технологии (72%), проектные технологии (78%), информационно-коммуникативные технологии (81%), игровые технологии (84%). Среди ответов встречались также технологии проблемного обучения, электронные технологии, практико-ориентированные технологии, которые набрали незначительное количество голосов.

Второй вопрос был направлен на определение возможностей использования педагогических технологий в рамках обучения будущих учителей начальной школы.

Здоровьесберегающие технологии обладают высоким потенциалом, поскольку задействуют все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка. Выпускники отмечали, что используют здоровьесберегающие технологии в форме уроков здоровья, динамических пауз, дыхательных гимнастик.

Личностно-ориентированные технологии предполагают обеспечение комфортной образовательной среды для каждого ребенка, ставя его личность в центр всей образовательной системы. Процесс обучения строится на основе уважительного отношения к личности ребенка, учета его индивидуальных особенностей. Многие из респондентов отмечали, что акцент на их занятиях ставится именно на личностно-ориентированный подход в процессе общения с детьми. Использование указанных технологий осуществляется в форме заданий, направленных на выявление способностей критически мыслить. Целесообразно использовать учебный материал, различающийся по сложности и методам выполнения.

Проектные технологии используются для решения поисковых, исследовательских задач. Основу любого проекта составляет идея о направленности деятельности на конкретный результат, который достигается в рамках коллективного взаимодействия. Выпускники отмечали, что проектная деятельность должна сопровождаться постоянной поддержкой со стороны педагога. Особенность проектной технологии в рамках подготовки будущих учителей начальной школы состоит в том, чтобы научить педагога помогать детям в поиске проблемы, вызывать к ней интерес и вовлекать обучающихся в совместную деятельность. Проектные технологии можно использовать в форме краткосрочных, индивидуальных, групповых проектов.

Благодаря использованию информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения у обучающихся развивается информационная культура. Онлайн-сервисы способствуют подготовке интерактивных заданий. Дети совместно с педагогом могут участвовать в онлайн-конкурсах, использовать интерактивную доску, искать информацию в сети Интернет.

Игровые технологии включают в себя широкий спектр методов организации образовательной деятельности. Будущие педагоги начальной школы отмечают, что игры обладают огромным потенциалом в период адаптации детей в стенах образовательного учреждения. Игра является наиболее доступным видом деятельности в начальной школе. Респонденты также утверждают, что важно обеспечивать благоприятную и доброжелательную обстановку, поощрять инициативу обучающихся, осуществлять эмоциональную поддержку. Игры можно использовать на любом этапе занятия. Игровая деятельность осуществляется в форме деловых, сюжетных, имитационных игр.

Еще один вопрос был связан с результативностью и последствиями использования педагогических технологий на уроках в начальной школе.

В отношении здоровьесберегающих технологий респонденты отмечали положительную динамику в мотивации и активности детей на занятиях, улучшение общего эмоционального состояния и формирование здорового образа жизни. Личностно-ориентированные технологии способствуют повышению самостоятельности и формированию универсальных учебных действий. Благодаря использованию в процессе обучения проектных технологий обучающиеся становятся активными участниками научно-практических конференций, конкурсов. Могут самостоятельно находить необходимую информацию. Информационно-коммуникативные технологии также способствуют приобретению навыков самостоятельного поиска информации, работе с электронными носителями. Игровые технологии направлены на повышение интереса детей к познавательной деятельности, развитие внимания и памяти, а также творческого потенциала каждого школьника.

Выводы. Процесс подготовки педагогических кадров для системы начального образования должен осуществляться с учетом современных педагогических технологий. При обучении студентов целесообразно использовать технологии, направленные на развитие навыков работы с информацией, коллективного взаимодействия, а также способствующие

развитию творческого и исследовательского потенциала. Будущие специалисты смогут применять освоенные педагогические технологии в своей профессиональной деятельности.

В рамках исследования было установлено, какие технологии являются наиболее востребованными в процессе организации познавательной активности. Благодаря применению педагогического инструментария у детей возрастает интерес к познавательной активности, совершенствуется творческий потенциал. Педагогические технологии способствуют повышению результативности образовательного процесса, оптимизации образовательного процесса, повышению уровня заинтересованности детей в знаниях.

Литература:

1. Везетиу, Е.В. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начального образования в контексте реализации их профессиональной подготовки в высшей школе / Е.В. Везетиу // Педагогический вестник. – 2020. – № 15. – С. 14-16. – EDN QMKEEF.
2. Гордиенко, В.П. Профессиональная подготовка будущих педагогов начальной школы к осуществлению коммуникативной деятельности / В.П. Гордиенко // Русский язык в поликультурном мире: Сборник научных статей VI Международного симпозиума. В 2-х томах, Ялта, 08-12 июня 2022 года / Редколлегия: И.П. Зайцева, Е.М. Маркова, Т.С. Чабаненко, Е.М. Шахова [и др.]. Том II. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2022. – С. 88-91. – EDN KMDICS.
3. Маринюк, А.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования / А.А. Маринюк, Ю.А. Серебrenникова. – 2018. – № 1. – С. 11-14. – EDN YVBFKR.
4. Мельников, Т.Н. Музейная педагогика как инновационная технология организации экологического образования детей дошкольного возраста / Т.Н. Мельников, А.С. Москвина, А.Л. Третьяков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – № 3(55). – С. 23-29. – EDN VQDNIR.
5. Савина, Н.В. Тайм-менеджмент в подготовке будущего педагога начальной школы / Н.В. Савина, Т.С. Котлярова // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: Материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 110-летию Иркутского педагогического института, Иркутск, 30 октября 2019 года. – Иркутск: Издательство «Типография «Иркут», 2019. – С. 40-45. – EDN SOYPIQ.
6. Сущенко, О.Г. Развитие критического мышления у будущих педагогов начальной школы в процессе профессиональной подготовки / О.Г. Сущенко // Образование XXI века в ситуации неопределенности: традиционализм, инноватика, многовекторность развития: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 20 октября 2020 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семанова-Тян-Шанского, 2020. – С. 211-216. – EDN QZEPLQ.
7. Хужина, Н.В. Подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности в начальной школе / Н.В. Хужина // Технологии образования. – 2022. – № 1(15). – С. 107-110. – EDN UVSQBC.
8. Шатохина, И.В. Модернизация процесса университетской подготовки учителя начальной школы в контексте профессионального стандарта педагога / И.В. Шатохина, О.С. Татаренко // Педагогические чтения-2016: актуальные проблемы начального образования: Материалы региональной научно-практической конференции, Новошахтинск, 30 марта 2016 года / Под общей редакцией С.Н. Фрондзей. – Новошахтинск: Южный федеральный университет, 2016. – С. 11-19. – EDN XVXGKV.
9. Яковлева, Е. В. Подготовка педагогов начального образования на основе сетевого взаимодействия в системе "вуз-школа" / Е.В. Яковлева // Гносеологические аспекты образования : международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову, Елец, 13-14 октября 2016 года / Ответственные редакторы А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – С. 55-58. – EDN XGOTAR.

Педагогика

УДК 372.881.1

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностраных языков Владимирова Елена Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный агротехнологический университет» (г. Киров)

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье с позиции системно-деятельностного подхода, являющегося ведущим в современных ФГОС, автор определяет содержательно-структурный компонент методики обучения иноязычному аудированию в общеобразовательной школе. В соответствии с требованиями образовательного стандарта в процессе изучения отдельных дисциплин обучающимися должны быть достигнуты образовательные результаты в составе: личностных, метапредметных и предметных. В нашем случае в статье определены личностные, метапредметные и предметные результаты, которые необходимо достичь школьникам на занятиях по иностранному языку в процессе обучения иноязычному аудированию на всех его этапах (формирование и совершенствование навыков аудирования, развитие умений этого вида речевой деятельности и функционирование общения). Названные образовательные результаты достигаются путем усвоения части социально-личностного опыта, необходимого для функционирования иноязычного аудирования как средства устного общения. Социально-личностный опыт представлен следующими составляющими: опыт познавательной деятельности, опыт репродуктивной и творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений. Последние наполнены специально отобранными предметными умениями аудирования и сопряженными с ними личностными и универсальными умениями, необходимыми обучающимся для их усвоения с целью эффективного восприятия, осмысления и понимания иноязычных аудиотекстов разной степени интеллектуального затруднения как достижение ими совокупности образовательных результатов на разных ступенях и этапах обучения иностранному языку в целом и аудированию в частности.

Ключевые слова: Стандарт, содержательно-структурный компонент, личностные и метапредметные действия, иностранный язык, иноязычное аудирование, аудитивно-мыслительные действия, социально-личностный опыт.

Annotation. In the article, from the position of the system-activity approach, which is the leading one the modern Federal State Education Standard (FSES), the author defines the content-structural component of the methodology of teaching foreign language listening comprehension in a secondary school. In accordance with the requirements of the educational standard, in the process of studying individual disciplines, students should achieve educational results consisting of: personal, meta-subject and subject results.

In our case, the article defines mentioned results that students need to achieve in the process of learning foreign language listening at all its stages (formation and improvement of listening skills, development of skills of this type of speech activity and the functioning of communication). These educational results are achieved by assimilating part of the social and personal experience necessary for the functioning of foreign language listening as a means of oral communication. Social and personal experience is represented by the following components: the experience of cognitive activity, the experience of reproductive and creative activity and the experience of emotional and value relations. The latter are filled with specially selected subject listening skills and associated personal and universal skills necessary for students to master them in order to effectively perceive, comprehend and understand foreign-language audio texts of varying degrees of intellectual difficulty. So they achieve a set of educational results at different levels at school and stages of learning a foreign language in general and listening in particular.

Key words: Standard, content-structural component, personal and meta-subject actions, foreign language, foreign language listening, auditory-thinking actions, social and personal experience.

Введение. В основе современного Федерального государственного образовательного стандарта, начального общего, основного общего и среднего общего образования (ФГОС НОО, ООО, СОО) лежит системно-деятельностный подход (П.К. Анохин, И.В. Блауберг, А.А. Богданов, В.Н. Парахина, М.И. Сетров, Э.Г. Юдин и др.), ориентированный на ключевые образовательные результаты, содержащие системное и гармоничное развитие личности обучающегося (личностные результаты), освоение им знаний и компетенций для решения им задач разной степени и интеллектуального затруднения для достижения цели в реальной жизненной ситуации окружающей действительности, а также формирование у школьника системы ценностных отношений к себе и другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [10].

Более того, современный ФГОС устанавливает требования к достижению школьниками метапредметных результатов в процессе освоения учебных дисциплин по трем направлениям, включающих способности обучающихся применять на практике универсальные учебные действия (УУД). Первую группу составляют познавательные УУД, представленные как умения школьников осуществлять поиск запрашиваемой информации, классифицировать, анализировать и обобщать ее, устанавливать причинно-следственные связи, преобразовывать чувственную информацию в наглядно-образную модель и др. Вторые представлены умениями обучающихся учитывать разные мнения и интересы, организовывать и осуществлять сотрудничество, аргументировать свою позицию по предложенной проблеме или вопросу и т.д. (коммуникативные УУД). И в-третьих, регулятивные УУД содержат умения обучающихся осуществлять их учебную деятельность, а именно: усваивать разные типы учебных действий, принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать действия, определять их последовательность, контролировать процесс учебной деятельности, вносить коррективы и оценивать полученный результат [1, С. 39-45].

И, наконец, ФГОС определяет требования к предметным результатам, каковыми являются умения выполнять какую-либо деятельность, компетенции, владение определенной областью знания, свойственной для той или иной образовательной дисциплины. В центре нашего исследования умения иноязычного аудирования, которыми необходимо овладеть обучающимся с целью восприятия, осмысления и понимания аудиотекстов на иностранном языке с разным уровнем проникновения в их содержание для участия в устном иноязычном общении в соответствии со Стандартом и Примерной программой по дисциплине «Иностранный язык» в общеобразовательной школе на каждой ступени обучения неродному языку [11]. В связи с перечисленным возникает вопрос: каков содержательно-структурный компонент методики обучения иноязычному аудированию в общеобразовательной школе, который необходимо освоить обучающимся в процессе обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух на занятиях по иностранному языку с тем, чтобы максимально эффективно была достигнута совокупность образовательных результатов, как этого требует ФГОС в настоящее время.

Изложение основного материала статьи. Начнем с того, что овладение иноязычным аудированием в рамках содержания образовательных программ для НОО, ООО и СОО по предмету «Иностранный язык» предполагает усвоение школьниками определенной части социально-личностного опыта [6, С. 46-47], необходимого для успешного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией как целью обучения неродному языку в целом и названному речевому умению в частности.

Социальный опыт, представляющий собой содержание образования, был исследован в работах В.В. Краевского и И.Я. Лернера и определен как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, равный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [5, С. 43]. В названных работах ученых этот опыт имеет следующие составляющие, а именно: а) опыт познавательной деятельности, представленный в виде совокупности знаний о мире и способах деятельности; б) опыт репродуктивной деятельности, воплощенный в навыках и способах решения стандартных репродуктивных задач алгоритмического характера в типичных ситуациях; в) опыт творческой деятельности, выражающийся в готовности к самостоятельному поиску и нестандартному решению проблемных ситуаций; и г) опыт эмоционально-ценностных отношений, выступающий в форме личностных ориентаций, обуславливающих отношение человека к миру [5].

Из всего многообразия социального опыта, который должен быть присвоен обучающимися общеобразовательной школы в ходе изучения иностранного языка, нам необходимо отобрать его часть, подлежащую усвоению для функционирования аудирования как средства устного иноязычного общения [8, С. 56-57]. Более того, в соответствии с требованиями ФГОС к личностным результатам освоения определенной предметной области и принципом личностной значимости поступающей информации на слух [2, С. 15-17], отобранному социальному опыту необходимо придать личностный характер, т.е. значимый для успешной учебной деятельности школьников по овладению иноязычным аудированием. Именно такой социально-личностный опыт будет составлять содержательно-структурный состав методики обучения аудированию на занятиях по иностранному языку.

Покажем содержание каждой составляющей такого социально-личностного опыта применительно к нашему исследованию. Так, опыт познавательной деятельности, представлен, во-первых, сферами общения и темами, в рамках которых происходит обучение иноязычному аудированию. Согласно Основной образовательной программы, школьники овладевают иностранным языком в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сферах [11]. Сферы и темы уточняются в социокультурных ситуациях устного иноязычного общения [12, С. 5-9], содержание которых в нашем исследовании воплощено в высказываниях, представленных аудиотекстами разной степени интеллектуального затруднения. Последняя определяется теми трудностями, с которыми ученики могут встретиться во время восприятия и осмысления текста, предъявляемого на слух.

Проанализировав работы И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Елухиной, З.А. Кочкиной, Н.И. Гез, Е.И. Пассова, П.В. Сысоева, Г.М. Фроловой, А.Н. Щукина и др., по данному вопросу, из всего многообразия трудностей мы выбрали те, которые, мы считаем, препятствуют правильному решению учебной речемыслительной задачи и формированию истинного

умозаключения, отражающего точность полноту и глубину понимания предметного содержания аудиотекста [2, С. 8-9], а именно, фактов, событий, их временных рамок, важных деталей, логики изложения, идеи и замысла высказывания.

К таким трудностям мы отнесли: а) наличие в тексте языкового и / или страноведческого материала, не имеющегося в речевом опыте школьника; б) степень аутентичности аудиотекста, т. е. его приближенности к речи носителей языка; в) жанр, стиль, форма предъявления и структурная организация текста; г) соответствие интересам, жизненному и речевому опыту, контексту деятельности, а также возрастным особенностям школьников; д) наличие визуального сопровождения [4], [13, С. 16-21]. Изложенное позволяет нам утверждать, что при отборе аудиотекстов для обучения школьников иноязычному аудированию необходимо, с одной стороны, учитывать степень их интеллектуального затруднения, а с другой, те условия обучения, в которых они будут применяться, чтобы обеспечить адекватность и оптимальность текста для понимания и получения учащимися требуемого объема информации. Названные критерии легли в основу видов аудиотекстов для обучения иноязычному аудированию в общеобразовательной школе.

Первый вид применяется на этапе формирования навыков аудирования при решении школьниками репродуктивной учебной речемыслительной задачи, направленной на выявление конкретной информации. Поэтому аудиотекст представляет собой речевое сообщение незначительного интеллектуального затруднения или минимальной степени проблемности. Первый вид является учебным и в ряде случаев полуаутентичным. Содержание такого текста излагается последовательно, главная мысль всегда выражена вначале высказывания, а его языковой аспект полностью состоит из ранее усвоенного обучающимися лексико-грамматического материала [4].

Второй вид применяется на этапе совершенствования навыков аудирования, когда школьникам требуется решать поисковые учебные речемыслительные задачи с целью нахождения основной информации высказывания. В этом случае степень интеллектуального затруднения содержания аудиотекста, который, как правило, является аутентичным, несколько выше, чем в первом виде. Такой вид аудиотекста представляет собой описание, сообщение или беседу с некоторым количеством сюжетных линий, и сущность содержания текста выражена в его начале или середине. Для аудиотекста второго вида характерны наличие известных школьникам грамматических структур и некоторого объема незнакомых лексических единиц, которые не вызывают каких-либо затруднений в понимании основного содержания речевого сообщения. В ряде случаев аудирование такого текста может сопровождаться визуализацией или инфографикой [3, С. 42-44].

Третий вид аудиотекста предназначен для этапов развития умений аудирования и функционирования общения, когда обучающимся требуется решать творческие учебные речемыслительные задачи в ситуации значительной степени проблемности, содержание которых максимально приближено к речи носителя языка [4]. В текстах третьего вида встречаются диалогическая и монологическая формы речи, отражаются несколько сюжетных линий, где главная мысль не выражена либо скрыта, а грамматические конструкции носят более сложный характер и наполняются рецептивной, часто незнакомой школьникам лексикой. Чаще всего такие аудиотексты относятся к художественному, публицистическому или официально-деловому стилям, а их содержание соответствует интересам и склонностям школьников.

Второй составляющей опыта познавательной деятельности являются знания о способах учебной деятельности, представленных личностными умениями и совокупностью познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД, которые требуются школьникам для успешного восприятия, осмысления и понимания аудиотекстов с целью извлечения запрашиваемого объема информации. Нужный набор УУД определяется степенью интеллектуального затруднения социокультурной ситуации и соответствующей учебной речемыслительной задачей, подлежащей решению в процессе иноязычного аудирования предлагаемого высказывания. Например, для решения репродуктивной учебной речемыслительной задачи при аудировании аудиотекста первого вида, т.е. незначительного интеллектуального затруднения школьники должны знать, какие УУД им необходимы в данном случае. В этом случае, если они испытывают затруднения в выборе тех или иных УУД, то эти сведения обучающиеся могут найти в памятке, где они размещены в определенной последовательности соответствующего качества [7, С. 217-137].

Перейдем к опыту репродуктивной деятельности, воплощенному в навыках и способах решения репродуктивных задач алгоритмического характера в типичных ситуациях. Вслед Е. И. Пассовым, под навыком мы понимаем способность ученика выполнять относительно самостоятельно аудитивно-мыслительные действия [2] в деятельности иноязычного аудирования, которые благодаря таким качествам, как автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность и относительная сложность являются одним из условий выполнения этой деятельности [9, С. 32-33].

Таковыми аудитивно-мыслительными действиями или предметными действиями аудирования, выполняемыми учениками во время восприятия и понимания текстов первого вида, являются восприятие информативных признаков звуковых и отдельных смысловых сигналов, несущих конкретные данные, их внутреннее проговаривание, а также вероятностное прогнозирование последующей информации. Затем включаются репродуктивные аудитивно-мыслительные действия по запечатлению воспринятых данных, их сличение со «следом», хранящимся в памяти, и его узнавание как точное понимание конкретной информации из аудиотекста.

Перечисленные внутренние интеллектуальные действия, которые требуются школьникам в процессе решения ими репродуктивных учебных речемыслительных задач подстановочного и трансформационного характера. Успех их присвоения тесно связан с владением учениками способами УУД в составе познавательных, коммуникативных и регулятивных, а также личностных, которые лежат в основе репродуктивного набора аудитивно-мыслительных действий как предметных результатов иноязычного аудирования. В данном случае УУД включают личностную заинтересованность в получении отдельных сведений из аудиотекста; выявление чисел, дат, времени, места действия и т.п.; представление получаемых данных в виде рисунка или схемы; умение выявить ошибку, внести исправления и др.

Представленные аудитивно-мыслительные действия и способы УУД, предназначены для решения репродуктивных задач и являются непременным условием приобретения школьниками опыта творческой деятельности. Последний воплощен в усвоении полной совокупности аудитивно-мыслительных действий, обеспечивающей умение аудировать, т. е. способность обучающихся воспринимать, осмысливать и понимать разные по содержанию, структуре, языковой насыщенности и объему иноязычные аудиотексты разных видов для извлечения информации, требующейся для участия в акте устного иноязычного общения. Основными качествами такого умения являются целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, самостоятельность и иерархичность [8].

Такое умение обеспечивает способность школьников самостоятельно осуществлять деятельность иноязычного аудирования в процессе решения поисковых и творческих учебных речемыслительных задач в нестандартных социокультурных ситуациях значительной и максимальной степени проблемности. Условием эффективности этого процесса, является владение школьниками поисковыми и творческими способами УУД. Например, личностная заинтересованность в понимании деталей и целого высказывания, нахождение основной информации, установление логической последовательности событий, оценивание своей деятельности, внесение коррективов и др.

В связи с этим в процессе решения поисковой учебной речемыслительной задачи в социокультурной ситуации значительной степени проблемности, представленной в аудиотекстах второго вида, обучающимся необходимы поисковые

аудитивно-мыслительные действия. К ним относятся восприятие смысловых сигналов основных частей высказывания, их внутреннее проговаривание, вероятностное прогнозирование аудиотекста, установление смысловых связей и отношений между словами и выраженными ими понятиями, формирование «смыслового образа» основного содержания высказывания, его сличение и узнавание как понимание основной информации.

Их функционирование обусловлено способами УУД поискового характера. К таковым относятся заинтересованность в поиске основных частей информации, их логическое выстраивание и обобщение, оценивание получаемой основной информации, ее графическое представление, внесение правок в способ действия, если нужно и т.д. Содержанием только творческой деятельности являются умения аудирования и обеспечивающие их функционирование аудитивно-мыслительные действия как поискового, так и творческого характера для решения творческой учебной речемыслительной задачи, обусловленной социокультурной ситуацией максимальной степени интеллектуального затруднения, содержание которой отражается в аудиотекстах третьего вида. Для точного основного и полного понимания текстов данного вида от обучающихся требуется полная совокупность аудитивно-мыслительных действий как единиц иноязычного аудирования [2], среди которых: перекодирование смысловой информации, сличение смысловых образов со «следами» в долговременной памяти и их узнавание; уяснение всех смысловых деталей сообщения; понимание «мысли говорящего» и проникновение в сущность высказывания говорящего или его подтекст [13, С. 16-21].

Названным действиям способствует набор УУД, выполняемый творческим способом. Он включает личностную потребность школьника в полном понимании аудиотекста, его оценивание и интерпретацию с помощью предметных действий других видов речевой деятельности (говорения, чтения и письменной речи) как проявление усвоенных ими коммуникативных УУД. В свою очередь поисковые действия нацелены на выявление «смысловых вех» как нахождение всех деталей и установление причинно-следственных связей для определения логики аудиотекста и представления его в виде модели [1]. Перечисленное проявляется в точном, полном и глубоком понимании содержания аудиотекста текста. Здесь же включаются регулятивные действия, связанные с текущим самоконтролем, самостоятельным нахождением ошибок и их исправлением, если это требуется.

Опыт эмоционально-ценностных отношений И.Я. Лернер определил, как систему норм отношений человека к миру, к деятельности, к людям, которая характеризуется усвоением эмоционального опыта, накопленного человечеством, системы ценностей, созданной обществом (И.Я. Лернер). По мнению С.С. Куклиной, этот опыт выступает в виде «образцового поведения, ожидаемого от учеников как субъектов устного иноязычного общения и учебной деятельности по овладению им» [6, С. 10]. В рамках нашего исследования ожидаемое образцовое поведение проявляется в готовности школьников осуществлять деятельность аудирования для получения новой лично значимой для него информации, позволяющей расширить кругозор, поддержать его ценностные ориентации, уточнить жизненные позиции [14].

Приобретенная совокупность аудитивно-мыслительных и универсальных действий репродуктивного, поискового и творческого характера обеспечивает продвижение обучающегося на более высокую ступень развития как субъекта устного иноязычного общения и учебной деятельности по овладению аудированием, а также вносит вклад в развитие таких важных деятельностных характеристик, как активность, самостоятельность, ответственность и др. В результате школьники сознательно присваивают новую часть социально-личностного опыта, развивающую их индивидуальность.

Выводы. Таким образом, содержательно-структурный состав методики обучения иноязычному аудированию в общеобразовательной школе имеет четыре составляющие: 1) опыт познавательной деятельности, представленный сферами, темами и ситуациями устного иноязычного общения, отраженные в содержании аудиотекстов трех видов; 2) опыт репродуктивной деятельности, воплощенный в наборе аудитивно-мыслительных действий и лежащими в их основе УУД репродуктивного характера; 3) опыт творческой деятельности, представленный поисковыми и творческими наборами предметных действий аудирования и советующими им УУД и 4) опыт эмоционально ценностных отношений, который определен как готовность учеников воспринимать, осмысливать и понимать необходимый объем иноязычной информации на слух с целью активного участия в устном иноязычном общении. Включение содержания такого качества как компонента методики обучения иноязычному аудированию на разных ступенях обучения в школе способствует продуктивному усвоению совокупности образовательных результатов, как это указано в современных требованиях ФГОС.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Владимирова, Е.Н. Обучение школьников иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Владимирова Елена Николаевна. – Екатеринбург, 2021. – 24 с.
3. Владимирова, Е.Н. Мотивационно-ориентировочная фаза учебной деятельности по овладению иноязычным аудированием / Е.Н. Владимирова // Заметки ученого. – 2022. – № 11. – С. 42-44
4. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
5. Краевский, В.В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб пособие для вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – Москва: Академия, – 2007. – 352 с.
6. Куклина, С.С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением: монография / С.С. Куклина. – Киров: Изд-во ВятГГУ. – 2007. – 81 с.
7. Куклина, С.С. Система полифункциональных упражнений для обучения школьников аудированию на иностранном языке / С.С. Куклина, Е.Н. Владимирова // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 217-237
8. Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем / Е.И. Пассов. – СПб.: Златоуст, 2015. – 117 с.
9. Пассов, Е.И. 40 лет спустя или 100 и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – Москва: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты: сайт. – 2023. – URL: <https://classinform.ru/fgos/1-standarty-obshchego-obrazovaniia.html> (дата обращения: 06.04.2023).
11. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык: сайт. – 2023. – URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf (дата обращения: 07.04.2023).
12. Сафонова, В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 5-9
13. Сысоев, П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 16-21
14. Татаринова, М.Н. Использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапе развития умений речевого общения / М.Н. Татаринова, М.Г. Швецова, Е.Н. Владимирова, Н.А. Груба, Ф.А. Хеберляйн // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 281-306

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Гасанова Диана Имиралиевна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Валиева Патимат Валиевна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Разият Магомедовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Аннотация. Раскрываются некоторые особенности процесса совершенствования профессиональной компетентности педагогов в условиях школьных методических объединений (МО). Перед их изучением говорится об особенностях социальных и культурных условий, в которых существует современная система школьного образования. На основе анализа последних демонстрируется необходимость непрерывного повышения квалификации педагогических работников, осуществляющих профессиональную деятельность по программам основного общего и среднего общего образования. Далее рассматриваются возможности их работы в составе МО как перспективного пути соответствующего процесса. Говорится о структуре и функциях таких объединений, а также содержании активности их членов. Кроме того, описываются возможные затруднения в подобной деятельности, а равно и способы их преодоления.

Ключевые слова: основное общее образование, среднее общее образование, повышение профессиональной компетентности педагогов, методические объединения, школьные методические объединения.

Annotation. Some teachers' professional competence development process features in the school methodical associations conditions are revealed. Before studying them, it is said about the social and cultural conditions in which the modern school education system exists peculiarities. Based on it's analysis, the necessity of continuous teaching staff professional development engaged in professional activities under the programs of basic general and secondary general education is demonstrated. Further, the possibilities of their work as an methodical associations part are considered as a promising way of the corresponding process. It talks about such associations' structure and functions, as well as the content of their members' activity. In addition, possible difficulties in such activities are described, as well as ways to overcome them.

Key words: basic general education, secondary general education, improving the professional competence of teachers, methodological associations, school methodological associations.

Введение. Развитие современного образования во многом определяют три тенденции:

- увеличение темпов приращения знаний [8, С. 108-109];
- практически неограниченный характер информационных потоков и мгновенный доступ к ним для всех участников образовательного процесса;
- обусловленные первыми двумя тенденциями изменение требований социума к выпускникам российских школ, каковые должны характеризоваться не только наличием определённых знаний, умений и навыков, но и развитой способностью к оперативному поиску, анализу и грамотному использованию информации, необходимой для успешного осуществления профессиональной и иных видов деятельности (В.А. Абчук, Ш.А. Амонашвили, В.И. Звонников, В.А. Кальней, Н.Ю. Конасова, М.Б. Чельшкова, С.Е. Шишов).

Указанные тенденции естественным образом способствуют трансформации роли учителя в образовательном процессе. Из носителя суммы готовых знаний он превращается в наставника, указывающего ученикам путь к самостоятельному их получению (В.А. Кальней, Н.Ю. Конасова, Л.Г. Логинова, М.М. Поташник, В.Н. Пугач). В свою очередь, подобные метаморфозы места педагога в структуре образовательных отношений ведут к изменению структуры его профессионального портрета [3, С. 52-53].

Так, ранее для успешного осуществления профессиональной деятельности учителю было в основном достаточно тех компетенций, что были сформированы в ходе освоения им программ высшего образования (М.А. Захарова, В.Н. Мезинов, А.В. Мудрик, Н.А. Нехороших, А.А. Петрусевич, Е.В. Яковлева). Теперь же для эффективного оказания помощи учащимся в ходе ориентирования в почти неограниченных информационных потоках, он должен постоянно повышать свою квалификацию [7, С. 22]. На сегодняшний день известно несколько форм организации соответствующего процесса. Среди них можно выделить:

- курсовые мероприятия;
- участие педагогов в семинарах, конференциях, круглых столах [4, С. 43-44];
- самообразование;
- деятельность в составе методических объединений [2, С. 41].

На взгляд авторов настоящей статьи, последней из перечисленных форм развития компетенций современного учителя присущ существенный потенциал. Далее будут рассмотрены её конкретные возможности.

Изложение основного материала статьи. Школьное методическое объединение представляет собой основное штатное структурное подразделение школы, профессиональное объединение педагогов, которое осуществляет и координирует проведение следующих видов работы:

- учебно-воспитательная;
- методическая;
- опытно-экспериментальная;
- проектная;
- инновационная;
- внеклассная [11, С. 204].

Как правило, подобная деятельность реализуется в рамках конкретного предмета или предметной области, ступени или воспитательного направления [6, С. 342]. Её содержание определяют:

- требования законодательства;
- положения Устава школы;
- локальные акты.

По ходу работы методического объединения должны использоваться:

- новые психолого-педагогические и методические исследования, повышающие уровень методической работы;
- результаты диагностики и мониторинга состояния образовательного процесса [4, С. 47].

В школьных МО учителя взаимодействуют между собой по ряду важных с точки зрения оптимизации образовательного процесса вопросов. К таковым относятся:

- методология и инструментальная база осуществления профессиональной деятельности;
- документация и отчетность;
- организация взаимодействия с родителями или законными представителями обучающихся [2, С. 42];
- вопросы ученического самоуправления;
- проблемы инклюзивной образовательной деятельности (Е.Г. Акулова, А.Р. Горяйнова, В.В. Попова);
- вопросы организации внеурочной деятельности субъектов образовательных отношений.

Таким образом, в ходе работы школьных МО выявляются основные проблемы в образовательном процессе, ставятся задачи для методической работы, обобщается уже имеющийся передовой опыт педагогической деятельности [7, С. 23].

Одним из базовых принципов успешного развития профессиональной компетенции педагогов в условиях школьных МО является конструктивное сотрудничество между ними. Это понятие можно трактовать как оказание активной помощи и поддержки каждому педагогу-члену методического объединения как в достижении коллективных целей, так и в реализации его индивидуальных потребностей в сфере совершенствования собственных компетенций [7, С. 24].

Как видим, организация совместной деятельности педагогов в методических объединениях, функционирующих в образовательном пространстве современных российских школ, представляет собой ценный ресурс в плане повышения их квалификации. При этом, однако, на современном этапе их деятельность сопряжена с рядом затруднений.

Например, лишь каждый десятый из опрошенных педагогов, принимавших активное участие в их работе, отметил, что может без особых затруднений представлять к обсуждению собственные методические разработки [1, С. 164]. Почему же столь перспективная форма организации совершенствования компетенций российских учителей на практике оказывается столь малоэффективной? Есть две главных причины, обуславливающих факт складывания данной ситуации.

Прежде всего, не все учителя готовы к представлению тех разработок, которые они сами считают перспективными. Более опытные коллеги могут воспринять представляемые ими положения их как вполне обычные (Н.В. Буздалова, Д.Л. Константиновский, Т.Б. Михеева, П. Халлингер, Р.Х. Хек). Для ликвидации этой проблемы в ходе работы школьных МО необходимо уделить повышенное внимание формированию у учителей навыков аргументированного и обоснованного доказательства ценности своих разработок [5, С. 154-155]. Члены МО должны научиться демонстрации того, как применение их авторских методик способствует более полному и глубокому пониманию школьниками сущности изучаемых явлений и процессов (З.В. Возгова, Д.Л. Константиновский, М.Н. Кох, Т.Б. Михеева, О.В. Павлова, П. Халлингер).

Вторая причина возникновения вышеуказанного затруднения заключается в том, что не все учителя в принципе способны к внедрению педагогических инноваций. В среднем каждое методическое объединение включает, не более одного-двух инноваторов.

Соответственно, необходимо формировать у учителей систему знаний, умений и навыков, позволяющих интегрировать прогрессивные новшества в образовательный процесс. Это можно осуществлять как посредством самих МО, так и иными путями (Д.Л. Константиновский, С.С. Панарина, М.Г. Романцов).

В то же время, не стоит забывать, что среди важных компетенций педагога следует отметить такие как:

- компетенции, которые лежат в основе инфокоммуникативной компетентности педагога, в том числе связанные с особенностями реализации образовательного процесса в дистанционных условиях (как это было во время пандемии) [12].
- компетенции, лежащие в основе конфликтологической компетентности педагога, с учётом функционирования в современных социокультурных реалиях [1; 13] и др.

Таким образом, эффективная деятельность школьных методических объединений предполагает достаточный уровень сформированности у учителей определённых знаний [10, С. 680]. Он даст им возможность для продуктивного участия в обсуждении инноваций в системе преподавания тех или иных предметов, предметных областей, а равно и для разработки собственных инновационных проектов [8, С. 112].

Обобщая требования, можно отметить, что к таким знаниям, необходимым для формирования у членов методических объединений профессиональных компетенций, относятся:

- знание требований нормативно-правовых актов в соответствующей области;
- знание общих подходов повышения квалификации педагогов;
- знание о перспективных педагогических разработках своих коллег из других школ своего населённого пункта,

края, области, республики, страны [5, С. 155].

Если учитель овладеет этой информацией, то его шансы на полную реализацию собственных творческих способностей существенно возрастут.

Далее, основу эффективной деятельности школьных МО должен составлять принцип взаимной помощи [1, С. 165].

При этом предполагается, что их руководители станут лидерами, на которых прочие педагоги будут ориентироваться в ходе осуществления своей профессионально-педагогической деятельности [9, С. 68].

Определённую роль в обеспечении эффективного развития системы компетенций современных педагогов средствами школьных МО играет администрация учебных заведений [12, С. 704]. В данном случае она выполняет следующие функции:

- содействие руководству и членам методических объединений в определении целей и задач их деятельности на очередной учебный год [9, С. 70];
- контроль и коррекция деятельности МО;
- моральное и материальное поощрение педагогов, отличившихся в ходе их работы [12, С. 736].

Теперь следует подвести итоги работы.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что развитие современного образования во многом определяется тремя тенденциями: увеличение темпов приращения знаний; практически неограниченный характер информационных потоков и мгновенный доступ к ним для всех участников образовательного процесса; обусловленное первыми двумя тенденциями изменение требований социума к выпускникам российских школ, каковые должны характеризоваться не только наличием определённых знаний, умений и навыков, но и развитой способностью к оперативному поиску, анализу и грамотному использованию информации, необходимой для успешного осуществления профессиональной и иных видов деятельности.

Эти тенденции естественным образом способствуют трансформации роли учителя в образовательном процессе. Из носителя суммы готовых знаний он превращается в наставника, указывающего ученикам путь к самостоятельному их получению.

Для эффективного же оказания помощи учащимся в ходе ориентирования в почти неограниченных информационных потоках, он должен постоянно повышать свою квалификацию. Одним из перспективных путей развития компетентности современного педагога, осуществляющего деятельность по программам основного общего и среднего общего образования является деятельность в составе методических объединений школ.

Эти, последние, представляют собой основные штатные структурные подразделения ОО, осуществляющие и координирующие проведение учебно-воспитательной, методической, опытно-экспериментальной, проектной, инновационной и внеклассной работы. Подобная деятельность реализуется в рамках конкретного предмета или предметной области, ступени или воспитательного направления.

Содержание работы методических объединений школ определяется требованиями законодательства, положениями их Уставов, а равно и локальными актами.

В ходе работы школьных МО выявляются основные проблемы в образовательном процессе, ставятся задачи для методической работы, обобщается уже имеющийся передовой опыт педагогической деятельности.

Один из базовых принципов успешного развития профессиональной компетенции педагогов в таких условиях – конструктивное сотрудничество между ними [12]. Это понятие можно трактовать как оказание активной помощи и поддержки каждому педагогу-члену методического объединения как в достижении коллективных целей, так и в реализации его индивидуальных потребностей в сфере совершенствования собственных компетенций.

Основу эффективной деятельности школьных МО должен составлять принцип взаимной помощи. При этом предполагается, что их руководители станут лидерами, на которых прочие педагоги будут ориентироваться в ходе осуществления своей профессионально-педагогической деятельности.

Существенную роль в обеспечении эффективного развития системы компетенций современных педагогов средствами школьных МО играет также администрация учебных заведений.

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – М.: РосНОУ, 2022. – 177 с.
2. Антонова, Н.Л. Институциональные аспекты функционирования методических объединений педагогов / Н.Л. Антонова, А.В. Меренков, Н.Г. Попова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 3(55). – С. 161-167
3. Витковская, Н.Г. Формирование мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения / Н.Г. Витковская, Д.А. Денисова, Н.Г. Леванова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 52-55
4. Волобуева, Т.Б. Адаптивное повышение квалификации педагогов / Т.Б. Волобуева // Научно-теоретический журнал. – 2019. – Вып. 3(40). – С. 43-49
5. Дмитриева, Л.М. Повышение квалификации учителей русского языка как иностранного в условиях трансграничья / Л.М. Дмитриева, В.В. Зикратов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 154-157
6. Захарова, Л.М. Личностное и профессиональное развитие педагога: социокультурные вызовы / Н.Ю. Майданкина, Т.А. Чибисова, В.С. Захарова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 20-24
7. Кашина, И.О. Организация работы методических объединений в общеобразовательной школе / И.О. Кашина // Молодой учёный. – 2019. – № 44(282). – С. 341-344
8. Рытова, И.В. Анализ состояния проблемы качества образования в педагогической теории / И.В. Рытова // Вестник РМАТ. – 2020. – № 1 – С. 108-114
9. Степанов, П.В. Воспитательная деятельность как система / П.В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4(52). – С. 67-76
10. Чернявская, А.П. Сопровождение адаптации молодых педагогов в школе / А.П. Чернявская // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – С. 676-685
11. Чичканова, А.А. Роль классного руководителя в рамках работы школьного методического объединения / А.А. Чичканова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 12-5(75). – С. 204-205
12. Чистякова, Н.В. Метакогнитивная модель совладающего поведения субъекта в период эпидемии COVID-19 / Н.В. Чистякова, Т.П. Айсувакова // Психолог. – 2020. – № 3. – С. 29-36
13. Ярычев, Н.У. Конфликтологическая культура учителя: сущность, внутренне строение и особенности развития / Н.У. Ярычев. – Москва: ALMA MATER, 2010. – 180 с.
14. Ярычев, Н.У. Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов Чеченской Республики / Н.У. Ярычев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 1 (1). – С. 25-29
15. Webster-Wright, A. Reframing professional development through understanding authentic professional learning / A. Webster-Wright // Review of Educational Research. – 2009. – № 79(2). – Pp. 702-739

УДК 372.891

магистрант, учитель Голубева Елена АлександровнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Школа №6» (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Ирина Александровна**

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

студент Тютяева Полина Николаевна

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

ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЁРСТВО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются геоэкологическое волонтерство как средство формирования социальной активности и ответственности школьников. Влияние волонтерства на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов. Формирование активной общественной жизненной позиции. Повышение уровня эмоционально-психологического равновесия. Развитие интеллектуальных и коммуникационных навыков, эколого-ориентированной деятельности. Представлен опыт внедрения волонтерского движения в систему воспитания школы на примере геоэкологического волонтерства. Система волонтерства и наставничества. Дан сценарий разработки проектов в форме игры социального проектирования. Технология проведения акции от подготовки до результата.

Ключевые слова: геоэкологическое воспитание, социальная активность, волонтерство, волонтерское движение, географическое образование.

Annotation. The article considers geoeological volunteering as a means of forming social activity and responsibility of schoolchildren. The influence of volunteering on the achievement of personal, subject and meta-subject results. Formation of an active social life position. Increasing the level of emotional and psychological balance. Development of intellectual and communication skills, environmentally-oriented activities. The experience of introducing the volunteer movement into the education system of the school is presented on the example of geoeological volunteering. Volunteering and mentoring system. A scenario for the development of projects in the form of a game of social design is given. Action technology from preparation to result.

Key words: geoeological education, social activity, volunteering, volunteer movement, geographical education.

Введение. Любой русский словарь при определении слова «конструктор» показывает один термин: «Тот, кто конструирует что – либо, создаёт конструкцию...».

Так и педагоги собирают по частичке личность ребенка, создавая самую сложную душевную конструкцию с необходимыми личностными качествами, которая не просто сложна, а наполнена необходимыми душевными качествами, нужными ребенку, обществу и всей стране в целом. Воспитывают личность духовно развитую, с правильной гражданской позицией, уважающую историю и традиции Родины, хранящую память наших предков и готовую строить будущее в соответствии с правильными ценностями.

В данной статье представлен путь взросления из ребенка полноценной личности через различные виды волонтерской деятельности, которые метафорически можно сравнить с деталями конструктора, призванными помогать воспитывать в подрастающем поколении необходимые ценности.

Изложение основного материала статьи. По словам Н.Г. Чернышевского: «Важнейший капитал нации – это нравственные качества его народа». Доброта, доброе дело. Добровольческие (волонтерские) организации – это добровольно объединённые каким-либо важным и добрым делом общественные объединения людей. За основу берётся принцип: хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому. У каждого должно быть сформировано понятие милосердие, справедливости, полезности для общества, Родины, своей личной ответственности. Каждый должен понимать, что сделать жизнь общества лучше возможно только совместными усилиями каждого. Волонтерское движение со школьной скамьи может помочь воспитать ген милосердия. На педагогах лежит большая ответственность не просто дать знания, а воспитать человека. Необходимо подключать в воспитательный процесс осознанную, выбранную по доброй воле социально значимую деятельность, которая становится очень высока по значению для подрастающего поколения.

Цели волонтерских движений разные, но в основе всегда лежит принцип: добровольная бескорыстная помощь тем, кто в ней нуждается, будь то человек, братья наши меньшие или наш природный дом [6].

В концепции модернизации образования, в системе ФГОС образования и в предметной области «География» в разделе «Требования к результатам освоения программы основного общего образования» [2] в основе лежит заказ государства: современному, развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, мобильные, динамичные, конструктивные, способные к сотрудничеству, готовые к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за её социально-экономическое процветание [7]. Необходимо сформировать творческую, интеллектуально развитую личность с правильными духовными ценностями, с гражданской позицией, с верой в Родину и Отечество. Большое внимание уделяется геоэкологическому воспитанию и единству учебной и воспитательной деятельности на основе российских традиций и социокультурных и духовно нравственных ценностях, правилах и нормах поведения, что способствуют формированию внутренней позиции личности. Геоэкологическое воспитание должно способствовать решению задач в области окружающей среды и самооценки последствий своих поступков в отношении этой среды, каждый должен осознавать себя гражданином, взаимосвязанным с природной, технологической и социальной средой и изменение любой стороны, поведения и поступков человека, влияет на изменение всех данных [8].

Каждый педагог – предметник несет в себе часть образовательного потенциала и формирует гражданскую позицию и патриотизм в рамках своего предмета. Но главная роль в формировании социально активной личности отводится классному руководителю и воспитательному процессу школы.

«Волонтером быть здорово!» – общемировой девиз, благодаря которому многим людям предоставлена помощь неравнодушных волонтеров и добровольцев. Желание творить добро можно сформировать с самого детства, ведь в каком обществе растёт ребенок, таким он и будет в будущем. Школа – это маленький мир, из которого могут выйти люди с большой буквы, значимые для разных дел и необходимые нашей стране, где происходит духовно-нравственное формирование ребёнка. Сама школа может организовать и научить детей волонтерской деятельности. В современных

школах нет предмета «Волонтерство». Школьники идут на зов своего сердца, изначально не умея планировать и ставить цели, поэтому очень часто из одного направления волонтерства переходят в другой, двигаются хаотично, ищут себя. Правильное и системное выстраивание всего процесса позволит проявить индивидуальный личностно-ориентированный подход, при этом дать толчок творческого развития ученика и на практике научиться ставить цели, планировать и определиться с интересами, развить навык сотрудничества в коллективе, а также передавать полученные знания, умения и навыки другим.

Роль учителя – это не только передача знаний и навыков, а именно дать тот ориентир личности, который позволит выбрать правильный необходимый путь в своём развитии. В добровольчестве возможно совместить все направления воспитания личности через волонтерскую деятельность, разработав программу воспитания через разные направления волонтерства тем самым дав возможность взаимодействовать педагогу со своими подопечными на новом уровне.

Пятилетний опыт работы объективно показал результативность такого подхода в воспитании подрастающего поколения. За это время удалось с нуля создать волонтерское движение школьников, родителей и педагогов, которое работает в разных направлениях (патриотическом, социальном, семейном, культурном, геоэкологическом, эвент и медиа волонтерстве), два года являемся организаторами образовательных волонтерских сессий для школ Автозаводского района, где происходит обмен опытом среди педагогов и школьников в данном направлении. На практике дети участвуют в проектах и акциях, получают и осваивают знания и умения в легкой форме. Учатся создавать свои проекты, познают себя, развивают лидерские качества и воспитываются как духовно развитая личность. Наша задача дать им эти умения и природную грамотность через всестороннее развитие культуры и рациональное природопользование, а затем передать их следующим воспитанникам, что позволяет связать волонтерское движение в единую систему: школа – институт – взрослая жизнь [2].

В результате поэтапной реализации направлений воспитательной работы через волонтерство в системе класса и школы достигается формирования предметных, метапредметных и личностных результатов. За основу воспитательного процесса берется социальное воспитание, формирующее личностные результаты учащихся и социальное поведение в результате социализации, где ученик усваивает нормы и ценностные ориентации социальной среды, в которой он живёт. Изучение внеурочной деятельности учащегося через волонтерство позволяет определить круг интересов и использовать потенциал каждого для жизни класса и школы.

Волонтерское движение в МБОУ «Школа №6» зародилось в 2018 году совместно со учениками 7-9 классов. В 2020 году был создан Районный ресурсный центр подготовки волонтеров школьников и педагогов «Room – Центр: голос добра online и offline». Цель – развитие разных направлений волонтерства, поддержка и обучение школьников, родителей и педагогов волонтерской деятельности. Центр был высоко оценен и выиграл грант «Добро не уходит на каникулы», что оказало поддержку в развитии нашего волонтерства. Реализация данного проекта позволило одновременно и параллельно включить волонтерское движение в воспитательную систему классов. Создание единой системы наставничества от старших классов к младшим ученикам, дало возможность легко увлечь учеников в волонтерское движение, передавать опыт и навыки социального проектирования, развитие лидерских качеств и самопознания:

1. Ученики начальной школы совместно с другими школьниками являются участниками организованных акций, экскурсий и проектов.
2. Среднее звено вместе со старшеклассниками участвуют и учатся организовывать волонтерскую деятельность в качестве помощников. В 8-х классов многие определяются с направлениями в волонтерстве.
3. 9-11 классы – организаторы, отрабатывают свои лидерские качества.
4. Выпускники – лидеры движения продолжают волонтерство вне школы, а также помогают движению в школе, оказывая поддержку.

Наша роль как руководителя в данной системе является направляющей рукой, помогающей организовать функционирование системы, показывает формы передачи своих знаний и навыков, поддерживает старшеклассников.

Рассмотрим действие всей системы на примере геоэкологического волонтерства, которое показало себя как эффективное средство формирования социальной активности и ответственности школьников.

Формы реализации разные: от уроков социальной активности, онлайн квизы, живые экскурсии по родному краю, бережливые уроки рационального природопользования до практических акций. Обязательно – информирование в сети интернет. Главный критерий мероприятия: развитие интереса учащегося, практико – ориентированная деятельность и системно-деятельностный подход.

При этом не даётся готовый вариант мероприятия, их разрабатывает среднее звено на игре социального проектирования «Мир добра» под руководством опытных волонтеров - организаторов старшеклассников. Используется технология: дизайн – проектирования (разработка социального проекта). Ведущие игры: педагог – руководитель и старшеклассник – волонтер. Участники: 5-7 классы. Помощники: закреплённые за командами волонтеры – организаторы из 8-11 классов (проводится предварительное орг. собрание с постановкой задач), фотограф с медиа кружка. Материал: на столе картинки по теме проекта, колокольчик. На столах команд: черновики для записей, лист А3 для оформления проекта, карандаши, фломастеры, клей, цветная бумага, карточка с ходом игры, где выбранный секретарь команды записывает что нужно сделать. Работа в группах: 6 команд. По ходу игры курируем ход работы при помощи волонтеров и ведущих, задаём наводящие вопросы при затруднениях.

Сценарий и этапы игры:

– Добрый день, ребята. Сегодня мы отправимся в увлекательное путешествие «Мир добра» В этом путешествии вам будут помогать ваши наставники (skills менеджеры), с которыми вы уже многие знакомы и работали.

– Посмотрите, пожалуйста, на карточки и экран, как вы думаете, что это такое?

– Да, молодцы, правильно. Как вы думаете, о чем мы будем сегодня говорить?

– О каком виде волонтерства пойдёт речь? Вы многие уже участвовали в этой деятельности – в зависимости от темы игры, например, геоэкологическое волонтерство – появляются подписанные картинки. Участники дают ответы.

– Да, все правильно. Обо всем этом мы и будем с вами разговаривать. Оценивать вашу деятельность сегодня будут эксперты в сфере волонтерства:

1. Капитан волонтерского отряда «Тимуровская команда» – ФИ.

2. И председатель детского школьного объединения – ФИ.

– Мы с вами живем в Автозаводском районе Нижнего Новгорода – какая важная и интересная дата у нас в этом году? С чем у вас ассоциируется Автозавод?

– Как связан Автозавод с самым сложным временем в истории нашей страны? - Дискуссия с учениками (делятся своими семейными историями).

– Ребята, безусловно, тема ... очень важна, но хотелось бы вернуться к нашей малой Родине, к нашему Автозаводскому району, который сделал очень много для военных лет, давайте подумаем, чем мы можем помочь району в геоэкологическом волонтерстве? Придумаем с вами дела, нужные району.

– Для этого вы разделены по интересам волонтерских дел на отряды (например, экология, бумажный бум, геоэкскурсия, помощь братьям меньшим, квиз-игра ...).

– Курировать вас в команде будут ваши наставники-волонтеры (представляются).

– Задача придумать Добро – проект, каждая команда отвечает за свой вид доброты по типу дизайн – проектирования (если первая игра – рассказать).

– Не забудьте разделить обязанности по фиксации итогов и оформлению проекта.

– Условия: на каждый этап отводится определенное время: звучит колокольчик и фраза «Стоп – игра!», вы оставляете всё на столе и показываете свободные руки.

1 этап. Мозговой штурм: ваша задача за 2 минуты по своей теме набросать добро дела, которые будут полезны для района.

– Теперь вы выбираете капитана вашей команды и 1 добро-проект, который мы будем дальше с вами разрабатывать (выдается волонтерская кепка капитану).

– Итоги капитаны зачитывают, затем выбирается один проект для разработки.

– Молодцы, вы определились с добро-проектом, переходим на следующий этап.

2 этап. Установочный: здесь вы должны.

1. Интересно назвать ваш добро – проект.

2. Определить цель проекта.

3. Определить минимум три задачи, которые вы должны сделать в проекте.

3 этап. Прописать ход проекта:

1. Подготовительный этап (проработать его).

2. Мероприятие/акция для реализации вашего проекта.

3. Какой лучше сделать анализ после проведения мероприятия, чтобы в следующий раз сделать еще лучше.

4. этап. Заключительный: представление вашего Добро-проекта. 30 сек посоветоваться и 5 минут на подготовку защиты и красочное оформление проекта.

5 этап. Защита проекта.

– Мне все добро-проекты понравились. Давайте вместе подумаем: Реально ли это сделать? Кто за? (поднимают руки). Кто думает, что не реально?

– Уважаемые эксперты, прошу вас высказать: какая команда больше всего понравилась? Какие дела вы считаете реальными? Что вы можете добавить?».

– Вручаются грамоты командам: 1 – 1 команда, 2 – 2 команды, 3 – 3 команды.

– Как вы считаете у нас сегодня с вами удалась наша деятельность? Чувствуете ли вы себя полными сил? Удалось ли вам реализовать сегодня ваши идеи? Как вы оцениваете – если положительно и вдохновляюще – поднимите яркие улыбки-смайлики, если нет, то тогда серые смайлики.

– Дети, посмотрите, у нас с вами получились яркие, лучезарные и добрые улыбки. С этими улыбками мы будем дарить добро миру и реализовывать наши проекты.

Затем выбираются наиболее интересные идеи и проекты, организаторы из 8-11 классов отработывают проекты до конца, подготавливают интересную форму и несут её в каждый класс на уроки социальной активности, в зависимости от масштаба проекта или акции они могут быть от 15 до 40 минут. Таким методом ученики учатся разрабатывать свои проекты любой тематики, начиная от игры квиз до практических экскурсий или акций помощи животным.

Такой подход позволяет провести масштабные мероприятия из самых простых дел. Например, акция «Спаси дерево – сдай макулатуру» проходит два раза в год. Каждый раз с новым подходом, уже на протяжении трёх лет считаем сколько спасли деревьев. При подаче информации даётся ребятами информация по экологии, в том числе, что каждые 100 кг. макулатуры спасает одно дерево. Озвучивается сколько собрали за последние три года. Осенью это было 3300 кг – предлагается решить задачу сколько деревьев? Ставится следующая цель к 33 деревьям добавить ещё 10. Сколько надо собрать макулатуры? Озвучивается на какие цели будет потрачено выреченные средства от макулатуры. За этот период: сажали деревья, оформляли красивую новогоднюю фотозону для ребят, приобретали призы и подарки на парад звёзд за активную жизнь в школе и волонтерстве, помогали приютам животных и многое другое. На протяжении всей акции идёт её интернет сопровождение в школьной и волонтерской группе (https://vk.com/dorogoyu_dobra_sk6 и https://vk.com/rvz_golosdobra), с фото, благодарностями и озвучиванием результатов на текущий момент. Посты и фотосъёмку делают сами ребята – организаторы, которые также ведут временный организаторский чат акции в телеграмме, куда подключен и педагог руководитель. Такой чат позволяет организовывать оперативное дежурство и оказывать помощь по сбору макулатуры педагогам и родителям. Каждый участник записывается в тетрадь с указанием ФИ, класса, количества килограмм макулатуры. Вводится соц. соревнование по номинациям: личное первенство и классное первенство. По ходу акции снимается волонтерский социальный ролик, который показывается на классных часах и пересылается в классные чаты, в том числе родителям (пример: https://vk.com/rvz_golosdobra?w=wall-197575267_458). По итогам волонтеры в парадной форме в классе вручают грамоты и приз по номинациям, благодарность классному руководителю и блокнот с логотипом.

По итогу опыта системной организации геоэкологического волонтерства видно, что учитываются индивидуальные способности и качества практически каждого участника: не все могут быть лидерами и глашатаями, но многие могут быть помощниками и решать более мелкие задачи. Например, фотографом, видеографом, организовать дежурство, сопроводить проект и т.д. В 2022 году данная система показала свою продуктивность ещё с одной стороны: лидеры отряда поступили в высшие педагогические вузы, чтобы продолжить профессию педагога, стали активистами в студенческой жизни и по-прежнему сотрудничают со своей школой, поддерживая волонтерское движение. Организуют и проводят в школе волонтерские социальные профориентационные мероприятия, очень востребованные среди учащихся – будущих выпускников. В них участвуют и студенты других вузов.

Ученик получает навыки и знания для профессиональной деятельности и решения жизненных задач, руководители создают условия для этого:

- В процессе деятельности волонтерский отряд общается с внешним миром, получая информацию, на осознанном уровне учится критически относиться к ней.

- Взаимодействуют между собой в практической деятельности, приобретают умения и навыки командной работы, учатся избегать конфликтов или их разрешать, при включении в проект несут ответственность.

- Создают полезный контент информации в онлайн среде и передают её своим сверстникам, используя принцип «равный – равному»: проводят уроки социальной активности, профилактические занятия, выходят в классы с тематической информацией, используя элементы тренингов, профилактические игры, сказки в онлайн и офлайн формате для младших и старших школьников.

- Участие в конкурсах, агитационные выступления, видеоролики, интерактивные игры, оформление и раздача листовок, уголков, консультации, написание статей, постов в группу и многое другое способствует повышению самооценки, развитию лидерских качеств, получению знаний и умений.

Уникальность такого подхода к воспитательной практике в том, что это проект не одной направленности, а уникальный проект, в котором ребята обучаются видеомейкингу, фильмомейкингу, мультимейкингу, семейному волонтерству, благотворительным концертам, сценарному делу, волонтерским акциям и мероприятиям, благотворительности и др. При полной реализации системы с 1 по 9 класс получаем гармонично развитую личность, обладающую необходимыми навыками и умениями, с социально активной гражданской позицией и нравственными качествами: милосердие, сострадание, уважение, любовь к Родине и готового приносить пользу обществу и своему краю.

Новизна заключается в повышении образовательного уровня школьников и наставников в разных направлениях с применением последних технологий (хакатоны, воркшопы, сторителлинги, квизы и др.) online и offline, повышается социальная активность населения. В современном стремительно развивающемся мире нужны новые формы, нестандартные подходы, выстроенные с точки зрения нового поколения и более эффективные для него, но несущие традиционные ценности и понятия. Волонтерство позволяет выйти за рамки традиционного урока, включать ученика в творческий процесс, проявлять себя как личность и приобретать полезные практические и коммуникативные навыки.

Выводы. Таким образом, внедрение волонтерства в процесс воспитания способствует формированию социальной компетентности подрастающего поколения. В результате прививается бескорыстие, чувство сопереживания, желание трудиться на благо общества, проявлять инициативу и одновременно придерживаться правил, быть при этом чутким и внимательным. Возможность выбрать из множества вариантов именно ту деятельность, которая лежит к душе или попробовать что-то новое для себя, ещё один плюс волонтерства.

Воспитание подрастающего поколения – это особое искусство, сложный труд! Но, когда видишь результат работы, хочется вложить в своих подопечных еще больше труда и любви. Любому человеку, если у него будет хороший наставник – сможет сделать все!

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; Под ред. и со вступ. ст. Д.И. Фелдштейна. – М.: Инст-т практ. психологии, 2003. – 352 с.
2. Геоэкологическое воспитание как путь самопознания и становления духовно-нравственной личности через волонтерское движение / Голубева Е.А., Шевченко И.А., Давыдова Ю.В., Агафонова Н.А. // Орфановские чтения – 2022. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. О.В. Аракчеевой, И.Ю. Кривдиной. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2022. – 156 с.
3. Добровольцы России [Электронный ресурс]. – URL: <https://dobro.ru> (дата обращения 10.09.2022).
4. Круподерова, Е.П. Проектирование цифровой образовательной среды для подготовки будущих педагогов: монография / Е.П. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 124 с.
5. Матвиенко, И. Волонтерство – перспективное направление [Текст]: Прил. «Социономия» / И. Матвиенко // Социальная защита. – 2002. – № 1. – С. 34-36
6. Неволлина, Ю.С. История волонтерского движения в России / Ю.С. Неволлина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 13 (408). – С. 293-295. – URL: <https://moluch.ru/archive/408/89813/> (дата обращения: 22.11.2022).
7. Поручение Президента РФ от 29 января 2020 г. (Пр-127, п. 2) о подготовке и представлении федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках национального проекта «Образование».
8. ФГОС начального и основного общего образования. – М.: ВАКО, 2022. – 160 с.
9. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2001. – 142 с.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Григорьева Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Бабаева Анна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

студент Холов Жавахир

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ЦИФРОВОЙ УНИВЕРСИТЕТ – ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ. ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ

Аннотация. В работе рассматриваются структуры цифровых платформ обучения, дается представление об анализе образовательных данных и прогнозированию результатов обучения. Раскрываются вопросы о внедрении цифровых технологий, с помощью которых можно трансформировать и усовершенствовать процесс обучения в медицинском университете. Главной целью внедрения цифровых технологий, непосредственно, в процесс обучения, является подготовка высококвалифицированных врачей. Введение цифрового университета – новая ступень для получения высококачественного медицинского образования и подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере медицины. Цифровой университет открывает новые возможности, снабжает всевозможными ресурсами, позволяющими углубленно изучить медицину и уделить большое внимание деталям и мелочам, которые невозможно разглядеть с помощью обычных учебников и анатомических атласов.

Ключевые слова: цифровая платформа, образовательное пространство, онлайн-обучение, информационные технологии, цифровой университет, IT-технологии, виртуальная реальность, учебный процесс, качество образования, инновационные программы.

Annotation. The paper examines the structures of digital learning platforms, gives an idea of the analysis of educational data and the prediction of learning outcomes. The questions about the introduction of digital technologies, with the help of which it is possible to transform and improve the learning process at a medical university, are revealed. The main goal of introducing digital technologies directly into the learning process is to train highly qualified doctors. The introduction of a digital university is a new stage for obtaining high-quality medical education and training highly qualified specialists in the field of medicine. The digital university opens up new opportunities, provides all kinds of resources that allow you to study medicine in depth and pay great attention to details and minutiae that cannot be seen with the help of ordinary textbooks and anatomical atlases.

Key words: digital platform, educational space, online learning, information technologies, digital university, IT technologies, virtual reality, educational process, quality of education, innovative programs.

Введение. Цифровая платформа – это информационное пространство, объединяющее заинтересованных людей, которое предоставляет возможность для образования по удаленной системе, обеспечивает открытый и постоянный доступ к методическим разработкам, а также позволяет проводить тестирование для контроля уровня знаний обучающихся, и позволяет снизить нагрузку [Ошибка! Источник ссылки не найден., С. 50].

Актуальность темы связана с тем, что дистанционный формат обучения является на сегодняшний день самым перспективным направлением совершенствования профессионального мастерства специалистов системы образования, один из факторов повышения его качества. Онлайн-обучение предоставляет возможность внедрения системы всеобщего непрерывного самообучения, обмена полезной информацией, независимо от времени и пространства. Самым важным критерием является то, что такая система образования дает одинаковые возможности всем независимо от социального положения в любой точке Земли реализовать права гражданина на образование и получение любой интересующей информации [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Изложение основного материала статьи. Высшие учебные заведения всеми возможными способами конкурируют за преподавателей, студентов и финансовое обеспечение со стороны государства. В эпоху современных технологий, где большая роль отведена IT-сфере, информационным системам и компьютерным технологиям, цифровой университет будет иметь огромное преимущество и успешно выделится среди классических ВУЗов [2].

Цифровой университет – отличная возможность для планирования и проведения операций различной степени сложности [3].

С помощью новейших IT-технологий, можно будет попробовать себя в различных медицинских направлениях, провести виртуальный рабочий день в качестве любого специалиста-медика, что в дальнейшем поможет определиться с выбором для поступления на узкую специальность в ординатуру [4].

Чтобы внедрить усовершенствованную методику обучения, необходимо проработать все нюансы, провести множество собраний с обучающимися, родителями, преподавателями и государственными деятелями, чтобы узнать их мнение и учесть всю критику и их пожелания, которые затрагивают трансформацию университета [4].

Современный этап развития информационных технологий тесно связан с учебным процессом во всем мире. Популярность образовательных платформ с возможностями онлайн-обучения растет с каждым годом, особенно в современных условиях. Переход на удаленный формат обучения требует внедрения в этот процесс современных, усовершенствованных способов обучения с использованием не только персональных компьютеров, но и прочего новейшего оборудования.

Внедрение цифровых информационных технологий в образовательную сферу является одним из важнейших направлений в процессе обучения. Современное образование должно создавать с высоким уровнем профессионализма и компетентности. Подготовка работников такого уровня невозможна без применения современных технологий и знаний [5.6].

Уроки и пары с использованием электронных образовательных ресурсов – это один из самых важных этапов инновационной работы. Практически на любом предмете можно применить компьютерные технологии. Использование электронных образовательных ресурсов позволяет осуществиться задуманному, сделать урок или пару более результативным, чем при очном формате обучения. Использование компьютерных технологий в процессе обучения влияет на рост профессиональной компетентности педагога, это способствует значительному повышению уровня образования.

Использование технологий онлайн – обучения позволяет сделать процесс обучения более продуктивным. Во время урока педагогу трудно полностью рассказать нужный материал по теме, главной причиной является недостаток времени. Но благодаря применению дистанционных образовательных технологий, все ученики могут дополнить и проверить свои приобретенные знания по любой пройденной теме [5.7].

Опыт по применению электронных технологий в процессе обучения в России начался еще в 1990 году, постоянно показывая хорошие результаты до настоящего времени. Но развитие технологий с каждым годом набирает обороты, что приводит к проблеме введения информационных технологий в образовательный процесс. Данная проблема связана с:

1. проблема адаптации педагогов и возникающие в результате сложности в эксплуатации информационных технологий;
2. недостаточное финансовое обеспечение образовательных организаций;
3. длинный срок оптимизации образовательного процесса;
4. недостаток денежных средств для внедрения оптимизации образовательного процесса [5.7].

Преимущества цифровых образовательных платформ:

1. возможность получения информации в любое удобное время независимо от места пребывания;
2. использование самых современных технологий;
3. наглядность, доступность учебного материала для понимания и освоения;
4. возможность дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями;
5. использование новейших методов обучения.

Недостатки:

1. недостаток общения и эмоциональной вовлеченности в процесс обучения;
2. недостаточный уровень контроля дисциплины.

Цифровые платформы обучения называют СДО и LMS. Первая аббревиатура, это сокращение от «система дистанционного образования». Вторая аббревиатура означает learning management system – система управления обучением. Оба термина обозначают инструменты для организации лекций и курсов, похожих по формату проведения очных занятий.

С помощью данных приложений педагоги могут проводить живые мероприятия, контролировать интерес и успеваемость, оценивать полученные знания. Обучающиеся при этом получают постоянный открытый доступ к нужным и важным материалам и могут приступать к учебе в удобное для них время из любой точки земного шара [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Список лучших сервисов для организации онлайн-обучения, в которых мне приходилось лично проходить обучение:

1. Moodle – платформа, предоставляющая пространство для совместной работы учителей и студентов. В ней доступны различные возможности для отслеживания успеваемости учащихся.

2. Webinar – Российская платформа для проведения вебинаров в синхронном и асинхронном режиме. Входит в реестр отечественного ПО, соответствует ФЗ-152 о персональных данных. На базе сервиса реализуют школьное, высшее и корпоративное образование.

3. Вебинар ЧГУ – сайт для учебных занятий, которые проводятся в смешанном формате с применением дистанционных образовательных технологий в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» в г. Чебоксары.

Внедрение цифровых технологий в медицинскую практику. Выбор студентами будущего места обучения.

В высокотехнологичный век запросы студентов значительно поменялись. Они тщательно подходят к решению о выборе места обучения. Они выбирают ВУЗ, исходя из своих запросов, потребностей и пожеланий. Студенты, при выборе места обучения, обращают внимание на ресурсообеспеченность ВУЗа, его цифровую функциональность. Будущие медики хотят получить от высшего учебного учреждения большие возможности для собственного роста и развития. Они рассматривают ВУЗ в качестве главного источника своей загруженности. Очень важно, чтобы университет выпускал высококвалифицированных специалистов, которые будут разбираться в цифровых технологиях и смогут работать с новейшими IT-разработками. Цифровые технологии совершенствуют учебный процесс, повышают его эффективность и улучшают качество преподавания [9].

Для того, чтобы будущие врачи могли уверенно делать свою работу и проводить «ювелирные» операции, очень важна практика, которую можно получить с помощью современных IT-технологий. Проведение виртуальных операций помогает будущему врачу справиться с операциями в реальной жизни и получить отличную практику, которая высоко расценивается при трудоустройстве на работу. Это повышает уровень квалификации студента, его востребованность среди других выпускников из ВУЗа студентов [10, 11].

Критерии достижения наибольшей эффективности процесса обучения в цифровом университете.

Чтобы достичь наибольшей эффективности от внедрения цифровых технологий для подготовки медицинских кадров, необходимо учитывать некоторые критерии.

1). Инновационные программы должны соответствовать целям, стратегиям, убеждениям и задачам высшего учебного учреждения. Прежде чем внести изменения в выстроенную структурную организацию университета и внедрить туда цифровое образование, необходимо, чтобы все люди, причастные к ВУЗУ, были вовлечены в процесс усовершенствования университета [1, 10, 12].

2). Важный критерий внедрения цифрового университета-инвестиции и постоянная материальная поддержка на обеспечение технологичными ресурсами.

3). Очень важно, чтобы введение цифрового университета было представлено в качестве проекта. Нужно проводить опросы населения в информационных сообществах и социальных сетях. Проведение опросов поможет улучшить качество введенного цифрового университета. Очень важно в этом вопросе выслушать всю критику, чтобы усовершенствовать систему обучения, сделать ее более продвинутой, учитывая все желания потребителя.

4). Цифровое обучение должно затронуть все сферы образования, чтобы получить наилучшую эффективность. Именно это поможет достичь устойчивости результатов в IT-сфере [8, 13].

План реализации цифрового университета для подготовки медицинских кадров:

1. Проработать основные стратегические этапы формирования Цифрового университета, а именно оценить уровень готовности к переходу на новый этап [14].

2. Привлечь инвесторов, готовых вложить средства в реализацию проекта и закупить инновационные программы и снабдить технологическими ресурсами высшее учебное учреждение.

3. Привлечь квалифицированных специалистов в области IT-технологий, которые хорошо разбираются в цифровизации.

4. Провести аналитику и сбор данных, которые помогут в принятии решений по управлению высшим учебным учреждением и повысить качество предоставляемого образования.

5. Трансформация «классического» университета в «цифровой» и формирование цифровой культуры преподавателей и сотрудников ВУЗА. Обучение преподавателей и проведение для них курсов по повышению уровня квалификации [15].

6. Закрепление нововведенной методики обучения, постоянная поддержка со стороны инвесторов, составление плана по совершенствованию цифрового университета, проведение курсов и собраний для преподавателей, которые позволят им повысить квалификацию и разобраться с новейшими изобретениями [16].

Технологии образования, которые реализуются в Цифровом университете:

1) модульное обучение;

2) проектные работы;

3) моделирующие имитации;

4) кейс – технологии;

5) дистанционные программы и интернет – ориентированные методики;

6) адаптивно-технологичная система обучения;

7) персонализированный тренинг.

Выводы. Очень важно использовать программное обеспечение и содержательные электронные образовательные ресурсы с высокой степенью наглядности, которые позволяют педагогу создать такие условия, которые бы обеспечивали качественный образовательный процесс и формирование универсальных учебных действий [17]. Ученые предполагают, что в самом ближайшем будущем ключевым фактором успешности учебных заведений будет наличие смешанного образования и онлайн-обучения.

Таким образом, система образования, которая представлена на сегодняшний день, нуждается в корректировке. Современный образовательный процесс не может в полной мере дать специалистам достаточного уровня навыков и знаний, которые необходимы для конкурентоспособности на рынке труда. Образовательная сфера не успевает приспособиться к быстрому информационному и техническому развитию сфер, тесно связанных с технологиями и интернетом. Среди главных задач экспертами отмечается необходимость создания и внедрения в работу онлайн-технологий [18], давая возможность индивидууму постоянно совершенствоваться и накапливать знания, которые будут повышать конкурентоспособность.

Внедрение цифрового университета – усовершенствует образовательную систему, сделает ее более эффективной и открытой для понимания. Цифровой университет помогает открыть большое множество возможностей взаимодействия между преподавателями и студентами. Цифровые университеты создаются с целью динамики роста поступающих

студентов, а этого можно добиться лишь внедрением усовершенствованных технологий обучения [19]. Очень важно, чтобы студенты-медики имели представление о том, какую тактику и методику выбрать при проведении операции, в этом случае, в виртуальной реальности он может опробовать ее проведение, чтобы затем выполнить ее в жизни. Очень важно, чтобы качество образования повышалось и студенты, при выходе из ВУЗА были с отличной базой и умениями, которые они уже опробовали на виртуальной практике.

Литература:

1. Аксуюхин, А.А. Информационные технологии в образовании и науке / А.А. Аксуюхин, А.А. Вицен, Ж.В. Мекшенева // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 50-52. – EDN KYIYFX.
2. Гелисханов, И.З. Цифровые платформы: особенности и перспективы развития / И.З. Гелисханов, Т.Н. Юдина // Семьдесят первая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: Сборник материалов конференции. В 3-х частях, Ярославль, 18-20 апреля 2018 года. Том Часть 3. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2018. – С. 637-640. – EDN YLQULU.
3. Трансформация системы высшего медицинского образования на примере Самарского государственного медицинского университета / А.В. Колсанов, А.С. Воронин, А.К. Назарян [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4. – С. 114. – EDN VOVBLM.
4. Кайгородцев, А.А. Механизмы трансформации классического университета в исследовательский (инновационный) / А.А. Кайгородцев, Г.Ж. Сарсембаева // Европейский журнал социальных наук. – 2018. – № 7-2. – С. 100-105. – EDN TCQPPB.
5. Бойкова, О.И. Модель исследовательского университета: мировой опыт / О.И. Бойкова // Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. – 2014. – № 1(12). – С. 11-21. – EDN SGRYUJ.
6. Жаркенов, А.К. Цифровизация как условие обновления содержания образования / А.К. Жаркенов // Педагогическая наука и практика. – 2018. – № 3 (21). – С. 5-7
7. Коваленко, А.И. Проблематика исследований многосторонних платформ / А.И. Коваленко // Современная конкуренция. – 2016. – Т. 10. – №3 (57). – С. 64-65
8. Кудлаев, М.С. Процесс цифровизации образования в России / М.С. Кудлаев // Молодой ученый. – 2018. – № 31(217). – С. 3-7. – EDN XVAVMT.
9. Паньшин, Б. Цифровая экономика: особенности и тенденции развития / Б. Паньшин // Наука и инновации. – 2016. – Т. 3. – № 157. – С. 17-20
10. Бакштановский, В.И. Ценности профессиональной этики в формировании идентичности опорного университета (аналитический обзор ректорских семинаров) / В.И. Бакштановский, М.В. Богданова // Ведомости прикладной этики. – 2018. – № 51. – С. 127-165. – EDN XMOFNB.
11. Леванов, В.М. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов / В.М. Леванов, Е.А. Перевезенцев, А.Н. Гаврилова // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. – 2020. – Т. 6, № 2. – С. 3-9. – DOI 10.29188/2542-2413-2020-6-2-3-9. – EDN RBKYIM.
12. Омарова, С.К. Современные тенденции образования в эпоху цифровизации / С.К. Омарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 1(9). – С. 78-83. – DOI 10.30853/pedagogy.2018-1.17. – EDN YXOPVL.
13. Рязанова, Г.Н. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы / Г.Н. Рязанова // E-Management. – 2020. – Т. 3, № 2. – С. 40-54. – DOI 10.26425/2658-3445-2020-2-40-54. – EDN VLHYBQ.
14. Майер, Г.В. Исследовательский университет: принципы, среда, инновации, традиции. Исторический аспект / Г.В. Майер // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 6-12. – DOI 10.15826/umpra.2021.02.011. – EDN GBQVCI.
15. Фадеев, А.С. Модель университета 4.0 / А.С. Фадеев, О.А. Змеев, Т.Т. Газизов // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 2(30). – С. 172-178. – DOI 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178. – EDN ZPILZH.
16. Пахомова, И.Ю. Модель стратегического взаимодействия исследовательских университетов и региона / И.Ю. Пахомова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Экономика. Информатика. – 2013. – № 1(144). – С. 60-65. – EDN RPYBJX.
17. Абдыров, А.М. Формирование исследовательских университетов и их роль в инновационном развитии Республики Казахстан / А.М. Абдыров, К.А. Сарбасова, Ж.М. Ташкенбаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6-3. – С. 496-500. – EDN UAWZWF.
18. Different Approaches to the Development of Online Learning in Higher Education / I.V. Kornilov, D.A. Danilov, A.G. Kornilova [et al.] // Propositos y Representaciones. – 2020. – Vol. 8, No. S3. – P. 706. – DOI 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.706. – EDN UUNNYX.
19. Kirkwood, A. Examining some assumptions and limitations of research on the effects of emerging technologies for teaching and learning in higher education / A. Kirkwood, L. Price // British Journal of Educational Technology. – 2013. – №4 (44). – P. 536-543

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Даричева Мария Вячеславовна

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

студентка Кочеткова Надежда Николаевна

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

кандидат педагогических наук Солуянова Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (НИУ МГСУ) (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ TASK-BASED LEARNING ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы применения элементов технологии TBL при обучении говорению на занятиях английского языка как в общеобразовательных школах, так и в высших учебных заведениях нелингвистического профиля. Анализируется степень изученности проблемы в научно-педагогической среде. Представлены особенности такого вида речевой деятельности как говорение. Обозначена характеристика коммуникации как живого процесса интеракции. Раскрыты цели, задачи и методы обучения говорению на занятиях иностранного языка. Главная цель обучения говорению заключается в овладении речевыми навыками для их использования как в учебной практике, так и в ситуациях бытового общения. К методам развития говорения на высоком уровне обученности (который должны демонстрировать ученики старших классов и студенты нелингвистических вузов) следует относить упражнения речевого характера, обучающие устной речи в ее разных формах. Обоснована актуальность использования методики TBL в процессе обучения говорению. Раскрыты основные преимущества влияния данной методики на процесс изучения иностранного языка. Предлагаются разработанные авторами примеры упражнений, построенные на основе использования методики TBL. Применение данных методов в педагогической практике способствует созданию благоприятной атмосферы, повышению мотивации, развитию учебных и личностных качеств обучающихся.

Ключевые слова: обучение, речевая деятельность, метод коммуникативных заданий, говорение, мотивация.

Annotation. The article deals with topical issues of using TBL technology elements in teaching English at English classes in both secondary schools and higher educational institutions of non-linguistic profile. The state of knowledge of the problem in the scientific and pedagogical environment is analyzed. The features of this type of speech activity as speaking are presented. The characteristics of communication as a living process of interaction are indicated. The goals, objectives and methods of teaching speaking at foreign language classes are identified. The main goal of teaching speaking is to use speech skills for their application both in educational practice and in situations of everyday communication. Methods to develop speaking at a high level of learning (to be demonstrated by students of high schools and non-linguistic universities) should include speech exercises that teach oral speech in its various forms. The relevance of using TBL technology in the process of teaching speaking is substantiated. The main advantages of the influence of this technique on the process of learning a foreign language are revealed. Some examples of exercises developed by the authors, based on the use of the TBL methodology, are offered. The use of these methods in pedagogical practice contributes to the creation of a favorable atmosphere, increased motivation, the development of educational and personal qualities of students.

Key words: training, speech activity, Task-based learning, speaking, motivation.

Введение. В современных учреждениях как общего, так и высшего образования все большую актуальность приобретает проблема использования современных педагогических методов и технологий. Это обусловлено необходимостью совершенствования учебного процесса, внедрения инновационных подходов для реализации природного потенциала личности. Каракозова Е.Н., Шамов А.Н. отмечают, что разработка и применение новых инфокоммуникационных технологий меняют систему организации взаимодействия между профессиональными сообществами в глобальном контексте и систему профессиональной подготовки специалистов, обогащая ее дидактико-методический инструментарий [4]. В этом плане актуален разговор о такой технологии преподавания как Task-based learning, т.к. она позволяет проводить занятия, где важен не только результат, но и сам процесс, возможность высказаться всем, возможность самим выбрать проблему или ситуацию для обсуждения. Task-based learning – это технология обучения усваивания иноязычной информации, технология ориентированного обучения для обучающихся, осваивающих EFL (English as a foreign language), которая разработана в рамках коммуникативного подхода (Communicative Language Learning Teaching) [9].

Изложение основного материала статьи. Коммуникация – это живой процесс обмена информацией, включающий в себя передачу мнений, идей, чувств, каких-либо ценностей и мировоззренческих принципов. Успешность общения зависит не только от умения корректно формулировать и излагать мысли, но и навыков понимания собеседника на слух, а также, использования дополнительных невербальных средств, адекватных определенной ситуации. Поскольку главным показателем развития коммуникативной компетенции является способность непосредственно общаться на иностранном языке, необходимо делать акцент на говорение, как вид речевой деятельности.

Цель обучения говорению на занятиях иностранного языка заключается в овладении речевыми навыками для их применения как в учебной практике, так и в ситуациях бытового общения [6, С. 140].

Главными задачами преподавателя при обучении говорению являются:

1. Научить логичному и последовательному развертыванию мысли.
2. Обучить выражать законченную мысль.
3. Обучить говорению с определенным темпом и скоростью, без длительных пауз [10, С. 3].

Выделяют некоторые основные характеристики высказывания, которые определяют его сложность и специфику. Высказывание носит относительно непрерывный характер; процесс говорения имеет определенную длительность, если не прерывается собеседником. Это подкрепляется также психологической мотивацией говорящего и мысленно составленной структурой реплики. Осмысленное высказывание должно являться ответом на ряд каких-либо вопросов, а не простым набором мыслей на разрозненные темы. Последовательность высказывания выражается в доработке, пояснении и дополнении ключевой и последующих мыслей. Важность правильно организованного педагогического процесса заключается в том, что изучение и применение различных способов построения высказывания, овладение его моделями и закономерностями позволяет более полно и успешно донести его суть. Сравнительная смысловая законченность и

коммуникативная направленность высказывания проявляется в том, что каждая реплика должна иметь начало и конец, которые бы передавали какую-либо информацию, важную для собеседника. Между разными высказываниями в процессе единой коммуникации должна быть смысловая связь [8].

Зачастую процесс коммуникации может не оправдать ожиданий участников педагогического процесса по следующим причинам: ограниченность специфических знаний по теме, страх неудачи, неравномерное участие собеседников в процессе общения и т.д.

К методам развития говорения на занятиях иностранным языком в школах и лингвистических вузах следует относить упражнения речевого характера, обучающие устной речи в ее разных формах: диалогической, монологической, полилогической в пределах коммуникативных задач [7]. Примерами подобных упражнений являются: ролевые или деловые игры, работа в парах или группах, конференции, дискуссии, беседы, презентации, дебаты - круглый стол и т.д.

Ролевые игры представляют собой весьма эффективный метод обучения говорению, поскольку позволяют практиковаться в использовании иностранного языка в обстановке, максимально приближенной к реальным условиям [5].

Отдельное внимание стоит уделить мотивации, являющейся одним из главных определяющих успешности обучения говорению на занятиях иностранного языка, так как ее наличие или отсутствие прямо влияет на результат. Соответственно, мотивация обучающихся во многом помогает преодолеть трудности овладения данным видом речевой деятельности.

Различные подходы предполагают всевозможные технологии. Так, частью коммуникативного подхода принято считать технологию Task-Based learning (TBL). Стратегия Task-Based Learning была впервые разработана в 1980-х годах Нарahari Уманатх Прабху (Narahari Umanath Prabhu), учителем и исследователем в Бангалоре, Южная Индия. Он предположил, что овладение языком – это "бессознательный процесс, который можно облегчить, вызывая у учащегося озабоченность смыслом, словами и действиями". Также, он считал, что использование задач поможет задействовать естественные механизмы учащихся для овладения вторым языком. Основные ученые, проводившие исследования в этой области: Майкл Лонг и Дэвид Нунан. Майкл Лонг внес ведущий вклад в понимание возрастных эффектов в приобретении второго языка, анализе потребностей и обучении на основе задач (Task-Based Learning). В технологии TBL, по мнению Дэвида Нунана, акцент смещается на обучение общению посредством взаимодействия на целевом языке, осуществляется введение аутентичных текстов в учебную ситуацию. Методика TBL предоставляет обучающимся возможность сосредоточиться не только на языке, но и на самом процессе обучения говорению на том или ином языке, а также рассматривает личный опыт обучающегося как важную часть педагогического процесса.

Методика предполагает, что обучающиеся уже имеют определенный запас грамматики и лексики по теме, поэтому здесь важно понимать, насколько они готовы использовать язык осознанно и выполнять с его помощью задания. Часто рекомендуется внедрять методику с уровня Pre-Intermediate, который формируется и достигается в средних и старших классах общеобразовательных школ и на который в дальнейшем ориентируются преподаватели лингвистических вузов.

В центр внимания ставится непосредственно само задание, а не грамматические или лексические единицы, так как цель заключается не в изучении структуры, а именно в выполнении задания. Язык становится инструментом коммуникации, который нацелен на то, чтобы помочь успешно справиться с поставленной задачей. Обучение осуществляется в процессе общения и взаимодействия [3]. Таким образом, язык усваивается не как набор языковых явлений, а в своем «социальном контексте», т.е. ассоциируется с ситуацией общения, в которой те или иные лексические и грамматические единицы типично употребляются его носителями [11]. «TBL» относится к технологии, которая рассматривает выполнение значимых задач через аутентичную коммуникацию как эффективный способ повышения уровня владения языком в естественном, практическом и функциональном использовании в искусственно созданных условиях. К таким условиям можно отнести посещение врача, планирование экскурсии, выбор профессии, проведение собеседования, переговоры с клиентами и поставщиками и т.д. Оценка в первую очередь основывается на результате выполнения задания, а не на точности описанных языковых форм [1].

Таким образом, обучение на основе задач помогает, улучшает и развивает иностранный язык обучающихся, взаимодействуя с задачами, а затем используя целевой язык для выполнения коммуникативных задач. Этот процесс также продемонстрирует новый язык и предоставит обучающимся различные подходы для улучшения их общих языковых навыков. Преимущество методики «TBL» заключается в том, что она позволяет участникам коммуникации сосредоточиться на реальном общении, перед тем как начинать делать любой серьёзный анализ языка, чётко определить для себя, что они знают, чего не знают и над чем нужно ещё поработать [2]. «TBL» хорошо подходит для групп с разным уровнем знания языка, что особенно важно в вузовской практике обучения иностранному языку; одно и то же задание может быть успешно выполнено более слабыми и более сильными обучающимися с большей или меньшей точностью и правильностью. Важно то, что и те и другие развивают навыки общения и осознают свои индивидуальные потребности в обучении.

Следующие упражнения были нами разработаны с целью применения метода коммуникативных заданий на занятиях иностранного языка в школе для учащихся 9 класса, обучающихся по УМК «Spotlight 9» «Английский в фокусе 9» (Ваулина Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О.Е., Эванс В.), а также для студентов строительного вуза, обучающихся по учебнику «Английский язык для студентов строительных специальностей: Learning Building Construction in English» (Гарагуля С.И.). Коммуникативные задания, направленные на совершенствование навыков говорения, способствуют проявлению самостоятельности в работе на уроке, а также более тесному взаимодействию и коммуникации с другими обучающимися. Упражнения стимулирует интерес обучающихся, как к языку, так и культуре страны изучаемого языка, что в свою очередь, облегчает и ускоряет процесс приобретения знаний.

Module 4 – Technology “Culture corner”

Упражнение 1 – «Tell&ask»

Цель – развитие навыков говорения; навыков чтения; формирование умений работы в парах; развитие умений логического мышления, анализа и обобщения, формирования ценностного отношения к мнению окружающих.

Задание: Work in pairs. One of you receive an article “The Gadget Show on Five” and the task is not to read, but to tell the partner about the topic. The one who did not receive the text asks questions to find out some information and writes down the points of the article. At the end of the discussion, students should have a plan.

Module 7 – Stay safe

Упражнение 2 – «List of words»

Цель – развитие навыков говорения; развитие навыка произвольного запоминания; развитие креативности; развитие навыков логического и критического мышления.

Задание: According to the presented list of situations try to answer the question “What do people feel at this/that situation?” You are to rewrite them, distributing it into columns according to some attribute “comfort and fear”.

Module 3 – See it to believe it

Упражнение 3 – «Guess what is it»

Цель – развитие навыков говорения; навыков работы в парах/группах; предотвращения конфликтных ситуаций; стимулирование мышления обучающихся; формирования ценностного отношения к мнению окружающих.

Задание: Work in pairs or in small groups. One of the students is thinking about any creature whose existence has not been proven. Others have to ask questions to find out what it is. Questions should assume a "yes or no" answer. If it was not possible to guess the subject within 20 questions, the student who guessed the creature wins.

Данное упражнение вполне подходит, как для парной деятельности, так и в качестве группового задания. Количество вопросов и разнообразие тем, с которыми может быть связан загаданный объект, могут варьироваться учителем в зависимости от того, сколько времени на упражнение запланировано и какой уровень подготовки учащихся.

Module 3 – See it to believe it

Упражнение 4 – «Finish the story»

Цель – развитие навыков монологической речи и ведения дискуссии; навыков формулирования и аргументации собственной точки зрения; формирования ценностного отношения к мнению окружающих.

Задание: Look at the text in ex. 9 and finish the story according to your own thoughts. Then, you are to present your story to the class.

Упражнение 5 – «Role-playing game»

Цель – развитие навыков диалогической речи; навыков работы в парах/группах; развитие навыков логического и критического мышления; развитие формирования ценностного отношения к мнению окружающих.

Задание: Work in pairs. One student becomes a journalist and another is one of the astronauts living on the space station. You should discuss life in space, and then swap roles.

Одним из главных достоинств этого упражнения является универсальность. То есть оно активно может использоваться практически в любой изучаемой теме. Количество учащихся, включенных в один диалог, может увеличиваться в зависимости от темы и уровня подготовки. В зависимости от количества учащихся и уровня подготовки – упражнение может выполняться индивидуально, в парах или группах.

Подобные задания не теряют своей актуальности и в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в лингвистических вузах. Важная задача поддержания мотивации к продолжению освоения иностранных языков, являющихся непрофильными в соответствии с учебными планами и далеко не главными в шкале приоритетов обучающихся, требуют от преподавателя применения педагогических методов и приёмов, способных поддерживать высокий уровень интереса как к процессу обучения, так и к его результатам. Отличие от предыдущей (школьной) ступени иноязычного образования состоит только в том, что обучение носит профессиональный характер: тематика и лексическое оснащение изучаемых текстов связаны с получаемой профессией (в нашем случае, строительной). В первом юните рекомендованной программой учебника рассматриваются общие вопросы инженерного образования в России и за рубежом. В качестве коммуникативных заданий обучающимся предлагается изучение и представление в группе информации об особенностях высшего инженерного образования, сравнение программ и образовательных планов и дебаты, представляющие собой аргументированный выбор оптимального учебного заведения. Второй юнит посвящён получению информации о выдающихся учёных, внёсших вклад в развитие инженерной науки. В процессе освоения материала модуля студенты готовят презентации об учёных, доказывая, что именно выбранный ими специалист внёс самый существенный вклад в развитие строительной науки. Заключительное занятие юнита можно построить в виде «круглого стола», посвящённого обсуждению вклада учёных прошлого, современного состояния науки и перспектив её развития. Третий юнит рассказывает о различных строительных специальностях. В процессе его изучения можно предложить различные проблемные ситуации (сломался водопроводный кран, протекает крыша, необходим косметический ремонт в квартире и т.д.), в которых студенту необходимо решить и обосновать, к какому специалисту нужно обратиться и как построить соответствующую коммуникацию. Итогом изучения модуля может быть различные ролевые игры: и ярмарка вакансий, и бюро трудоустройства, и интервью об особенностях работы на строительной площадке и т.д.

Следует отметить, что сам учебник практически не содержит коммуникативных заданий в чистом виде, но преподаватели обычно успешно адаптируют предлагаемые упражнения для целей развития навыков говорения в реальных ситуациях общения. Чаще всего максимально коммуникативным является заключительное занятие каждого блока, в котором обучающиеся комфортно себя чувствуют, демонстрируя полученные знания в смоделированных ситуациях общения. Однако, применение подобных заданий в процессе изучения темы является намного более развивающим, так как помогает научиться эффективно решать коммуникативные задачи даже в условиях дефицита языкового материала.

Выводы. Основными задачами представленных упражнений является поощрение участия обучающихся в обсуждении или представлении результатов работы. При использовании данной технологии, обучающимся предоставляется возможность использовать собственные языковые ресурсы, чтобы справиться с заданием. Методика позволяет сосредоточиться на реальном общении, перед тем как начинать делать любой серьёзный анализ языка. TBL подходит для групп с разным уровнем знания языка. Использование подобных заданий позволяет обучающимся погрузиться в бытовые и профессиональные ситуации общения за счет моделирования реального взаимодействия, что говорит о практико-ориентированности TBL. Коммуникативные задания, построенные на взаимодействии и обмене идеями, способствуют созданию благоприятной для работы атмосферы, развивают не только учебные, но и личностные качества обучающихся, а также повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Ellis, R. Task-based language learning and teaching / R. Ellis. – Oxford; Oxford University Press. 2003. – 400 p.
2. Vystavelova, L. Common EFL methods applied at language school in the Czech Republic: PPP & TBL / L. Vystavelova. – Brno; Masaryk University Press. 2009. – 61 p.
3. Блик, Е.С. Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку / Е.С. Блик // Профессиональное образование. – 2015. – № 2. – С. 68-72
4. Каракозова, Е.Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза / Е.Н. Каракозова, А.Н. Шапов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 4. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1461> (дата обращения 22.04.2023).
5. Клюшина, А.М. Обучение говорению при подготовке учащихся к ЕГЭ по французскому языку / А.М. Клюшина, Е.Л. Шнейдман, Д.В. Шустова // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-govoreniu-pri-podgotovke-uchaschihsyak-egje-po-frantsuzskomuyazyku> (дата обращения: 21.04.2023).
6. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 8-е изд. – Москва: Ленанд. – 2014. – 211 с.
7. Николаева, Е.А. TBL – метод коммуникативных заданий в процессе изучения иностранных языков в неязыковом вузе / Е.А. Николаева, Е.Ю. Панченко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 26. – С. 126-131

8. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Стрельцова, М.А. Технология «TBL» на уроках иностранного языка / М.А. Стрельцова // Народная асвета. – 2021. – № 6. – URL: <https://www.n-asveta.by/dadati/2021/n06/strelcova.pdf> (дата обращения: 20.04.2023).
10. Федорова, О.Е. Обучение монологической речи учащихся 10 класса на уроках английского языка / О.Е. Федорова // Журнал: Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 17. – С. 220-224
11. Юринова, Е.А. Технология Task based learning and Teaching на занятиях по иностранному языку в вузе / Е.А. Юринова, С.В. Пахотина, И.К. Цаликова // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 3. – С. 69-74

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры лингвистики Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматривается методика преподавания латинского языка в медицинских вузах. Это главный язык, преподаваемый в медицинском вузе. Актуальность темы заключается в том, что латинская медицинская терминология, одна из самых традиционных дисциплин в системе медицинского образования, теперь должна вписаться в новый формат обучения, приобретая принципиально новые качества, сохраняя при этом все ценное от традиционного образования. Практическая значимость статьи заключается в том, что в ней рассматривается роль преподавания латинского языка в медицинском высшем учебном заведении, эффективность преподавания латинского языка интегрированным методом с другими предметами.

Ключевые слова: смешанное обучение, цифровизация, латинский язык, студенты-медики, онлайн-курс.

Annotation. This article describes the teaching methodology of Latin as the main language of the medical industry. It is the main language taught in medical school. The relevance of the topic lies in the fact that Latin medical terminology, one of the most traditional disciplines in the system of medical education, must now fit into the new format of education, acquiring fundamentally new qualities, while retaining everything valuable from traditional education. The practical significance of the article lies in the fact that it examines the role of teaching Latin in a medical higher educational institution, the effectiveness of teaching Latin in an integrated way with other subjects.

Key words: Blended learning, digitalization, Latin language, medical students, online course.

Введение. Латинский язык имеет существенное значение при преподавании в медицинских вузах. Он не считается иностранным языком. Предмет латинского языка стоит на особой ступени среди физиолого-анатомических наук [1].

Целью методики обучения латинскому языку является – разъяснить его в легкой, доступной форме обучающимся вместе с иными предметами: например, с русским, английским и немецким языками, анатомией, физиологией, основами безопасности жизнедеятельности, которые преподаются в медицинском вузе.

Существенной задачей методики обучения латинскому языку является выработка профессиональной грамотности в применении врачебной лексики у обучающихся, освоение ими начал латинского языка. Это позволяет им не только верно, читать, писать и переводить, а еще применять в своей деятельности [2].

Планируя занятия, педагогу надо думать не только о том, чтобы студенты выучили новую лексику, грамматическое правило, но и стараться использовать все потенциалы для формирования индивидуальности любого ученика. Для стимулирования увлечения своей дисциплиной, надо знать методы работы для того, чтобы заинтересовать учащихся. Любой педагог латинского языка регулярно должен находить запасы увеличения качества и результативности преподавания латинского языка. Основной задачей педагога является нахождение и использование методов для повышения интереса к усвоению латинского языка.

Способы обучения латинскому языку отличаются от способа обучения точным и гуманитарным дисциплинам. Для обучения этому предмету нужен отдельный способ. На этом языке сегодня никто не говорит. Прежде всего надо мотивировать студентов этим предметом. Надо каждый раз выявлять новые особенности данной дисциплины. Следует раскрыть студентам, каким значимым он является в их будущей профессии [3].

Изложение основного материала статьи. Ознакомление с латинской медицинской терминологией является одним из главных пунктов учебного процесса в медицинском вузе. Это практический гуманитарный предмет, характерной чертой которого является то, что, кроме решения просто утилитарной задачи постижения языка предмета, перед ней стоит амбициозная цель быть арьергардом лингвистических знаний в медицинском вузе. И это благодаря древнему началу медицинской терминологии, старейшей в мире [4].

Латынь – один из немногих гуманитарных дисциплин в медицинском вузе, прямо связанных с медициной.

Сегодня обучение латинскому языку в медицинских высших учебных заведениях является обязательной частью медицины. Все диагнозы пациентам, назначение и выписка рецептов, бесспорно, выполняются на латинском языке. Требования к обучению сейчас увеличились. К обучению будущих докторов и мастеров по охране здоровья появилось более серьезное отношение. Обучение латинскому языку является сегодня существенной частью медицинского образования [5].

Итак, латинский язык превратился в важнейший язык наряду с иными языками вуза. Обучающиеся постигают начала медицинской лексики. Это требуется для успешного обучения по отдельным специальностям медицины.

При обучении латинскому языку преподаватели применяют междисциплинарные методы обучения. Они содействуют заучиванию и запоминанию медицинской лексики у обучающихся. Такой совместный способ обучения латинскому языку является и методом выполнения общеобразовательных и воспитательных задач. Это и расширение словарного запаса, расширение круга интересов в мире медицинской лексики, формирование последовательного мышления, и рост медицинской культуры обучающихся [6].

Для оптимизации хода исследования студентами-медиками дисциплины «Латинский язык» существенным является увеличение использования его воспитательных возможностей [7].

Накопленный и классифицированный педагогами-исследователями и практиками опыт дает возможность раскрыть вопрос развития их нравственной компетенции на базе включения в учебные занятия компонентов разбора латинской афористики.

Одним из наиболее важных последствий позитивных отношений между преподавателем и студентом является создание атмосферы взаимного уважения. Один из способов, с помощью которого педагог может установить прочные отношения со студентом, – это четко определить цели обучения и ожидания в мягкой манере. Это может выглядеть по-разному для групп или отдельных учеников. Прочные отношения позволяют учителям быть полностью вовлеченными и включенными в учебный процесс своих учеников и корректировать свои учебные цели и ожидания [8].

Точно так же педагог должен предоставить возможность учащимся всех стилей обучения участвовать в обсуждениях в группе посредством вербального и невербального общения. В дополнение к академическим преимуществам позитивные отношения между преподавателями и студентами улучшают психическое здоровье и помогают учащимся развивать самооценку [9].

Часто ученики смотрят на своих преподавателей как на наставников. Имеется это в виду, учащиеся, вероятно, будут испытывать гордость, когда педагог поощряет их в обучении и социальных взаимодействиях.

Воспитательными задачами совместного способа обучения латинскому языку являются: объяснение обучающимся истории возникновения латинского языка, его контента и сути, роли формирования мировой цивилизации и науки [10].

Имена существительные в латинском языке имеют пять склонений. Это зависит от последних звуков основы. В соответствии с принадлежностью к тому или иному склонению у них появляются всевозможные падежные окончания [11].

В латинском языке к первому склонению относятся имена существительные и прилагательные, основа которых оканчивается на -a. Поэтому его можно также называть склонением -a.

К нему принадлежат существительные женского рода, которые в nom. sing. имеют окончание -a, в gen. sing. – ae, напр.: schola, scholae – школа, школы; villa, villae – вилла, виллы. [12].

Повышение результативности прохождения латинского языка в сегодняшнем медицинском вузе может происходить в таких условиях:

- увеличение применения информационных методов преподавания латинского языка студентам-медикам;
- формирование у будущих работников медицины позитивного отношения к сфере их будущей профессии при помощи выполнения практических заданий и упражнений по латинскому языку;
- поднятие степени автоматизации процесса прохождения, закрепления и применения обучаемого материала.

При интегрированном способе преподавания латинского языка следует составить календарно-тематический план [13].

При составлении плана занятия, преподаватель должен думать о том, чтобы студенты проштудировали новую лексику, усвоили грамматическое правило. Преподаватель должен стараться использовать все возможности для формирования личных качеств всякого студента. Для поднятия мотивации надо знать всевозможные методы работы. Любой педагог латинского языка постоянно должен искать ресурсы повышения качества и эффективности преподавания латинского языка. Основной задачей педагога является нахождение и использование методов для повышения интереса к усвоению латинского языка.

Выводы. Ознакомление с латинской медицинской терминологией является одним из главных пунктов учебного процесса в медицинском вузе. Это практический гуманитарный предмет, характерной чертой которого является то, что, кроме решения просто утилитарной задачи постижения языка предмета, перед ней стоит амбициозная цель быть запасной, обобщающей частью лингвистических знаний в медицинском вузе. И это благодаря древнему началу медицинской терминологии, старейшей в мире.

Таким образом, формируемая во время занятий по латинскому языку профессионально-терминологическая осведомленность является одной из главных составляющих профессиональной грамотности сегодняшнего медика. Значит, улучшение процесса преподавания латинского языка в медицинских вузах нашей страны является одной из главных проблем совершенствования системы высшего образования [14].

Для подъема эффективности изучения латинского языка в настоящем медицинском вузе необходимо придерживаться следующих условий:

- совпадение содержания проходимого материала с надобностями студентов, их профессиональным направлением;
- воспитание у будущих медиков осознанного позитивного взгляда к области их будущего профессионального занятия при помощи применения заданий и упражнений по латинскому языку;
- увеличение уровня автоматизации процесса постижения, закрепления и использования учебного материала;
- расширение использования цифровых способов обучения латинскому языку студентов-медиков [15].

В статье были проанализированы различные мнения отечественных и зарубежных языковедов о вопросе исследования преподавания латинского языка, как методе стимулирования детей к активности на уроках латинского языка. В общем, разобранную методику можно использовать на теоретических и практических занятиях по медицине в высших учебных заведениях, в работе психологов.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема основных принципов обучения английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепشوкова. – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 23. – С. 4-6
2. Боровский, Я.М. Латинский язык Ломоносова / Я.М. Боровский // М.В. Ломоносов. Собр. соч. Т. 4. – М. – Ленинград, 1962.
3. Каракотова, С.А. Управление системой образования в условиях модернизации / С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2017. – С. 116-119
4. Каракотова, С.А. Инновационные технологии в образовательном процессе / С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2019. – С. 69-74
5. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – Санкт-Петербург: Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12 (202)
6. Лепشوкова, Е.А. Фразеологические единицы и история их развития / Е.А. Лепشوкова // Образование. Наука. Инновации. – Ростов-на-Дону: Южное измерение, 2013. – № 6 (32). – С. 133-137
7. Лепشوкова, Е.А. Структура английских предложений в диалоговой речи / Е.А. Лепشوкова, А. Хотджыева // В сборнике: Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2017. – С. 248-250
8. Лепشوкова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова – Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2022. – № 76-1. – С. 198-200
9. Лепشوкова, Е.А. Агентивные суффиксы в словообразовании английского языка / Е.А. Лепشوкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 120-123

10. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136
11. Лепшокова, Е.А. Языковая и этническая картина мира / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск. – 2019. – С. 120-127
12. Лепшокова, Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком / Е.А. Лепшокова // Ключевские чтения – 2020. материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: 2020. – С. 311-314
13. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации / К.А. Тоторкулова // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2012.
14. Тоторкулова, К.А. Проблемы подготовки педагогов к осуществлению гражданского воспитания школьников средствами национальных традиций / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-5. – С. 336-342
15. Устинина, И.В. Инновации в учебном процессе средних профессиональных учебных заведений / И.В. Устинина, С.А. Каракотова // в сборнике: Инновационные процессы в системе образования: теория и практика / Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2018 – С. 168-172

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена современным вызовам, которые стоят перед системой дошкольного образования в области подготовки педагогических кадров. Рассматриваются актуальные проблемы и их решение, необходимые изменения в методах обучения и подходах к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов. Обращаем внимание на необходимость постоянного совершенствования процесса подготовки педагогических кадров, чтобы соответствовать новым вызовам и требованиям современного общества. Цель данной статьи состоит в раскрытии опыта подготовки педагогических кадров в системе дошкольного образования в педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета. Также в выявлении проблем, связанных с этим процессом. Методы исследования: теоретические- анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, анализ опыта кафедры дошкольного образования Северо-Восточного федерального университета. Выводы и рекомендации. В результате исследования было выявлено, что необходимы предложения по улучшению работы в подготовке педагогических кадров в системе дошкольного образования. Это организация сотрудничества с другими образовательными учреждениями для обмена опытом и передачи передовых знаний и практик; повышение квалификации педагогических кадров через проведение научно-практических семинаров и конференций; создание обучающих курсов и программ для переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, занимающихся работой с дошкольниками; развитие научных исследований на кафедре дошкольного образования, чтобы улучшить качество обучения и повысить уровень квалификации педагогических кадров. В результате таких мероприятий кафедра дошкольного образования сможет улучшить свой потенциал и обеспечить высокий уровень подготовки педагогических кадров, которые будут готовы успешно решать современные задачи высшего образования.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, дошкольное образование, профессия, кафедра, университет, воспитатель.

Annotation. This article is devoted to modern challenges that face the system of preschool education in the field of teacher training. Current problems and their solutions, necessary changes in teaching methods and approaches to the formation of professional competencies of future teachers are considered. We draw attention to the need to constantly improve the process of training teachers in order to meet the new challenges and requirements of modern society. The purpose of this article is to reveal the experience of training teachers in the system of preschool education at the Pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University. As well as to identify the problems associated with this process. Research methods: theoretical - analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, analysis of the experience of the Department of Preschool Education of the North-Eastern Federal University. Conclusions and recommendations. As a result of the study, it was revealed that proposals are needed to improve the work of training teachers in the system of preschool education. This is an organization of cooperation with other educational institutions for the exchange of experience and the transfer of advanced knowledge and practices; advanced training of teaching staff through scientific and practical seminars and conferences; creation of training courses and programs for retraining and advanced training of teaching staff working with preschoolers; development of scientific research at the Department of Preschool Education in order to improve the quality of education and raise the level of qualification of teaching staff. As a result of such activities, the Department of Preschool Education will be able to improve its potential and provide a high level of training of teaching staff who will be ready to successfully solve modern problems of higher education.

Key words: training of teaching staff, preschool education, profession, department, university, educator.

Введение. Развитие современных технологий и изменения в социально-культурном окружении, в котором растут дети, ставят перед педагогическими кадрами системы дошкольного образования сложные задачи. Важно учитывать все особенности социальной, этнической и культурной среды, в которой работают педагоги. Необходимо следить за новыми подходами к обучению и требованиям государственных образовательных стандартов, а также готовить специалистов к работе в условиях постоянно меняющегося мира.

Процесс становления молодого специалиста и формирования его потенциала в профессии педагога является сложным и требует продолжительного времени для достижения оптимального соотношения между требованиями общества и государства к данной профессии и их реализацией в профессиональной деятельности. Схематически, подготовка будущих педагогов может быть представлена в следующей последовательности: отбор – подготовка – введение в профессию – непрерывное обучение – развитие карьеры.

Основные задачи для реализации схематической подготовки будущих педагогов включают в себя повышение престижности профессии, привлечение лучших выпускников и удержание тех, кто уже работает в этой области. Для

достижения этих целей необходим переход к образовательным программам, помогающим решить первые две задачи. Одним из главных направлений работы является формирование положительного имиджа воспитателя и учителя в обществе. Для этого проводятся различные мероприятия: конкурсы, проекты со СМИ, мастер-классы, научно-практические семинары и симпозиумы, форумы педагогов-новаторов, а также семинары-тренинги и круглые столы. В последние годы особое внимание уделяется проведению Открытого регионального чемпионата WorldSkills по педагогическим компетенциям, например, «Дошкольное воспитание».

Изложение основного материала статьи. С 2022-2023 учебного года начал работу проект под названием «Школа педагогики», который направлен на разработку и реализацию системы, объединяющей педагогическое сообщество с целью обеспечения качественного образования в цифровой среде. Частью проекта станет развитие виртуального педагогического класса, предназначенного для привлечения школьников к педагогической профессии. Также в рамках проекта будет создан подпроект под названием «Педагог – профессия будущего», который будет направлен на выявление и привлечение школьников к педагогическим направлениям, а также на организацию сотрудничества с педагогическими классами из других регионов. Особое внимание в рамках проекта будет уделено научно-методическому обеспечению возможностей для школьников получить профессионально-педагогический опыт в современных видах образовательных практик, включая вожатство, наставничество, модераторство, а также практику проведения учебных и воспитательных мероприятий.

Современные вызовы в области образования обуславливают необходимость усиления внимания на повышении качества профессиональной подготовки будущих педагогов и развитии их интеллектуального потенциала. Для этого в рамках реализации ФГОС 3++ в подготовке педагогов дошкольного образования предусмотрено использование новой модели, которая включает в себя ряд особенностей. Прежде всего, разрабатывается специальное содержание и научно-методическое сопровождение образовательной деятельности будущих педагогов. Современная модель подготовки педагогических кадров в системе дошкольного образования включает в себя не только теоретические знания, но и практические навыки, получаемые студентами во время обучения. С использованием новых форм сетевого взаимодействия с дошкольными образовательными организациями создается пространство для практики. Это дает возможность студентам получить необходимый опыт работы с детьми и приобрести практические навыки. Новая модель также предусматривает внедрение новых средств оценки образовательных результатов, которые основываются на интегральных критериях формирования компетенций педагогов. Для этого используется экспертная оценка продуктов образовательной профессиональной деятельности студентов, а также способов решения ими профессиональных задач в ходе практической подготовки. Эти изменения позволяют более точно оценивать уровень подготовки будущих педагогов и дает им больше возможностей для профессионального развития [1]. Это позволит более точно оценить уровень подготовки будущих педагогов и определить необходимые направления дальнейшего развития.

При проектировании модулей ООП учитывались группы задач профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, компетенции выпускника сформулированы с учетом требований ФГОС ДО и ПрофС:

- способен применять различные методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, включая интерактивные методы, проектную деятельность, коллективное и индивидуальное обучение, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка;

- способен осуществлять профессиональную деятельность, соответствующую целям и задачам дошкольного образования, в том числе обеспечивать участие детей в культурной жизни группы и общества, формировать у детей культуру здорового образа жизни;

- способен разрабатывать и проводить коррекционно-развивающую работу с детьми раннего и дошкольного возраста, учитывая особенности их развития и потребности в помощи;

- способен оценивать свою профессиональную деятельность и вносить коррективы в свою работу с учетом обратной связи со стороны коллег, родителей и руководства учреждения. Эти компетенции позволяют выпускнику успешно работать в дошкольных учреждениях и обеспечить качественное обучение и воспитание детей на раннем и дошкольном этапах их развития.

Следующей особенностью ООП является его модульный и практик ориентированный подход к содержанию. Образовательный модуль является основной единицей учебной программы, предназначенной для формирования определенной группы компетенций, или образовательных результатов. При разработке модуля используется обобщенная профессиональная задача, которую должен быть способен решить бакалавр по профилю "Дошкольное образование". Для данной области обучения можно выделить следующие модули: "Педагогика", "Дошкольное образование", "Теория и методика дошкольного образования" и "Психология и педагогика развития ребенка".

В рамках модулей "Основы инклюзивного образования", "Моделирование образовательных программ в ДОО", "Семейная педагогика и психология" и "Педагогический мониторинг результатов освоения детьми образовательной программы" предлагаются различные курсы на выбор. Например, это могут быть "Практикум по созданию учебных мультимедийных технологий", "Робототехника", "Тренинг педагогического общения" или "Педагогика раннего возраста". Также предусмотрены различные виды практик.

Необходимость поэтапного введения студентов в профессиональную сферу обусловлена как многообразием задач перед воспитателем, так и возможностью раннего начала его профессиональной педагогической деятельности. Согласно нормативным документам, выпускникам бакалавриата, успешно прошедшим три года обучения, разрешено начинать работать педагогами по общеобразовательным программам, а по дополнительным общеобразовательным программам – после двух лет обучения. Для достижения этой цели в учебный процесс включен стажировочный компонент, который предполагает тесное взаимодействие и синхронизацию со стороны работодателя. Поэтому студенты проходят стажировку на 4 курсе обучения [2].

Организация исследовательских занятий для студентов играет важную роль в достижении поставленных задач, так как она обладает огромным потенциалом в области инноваций, способствует развитию профессиональной мобильности и самореализации студентов.

В соответствии с Указом Главы Республики Саха (Якутия) от 22 ноября 2018 года № 190 «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)», а также в рамках Федерального проекта «Растем в России», кафедра дошкольного образования педагогического института СВФУ начала лонгитюдное исследование в системе дошкольного образования Республики Саха (Якутия) совместно с Министерством образования РС(Я) и Академией наук РС(Я) с декабря 2019 года [3]. Этот проект, названный «Растем в Якутии», включает научно-методическое сопровождение и оценку эффективности реализации проектов в области дошкольного образования. Согласно разработанной Дорожной карте, которую представило Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия), была выбрана группа дошкольных образовательных учреждений, участвующих в проекте «Растем в России», в которых учатся 450-500 детей в возрасте 5-6 лет.

В начале 2020 года в городе Якутске под руководством Александра Николаевича Веракса, доктора психологических наук, члена-корреспондента РАО, специалисты Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и руководители подпроекта, доценты кафедры дошкольного образования педагогического института СВФУ Иванова Мария Кимовна и Дедюкина Марфа Ивановна организовали и провели курсы повышения квалификации для педагогов-психологов. Они касались актуальных вопросов психологической диагностики, методики проведения исследований и алгоритма обратной связи на уровне родителей, групп и учреждений. Также была проведена супервизия проведения исследований в Республике Саха (Якутия). В эксперименте активное участие принимают наши студенты и магистранты. Мы уверены, что результаты проведенных исследований будут иметь значительное значение для улучшения качества дошкольного образования. Возможность учета индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка в образовательном процессе поможет разработать индивидуальные траектории развития и обучения, а также поддерживать психологическое благополучие детей. Кроме того, будут разработаны надежные и современные методы диагностики, которые необходимы для создания эффективной системы дошкольного образования.

Кафедра дошкольного образования обладает значительным потенциалом, созданным благодаря многолетнему труду профессорско-преподавательского состава. Она способна на высоком уровне решать современные задачи, разрабатывать новые образовательные программы и направления для подготовки педагогических кадров. С увеличением потребности в педагогических кадрах в среднесрочной перспективе, необходимо активно работать над модернизацией сферы подготовки и поддержки кадрового потенциала. В этой связи, мы предлагаем следующие меры:

- организация сотрудничества с другими образовательными учреждениями для обмена опытом и передачи передовых знаний и практик;
- повышение квалификации педагогических кадров через проведение научно-практических семинаров и конференций;
- создание обучающих курсов и программ для переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, занимающихся работой с дошкольниками;
- развитие научных исследований на кафедре дошкольного образования, чтобы улучшить качество обучения и повысить уровень квалификации педагогических кадров. В результате таких мероприятий кафедра дошкольного образования сможет улучшить свой потенциал и обеспечить высокий уровень подготовки педагогических кадров, которые будут готовы успешно решать современные задачи высшего образования.

Качество молодых специалистов, которые появятся через 15-20 лет, будет зависеть от кадров, привлекаемых в образовательные учреждения сегодня. Важно, чтобы педагоги соответствовали современным требованиям и быстро изменяющимся тенденциям. В Республике Саха (Якутия) это особенно актуально в связи с быстро развивающейся экономикой и растущей демографической нагрузкой.

Литература:

1. Гогоберидзе, А.Г. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ / А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 38-45
2. Николаева, Л.В. Современные тенденции в системе дошкольного образования в условиях внедрения ФГОС (на примере РС (Якутия)) / Л.В. Николаева, А.В. Николаева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22861> (дата обращения: 20.04.2023).
3. Указ Главы Республики Саха (Якутия) от 22.11.2018 № 190 "О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)" / [Текст] <https://glava.sakha.gov.ru/ot-22-noyabrya-2018-g-190>

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Деспамес Лидия Петровна

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

доцент Чигаров Евгений Львович

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

студент Бузина Надежда Олеговна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается вопрос о роли внеаудиторной формы работы в формировании художественно-проектных способностей студентов. Рассматривается теоретическое обоснование общего подхода к развитию способностей производить синтез логического и образного в процессе профессионального освоения студентами проектной грамотности. Определяется значение и влияние внеаудиторных форм деятельности на становление студента как полноценного специалиста. Дается осмысление понятия проектного творчества как важного условия для развития личностных и профессиональных качеств в процессе обучения у студентов-дизайнеров, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности. Поднимается вопрос о ключевом значении творчества в развитии гармоничной личности. Определяется миссия внеаудиторной работы, способствующей поиску нового и оригинального. Уделяется внимание этапам внеаудиторной деятельности. Рассматривается роль учебной художественной практики, стимулирующей развитие у студентов проектно-дизайнерского мастерства. Раскрывается сущность понятия музейной практики. Формирование художественно-проектных способностей у студента-дизайнера в процессе обучения рассматривается как необходимый аспект, определяющий дальнейшее успешное развитие в профессии. Поднимается проблема важности ознакомления студентов с материальным и духовным мировым наследием. Акцентируется мысль о необходимости включения будущего специалиста в историко-культурный процесс. Рассматриваются нюансы процесса проектирования и основные методы генерации проектных идей. Раскрывается роль умения обучающихся эффективно работать с информацией. Определяется значение формирования у студентов-дизайнеров чувства гармонии, целостности и меры, которые позволяют грамотно использовать в проектно творчестве различные средства выразительности, таким образом повышая художественно-эстетический уровень результатов своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: художественно-проектные способности, дизайнерская деятельность, внеаудиторная деятельность, креативность, креативное мышление, творчество, проектное творчество, проектное мышление, методы, способности, личность.

Annotation. The article deals with the role of extracurricular form of work in the formation of students' artistic and design abilities. The theoretical justification of the general approach to the development of abilities to synthesize the logical and figurative in the process of students' professional mastering of design literacy is considered. The essence of extracurricular activities is revealed. The concept of project creativity as an important condition for development of personal and professional qualities in the process of education of design students, which are necessary in further professional activity, is analyzed. The question about the key importance of creativity in the development of a harmonious personality is raised. The mission of extracurricular work that promotes the search for the new and original is defined. Attention is paid to the stages of extracurricular activities. The role of teaching art practice, which stimulates the development of students' design skills, is considered. The essence of the concept of museum practice is revealed. Formation of art and design abilities of a student designer in the process of training is considered as a necessary aspect, determining further successful development of the profession. The problem of importance of acquainting students with material and spiritual world heritage is raised. The idea of the necessity of including the future specialist in the historical and cultural process is emphasised. The nuances of the design process and the main methods of generating project ideas are examined. The role of students' ability to work effectively with information is highlighted. The importance of developing a sense of harmony, integrity and measure in design students, which allows them to use different means of expression competently in design work, thus increasing the artistic and aesthetic level of their professional activity, is determined.

Key words: art and project abilities, design activity, extracurricular activity, creativity, creative thinking, project creativity, project thinking, methods, abilities, personality.

Введение. Роль дизайна в современном мире трудно переоценить. В первую очередь, это искусство коммуникации с людьми, которое неизбежно оказывает свое влияние на каждого человека. Мир постоянно находится в процессе изменений, преобразований, что находит свое отражение во всех сферах культурной жизни, в том числе, и в дизайне. Именно поэтому каждый специалист в данной сфере должен быть гибким, тонко чувствовать общественную среду, иметь развитые личностно-профессиональные качества, которые закладываются еще на этапе обучения. Так как дизайн – это целый комплекс мер, направленный на создание гармоничного, эстетически привлекательного, функционального пространства, то будущий дизайнер должен постоянно развивать свои художественно-проектные способности и насмотренность. Одной из технологий обучения студентов творческого профиля подготовки является внеаудиторная деятельность, которая позволяет сформировать необходимый багаж знаний и навыков, помогает всесторонне развиваться и набираться как теоретического, так и практического опыта.

Изложение основного материала статьи. Процесс проектирование в дизайне тесно связан с анализом сложных и разнообразных явлений реального мира, которые не всегда могут поддаваться непосредственному наблюдению и поэтому требуют определенных форм художественного осмысления. Для этого будущие дизайнеры должны обладать профессионально развитой способностью формировать образные представления на основе понятийно-логического материала, собранного во время внеаудиторной деятельности, на этапе предпроектных заданий.

Художественно-образная ценность таких представлений способствует развитию у студентов способности переосмысливать сложные явления действительности и воссоздавать их в своем сознании комплексно, системно, творчески и профессионально обоснованно.

Следует отметить, что художественно-проектная деятельность по своей сути является преобразующей, порождающей нечто качественно новое, оригинальное, отсюда важно целостное понимание процесса обучения и внеаудиторных форм деятельности как органичного единства теоретической и практической ее составляющей [2].

Многие мыслители, педагоги, психологи, художники в качестве основного жизненного принципа выдвигают творчество, которое характеризуют как высшую, драгоценнейшую и священнейшую способность человека, определяют качества, характерные такой способности, как высокоразвитый вкус, знание и понимание искусства прошлого и настоящего, органическая потребность в художественно-проектном творчестве. Безусловно, к этому относятся личностные качества, обусловленные психофизиологическими особенностями человека: индивидуальностью мышления к проектной деятельности, его мотивацией к успеху, наличием стимула к дальнейшему совершенствованию, степенью проявления творческой свободы [7].

Одной из основных целей внеаудиторной работы является развитие у будущих профессионалов способности к сознательному синтезу визуального и логического как фундаментальной характеристики их творческого мышления и практического действия на основе отбора в области материальной и духовной культуры, осмысления, синтеза и передачи художественного опыта следующему поколению профессиональных дизайнеров. Кроме того, ее миссия заключается не только в создании совокупности знаний, соответствующих специфике профессии, но и в определении наиболее эффективных способов, с помощью которых эти знания, представляющие собой синтез художественных и дизайнерских навыков, могут быть заложены в основу профессионального видения будущего специалиста [1].

Другими словами, этот процесс должен включать в себя все этапы перехода от накопления и обобщения эмпирического опыта в форме целостной системы, направленной на теоретическое объяснение природы и механизмов композиционного творчества, к поиску способов преобразования теории в метод, который позволяет прогнозировать, моделировать процесс его практического функционирования в системе творческого мышления и деятельности будущего дизайнера.

Ведь будущий специалист должен быть не только образованным, думающим, но и практически создающим проектные художественно-композиционные ценности профессионалом. Для этого он должен тонко чувствовать композиционно-образную гармонию, системную целостность художественного выражения, пластическое и стилистическое единство как системообразующие факторы его профессиональной деятельности и неотъемлемую часть проектно-дизайнерского мастерства [5].

В связи с вышесказанным следует отметить ту важную роль, которую может сыграть для успешного профессионального развития опыт студентов, который они приобретают во время учебной художественной практики, которая, как правило, проводится на базе художественных, исторических, технических, краеведческих музеев, в городах с богатым культурно-историческим наследием.

Музейная практика – один из ключевых этапов в профессиональном обучении студентов дизайнеров и является неотъемлемой составляющей частью процесса обучения в ВУЗе, а также самостоятельной формой обучения будущих специалистов.

Знакомство с музеями и выставочными залами, основными формами научно-просветительской деятельности, спецификой музейного климата, основами культуры музейных экспозиций выступает эффективной средой развития профессионально-личностных качеств у обучающихся на дизайнерском профиле подготовки.

Целью музейной практики является ознакомление студентов с материальным и духовным культурным наследием различных наций и народностей, а также с основными элементами проектирования музейной выставочной среды и создания музейных экспозиций.

В задачи музейной практики входит:

1. Изучение специфики проектирования музейных интерьеров и выставочных пространств, средств и методов проектирования предметно-пространственной среды музея.
2. Знакомство с различными типами музеев и выставочных пространств разного назначения, их функциями, видами музейной деятельности: экспозиционной, фондовой, экскурсионной др.
3. Развитие навыков, необходимых для проектирования и организации музейных выставок различного назначения.
4. Формирование умений конструктивного рисования для иллюстрирования музейных интерьеров.

Помимо решения задач общехудожественного развития студенты целенаправленно изучают объекты, в которых наглядно прослеживается взаимосвязь материала, формы и технологии различных по функции и конструкции предметов.

Именно поэтому мы считаем, что основной задачей современной системы дизайн-образования является не только поддержание интереса к историко-культурному мировому наследию, но и активное включение студента – будущего специалиста в области дизайна – в историко-культурный процесс. Это предполагает не только сохранение интереса к культурному наследию человечества, но и ценностную ориентацию личности в историко-культурной парадигме. Важно не только показать учащимся, как использовать конкретные приемы, навыки и умения при разработке проекта, но и научить их учитывать их культурное содержание и воздействие на аудиторию. Дизайнер должен не только доверять своему художественному чутью и интуиции, но и знать причины выбора конкретных средств для создания художественного образа, а также историческую и культурную обоснованность своей работы.

Одновременно с изучением принципов проектирования различных технических объектов и инженерных сооружений, ценность народного декоративного искусства заключается не только в том, что оно представляет мир предметов и материальной культуры, но и в том, что оно является памятником культуры духовной.

Опыт работы в данном направлении даст возможность студентам более осознанно и профессионально грамотно относиться к вопросам о взаимосвязи материала, конструкции, цвето-формообразования и т.д.

Иными словами, композиционно-творческий процесс формирования образа требует для своей реализации применения проектных подходов, принципов, методов и средств, которые определяют методическую и учебно-воспитательную значимость внеаудиторной деятельности студентов. Формирование творческих способностей будущих дизайнеров возможно только на основе гармоничного развития их потенциальных возможностей. Общие принципы процесса формирования способности восприятия как сложной психофизиологической совокупности ощущений, ярких впечатлений и образов остаются неизменными и определяются условиями профессиональной подготовки [7].

Создание любой проектной модели в рамках её функциональных и художественно-образных параметров требует подготовки специалистов, способных решать нестандартные задачи, требующие высокого уровня развития дизайнерского мышления, способствующего формированию проектных умений, способностей к проектной деятельности, решению профессиональных проблем на креативном уровне.

Основной этап процесса проектирования происходит в сознании дизайнера, чем шире мировоззрение дизайнера, его интуиция и расчет, сочетание знаний и фантазии, тем глубже понимание проблемы и интереснее ее решение.

Особую роль в формировании проектных идей играет ассоциативный метод, при котором ассоциативные образы сопоставляются друг с другом в соответствии с целями и логикой проектируемого объекта. Осознанная взаимосвязь образных характеристик различных объектов делает ассоциативный метод основной преобразовательной деятельностью, которая приводит к открытию новых связей в модели дизайна [6].

Как образно высказывал об этом мысль выдающийся педагог Баухауса (широко известная архитектурно-художественная школа), Йоханнес Иттен: «Всё заранее конструктивно рассчитанное не является в искусстве решающим».

Интеллектуально-конструктивное обдумывание замысла – это только «повозка, которая доставляет нас к дверям новой реальности». Отсюда следует, что художественно-проектная деятельность тесно связана с природой живого композиционного творчества, которое выражает индивидуальный вкус и почерк обучающихся. Проектное моделирование базируется на способности студентов к структурированию информации, способности к визуализации идеи и сочетает в себе научное и субъективное предвидение.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, в процессе формирования художественно-проектных способностей студентов через разнообразие формы и методы внеаудиторной работы у них развивается проектное мышление, успешно раскрываются существенные особенности проектируемого объекта, дополняющие авторский замысел, совершенствуется художественно-эстетический вкус и профессиональная компетентность.

В общих чертах творчество можно описать как процесс создания чего-то нового, ранее неизвестного или несуществующего. В процессе внеаудиторной деятельности понятие новизны, прежде всего, связано с субъектом этой формы деятельности, т.е. со студентом, который должен обрести определенные новые для него профессиональные качества: художественно-проектные способности, знания и умения, соответствующие целям, средствам и характеру его будущей специальности дизайнера.

Литература:

1. Абоимова, И.С. Процессуальный дизайн в обучении студентов будущих дизайнеров в вузе / И.С. Абоимова, Е.Н. Гурьянчева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 6-9
2. Абоимова, И.С. Развитие латерального мышления при формировании профессиональных компетенций у будущих дизайнеров / И.С. Абоимова, И.Б. Александрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 4-7
3. Белова, И.Л. Методы активизации художественно-проектной деятельности будущих графических дизайнеров / И.Л. Белова, Н.В. Быстрова, Е.В. Медонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 10-13
4. Бузина, Н.О. Технологии визуализации информации в системе высшего образования / Н.О. Бузина // Образование и педагогика: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 декабря 2020 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 19-23
5. Быстрова, Н.В. К вопросу о применении технологий визуализации информации в учебном процессе / Н.В. Быстрова, И.Л. Белова, Э.У.Х.С. Ахмед // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 30-33
6. Гурьянчева, Е.Н. Интеграционные методы обучения студентов дизайнерской деятельности / Е.Н. Гурьянчева, Н.О. Бузина // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 47. – С. 2923-2926

7. Зими́на, Е.К. Роль развития художественно - образного мышления обучающихся в условиях цифровизации / Е.К. Зими́на, Л.П. Деспамес // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 131-134
8. Курушин В.Д. Графический дизайн и реклама / В.Д. Курушин. – М.: ДМК Пресс, 2012. – 272 с.
9. Дизайн в рекламе. Основы графического проектирования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям 070601 «Дизайн», 032401 «Реклама» / [Р.Ю. Овчинникова и др.]; под ред. Л.М. Дмитриевой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 239 с.
10. Хайленд А., Бейтман С. Symbol.Символ / Пер. с англ. Е. Карманова. – Спб.: Питер, 2012. – 296 с.

Педагогика

УДК 376.5

заместитель директора по научной работе Ежов Данил Александрович
Государственное бюджетное негосударственное общеобразовательное учреждение Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей» (г. Самара)

«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ»: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема готовности педагогов к взаимодействию с одарёнными обучающимися. Разработанная автором дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации «Взаимодействие с одаренными обучающимися» с использованием сетевой формы организации обучения слушателей, предлагает механизм формирования готовности педагогов к взаимодействию с одарёнными обучающимися. Практико-ориентированный характер программы повышения квалификации, гибкий формат реализации, множество сторон участников реализации обучения, продолжительность и асинхронность освоения модулей программы позволяют построить каждому слушателю индивидуальные образовательные маршруты.

Ключевые слова: сетевая форма реализации образовательной программы, повышение квалификации педагогов, взаимодействие с одаренными обучающимися, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article actualizes the problem of teachers' readiness to interact with gifted students. The additional professional educational program of advanced training developed by the author "The interaction with gifted students" using a network form of organization of training of listeners, offers a mechanism for forming the readiness of teachers to interact with gifted students. The practice-oriented nature of the professional development program, the flexible format of its implementation, many sides of the participants in the implementation of training, the duration and asynchrony of the development of the program modules allow each student to build individual educational routes.

Key words: network form of educational program implementation, teacher training, interaction with gifted students, individual educational route.

Введение. Теоретическое осмысление одаренности приобрело четкую форму: научный мир сегодня рассматривает ее в многофакторной модели как системное качество личности, как интегративное личностное образование, обеспечивающее успешность выполнения деятельности, возможность высоких достижений [7, 9]. Непрерывное развитие одаренности обучающихся требует выявления их потенциальных и скрытых возможностей, индивидуализации траекторий обучения, применения инновационных образовательных технологий [5, 6].

Педагогическое взаимодействие с одаренными обучающимися имеет ряд проблем: несовершенство методической поддержки педагогов, работающих с данной категорией обучающихся; неподготовленность педагогов к индивидуализации обучения и психолого-педагогическому сопровождению одаренных обучающихся; необходимость методической и практической помощи одаренным обучающимся, что требует совершенствования условий для развития их природных задатков; не отлажен механизм межведомственного взаимодействия, способствующий развитию одаренных обучающихся, росту их творческого и интеллектуального потенциала [2-4, 8, 13-16].

Изложение основного материала статьи. Общая подготовка педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися в образовательных организациях разного уровня на сегодняшний день не имеет четкой и структурной организации, есть только подчас не связанные между собой различные площадки, направленные на решение узких и частных задач развития одаренных обучающихся [16]. Для систематизации повышения квалификации педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися Самарским университетом была организована образовательная программа дополнительного профессионального образования «Взаимодействие с одаренными обучающимися». Данная программа предусматривает сетевую форму реализации, где Самарский университет выступает в качестве базовой организации, а площадкой для проведения мастера-классов и других организационных форм работы с одаренными обучающимися является Самарский региональный центр для одаренных детей (сторона участник). Программа повышения квалификации реализуется в объеме 144 часа в течение 6 месяцев для одного потока обучающихся.

Учебно-тематический план образовательной программы «Взаимодействие с одаренными обучающимися»

№ п/п	Наименование разделов, модулей	Всего, час	В том числе, акад. час		Организация
			Аудиторная	Самостоятельная работа	
	Модуль 1. Государственная политика развития одаренных детей и молодежи	24	20	4	Самарский университет
1.1	Одаренность: проблемы выявления и развития	6	5	1	Самарский университет
1.2	Запросы общества и рынка труда в соответствии со стратегией НТР России	6	5	1	Самарский университет
1.3	Тренинг личностной и командной эффективности	6	5	1	
1.4	Психологическая диагностика на абстрактно-логическое мышление	6	5	1	Самарский университет
	Модуль 2. Содержание программ и	24	20	4	Самарский университет

	методик, направленных на развитие потенциала одаренных обучающихся				
2.1	Проектирование личностного и духовно-нравственного развития обучающихся в урочной и внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС	6	5	1	Самарский университет
2.2	Организация проектной деятельности в образовательном учреждении	6	5	1	Самарский университет
2.3	Академический коворкинг	6	5	1	Самарский университет
2.4	Основные принципы развития современных образовательных программ	6	5	1	Самарский университет
	Модуль 3. Нормативно-правовые основы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися	24	20	4	Самарский региональный центр для одаренных детей
3.1	Понятие одаренности и нормативно-правовая основа работы с одаренными обучающимися	6	5	1	Самарский региональный центр для одаренных детей
3.2	Эвристический метод принятия управленческих решений в ходе взаимодействия	6	5	1	Самарский региональный центр для одаренных детей
3.3	Интенсивность познавательной потребности, ее уровни и формы у одаренных обучающихся	6	5	1	Самарский региональный центр для одаренных детей
3.4	Проектирование авторских курсов	6	5	1	Самарский региональный центр для одаренных детей
	Модуль 4. Компетентность педагогов в ходе взаимодействия с одаренными обучающимися	30	30	-	Самарский университет
4.1	Практика проектной и исследовательской работы с одаренными обучающимися на разных возрастных ступенях	4ч	10	-	Самарский университет
4.2	Подготовка обучающихся к участию в высокорейтинговых конкурсах, состязаниях и олимпиадах (концептуальные основы)	4ч	10	-	Самарский университет
4.3	Дистанционная работа с одаренными обучающимися: ресурсы (российские и зарубежные), программное обеспечение, научные практики»	4ч	10	-	Самарский университет
	Модуль 5. Методы и технологии работы с одаренными обучающимися (профилизация)	30	30	-	Самарский региональный центр для одаренных детей
5.1	Формы и методы работы с одаренными детьми с гармоничным типом развития	4ч	10	-	Самарский региональный центр для одаренных детей
5.2	Особенности личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития	4ч	10	-	Самарский региональный центр для одаренных детей
5.3	Формы и методы работы с одаренными детьми с дисгармоничным типом развития	4ч	10	-	Самарский региональный центр для одаренных детей
	Итоговая аттестация	12 часов	-	-	Самарский региональный центр для одаренных детей
Итого		144 часа			

При этом содержание образовательной программы и ее сетевая форма реализации подразумевают асинхронный формат организации обучения [10]. В ходе реализации данной программы повышения квалификации предполагается организация обучения педагогов по индивидуальной образовательной траектории с привлечением в образовательный процесс иных сторонних организаций, сетевых образовательных ресурсов с учетом потребностей профильной подготовки каждого педагога, обучающегося на программе повышения квалификации [1, 2, 11, 12]. Таким образом, возникла необходимость в разработке системы формирования готовности педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися, реализуемой в ходе организации обучения по дополнительной программе повышения квалификации «Взаимодействие с одаренными обучающимися».

В первом модуле «М1. Государственная политика развития одаренных детей и молодежи» предусмотрено 8 часов на теоретическую подготовку для погружения в проблему одаренности и знакомство с позицией государства, определяющего комплекс мер по поддержке одаренных детей. В ходе практической подготовки в базовой организации (Самарском университете) слушатели дополнительной образовательной программы «Взаимодействие с одаренными обучающимися» участвуют в тренингах эффективности, осваивают психологические диагностики на абстрактно-логическое мышление в течение 16 академических часов.

Второй модуль «М2. Содержание программ и методик, направленных на развитие потенциала одаренных обучающихся» содержит теоретические занятия в базовой организации по отбору содержания образовательных программ для одаренных детей, основы проектной деятельности (8 часов) и практическую подготовку в виде мастер-классов, практико-ориентированных кейсов, направленных на формирование умений в проектной деятельности, воспитательной работе, методов и технологий грамотного взаимодействия с одаренными обучающимися (16 часов).

Содержание третьего модуля «М3. Нормативно-правовые основы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися» включает проблемные лекции (8 часов) для осмысления нормативно-правовой основы работы с одаренными обучающимися» и практические занятия в виде деловых, организационно-деятельностных игр, мастер-классов, тренингов, направленных на проектирование слушателями дополнительной образовательной программы авторского курса работы с одаренными детьми в своей предметной области (16 часов). Освоение программы этого модуля педагогами – слушателями дополнительной образовательной программы осуществляется на базе организации частного (Региональный центр одаренных детей). Самостоятельная работа в рамках первых трех модулей (по одному часу на модуль) направлена на рефлексию своего потенциала при работе с одаренными детьми, результатом которой является для слушателей дополнительной образовательной программы проект авторского курса работы с одаренными детьми в своей предметной области.

Четвертый модуль «М4. Компетентность педагогов в ходе взаимодействия с одаренными обучающимися» предусматривает: 8 часов теоретического обучения (определяются концептуальные основы проектной и исследовательской работы с одаренными обучающимися); 12 часов практических занятий, направленных на реализацию разных форм работы с одаренными обучающимися и освоение цифровых образовательных ресурсов в помощь педагогам; 10 часов лабораторных работ для детализации проектирования авторского курса слушателями. Основной площадкой реализации модуля является базовая организация.

Пятый модуль «М5. Методы и технологии работы с одаренными обучающимися (профилизация)», осуществляемый на базе организации частного сетевой формы реализации образовательной программы, направлен на имеющийся обмен опытом работы с одаренными обучающимися. Модуль содержит теоретическую подготовку (8 часов), практические занятия в форме открытых уроков, круглых столов, мастер-классов (16 часов) и 10 часов лабораторных занятий для проектирования и проведения зачетных занятий в рамках дополнительной образовательной программы. Итогом по освоению каждого модуля является тестирование, предоставление сертификатов освоения образовательных ресурсов сторонних организаций участников и иных документов, подтверждающих деятельность слушателей в рамках дополнительной образовательной программы в ходе сетевого взаимодействия, а также самооценка. Итоговая аттестация предусматривает защиту проекта разработки авторского курса работы с одаренными детьми в своей предметной области.

Выводы. Таким образом, дополнительная образовательная программа повышения квалификации «Взаимодействие с одаренными обучающимися», реализуемая в сетевой форме определяет модули системы формирования готовности педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности: М1. «Государственная политика развития одаренных детей и молодежи», М2. «Содержание программ и методик, направленных на развитие потенциала одаренных обучающихся», М3. «Нормативно-правовые основы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися», М4. «Компетентность педагогов в ходе взаимодействия с одаренными обучающимися», М5. «Методы и технологии работы с одаренными обучающимися (профилизация)», что проявляется во взаимодействии обучающихся модулей, реализуемых как базовой организацией, так и организацией участником или во внешней среде образовательных организаций, и происходит за счет согласованности внутренних и внешних ресурсов всех участников программы повышения квалификации педагогов, т.е. наивысший эффект может быть достигнут за счет увеличивающегося числа взаимодействий с каждым последующим этапом функционирования всей системы формирования готовности педагога к взаимодействию. Однако реализация модулей за счет внутренних и внешних ресурсов образовательных организаций обуславливает использование различных площадок и различных индивидуальных образовательных маршрутов преподавателя.

Асинхронный характер реализации модулей программы повышения квалификации предполагает нелинейность в освоении модулей, что обусловлено активным включением в программу повышения квалификации различных внешних научных и образовательных мероприятий, проводимых в регионе и в Российской Федерации в целом по профилю педагогов, обучающихся на программе. Для этого в начале обучения на программе повышения квалификации обучающимся педагогам предлагается заполнить лист предпочтений с темами и мероприятиями, которые они хотели бы освоить по профилю преподаваемой дисциплины.

Вместе с тем, отбор средств обучения для реализации модулей представлен примерной тематикой образовательной деятельности, что обусловлено гибкостью системы формирования готовности в процессе реализации программы повышения квалификации «Взаимодействие с одаренными обучающимися» как во внешней (центры по развитию компетенций на базе вузов, участие в конференциях, самообразование), так и во внутренней среде организаций участников сетевой формы реализации (мастер-классы, тренинги, коворкинг и пр.), обновлением ее содержания на различных образовательных площадках и индивидуальным образовательным маршрутом педагога.

Литература:

1. Адамский, А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / А.И. Адамский. – М.: Эврика. – 2006.
2. Арипова, М.Л. Концепция обучения одаренных студентов в высших учебных заведениях / М.Л. Арипова // *Academy*. – 2018. – № 4 (31). – С. 75-77
3. Арсенова, М.А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Арсенова. – Череповец, 2002. – 179 с.
4. Василевская, Е.В. Сетевое взаимодействие как механизм методического сопровождения работы с одаренными детьми / Е.В. Василевская // *Методист*. – 2010. – № 9.
5. Кавун, Л.В. Проблемы структурной диагностики одаренности у студентов вуза / Л.В. Кавун, А.В. Тараканов // *Методология современной психологии: сб. статей*. – М., 2018. – Вып. 8. – С. 73-81
6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: утв. Президентом РФ 03.04.2012 г. № Пр-827. – URL: kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitiJamolodykh.
7. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // *Вопросы психологии*. – 1989. – № 6. – С. 29-33
8. Мачехина, О.Н. Педагогические условия развития социальной компетенции старшеклассников: проектно-контекстный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2007.
9. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
10. Нефедова, В.Ю. Анализ опыта работы с одаренными детьми посредством сетевого взаимодействия / В.Ю. Нефедова, А.В. Прилепина // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1-1.
11. Пинский, А.А. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования / А.А. Пинский,

А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов // Профильное обучение. Часть 1. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – № 4. – 2004.

12. Пронина, Н.А. Стевое взаимодействие как способ организации работы с одаренными детьми / Н.А. Пронина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4. – С. 149-153

13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26.01.2007 г. № 79-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/58728/> (дата обращения: 02.05.2021).

14. Тарасова, Г.В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук 13.00.01. – Казань, 2005. – 28 с.

15. Шпарева, Г.Т. Организационно-педагогическая деятельность по развитию одаренности как основы элитарного образования / Г.Т. Шпарева // Автореферат диссертации доктора педагогических наук. – Краснодар: Адыгейский гос. университет, 2002. – 45 с.

16. Шумакова, Н.Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] / Н.Б. Шумакова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Том 17. – № 2. – С. 97-105. – DOI:10.17759/bppe.2020170209.19.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации Ерина Лариса Сергеевна
ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации Перова Елена Александровна
ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
преподаватель кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации Эм Людмила Сергеевна
ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Изучение мотивации учебной деятельности и раннее, и в настоящее время, представляет собой одну из стержнеобразующих психолого-педагогических проблем, о чем свидетельствует большое количество публикаций не только в данной области научного знания, но даже в философии и социологии. Это связано с тем, что мотивационная сфера выступает неотъемлемой частью целостной личности; именно она является пусковым механизмом и обеспечивает выполнение того или иного вида деятельности, в том числе, и учебной. Однако, в рамках изучаемой проблемы особое значение приобретают исследования мотивации, прежде всего, в рамках психологии и педагогики. Целью исследования является определение наиболее эффективных средств, путей повышения мотивации учебной деятельности школьников подросткового возраста в процессе изучения английского языка. Проведен теоретический анализ имеющихся литературных источников по проблеме исследования, позволяющий: дать общую характеристику мотивации учебной деятельности школьников подросткового возраста; рассмотреть обучение английскому языку как средство развития мотивации учебной деятельности школьников подросткового возраста.

Ключевые слова: мотивация, мотивация учебной деятельности, обучение английскому языку, кризис подросткового возраста, проектный метод обучения, коммуникативный системно-деятельностный метод обучения, интенсивный метод обучения, проблемный метод обучения.

Annotation. The study of the motivation of educational activity both early and at the present time is one of the core psychological and pedagogical problems, as evidenced by a large number of publications not only in this field of scientific knowledge, but even in philosophy and sociology. This is due to the fact that the motivational sphere acts as an integral part of an integral personality; it is she who is the trigger and ensures the performance of a particular type of activity, including educational. However, within the framework of the studied problem, motivation research is of particular importance, primarily in the framework of psychology and pedagogy. The purpose of the study is to determine the most effective means, ways to increase the motivation of educational activities of adolescent schoolchildren in the process of learning English. A theoretical analysis of the available literature sources on the research problem has been carried out, which allows: to give a general description of the motivation of the educational activity of adolescent schoolchildren; to consider teaching English as a means of developing motivation for the educational activities of adolescent schoolchildren.

Key words: motivation, motivation of educational activity, teaching English, crisis of adolescence, project method of teaching, communicative system-activity method of teaching, intensive method of teaching, problem method of teaching.

Введение. Понятие «мотивация» представлено в различных областях научного знания: философии, социологии, психологии, педагогике и др. Изучению данного феномена посвящено достаточно большое количество научных работ как зарубежных, так и отечественных исследователей.

Философские истоки категории «мотивация» можно встретить в работах великих мыслителей: Платона, Аристотеля, Демокрита, Гераклита, Декарта, Юма, Сократа, Макиавелли, Дж. Локка, К. Лейбница, И. Канта и др. Немецкий философ А. Шопенгауэр был первым, кто использовал термин «мотивация» в статье «Четыре принципа достаточной причины». Согласно его представлениям, мотивация представляет собой причину, «видимую изнутри». Человек, который нацелился что-то сделать, ощущает внутренние мотивы, которые и приводят к видимым движениям и поступкам.

Социологические исследования мотивации связаны, прежде всего, с изучением мотивационного компонента как важной составляющей управленческой деятельности, эффективной трудовой деятельности, менеджмента и др. Теории, на которые опираются исследователи мотивации в области социологии, тесным образом связаны с психологическими теориями. Важным аспектом социологических исследований выступает исследование культурных контекстов смыслов.

Интересны исследования мотивации в психолого-педагогической области знания. Данная категория является одной из базовых, фундаментальных в педагогике и психологии. Термин «мотивация» (от лат. *movēre* «двигать») был заимствован (как, например, и термин «адаптация») исследователями в области психологии из биологии. В психологии «мотивация» –

означает «побуждение и стремление к действию, а если рассматривать «мотивацию» в научном свете – это совокупность побудительных психических процессов, которые и обуславливают поведение индивидуума» [8]. Проблемой мотивации занимались ведущие зарубежные ученые, которые являлись представителями различных направлений в области психологии (бихевиоризм, гуманистическая психология, социальная психология и др.). Благодаря их исследованиям появились теории, объясняющие феномен мотивации; были созданы ее модели; описаны социально-психологические особенности реализации мотивации в разных видах деятельности (Э. Лоулер, А. Маслоу, Д. Мак Клеелланд, Ф. Герцберг, Л. Портер, Х. Хекхаузен и др.). Отечественные ученые А.Ф. Лазурский, Н.А. Ланге, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, В.А. Иванников, Р.А. Пилюян, В.Д. Шадриков и др. в своих исследованиях пытались решить проблему определения понятий «мотив», «потребность», «мотивация», их соотношение между собой; иерархию мотивов; виды мотивов, роль установки в мотивации и т.д. Педагогические исследования нацелены на разработку и внедрение практических рекомендаций по поддержанию мотивации школьников к обучению. В трудах В.Г. Асеева, Ю.К. Бабанского, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, В.С. Ильина, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.К. Марковой, В.С. Мерлина, А.Б. Орлова, В.Ф. Паламарчука, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной, Л.М. Фридман, П.М. Якобсона и др. представлено содержание и сущность понятия «мотивация учебной деятельности», ее структура; описаны учебные мотивы и механизмы их возникновения; роль мотивации в учебной деятельности; изменение учебных мотивов в зависимости от возрастного фактора.

Изложение основного материала статьи. Учебная мотивация в 20 веке изучалась достаточно широко: как в России, так и за рубежом. Условно можно выделить два основных этапа в изучении мотивации учебной деятельности – до Второй мировой войны и после. Первый этап характеризуется исследованием соотношения мотивов и деятельности, выделением различных уровней потребностей – социального, личного и телесного. Введение в послевоенный период всеобщего обязательного образования актуализировали необходимость изучения мотивации учебной деятельности.

Следует отметить, что мотивация по отношению к учебной деятельности выступает как ее первопричина, как механизм, ее запускающий. По отношению к деятельности она может быть внутренней или внешней, но и в первом, и во втором случаях мотивация – это, прежде всего, внутренняя характеристика ученика, которая обуславливает эффективность учебной деятельности, связана со смыслами учения. Для учащихся подросткового возраста характерным является наличие динамичной и изменчивой структуры мотивации учебной деятельности.

Изучение мотивации учебной деятельности подростков – актуальнейшая психолого-педагогическая задача современной школы. Влияние ряда факторов на подростков во время их взросления и полового созревания, приводят к тому, что одной из сфер, интерес к которой снижается, оказывается учебная деятельность. Смещая фокус своего внимания с учебно-познавательной на общественную деятельность и общение со сверстниками, подростки не могут сосредоточиться на учебе так, как они это делали, будучи младшими школьниками. Подростки становятся менее управляемыми, начинают выражать свое мнение, и педагогам становится сложно устанавливать контакт с ними и создавать комфортную в психологическом плане среду для развития и учебы школьников. Проблема мотивации школьников подросткового возраста и стратегии поведения педагогов обозначается достаточно остро. Залог успешного обучения подростков во многом зависит от мотивационного компонента и влияния со стороны педагога, поэтому поднятие уровня мотивации учебной деятельности у подростков является одной из главных задач для педагогов и школьной программы. Повысить уровень мотивации среди школьников подросткового возраста возможно, используя дисциплины лингвистического цикла, к которым относится и английский язык. В связи с глобализацией английского языка, который признан языком международного общения, распространением англоязычного контента в сети «Интернет», англоязычной медиа-продукции, его роль в жизни подростков возросла. Англоязычное медиа-пространство занимает достаточно большую часть их жизни, поэтому целесообразно его использовать как средство повышения мотивации в учебной деятельности среди школьников подросткового возраста. Однако анализ работ по проблеме мотивации учебной деятельности школьников, в том числе, подросткового возраста, на уроках английского языка (С.Н. Азарова, О.И. Барменкова, Л.П. Бочарова, Ю.И. Верисокин, И.П. Пассов, Л.А. Подопригорова и др.) позволил прийти к заключению о том, что рассмотрение вопроса о развитии мотивации учебной деятельности у школьников подросткового возраста в процессе изучения английского языка практически не являлась предметом специального исследования.

Однако мотивация является важным компонентом, стимулирующим познавательные процессы (восприятие, внимание, память), направленность на учебную работу; позволяет сделать изучаемое лично значимым [7]. Как показывают теоретические исследования и опыт обучения на школьном уровне образования, в том числе, и английскому языку, как наиболее часто используемые формы и методы обучения, так и само предметное содержание предполагают ориентацию на прослойку так называемых «средних обучающихся». Поэтому единые требования, которые задаются обучающимся в ходе освоения учебного материала, не соответствуют реальным и различным уровням способностей большинства обучающихся [4].

Как уже отмечалось выше, мотивация ученика по отношению к учебной деятельности может быть внешней и внутренней. Основной двигательной силой внешней мотивации выступает воздействие извне, которое вызывает внешний дискомфорт. К такого рода внешним воздействиям можно отнести, например, требования педагога. Внутренний дискомфорт обуславливает внутреннюю мотивацию, направленную на достижение определенного внутреннего удовлетворения и психологического комфорта [6].

В практике школьного обучения применяются различные методы, формы и средства обучения, опирающиеся на внешнюю и внутреннюю мотивацию учебной деятельности. Но залогом и основным условием успешного обучения выступает, прежде всего, внутренняя мотивация. Исходя из этого, учителя должны в качестве поощрения использовать оценивание и похвалу, а не награды и призы; формировать у учеников стремление сравнивать личные результаты и достижения; использовать стратегию «рядом», «совместно»; использовать разноуровневые задания и др. Важным фактором, положительно влияющим на внутреннюю мотивацию учащихся, является возможность свободного выбора в процессе изучения материала [9].

Целью мотивации обучающихся является их перевод с уровней негативного и нейтрального отношения, к действительному, осознанному, ответственному, и положительному отношению к учебе.

Подростки являются той группой, которую сложнее всего мотивировать на определенную учебную деятельность в силу различного рода факторов. Для описания мотивации учебной деятельности у подростков необходимо понимать, какую возрастную группу они представляют, каковы их психологические особенности и ведущий вид деятельности.

При переходе от младшего школьного возраста к подростковому происходит смещение фокуса с учебно-познавательной деятельности на общение со сверстниками. Это является одной из самых главных причин, почему учащимся подросткового возраста сложнее сфокусироваться на учебной деятельности и найти мотивацию, когда данный переход из одной стадии в другую совершен. Данный опыт не является утерянным, но смещение фокуса происходит. В подростковом возрасте происходят разнообразные изменения, связанные в том числе и с происходящим в этом возрасте

половым созреванием и теми изменениями, которые происходят в организме подростка (развитие репродуктивной системы, изменение гормонального фона, увеличение массы тела, ускорение роста и др.). Все это приводит к смешанным чувствам подростка и его психическим изменениям в том числе. На данном возрастном этапе возникает кризис подросткового возраста, который характеризуется наличием ряда противоречий:

- между требованиями, предъявляемыми учебной деятельностью, и уже известными способами ее выполнения: увеличивается количество изучаемых предметов, меняется тип предлагаемых для решения задач, увеличивается доля абстракционизма учебного материала и др.;

- между типом образования и возможностями подростка (М.И. Махмутов) или между свободой и заданностью в обучении (А.В. Хуторской): ориентация используемых учителем форм, методов и средств на мнестические процессы, а не на мыслительные, т.е. ориентация на воспроизведение уже известного, а не стимулирование мыслительных процессов, познавательной активности;

- между спецификой обучения в начальной и средней школе: многопредметность; большее количество учителей, ведущих уроки;

- между стандартизацией и индивидуализацией процесса обучения и др.

Для кризиса подросткового возраста характерным является развитие самопознания, благодаря которому меняется система и характер взаимоотношений с окружающими. Подростки зачастую бывают чрезмерны требовательны к себе и взрослым, нетерпимы. Копируя внешние признаки взрослости, требуя от окружающих признавать за ними права взрослого человека, оказываются неспособными нести ответственность за совершенные ими поступки, справляться с неудачами, адекватно реагировать на них; возникает еще одно противоречие подросткового возраста – между возможностью и желанием быть взрослым («быть» и «казаться» взрослым). На протекание кризисного периода влияет совокупность внешних (родительский контроль и чрезмерную опеку, зависимость в семейных отношениях) и внутренних факторов (психологические особенности подростка) [5]. Подростковый кризис завершается формированием нового уровня самосознания, появлением способности познавать собственную личность при помощи рефлексии [2].

Из всего вышесказанного можно прийти к выводу о том, что психологические особенности подростка, кризис подросткового возраста скажутся на его учебной мотивации и отношении к учебной деятельности. Подростки являются одной из самых трудных групп в плане поддержания интереса и мотивации учебной деятельности; для осуществления мотивации необходим комплексный подход со стороны педагога. Разнообразный набор методов, приемов, заданий и подходов укрепляет желание подростков овладеть знаниями и подкрепляет интерес к большинству учебных предметов.

Для того, чтобы поднять уровень мотивации среди учащихся, существуют общие методы, которые подходят для детей любой возрастной группы и отдельные методы, которые больше подходят какой-то определенной возрастной группе.

Рассмотрим используемые при обучении иностранному языку методы и определим, насколько они подходят для группы подростков в плане мотивационного фактора.

1. Проектный метод. Проект является работой, которую учащиеся воссоздают сами, используя речевую деятельность, которая идет во взаимосвязи с интеллектуальной и эмоциональной деятельностью. Использование проектного метода при обучении иностранному языку позволяет актуализировать межпредметные связи, увеличить арсенал коммуникации обучающихся, стимулировать мыслительную деятельность, развить творческий потенциал обучающихся.

2. Коммуникативный системно-деятельностный метод. Данный метод обучения английскому языку появился в 60-е гг. 20 в. за рубежом как альтернатива существующему в то время грамматико-переводному подходу изучения языков. В России коммуникативный системно-деятельностный метод начал внедряться в 90-е гг. 20 в. [5]. В основе этого метода лежит деятельностный принцип и личностно ориентированный подход в обучении. Основная цель этого метода заключается в формировании коммуникативной компетенции, т.е. мотивации к изучению английского языка, возможности применения английского языка во всех ситуациях общения, снятия «зажимов», коммуникативных барьеров. Обучение происходит с опорой на современные представления о речи как речевой деятельности. Формирование коммуникативной компетенции в области английского языка происходит в процессе специально организованной совместной деятельности, английский язык выступает в качестве средства решения задач этой деятельности. На наш взгляд, данный метод должен активно использоваться в подростковой группе, которая характеризуется тем, что подростки готовы поделиться своим мнением и участвовать в разговоре со своими ровесниками, делясь мнениями и мотивируя себя на изучение языка и углубления в другие темы и учебные дисциплины. Таким примером может стать обсуждение политической или экологической проблемы на уроке английского языка. Мотивация для поиска новых лексем и углубление в тему позволит перейти в мотивацию к учебной деятельности. Использование коммуникативного подхода создает благоприятные условия для активного и свободного развития личности, раскрытия собственного потенциала и раскрепощения учащихся в «скованном» подростковом возрасте.

3. Интенсивный метод, который получил свое распространение относительно недавно. Как отмечает Г.А. Китайгородская, основными определяющими факторами интенсификации обучения английскому языку выступают с одной стороны, минимизация срока обучения при максимуме объема учебного материала; с другой стороны – максимальное использование всех резервов личности ученика, достигаемое в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности учителя [3]. Важным условием развития творческого потенциала личности выступает психологический климат в классе: доброжелательные, доверительные отношения между учениками и учителем, самими учениками, поддержке, одобрении и др.

4. Проблемный метод. Включает в себя современные методы обучения школьников. Этот метод также ориентирован на подростковую группу учащихся. Проблемный метод обучения - особая организация занятий, предполагающая наличие проблемных ситуаций и активная деятельность учащихся по их разрешению, благодаря этому осуществляется творческое овладение знаниями, умениями и навыками, развиваются мыслительные способности. Основное предназначение этого метода - стимулирование поисковой деятельности учащегося, что соответствует современным требованиям обучения – воспитание креативной личности, развитие и совершенствование познавательных процессов и др. [9]. Также стоит отметить, что при этом использовании данного метода среди учащихся активизируется говорение, так как будет идти активное обсуждение проблемы, большинство учащихся будут задействованы и увлечены, что поднимет уровень мотивации среди подростков.

Выводы. Таким образом, мы перечислили и описали те методы, которые могут быть использованы при обучении английскому языку подростков. Важный акцент при использовании этих методов должен быть поставлен на организации деятельности на уроке и передачи управления и контроля учащимся. Таким образом, использование данных методов при изучении английского языка способствует повышению мотивации учебной деятельности, что будет способствовать повышению учебной мотивации при изучении других предметов. Ряд исследователей предлагает в качестве средства развития мотивации учебной деятельности на уроках английского языка использовать разговорную лексику, в том числе, сленг. В этот период обучения разговорная лексика является той частью языка, изучение которой может не только

привнести интерес и новизну в школьный урок, но и стать также полезным пластом информации, важной для самореализации личности в будущей профессиональной деятельности. По их мнению, использование сленговой лексики позволит привлечь внимание учащихся и подготовит их к коммуникациям с иностранцами. Кроме того, расширение словаря будет происходить эффективнее, если подросткам интересна данная тема, эмоционально для них окрашена; материалом служат кинофильмы, презентации, интересные тексты и др. [1].

Из всего вышесказанного можно прийти к выводу о том, что для мотивации учащихся подросткового возраста используются различного рода методы, в основном направленные на включение знаний других учебных дисциплин, креативную деятельность и обсуждение с подключением каждого учащегося. Отдельное место отводится игровым и свободным практикам, направленным на мотивацию и повышению учебного вовлечения учащихся. Также важно отметить наличие смежных с учащимися интересов и создание комфортной эмоциональной и психологической обстановки. Можно прийти к выводу о том, что самым главным критерием во всех методах является создание комфортной для подростка среды.

Литература:

1. Володина, М.А. Влияние введения разговорной лексики на уроках английского языка на уровень мотивации к обучению в старших классах / М.А. Володина, И.В. Плаксина // Вестник науки и образования. – 2020. – С. 60-64
2. Голубков, Г.В. Причины возникновения кризиса в подростковом возрасте / Г.В. Голубков, Я.А. Лычагина // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – С. 327-331
3. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М., 1986. – 103 с. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kitaigorodskay/text.pdf> (Дата обращения: 11.08.2022).
4. Коротаева, Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е.В. Коротаева – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь». – 2016. – 194 с.
5. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». – Казань, КФУ. – 2016. – 189 с.
6. Митина, Г.В. Психология эмоций и мотивации: учеб.-метод. пособие / Г.В. Митина, А.Н. Нугаева, Г.А. Шурухина. – Уфа: Издво БГПУ. – 2020. – 110 с.
7. Митрофанова, Г.А. Мотивация и методы ее стимулирования [Электронный доступ]. – <https://urok.1sept.ru/articles/637119> (Дата обращения: 10.08.2022).
8. Насыров, Д.М. Проблемный метод обучения, как активный метод / Д.М. Насыров, М.Р. Очилова, З.Б. Кадырова // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. – С. 77-81
9. Холодковская, О.С. Трудный переходный возраст. Легкое решение сложных проблем / О.С. Холодковская, В.А. Пашнина. – Москва. – 2011. – 192 с.

Педагогика

УДК 372.3

магистрант Жумагалиева Айнагуль Айбулатовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СЕМЬЕ КАК БАЗОВОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ

Аннотация. Социальные преобразования, происходящие в нашей стране, не могли не затронуть сферу образования. Сегодня государство нуждается в активном, ответственном и высоконравственном гражданине. Он должен осознавать и транслировать духовные ценности и традиции своего народа. Без формирования у людей представлений о национальных ценностях невозможно говорить о едином и сильном государстве. Именно национальные ценности выступают основой для поведенческих установок каждого человека, которые существуют в рамках культурных, религиозных или семейных традиций. И поскольку в школу как в социальный институт вовлечено большинство граждан Российской Федерации, то ее потенциал в аспекте влияния на изучаемый феномен весьма высок. В рамках данной статьи автор рассматривает формирование представлений младших школьников о семье как базовой национальной ценности. Роль семьи не ограничивается одной сферой. Под ее влиянием у ребенка формируется отношение к окружающему миру, к физическому и психологическому здоровью, к своей стране. Кроме того, закладываются основы нравственности, финансовой грамотности; усваиваются нормы и правила поведения в обществе. В семье происходит множество процессов, каждый из которых влияет на выполнение своих функций. Те правила и традиции, которые ребенок видит в детстве, он будет неосознанно в собственную семью. Благоприятная атмосфера в семье позволяет заложить надежный фундамент дальнейшего воспитания и развития личности. Также автором был проведен анализ УМК «Школа России». В статье подчеркивается, что содержание учебных предметов обладает большим потенциалом, позволяющим учителю эффективно выстроить работу с детьми по формированию у них исследуемого феномена.

Ключевые слова: младший школьник, учебная деятельность, базовые национальные ценности, семья, формирование представлений.

Annotation. The social transformations taking place in our country could not but affect the sphere of education. Today the state needs an active, responsible and highly moral citizen. He must be aware of and broadcast the spiritual values and traditions of his people. Without the formation of people's ideas about national values, it is impossible to talk about a single and strong state. It is national values that are the basis for the behavioral attitudes of each person that exist within the framework of cultural, religious or family traditions. And since the majority of citizens of the Russian Federation are involved in school as a social institution, its potential in terms of influencing the phenomenon under study is very high. Within the framework of this article, the author considers the formation of junior schoolchildren's ideas about the family as a basic national value. The role of the family is not limited to one area. Under its influence, the child develops an attitude to the world around him, to physical and psychological health, to his country. In addition, the foundations of morality, financial literacy are being laid; the norms and rules of behavior in society are assimilated. There are many processes going on in the family, each of which affects the performance of its functions. Those rules and traditions that the child sees in childhood, he will unconsciously into his own family. A favorable atmosphere in the family allows you to lay a reliable foundation for further education and personal development. The author also conducted an analysis of the EMC "School of Russia". The article emphasizes that the content of educational subjects has great potential, allowing the teacher to effectively organize work with children to form the studied phenomenon in them.

Key words: junior schoolchild, educational activity, basic national values, family, formation of ideas.

Введение. В настоящее время общество переживает глубокий духовно-нравственный кризис, который не может не оказывать влияние на мировоззрение и общественное сознание людей. Результаты социальных опросов последних лет говорят о том, материальные ценности для подрастающего поколения оказываются более значимыми, чем ценности духовные, а представления о добре, сострадании, бескорыстии и патриотизме сильно искажены. Актуализация проблемы усиливается тем, что и взрослые не просто разделяют данные позиции, но и, скорее, являются выразителями этих идей. Система ценностей, существовавшая многие годы, претерпевает коренные изменения: меняются приоритеты, моральные, нравственные, этические принципы проходят своеобразную «проверку на прочность», что приводит к неизбежному обострению противоречий в обществе.

Изложение основного материала статьи. Сегодня, как никогда, государство нуждается в активном, ответственном и высоконравственном гражданине, который осознает и транслирует духовные ценности и традиции своего народа. Без формирования у людей представлений о национальных ценностях невозможно говорить о едином и сильном государстве, поскольку они выступают основой для поведенческих установок каждого человека, которые существуют в рамках культурных, религиозных или семейных традиций [2].

И поскольку в школу как в социальный институт вовлечено большинство граждан Российской Федерации, то ее потенциал в аспекте влияния на изучаемый феномен весьма высок. Таким образом, вопрос о формировании представлений о национальных ценностях России остро стоит перед современными представителями системы образования – учителями, воспитателями, преподавателями колледжей и вузов.

А.Я. Данилюк рассматривает базовые национальные ценности как «основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях» [4]. К ним относят: патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, человечество, наука, семья, труд и творчество, традиционные российские религии, искусство и литература, природа [4].

В рамках данной статьи более подробно рассмотрим семью как базовую национальную ценность. Н.Д. Дубин писал, что «...гармонично развитая личность, с ее миропониманием, складывается под воздействием многих социальных факторов...» [5]. Однако отметим, что семейное воспитание играет наиболее важную роль в развитии ребенка. Это связано с тем, что под влиянием семьи у ребенка формируется отношение к окружающему миру и людям, к физическому и психологическому здоровью, к своей стране; закладываются основы нравственности, финансовой грамотности; усваиваются правила поведения в различных ситуациях и т.д. Следы семейного воспитания заметны в большей или меньшей степени всю жизнь человека.

В педагогической науке феномен «семья» определяется как «малая социальная группа, основанная на браке, кровном родстве, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной и материальной ответственностью» [9].

Л.Д. Столяренко рассматривает семью как социально-педагогическую группу людей, которая имеет в качестве своей основной функции – оптимальное удовлетворение базовых нужд [7].

В социологии и психологии семья рассматривается как: первичная социальная группа, один из основных факторов социализации; социальный институт, регулирующий и контролирующий различные стороны жизни человека на основе общественных установок. Несмотря на различие подходов, все научные исследования подчеркивают важность семейного воспитания для успешного развития всей страны.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России семья раскрывается для человека в таких нравственных представлениях, как любовь, преданность и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода.

В работах А.Г. Харчева подробно рассмотрены функции семьи (специфические и неспецифические), отражающие ее особенности как социального феномена [8]. Специфические функции – это неизменные функции семьи, сохраняющиеся вне зависимости от изменения общества. Однако характер связи между семьей и социумом может изменяться в ходе истории. К специфическим функциям автор относит: репродуктивную (рождение детей), экзистенциальную (защита и содержание детей), социальную (воспитание и социализацию детей). Неспецифические функции семьи напрямую зависят от исторической ситуации.

Семья относится к базовым национальным ценностям, так как именно в ней начинается формирование личности ребенка, он усваивает те ценности и установки, которые становятся основой для его поведения и мировоззрения.

С.П. Акутина высоко оценивает семейные традиции, подчеркивая их огромный воспитательный потенциал. Также она считает, что главной ценностью является любовь между членами семьи, которую они проявляют друг к другу в различных видах и формах (забота, внимание, поддержка и т.д.). Автор пишет, что «семейные традиции – важное условие стабилизации семейной системы, усиливающее связь между членами семьи и снижающее тревогу ее членов. Семьи с недостатком традиций и обычаев, как правило, не имеют тесных связей между собой, тем самым члены этих семей страдают от изоляции и тревоги» [1].

Рассматривая семейные ценности, С.П. Акутина выделяет абсолютные, видовые духовно-нравственные, общественно-государственные и культурно-национальные ценности семьи. К абсолютным ценностям автор относит общечеловеческие ценности, понятные в любом обществе, – любовь, добро, честность, уважение и т.д. Видовые духовно-нравственные ценности объединяют природные условия, природные ресурсы, труд людей и т.д. Общественно-государственные ценности включают Родину, родной край, свободу, независимость, равенство, достоинство, мир. К культурно-национальным кровным ценностям семьи автор относит кровное родство, детско-родительские отношения, семейные традиции и обычаи, правила семьи и ее уклад [1].

В.А. Василенко отмечал, что для усвоения семейных ценностей ребенок должен пройти три стадии:

1. Эмоциональное восприятие событий.
2. Идентификация с текущими событиями.
3. Осознание личностной значимости семьи.

Иными словами, чем больше ребенок вовлечен жизнью своей семьи, тем более осознанным становится его отношение к ней, приобретает глубинный личностный смысл.

Однако формирование представлений о семье и ее ценностях не может быть ограничено только семейным воспитанием. Работа в данном направлении ведется в процессе обучения и воспитания ребенка в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности образовательных организаций.

Содержание образования вообще и школьные учебные предметы в частности обладают большим потенциалом для формирования представлений младших школьников о семье как о базовой национальной ценности.

В рамках статьи нами был проведен анализ УМК «Школа России».

Литературное чтение обладает наибольшим воспитательным потенциалом. Данная дисциплина позволяет учителю более открыто поговорить о семье и ее роли в обществе и жизни каждого человека, а, следовательно, провести большую работу по формированию представлений младших школьников о семье как о базовой национальной ценности.

Во многих изучаемых произведениях раскрываются нюансы семейных отношений – семья может быть представлена как с положительными примерами, так и с отрицательными. Так сказки могут представить взаимоотношения дочери и отца («Дочь-семилетка», «Красавица и Чудовище»), дочери и мачехи («Баба-Яга», «Падчерица и мачехина дочка») и т.д.

В изучаемых в начальной школе рассказах Н.Н. Носова, В.Ю. Драгунского, В.А. Осеевой основными героями являются мальчики-друзья, однако образ родителей – заботящихся, переживающих за детей незримо присутствует во многих рассказах («Огурцы», «Тайное становится явным», «Волшебное слово»). Рассказ Артюховой Н.М. «Трусиха» раскрывает взаимоотношения брата и сестры, поднимает тему смелости и заботы старшего о младшем. Отметим также, что в третьем классе целый раздел учебника посвящён теме семьи («Кто родителей почитает, тот вовек не погибает»).

В рамках изучения «Окружающего мира» также имеются задания, которые стимулируют ребенка на обращение к родителям.

Например:

– Расскажите, какие изменения в вашей семье произошли за последний год (в рамках изучения темы «Разнообразие изменений в природе и жизни людей»).

– Спросите у старших, какие необычные природные явления им приходилось наблюдать (в рамках изучения темы «Атмосферные явления и погода»).

– Какие приметы о погоде вы знаете (в рамках изучения темы «Как предсказывали погоду в старину»).

Подобные задания помогают учащимся организовать общение в семье, обсудить ее счастливые воспоминания и интересные моменты.

В рамках данного предмета младшие школьники изучают такие разделы: «Как живет семья» (Знакомство с целями и задачами раздела. Семья – это самые близкие люди. Что объединяет членов семьи. Имена, отчества и фамилии членов семьи. Жизнь семьи), «Наша дружная семья» (Знакомство с целями и задачами раздела. Семья как единство близких людей. Культура общения в семье. Нравственные аспекты взаимоотношений в семье).

В качестве заданий школьникам предлагают подготовить проекты «Моя семья» (фоторассказ о своей жизни своей семьи), «Родословная» (родословное древо семьи, интервью родителей о представителях старшего поколения, их именах, отчествах, фамилиях).

Учебники по русскому языку интересны тем, что само его содержание активизирует потребность ребенка делиться полученными на уроке знаниями дома. Здесь присутствуют такие задания, как:

– «Мама, папа, бабушка, дедушка, тетя, сестра, брат». Являются ли перечисленные слова именами существительными собственными? Какие еще общие названия родственников вы знаете?

– Спроси у родителей, знают ли они правила вежливости. Если нет, то напони им их.

– Спроси дома, что взрослые знают о падежах. Расскажи им то, чего они не знают.

– Расскажите о том, как вы заботитесь о своих младших братьях (сестрах).

Кроме того, нередко в учебники русского языка включены тексты для написания изложений, темы которых так или иначе связаны с семейными отношениями:

– Текст стихотворения А. Плещеева «На малютку сына...», который иллюстрирует поведение матери, укладывающей спать своего ребенка. В данном упражнении, помимо орфоэпического задания, школьникам даны вопросы, позволяющие задуматься о роли материи, ее заботе и нежности.

– Текст по воспоминаниям писательницы С. Могилевской о детстве. Кроме написания изложения по представленному тексту, детям предлагают составить рассказ о своей семье.

– Текст рассказа «Случай с кошельком» Е. Пермяка, героями которого являются брат и сестра. Школьники должны записать текст по памяти, но перед этим им нужно было провести работу с текстом (выделить главную мысль, поговорить о значении семейного воспитания).

Уроки «Изобразительного искусства» также могут включать в себя задания, которые предполагают использование материала о семье: портрет своей семьи или рисунок на заданную тему («Отдых на речке», «С мамой в лесу» и т.д.), которые помогут ребенку восстановить в памяти приятные моменты взаимодействия с семьей. Домашним заданием для младших школьников может быть такое: выполните рисунок с натуры «Мой комнатный цветок». Кроме того, дети могут расспросить родных об этом цветке и подготовить о нем рассказ.

В рамках урока технологии ученики могут получить задание сделать открытку маме / папе / бабушке и т.д. к какому-нибудь празднику. Работая вместе с детьми над игрушкой, учитель может акцентировать внимание на том, какой это будет замечательный подарок членов семьи. Пока школьники выполняют задание, учитель может спросить детей, какие праздники отмечают в их семье и как происходит поздравления.

В разделе «Красота и уют нашего дома» школьники для своего дома изготовят полезные вещи (кухонную прихватку, грелку на чайник и другие). В теме «Простые переплетные работы» дети выполняют изделие записная книжка в мягкой обложке. Учитель может предложить сделать её в подарок маме, чтобы она могла записывать в ней кулинарные рецепты и радовать свою семью вкусными блюдами.

Такой учебный предмет, как «Математика» содержит меньше возможностей для формирования представлений о семье, однако можно заметить, что сюжет текстовых задач нередко включает семейные отношения, разделение обязанностей в семье. В ходе обычного урока учитель редко акцентирует внимание на этом, но в процессе формирования представлений детей о семье, данный материал очень важен.

Чаще всего персонажами текстовых задач выступают члены семьи – мама и папа. А в тексте задачи можно увидеть традиционные обозначения их ролей: так мама занимается покупкой продуктов («Мама купила на рынке 15 яблок, пять из которых были зелеными, четыре желтыми, а остальные красными. Сколько красных яблок купила мама?»), папа организует семейный досуг («Олег с папой ходили в поход. В первый день они прошли 8 км, а во второй на 3 км больше. Сколько км они прошли за два дня»). На примере подобных задач можно рассмотреть обязанности членов семьи, потенциальные семейные традиции.

Задачи, героями которых становятся бабушки и дедушки, встречаются реже, и часто они связаны с вычислением возраста пожилого человека («Маше 10 лет. Дедушка старше внучки в 7 раз. Насколько лет Маша младше дедушки»), что дает учителю возможность поговорить с детьми о том, что бабушкам и дедушкам требуется забота и внимание со стороны внуков, так как они уже не молоды.

Выводы. Младший школьный возраст является наиболее важным для ребенка. В нем закладываются основы мировоззрения, которые будут оказывать значительное влияние на дальнейшее развитие личности. Семья является одной из

величайших ценностей, но младшие школьники, в большинстве случаев, не задумываются о ценности семьи. У детей, как правило, складывается неполное или неправильное представление о семье и семейных ценностях.

Формирование представлений детей о семье как о базовой национальной ценности представляет собой достаточно сложную педагогическую проблему. Содержание учебных предметов обладает большим потенциалом, позволяющим учителю эффективно выстроить работу с детьми по формированию у них исследуемого феномена. На литературном чтении младшие школьники изучают произведения, описывающие семейные взаимоотношения, традиции и обычаи. На русском языке с помощью использования системы вопросов и заданий формируется чувство любви и уважения семьи. На окружающем мире через связь прошлого и настоящего семья рассматривается как основа духовно-нравственного развития и воспитания личности и т.д.

Литература:

1. Акутина, С.П. Методы поддержки воспитательной семейной системы: педагогический дискурс / С.П. Акутина // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2014. – № 2. – С. 16-21
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/60536-СЕМЬЯ>
3. Васильева, С.В. Формирование семейных ценностей у детей среднего школьного возраста средствами образовательной деятельности: Методическое пособие / С.В. Васильева. – СПб.: ВВМ, 2015. – 128 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / под ред. А.Я. Данилюк, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.
5. Огоновская, И.С. Семья как базовая национальная ценность в условиях современной России: к проблеме взаимодействия школы и родителей / И.С. Огоновская // Демографический потенциал стран ЕАЭС: сборник статей VIII Уральского демографического форума. – Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения РАН. – 2017. – С. 213-218
6. РИА Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20210824/buduschee-1747083891.html>
7. Столяренко, Л.Д. Педагогический тезаурус / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина. – Ростов н/Д: MapT, 2001. – 210 с.
8. Харчев, А.Г. Быт, семья, досуг: Социол. и нравственные проблемы / А.Г. Харчев. – М., 1960.
9. Холодкова, О.Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника: монография / О.Г. Холодкова. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 167 с.

Педагогика

УДК 372.857

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

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

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна

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

кандидат биологических наук, доцент Коротков Олег Владимирович

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

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ХИМИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В настоящей статье представлены современные способы визуализации на уроках химии в школе. Визуализация играет ключевую роль в повышении эффективности образовательного процесса. Визуализация является графическим способом представления информации. Ее использование позволяет в доступной форме реализовать выполнение педагогических задач. Доступность для зрительного восприятия обучающимися обуславливает эффективность использования визуальных способов представления учебной информации. В статье описаны два основных способа визуализации учебного материала: инфографика и визуальные конспекты. Инфографика – это способ презентации информации с использованием текста и иллюстраций. Среди различных типов визуальных конспектов в работе выделены наиболее известные: скетчноутинг, скрайбинг, интеллект-карты (ментальные карты). В статье представлены разработанные примеры интеллект-карт по теме «Углерод», прием скрайбинга описан на примере темы «Типы химических реакций», прием скетчноутинга показан на примере темы «Техника безопасности на уроках химии». Таким образом, в статье подробно отражены основные правила применения способов визуализации.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, визуализация, инфографика, визуальные конспекты, химия.

Annotation. This article presents modern methods of visualization in chemistry lessons at school. Visualization plays a key role in improving the efficiency of the educational process. Visualization is a graphical way of presenting information. Its use allows in an accessible form to implement the implementation of pedagogical tasks. Accessibility for visual perception by students determines the effectiveness of the use of visual methods of presenting educational information. The article describes two main ways of visualizing educational material: infographics and visual notes. Infographics is a way of presenting information using text and illustrations. Among the various types of visual notes in the work, the most famous ones are highlighted: sketchnoting, scribing, mind maps (mental maps). The article presents developed examples of mind maps on the topic “Carbon”, the scribing technique is described using the example of the topic “Types of chemical reactions”, the sketchnoting technique is shown using the example of the topic “Safety in chemistry lessons”. Thus, the article reflects in detail the basic rules for applying visualization methods.

Key words: pedagogical activity, visualization, infographics, visual notes, chemistry.

Введение. Химия является одной из наиболее трудных дисциплин для изучения школьниками. Поэтому возникает необходимость сделать процесс обучения комфортнее и продуктивнее.

Визуальная наглядность играет ключевую роль в повышении эффективности образовательного процесса. Одним из ключевых принципов обучения является принцип наглядности, который базируется на свойстве нервной системы усваивать знания и воспринимать информацию через комплексную оценку органов чувств о действительно существующем объекте или явлении. Правильный выбор способа визуализации и методики применения позволяет в полной мере добиться реализации дидактических задач, прописанных в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования по химии, которые направлены на воспитание всесторонне развитой и химически грамотной личности.

Изложение основного материала статьи. Проблемы обучающихся, связанные с отсутствием навыка работы с большим потоком информации, можно решить, проработав с ними методику создания ментальных карт, с помощью которых обучающиеся учатся анализировать, обобщать, выстраивать логические связи и последовательности. Уместно будет использовать интеллект-карты для развития самостоятельности в поиске нового для ученика материала по химии.

При подготовке обучающихся к генерации ментальной карты, педагог озвучивает следующие правила [1]:

1. Создавайте ментальную карту горизонтально.
2. Главное слово – в центр.
3. При написании двигайтесь от центра листа к периферии.
4. Если карта делается на листе бумаги, то писать нужно печатными буквами или просто разборчивым почерком.
5. Блоки одного уровня значения следует располагать в пределах воображаемой прямоугольной рамки.
6. Связи между блоками обозначают разными цветами.
7. Иерархия показывается размером блоков.
8. Писать на блоках слова-ассоциации, а не целые фразы.

Эти правила должны быть в поле зрения учеников на первых этапах создания интеллект-карты, когда они ещё постигают основные принципы технологии визуализации. О характерных чертах или особенностях создания, которые будут представлены далее, учитель не говорит на уроке, чтобы не перегружать обучающихся информацией и не формировать у них мнение, что работать с ментальными картами скучно, так как такой подход не способствует желанию проявить креативные способности и, в целом, нарушает принцип краткости изложения информации. Эти особенности педагог постепенно открывает для класса в процессе самой творческой деятельности, корректируя ошибки учеников в индивидуальном порядке.

Выделяют такие характерные черты создания ментальных карт [2]:

1. Создать ментальную карту можно в специализированной программе или на бумаге. Если она создается индивидуально обучающимся, то лучше выбрать лист формата А4, но не меньше.
2. Обычно интеллект-карта размещается горизонтально, так как такое расположение не только более удобно для создания, но и проще воспринимается мозгом.
3. Название темы или ключевое слово помещается в центр, в так называемое, тело, если вспомнить аналогию с нейроном.
4. Подбираем цвета, ассоциирующиеся с выбранной темой или просто яркие цвета, выделяющие главные блоки подтем.
5. Главные блоки располагаем лучами от тела карты. Существуют правило, согласно которому, блоки одного значения должны мысленно составлять рамку, то есть находится приблизительно на одинаковом расстоянии от центра. Первые блоки, наиболее близкие к главному слову, называются блоками первого уровня, а отходящие от них - блоками второго и так далее.
6. Получается система, которую в любой момент можно дополнить. Дополнительными элементами ментальной карты могут служить изображения и символы. Они облегчают создание визуального образа.

Раскроем эти особенности на примере построения интеллект-карты по теме "Углерод". Записываем знак химического элемента в центре. Спрашиваем, что они знают об углероде ("Где содержится в природе?" "В каких модификациях существует?" и другое). При составлении максимально заменяем слова знаками и формулами. Обучающиеся опираются на межпредметные знания из курсов географии и биологии. Важно, что в ментальную карту на этом этапе записывается только то, что было названо учениками во время опроса, а остальными сведениями карта дополняется по мере изучения темы. В результате получается "скелет" интеллект-карты по теме "Углерод". Мы сказали "скелет", потому что к концу урока ментальная карта не будет завершена, на ней будет отражаться полная информация об элементе, но сделать ее запоминившейся предостит обучающимся дома самостоятельно. Так, не будет тратиться время на уроке, отведенное на изучение нового материала, и ученики не будут отвлекаться от урока на поиск цветных карандашей или фломастеров. Творческим оформлением они займутся дома. Это будет дополнительным стимулом выполнить как само домашнее задание, так и почитать информацию по теме. Педагог может поощрить старательных обучающихся, организовав выставку их работ.

Цветное оформление интеллект-карты ученикам лучше делать дома, но что насчет учителя? Здесь приветствуется обратное, так как красочность не только привлекает внимание, но и отделяет информацию одного блока от другого. Это не значит, что учитель должен тратить время урока на раскрашивание своей ментальной карты. Наиболее удобный вариант – использование ИКТ-технологий. Например, можно сделать презентацию, в которой при переключении слайдов поэтапно будут добавляться новые ветви интеллект-карты. Также можно использовать специальные сервисы по их созданию. Пример такого сервиса – Mindomo.

Скрайбинг, в отличие от интеллект-карты, которая используется для зрительного представления целой темы, может применяться в качестве иллюстрации рассказа учителя по всей теме, как мы упоминали ранее, а может сделать более понятным новый материал, сместив внимание обучающихся на бытовые примеры. К подобному относится скрайбинг, составленный нами по теме "Типы химических реакций". Выделим этапы его создания.

1. Постановка цели. Она должна заключаться в раскрытии темы урока по химии. Цель нашего скрайба состоит в разборе основных типов химических реакций с примерами уравнений в доступной и образной форме, а также с опорой на бытовой опыт обучающихся. Выбранный "метод бутерброда" позволяет с помощью аналогий акцентировать внимание обучающихся на признаках реакции каждого типа.

2. Выбор вида скрайбинга. Приведенный в примере скрайбинг является магнитным.

3. Составление сценария или стратегии использования. Приветствуется применение скрайбинг-технологии для постановки проблемного вопроса, подведения к теме урока, если речь идет об уроках по стандартам ФГОС, или для закрепления только что изученного материала. Главное правило - класс не должен становиться пассивным слушателем, лишь активная вовлеченность – гарантия того, что информация будет понятна корректно, а образ бутерброда не отвлечет учеников от химической стороны урока.

4. Непосредственное создание и подготовка к представлению отдельных частей скрайба. Для этого мы использовали интернет-платформу "Canva". Все элементы-скетчи должны изготавливаться отдельно, соединяясь только на доске, например, во время объяснения преподавателя. Их можно распечатать на акварельной бумаге, так как она обладает достаточной твердостью, то картинке-скетчи не придут в негодность после их первого применения, или на белом картоне, вырезать и закреплять в процессе скрайбинга магнитами.

5. Испытывание получившегося продукта и его корректирование. На завершающем этапе прописывается примерный ход беседы учителя с обучающимися и устраняются ошибки дизайна.

Диалог с классом может строиться подобным образом: "Знаете ли вы, что общего между приготовлением бутерброда и типами химических реакций? Давайте выясним. Рассмотрим взаимодействие кальция с кислородом. Но прежде, чем мы

напишем правую часть взаимодействия уравнения реакции, сделаем бутерброд. Для этого возьмем тост и прибавим к нему кусок колбасы. В итоге мы получаем хлеб с колбасой. Что мы сделали с двумя ингредиентами, чтобы получить бутерброд? Верно, соединили их. Теперь вернемся к уравнению, соединив два элемента (кальций и кислород), получим один продукт реакции - оксид кальция. Как называется этот тип реакции? Так и есть, это реакция соединения.

Но если мы не хотим бутерброд, а нам нужен тост и колбаса, что мы делаем? Раскладываем его на две отдельные составляющие. Такой же принцип и в уравнениях химических реакций, в которых из одного исходного вещества получается несколько продуктов. Как, например, при нагревании оксида ртути (II) образуется ртуть и кислород в свободном виде. Вспомним, что мы сделали с бутербродом, чтобы получить отдельные ингредиенты? Разложили его. Так, этот тип называется реакцией разложения.

Третий тип реакции – замещение. Представьте, что мама сделала вам на завтрак тост с колбасой, но вы хотите бутерброд с сыром, поэтому замещаете, то есть заменяете, на него колбасу. В итоге вы получаете тост с сыром и отдельно кусочек колбасы. По такому механизму протекают реакции замещения. Например, взаимодействие магния с серной кислотой, в результате магний замещает водород в кислоте, вследствие чего, он выделяется в виде газа.

Последний тип реакции можно соотнести со следующей ситуацией: вы принесли в школу черный хлеб с колбасой, а ваш друг Петя - батон с сыром. Вы решили поменяться, поэтому в итоге получили батон с колбасой и черный хлеб с сыром. То есть произошел обмен составными ингредиентами. То же самое отмечается и в уравнении реакции серной кислоты и гидроксида бария: водород кислоты соединился с гидроксильной группой с образованием воды, а барий встал на его место, и получилась соль. Это реакция обмена”.

Отмечается сходство скрайбинга и скетчноутинга, состоящее в том, что зрительный образ для двух этих способов визуализации заключен в скетчах. Хотя скетчи не имеют правил, обязательных для соблюдения при их создании, но строятся из базовых элементов.

1. Заголовок – первый элемент, который должен выделяться, но не занимать много места на странице.
2. Шрифт, выделяющий наиболее значимое.
3. Рисунки, которые представляют собой комбинацию основных фигур (треугольника, круга, квадрата), линий и точек.
4. Рамки, основная функция которых заключается в разделении блоков информации.
5. Стрелки, служащие для связывания идей.
6. Звездочки - инструменты для расставления акцентов.
7. Иконки – объединяющие элементы одинаковых блоков информации.

Основам скетчноутинга можно научить школьников на внеурочных занятиях. Применение полученных обучающимися знаний и умений по созданию скетчей – структурных единиц визуального конспекта, наиболее уместно на практически направленном уроке. Подходящей темой скетчноутинга является “Техника безопасности на уроках химии”. Визуализирование правил помогает быстро запомнить, а также интегрировать образы последствий их нарушения. Например, обратите внимание на скетч-блоки: "не пробовать химические вещества" и "не есть в кабинете". Они визуализируют опасность для ученика употребления химических реагентов в пищу. В первом случае, используется "мертвый смайл", а во втором – череп со скрещенными костями – известный символ смерти. Образы скетчей минималистичные, но при этом запоминающиеся, так как вызывают яркие эмоции.

В отличие от других, инфографика – наиболее строгий в структурном плане способ визуализации, требующий затраты большого количества времени непосредственно на создание. Ее не используют только для одного урока. Чаще всего этот способ выбирается для зрительного представления ключевых тем курса химии. Одной из таких тем считается “Степень окисления”.

Инфографика должна:

- быть сделана в едином стиле;
- не иметь более трех шрифтов;
- иметь четкую структуру;
- содержать минимум текста;
- быть визуально доступной.

Работа на уроке с использованием этого способа может быть построена на анализе уже готовой инфографики, тогда обучающимся задаются вопросы по представленной информации на сопоставление фактов и формулирование выводов, или на ее создании в процессе изучения нового материала.

Этапы изготовления инфографики и организации работы с ней:

1. подбор материала, выделение главных фактов;
2. выбор структуры инфографики;
3. выбор ассоциативных образов и дизайна;
4. подбор заданий и вопросов, которые следует сформулировать для того, чтобы направить ход мышления обучающихся.

Создания инфографики непосредственно на уроке требует подготовки, в ходе которой будут собраны данные, выбран способ оформления.

В зависимости от методики применения инфографика может выступать как наглядный объект с новой информацией, как активатор учебно-познавательной деятельности и как средство, стимулирующее развитие творческих способностей.

Например, можно организовать на уроке поиск недостающей информации, предложив обучающимся незаконченную инфографику (без определения понятия “степень окисления”, без примеров неметаллов с низшей и высшей степенью окисления, без соответствующих формул. Хорошо подойдет задание на соответствие, в котором требуется соотнести элемент или группу со степенью окисления, которую они проявляют в соединениях. Поиск информации будет строиться на материале параграфа учебника.

Таким образом, инфографика и визуальные конспекты имеют ряд отличительных особенностей. Эти особенности определяют выбор способа визуализации для уроков химии различных типов. Уроки с использованием различных зрительных способов представления учебной информации требуют тщательной подготовки как со стороны педагога, так и со стороны обучающихся. Для реализации всех дидактических функций в полном объеме, необходимо следовать этапам создания и применения визуальных средств, учитывать индивидуальные особенности учеников и правильно распределять время.

Выводы. Обобщая описанные способы визуализации, можно заключить:

- визуальный опыт имеет почти такое же значение, что и реальный, так как задействованы одни и те же части мозга;
- зрительный образ может вмещать большой объем информации;
- визуализация положительно влияет на концентрацию внимания и стимулируют интерес к предмету;

– визуальные образы быстрее обрабатываются мозгом, чем текстовая информация, что способствует облегчению процесса запоминания. В то же время, извлечение из памяти и воспроизведение учебного материала также не вызывает трудностей при правильном использовании методики в педагогическом процессе.

Можно выделить основные правила применения способов визуализации:

- объектами визуализации должны выступать 2-3 ключевых момента урока;
- выбранные способы визуализации должны четко соответствовать теме и цели урока;
- для высокой продуктивности необходим грамотный тайм-менеджмент;
- соблюдать баланс между обыденностью и яркостью;
- необходимо провести предварительную подготовку обучающихся, включая в традиционные уроки элементы визуальной подачи информации;
- учитывать индивидуальные особенности учеников;
- демонстрационные объекты должны иметь удобный для наблюдения и восприятия размер, цвет и так далее.
- поощряется совмещение средств зрительной наглядности с другими инструментами обучения;
- учитывать мнение обучающихся и стимулировать их активность на уроке.

Литература:

1. Абрамов, А. Интеллект-карты: как правильно составить наглядный план для любой задачи / А. Абрамов. – Текст: электронный // РБК: [сайт], 2021. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/602e8b029a79479cc9e27696> (дата обращения 27.04.2023).

2. Ушакова, Г.Г. Развитие навыков самостоятельной работы на уроках химии посредством интеллектуальных карт / Г.Г. Ушакова, Е.Н. Скударнова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 48 (338). – С. 450-452. – URL: <https://moluch.ru/archive/338/75631/> (дата обращения: 27.04.2023).

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филаритовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение

«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье с опорой на научно-методические основы адаптивных технологий и опыт апробации онлайн-системы Plario адаптивного обучения математике описаны оптимальные условия выравнивания уровня математической подготовки студентов-бакалавров первого курса, приступающих к изучению высшей математики в образовательной среде вуза. Plario рассматривается в качестве организационно-педагогического средства, обеспечивающего восполнение пробелов в математической подготовке студентов-бакалавров первого курса, приступающих к изучению математических дисциплин в вузе. Показано, что использование Plario позволяет актуализировать знания, умения, навыки элементарной математики студентов-бакалавров первого курса, существенно меняя позицию обучающихся, превращая их из пассивных в активных слушателей, глубоко погруженных в процесс актуализации вне рамок учебного процесса. Обосновано, что цифровой репетитор Plario является активизатором и регулятором познавательной деятельности студентов-бакалавров первого курса, воздействует на резервы мотивации личности обучающихся. Быстрое повторение материала по элементарной математике происходит за счет глубокого погружения в предмет. Цель статьи – представление о возможностях и проблемах, связанных с использованием онлайн-системы адаптивного обучения Plario в рамках актуализации уровня математической подготовки студентов первого курса. Результаты могут быть использованы в качестве руководства для понимания и осмысления, разработки и планирования образовательных мероприятий в рамках повышения качества математической подготовки студентов-бакалавров первого курса.

Ключевые слова: адаптация, адаптивные технологии обучения, soft skills, уровень математической подготовки, адаптивная система, выравнивающий курс, студенты-бакалавры первого курса.

Annotation. The article, based on the scientific and methodological foundations of adaptive technologies and the experience of testing the Plario online system of adaptive mathematics teaching, describes the optimal conditions for leveling the level of mathematical training of first-year bachelor students starting to study higher mathematics in the educational environment of the university. Plario is considered as an organizational and pedagogical tool that ensures filling in the gaps in the mathematical training of first-year bachelor students starting to study mathematical disciplines at the university. It is shown that the use of Plario makes it possible to actualize the knowledge, skills, and skills of elementary mathematics of first-year bachelor students, essentially changing the position of students, turning them from passive into active listeners, deeply immersed in the process of actualization outside the educational process. It is proved that the Plario digital tutor is an activator and regulator of the cognitive activity of first-year bachelor students, affects the motivation reserves of the students' personality. Rapid repetition of the material in elementary mathematics occurs due to deep immersion in the subject. The purpose of the article is to present the possibilities and problems associated with the use of the online adaptive learning system Plario in the framework of updating the level of mathematical training of first-year students. The results can be used as a guide for understanding and comprehending, developing and planning educational activities within the framework of improving the quality of mathematical training of first-year bachelor students.

Key words: adaptation, adaptive learning technologies, soft skills, level of mathematical training, adaptive system, leveling course, first-year bachelor students.

Введение. Проблема интеграции адаптивных технологий в образовательный процесс в условиях компетентного подхода не теряет актуальности. Это объясняется снижением уровня преемственности между школой и вузом, что непосредственно сказывается на качестве высшего образования. На фоне этого разворачиваются процессы повсеместной цифровизации, вызывающие изменение требований производства к выпускнику вуза. Работодателя на современном этапе интересует не формальный документ об образовании, а реальные компетенции и soft skills, которые начинающий специалист должен с уверенностью демонстрировать в профессиональной области. На первый план выходят два конкурентных преимущества выпускника вуза: интеллект и умение учиться. Однако практика показывает, что в большинстве своем выпускники вузов недостаточно готовы к жестким требованиям работодателя, клиентов, заказчиков и потребителей услуг, рынка труда. Ситуацию усложняет внутрифирменная конкуренция, обуславливающая комплекс требований к лидерским качествам работников, их мобильности, гибкости мышления. Выпускник вуза уже на первоначальном этапе должен обладать способностью и готовностью к непрерывному обучению и самообучению,

самоуправлению знаниями, умением проектировать эффективную модель самоменеджмента, должен предвидеть перспективы роста, понимать направления своего профессионального развития, осваивать новые процессы на основе принципа активного участия. Поэтому система образования должна не только развивать знания, умения, навыки, но и мягкие компетенции: работать в команде над совместными проектами, демонстрировать умение работать с инструментами визуализации, критическое мышление, быстро перестраиваться, находить инновационное решение в условиях неопределенности. Перечисленные умения по существу относятся к soft skills и компетенциям, востребованным цифровизацией.

Использование цифровых средств для обучения на фоне преобладания традиционных образовательных средств в современных условиях недостаточно. Поэтому приступая к апробации системы адаптивного обучения математике Plario, мы хотели получить ответ на вопрос: «Способствует ли Plario устранению разрыва между степенью готовности первокурсников к изучению математических дисциплин в вузе и требуемым уровнем математической подготовки, обеспечивающим их эффективное изучение?».

Изложение основного материала статьи. Многолетняя практика преподавания математических дисциплин в вузе, методический опыт кафедры показывают, что для первокурсников требуется особое методическое, информационное, учебно-методическое сопровождение, входящее в учебно-методический комплекс кафедры, опирающееся, в том числе, на адаптивные технологии обучения. На учебно-методическое сопровождение возлагаются задачи обеспечения адаптации студентов первого курса к вузовским требованиям. С первых дней новоиспеченные студенты неизбежно сталкиваются с высоким темпом изложения на лекционных занятиях, большим объемом информации, высокой насыщенностью практических занятий, гибкой вариативностью при выполнении контрольных точек, разнообразием видов контроля, требованиями к систематическому выполнению внеаудиторной самостоятельной работы, особенностями модульной организации обучения и т.д. Преподаватель во время проведения занятий со студентами первого курса сталкивается с неоднородным уровнем математической подготовки обучающихся. В связи с этим, одна из важнейших задач – выравнивание уровня математической подготовки студентов на первых этапах обучения математике в вузе.

Как правило, практика показывает, что современные первокурсники отличаются неоднородностью математической подготовки, не обладают навыками учебного труда, достаточными для эффективного изучения математики в вузе. Расслабившись после сдачи ЕГЭ по математике, находясь не в лучшей «спортивной» форме, забыв многие теоретические факты и формулы, они затрудняются в решении простейших уравнений и неравенств, не справляются с решением геометрических задач.

Многие исследователи подчеркивают общее снижение уровня математической подготовки школьников [4], [6], [8], [9]. «Вузовская программа по математике предполагает свободное владение школьным материалом, поэтому студенты первых курсов, имеющие проблемы по каким-либо разделам из школьной программы по математике, испытывают заметные трудности [6, С. 146].

В таких условиях повышение качества математического образования может быть достигнуто за счет комплекса мер, предусматривающих применение новых форм и методов организации педагогических процессов и систем, структурирования материала, внедрение адапционных методик по коррекции начальных базовых знаний [9, С. 136]. Например, Н.А. Мамаева считает, что важно внедрять в учебный процесс педагогическую модель коррекции математических знаний первокурсников в техническом вузе [9, С. 135-137]. Т.Ю. Горбаенко, О.Н. Евтуха уверены, что при изложении материала нужно учитывать индивидуальные особенности математического интеллекта учащихся, используя различные формы представления знаний [6, С. 41]. Е.А. Яровая, А.А. Варжавин полагают, что необходимо внедрение адаптивно-интенсивной технологии, которая снизит остроту проблемы включения студентов в активную деятельность по освоению математической дисциплины [13, С. 379].

В АГНИ, как и в большинстве вузов, с первых дней обучения для студентов первого курса в авральном порядке вне учебного расписания организовывается интенсивное повторение школьного материала. Кроме того, ежегодно решается еще одна задача: как в этот период, организовать эффективное обучение высшей математики без потери фундаментальности?

В период с 2015 г. по 2020 г. года кафедра математики и информатики АГНИ в организовывала адапционные курсы, что было ресурсоемкой деятельностью, и представляло дополнительную нагрузку для преподавателя, становилось по сути одним из барьеров для качественного выполнения научно-исследовательской, методической, организационной видов работ. Опыт моделирования и проведения адапционных курсов описан в научной литературе [3], [4, С. 35-39], [5], [7].

Анализ современных педагогических исследований показывает рост интереса к вопросам адаптивности и адаптации в обучении, в том числе в условиях применения ИКТ. Отметим, что идеи адаптивного обучения и контроля заложены в конце XIX – начале XX [1, С. 103].

Адаптивность определяется как способность объекта к адаптации (от лат. adaptatio-приспособление). Хрисанфова Е.Н., И.В. Перевозчиков полагают, что под адаптацией можно считать способность любой системы (живой или неживой природы) получать новую информацию для приближения своего поведения и структуры к оптимальным. Адаптацию как состояние можно рассматривать как стабильность (устойчивость). Стабильные системы, выведенные из равновесия и предоставленные сами себе, возвращаются в него [11, С. 339]. Стабильность, по мнению Р. Эшли (1962 г.) – эмерджентное свойство. Системы адаптивны, если при изменении в их окружении или внутреннем состоянии, снижающем их эффективность в выполнении своих функций, они реагируют или откликаются, изменяя свое собственное состояние или состояние окружающей среды так, чтобы их эффективность увеличилась. Термин адаптация в научной литературе принято рассматривать в следующих аспектах:

- 1) адаптация как свойство системы приспосабливаться к возможным условиям функционирования – система адаптации;
- 2) адаптация как процесс приспособления адаптивной системы – собственно, адаптация;
- 3) адаптация как метод, основанный на обработке поступающей информации и приспособленный для достижения некоторого критерия оптимизации - адапционные алгоритмы [1, С. 100].

В учебе адаптация есть способность обучаемого к гибкой переориентации относительно содержания, форм и методов обучения, которые используются в образовательном учреждении. Способность к адаптируемости связана с тем, что мир меняется постоянно и изменения, которые должны быть внесены в системы, должны выполняться в ограниченные сроки, а это означает, что система должна обладать характеристиками настраиваемости на предметную область [12].

В 2020 году в АГНИ было принято решение организовать повторение школьного курса математики посредством онлайн-платформы адаптивного обучения математике Plario. Специфика Plario описана в [5].

Перед началом апробации изучены научная литература об адаптивных технологиях, выделены задачи использования онлайн-системы адаптивного обучения математике Plario:

- внедрение в учебный процесс цифрового ресурса в рамках выравнивания уровня математической подготовки;

- использование онлайн-системы адаптивного обучения для обеспечения преемственности математической подготовки;
- организации самостоятельной работы в рамках повторения школьного курса математики и обеспечения контроля результатов обучения;
- формирование навыков самостоятельной работы с цифровым ресурсом в рамках внеаудиторной деятельности;
- восполнение пробелов в знаниях, умениях, навыках математической деятельности студентов-бакалавров первого курса;
- обеспечение наиболее оптимальных условий самообучения (обучение в любом месте, в любое удобное время).

Система адаптивного обучения Plagio построена на принципах: непрерывности, гранулированности, адаптивности, социализированности. Механизм системы включает: граф навыков (онтологию), микро контент (теория+задачи), алгоритмы адаптивного обучения, аналитику на данных, игровую составляющую [5, С. 167]. Использован алгоритм байесовской трассировки знаний, который оценивает скорость обучения (ВКТ).

В пилотном эксперименте в 2020 г. участвовали иностранные студенты ближнего зарубежья. К сожалению, результаты не оправдали ожиданий, несмотря на старания студентов. Анализ причин результатов обучения иностранных студентов на платформе Plagio выявил, что неудачный опыт связан с тем, что таким студентам приходится параллельно получать опыт адаптации в трех контекстах: образовательного пространства вуза, студенческой среды, другой страны. Процесс адаптации динамичен, мы исходим из того, что его успех зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния, социального опыта, жизненного опыта, опыта математической деятельности, ресурсов мотивации, и других факторов [2, С. 11]. Таким образом, в ходе пилотного эксперимента выявлено, что не для всех категорий обучающихся платформа Plagio является оптимальным инструментом актуализации уровня математической подготовки.

В 2021 году в апробации онлайн-платформы приняли участие 50 студентов студентов-бакалавров 1 курса. Обучающиеся были поделены на две группы по 25 человек. Отбор производился в рамках входного контроля. Методическую поддержку оказывали тьюторы преподаватели кафедры, читающие лекции по высшей математике на соответствующих потоках. Результаты обучения: 54% достигли целевого состояния 90%, заложенного системой.

На следующем этапе, в 2022 году приняли участие 100 студентов. Отбор проходил в два этапа: по базе тестирования, созданной преподавателями кафедры и в рамках диагностического тестирования на платформе Plagio. Для обучения были отобраны наиболее проблемные студенты. Дефициты математической подготовки обучающихся студентов-бакалавров как правило концентрировались вокруг сквозных математических содержательных линий: преобразования выражений, тригонометрия, геометрия, функция, уравнения и неравенства. Наиболее проблемные темы: тригонометрия и геометрия. Результаты второго потока обучающихся: 51% достигли состояния 85%, не достигнув целевого состояния 90%, тем не менее, положительные сдвиги в уровне математической подготовки были очевидными. Обучающиеся стали демонстрировать на занятиях более высокую скорость при решении заданий, требующих различных преобразований, применения свойств функций, построения графиков, применения формул тригонометрии при вычислении пределов и т.д. По мнению самих обучающихся, у них возник интерес к изучению высшей математики, они стали понимать теоретический материал.

При реализации обучения в онлайн-системе адаптивного обучения возникают определенные организационные и методические сложности:

- управление вовлеченностью обучающихся в рамках обучения с помощью Plagio требует немалых усилий преподавателя-тьютора;
- обучающиеся, имея доступ к Plagio в любой момент времени, не всегда правильно распределяют время при работе в системе;
- наиболее проблематичные разделы (тригонометрия, метанавыки) могут существенно оказывать влияние на мотивацию обучающихся, снижая их скорость работы над материалом;
- обучение с помощью системы Plagio требует ежедневного взаимодействия обучающихся с тьютором по проблемным вопросам на уровне консультирования в режиме 24/7;
- для обеспечения систематичности важно строго придерживаться плана обучения, необходим постоянный контроль со стороны тьютора;
- преподавателю-тьютору необходимо постоянно моделировать мотивирующий фактор независимо от уровня школьной подготовки обучающихся;
- на определенных этапах возникает перегрузка обучающихся, в связи с этим у них падает интерес к освоению следующих модулей.

Цифровой репетитор Plagio является активизатором и регулятором познавательной деятельности студентов-бакалавров первого курса, так как дидактическая модель индивидуального обучения обеспечивает управление познавательной и учебной деятельностью на основе управляющих воздействий и алгоритма системы, поддерживающего индивидуальность образовательной траектории.

Выводы. Система адаптивного обучения математике Plagio, основанная на индивидуализации образовательной траектории, оказывает положительное влияние на уровень усвоения материала, в том числе в формате повторения, что проявляется в повышении коэффициента усвоения материала по высшей математике после изучения модулей адапционного курса, повышении осведомленности первокурсников о сквозных содержательных математических линиях, повышении активности на учебных занятиях, в оптимизации времени на закреплении материала, в возрастающей самостоятельности при выполнении заданий. Интеграция Plagio в образовательный процесс обогащает его новыми дидактическими возможностями.

Литература:

1. Багина, В.А. Современные образовательные технологии: монография. Книга 5 / В.А. Багина, С.А. Баляева, О.А. Боровкова и [др.]. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2017. – 228 с.
2. Бальмова, И.В. Особенности самоорганизации субъекта учебной деятельности в условиях социально-психологической адаптации (в период вузовской подготовки) / И.В. Бальмова // Образование и саморазвитие. – 2007. – №3. – С. 8-15
3. Белько, Е.С. Технология обучения математике с синергетическим эффектом в процессе освоения адапционных курсов / Е.С. Белько, Т.В. Зыкова, А.А. Кытманов, [и др.] // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 118-121
4. Берникова, И.К. Корректировка математической подготовки первокурсников для освоения математики в вузе / И.К. Берникова // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе: материалы второй межвузовской научно-методической конференции. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – 188 с.

5. Бубнов, Д.В. Система адаптивного обучения математике Plario.ru / Д.В. Бубнов // EdCrunch Томск: материалы международной конференции по новым технологиям, г. Томск, 29-31 мая 2019 г. – Томск: ИД Томского государственного университета, 2019. – С. 164-169
6. Горбаенко, Т.Ю. Адаптивная технология обучения математике в техническом вузе / Т.Ю. Горбаенко, О.Н. Евтуха // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2017. – №5. – С. 40-44
7. Кочеткова, Т.О. Адаптивный модуль как эффективное средство обучения математике первокурсников с разным уровнем математической подготовки / Т.О. Кочеткова, О.А. Карнаухова, В.Р. Майер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 3 – С. 71-82
8. Макаров, С.И. Адаптация студентов с пороговым уровнем подготовки к образовательной среде вуза / С.И. Макаров, С.А. Севастьянов, М.В. Курганова, Л.И. Уфимцева // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – №4. – С.94-99; URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=36647> (дата обращения: 27.04.2023).
9. Мамаева, Н.А. Разработка педагогической модели коррекции математических знаний первокурсников в техническом вузе / Н.А. Мамаева // Вестник АГТУ. – 2012. – №2(54). – С. 135-140
10. Тертычный-Даури, Ю.В. Проблемы преподавания математики в современном техническом вузе / Ю.В. Тертычный-Даури, В.И. Камоцкий, С.Н. Максимова [и др.]. – 2019. – №4. – С. 145-148
11. Хрисанфова, Е.Н. Антропология: учебник / Е.Н. Хрисанфова, И.В. Перевозчиков. – 4 изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Наука, 2005. – 400 с.
12. Черняк, Л. Адаптируемость и адаптивность / Л. Черняк // Открытые системы. – 2004. – №9. – С. 30-35
13. Яровая, Е.А. Адаптивно-интенсивная технология обучения математическим дисциплинам в педагогическом вузе / Е.А. Яровая, А.А. Варжавин // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 3А. – С. 379-391. DOI: 10.34670/AR.2022.71.65.019.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна

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

магистрант Гречухина Мария Сергеевна

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

АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы активизации социализации личности будущих профессионалов в сфере дизайна в образовательном процессе освоения дизайнерской деятельностью. Проведен анализ таких понятий как социализация, дизайн, личностное развитие. Уточнены потенциальные возможности влияния образования в области дизайна на активизацию социализации личности студента в процессе дизайнерской деятельности. Проанализированы такие процессы, как социализация личности и транспозиция профессиональных навыков проектирования в сферу дальнейшей профессиональной деятельности дизайнера. В процессе проектирования, создания и преобразования предметного мира будущий дизайнер отражает и раскрывает в своих работах свою личность и социальную позицию, осознает ответственность перед обществом. Выявлено, что социализация и образование являются важными элементами поддержания социальной стабильности социума, что нашло подтверждение в исследовательских работах ученых: воспитание и социализация относятся к фактору, посредством которого приобретаются способности эффективного функционирования в социуме, и являются основой дальнейшего процесса развития на протяжении всей жизни. Система образования – один из основополагающих факторов социализации личности способной поддерживать стабильность общества в его прогрессивном развитии. Дизайнерский подход внедряется практически во все сферы деятельности, что требует оптимизации процесса обучения для подготовки профессионально грамотных специалистов в сфере дизайна. Автор приходит к заключению, что в перспективе подготовка будущих специалистов в процессе дизайнерской деятельности должна быть сосредоточена на исследовании профессиональной деятельности и методов мышления.

Ключевые слова: дизайн, проектирование, дизайнер, социализация, воспитание, профессиональное образование.

Annotation. This article discusses topical issues of activating the socialization of the personality of future professionals in the field of design in the educational process of mastering design activities. The analysis of such concepts as socialization, design, personal development is carried out. The potential possibilities of the influence of education in the field of design on the activation of the socialization of the student's personality in the process of design activity are clarified. Processes such as the socialization of personality and the transposition of professional design skills into the sphere of further professional activity of the designer are analyzed. In the process of designing, creating and transforming the object world, the future designer reflects and uncovers his personality and social position in his works, realizes his responsibility to society. It is revealed that socialization and education are important elements of maintaining the social stability of society, which has been confirmed in the research works of scientists: education and socialization are a factor through which the ability to function effectively in society is acquired, and are the basis for further development throughout life. The education system is one of the fundamental factors of socialization of a person capable of maintaining the stability of society in its progressive development. The design approach is being implemented in almost all areas of activity, which requires optimizing the learning process to train professionally competent specialists in the field of design. The author comes to the conclusion that in the future, the training of future specialists in the process of design activity should be focused on the study of professional activity and methods of thinking.

Key words: design, designing, designer, socialization, education, professional education.

Введение. Современное профессиональное образование решает важные задачи, включающие в себя традиционный образ (воспитание, социализация, обучение), актуальный образ (компетентность), а также современный (развитие человека в мировом информационном обществе, обучение на протяжении всей жизни).

Важнейшей задачей образования является социализация личности, которая обеспечивает интеграцию в социум, позволяет добиваться высоких результатов в своей деятельности, успешно реализовать свои способности, социально адаптироваться и стать достойным членом общества.

Актуальность активизации социализации личности студента в процессе дизайнерской деятельности обусловлена тем, что в настоящее время в обществе стали востребованы выпускники, имеющие более высокий уровень подготовки к работе в коллективе, а также повысились требования к «их профессиональным и личностным качествам, социальной позиции и конкурентоспособности» акцентируют авторы В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, О.В. Лебедева, А.В. Пугачев [7].

Необходимо отметить, что социализация – это один из наиболее важных процессов в формировании личности. Становление процесса социализации начинается с раннего возраста и развивается на протяжении всей жизни.

Дефиниция «личностное развитие», это очередность и прогресс трансформаций, происходящих в когнитивной сфере, в поведении личности, профессиональной деятельности.

Автор И.В. Коледа, утверждает, что «процесс социализации личности – основной, ведущий и определяющий» в становлении и развитии личности [6].

Целью данной работы является рассмотрение влияния образовательного процесса освоения дизайнерской деятельности студентом на дальнейшую активизацию его социализации.

Изложение основного материала статьи. Социализация и образование личности являются важными факторами поддержания социальной стабильности социума, наиважнейшую роль в процессе социализации играют образовательные учреждения, отмечают в своих исследованиях ученые Л.С. Выготский, А.В. Мудрик и другие [3], [9].

Авторы Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова выделяют этапы процесса социализации и приходят к выводу, что если «личность приобретает способность эффективно функционировать в социуме», то это станет той отправной точкой, которая позволит более успешно развиваться в [1, С. 287].

Е.П. Поликанова подтверждает, что социализация основа развития и становления личности и форма его организации [10].

Таким образом, социализация – это процесс, посредством которого человек входит в общество, это способность изменять и влиять на окружающую действительность, взаимодействовать с ней, соответствовать ее требованиям. Процесс воспитания и образования – основа социализации личности, так как формирование личности во многом определяется совокупностью условий, характерных для конкретной социально-экономической ситуации.

Социализация происходит в многообразных ситуациях, которые возникают в результате взаимодействия разных обстоятельств. Совокупное воздействие данных ситуаций на личность формирует определенное поведение и методы деятельности. Факторы социализации – это ситуации, которые создают условия для осуществления процесса социализации. Также как существует множество ситуаций и их различных комбинаций, существует множество факторов (условий) социализации [2].

Сегодня дизайн рассматривается как интеллектуальная и материальная культура, которая может предопределять истинные экономические и общественные запросы индивида и социума. Дизайн возник как независимый вид творчества, объединяющий техническую и художественную деятельность, направленную на выполнение экономических, материальных, социальных и культурных требований человека [12, С. 136].

Дизайн – особый вид проектной деятельности, который сочетает в себе художественное и предметное творчество, а также научно-обоснованную дизайнерскую практику в сфере промышленного производства. Предметом дизайнерской работы, является создание выразительной, гармоничной и содержательной формы объекта, в которой отображается полный смысл его потребительного значения [8, С. 108].

Творческий потенциал дизайнеров рассматривается В.Г. Гладких и ученой О.П. Тарасовой как объединяющее качество личности, подготовка в процессе проектирования к решению творческих задач, связанных с созданием образов, предметов и вещей, имеющих эмоциональную и практическую ценность, что способствует становлению творческой активности в поиске оригинальных решений профессиональных задач [12, С. 136].

В настоящее время дизайн динамично изучается в современной педагогике как многообещающий тип образовательной деятельности, формирующий такие качества личности, которые наиболее востребованы обществом. Вопросы учения проектирования, дизайна и образовательного проектирования рассматриваются в исследованиях Н.А. Ковешниковой, Кожуховской С.М., А.Г. Устинова и других [4], [5], [14].

В процессе дизайнерской деятельности, студент способен открывать и приобретать не только основы профессионального дизайнерского опыта, но и понимание ответственности перед социумом за результат своих разработок, что «в своей сущности и предопределяет многочисленное связи со множеством социальных конструкций окружающего пространства» [15].

Главная цель дизайна, чтобы создаваемый продукт творчества был в гармонии с окружающим пространством, именно поэтому на каждом этапе проектирования дизайнер должен выявлять и учитывать:

- меру предмета: инженерные и экологические требования;
- меру человека: эргономические, социологические и экономические требования.

Все это усложняется тем, что каждое решение оценивается на основе эстетической значимости, таким образом постоянно стимулируется мыслительная деятельность, постоянно «происходит подсознательное конструирование образа и выбор наиболее значимого варианта» акцентируют в своей работе авторы Н.В. Сырова, М.А. Абдуллина, А.В. Шаповал [16]. Оживление дизайнерского мышления явно и косвенно связана с процессом социализации личности.

Механизм дизайнерского подхода к предметно-преобразовательной деятельности имеет социально-педагогическую направленность на становление личности, так как в основе вектора действий это совершенствование социально-культурных отношений в обществе:

- гармонизация предметного мира во всех сферах жизни и деятельности социума;
- способствует решению проблем материальных и духовных потребностей общества;
- повышает качество жизни;
- способствует развитию личности, в процессе выполнения дизайн-проектов;
- учит объемно подходить к решению проблемных задач.

Социализация личности, в ходе разработки дизайнерских объектов, рассматривается как важная часть косвенной социализации личности. Профессиональное образование и практическая деятельность служат для обмена имеющегося опыта, введения будущих дизайнеров в сферу профессиональной деятельности [13, С. 140].

Профессиональная социализация имеет два целенаправленных процесса:

- процесс, посредством которого студенты входят в профессиональную среду, изучают опыт и приобретают нормы и ценности профессиональной группы;
- процесс динамичной постоянной социализации личности и самосовершенствования [11, С. 231].

Важно отметить, что дизайнерский подход к проектированию стал успешно применяться в разных сферах образования, в профессиональной деятельности преподавателей, психологов, инженеров и при подготовке специалистов в других видах деятельности, то есть имеет многофункциональное применение.

В образовательной деятельности, дизайн обеспечивает обучение в форме эффективного тренинга для решения задач с большей степенью неопределенности. Рассматривая вопрос с педагогической позиции, дизайн – это креативная образовательная деятельность, которая является творческой, сложной по типу подбора материала, практической по его использованию, умственно- насыщенной по значению, инициативной по форме приобретения знаний и умений, а также всегда происходящий в ситуации конкуренции мнений и предложений.

Дизайнерская деятельность влияет на развитие интеллектуальной и профессиональной личности студентов через динамичную продуктивную деятельность и организацию методов художественного творчества, что расширяет возможности для успешной социализации. Проектная деятельность позволяет студентам работать индивидуально, а также в группах, что способствует приобретению знаний, навыков и умений не только в дизайнерской деятельности, но и учит работать в коллективе, который является частью социума.

Постановка проблем и коллективное взаимодействие формируют коммуникативные навыки, мотивируют интерес к процессу проектного поиска дизайнерского решения, влияют на становление таких качеств личности как умение планировать, способность нестандартно мыслить, самостоятельно находить и принимать оригинальные решения и быть ответственным за них.

Дизайнерская деятельность предполагает проведение исследовательского поиска на каждом этапе создания проектируемого объекта дизайна: предпроектном, проектном, в процессе принятия конструктивного и образного решения и на этапе реализации, что формирует навыки рефлексии и оценки, акцентирует саморазвитие, способствует самовыражению и отражает социальную позицию автора.

Выводы. Подводя итоги, проведенного исследования еще раз подчеркнем, что дизайн в образовательной практике является эффективным средством социализации личности обучающихся, так как активизирует направленность дизайнерских действий в дальнейшей профессиональной деятельности с позиции совершенствования социально-культурных отношений в обществе, то есть социальной обоснованности.

Таким образом, для развития и социализации личности необходимо не только приобрести опыт: усвоить знания, навыки, методы предметно - преобразовательной деятельности, но и уметь определить социальную направленность действий относительно создаваемого объекта дизайнерского творчества.

Литература:

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 2007. – 287 с.
2. Вяткин, А.П. Психологические методы изучения экономической социализации личности в процессе обучения / А.П. Вяткин. – Иркутск: БГУЭП, 2004. – 228 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М., 2005. – 1136 с.
4. Ковешникова, Н.А. Актуальные проблемы дизайн-образования в контексте современной теории и практики дизайна / Н.А. Ковешникова // Вестник ТГУ. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-dizayn-obrazovaniya-v-kontekste-sovremennoy-teorii-i-praktiki-dizayna> (дата обращения: 20.04.2023).
5. Кожуховская, С.М. Траектории развития дизайн-образования в России / С.М. Кожуховская, И.Е. Каширокова, Р.Ч. Барциц // Право и практика. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traektorii-razvitiya-dizayn-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 20.04.2023).
6. Коледа, И.В. Социализация личности: особенности процесса / И.В. Коледа // Высшее техническое образование. – 2018. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-lichnosti-osobennosti-protssessa> (дата обращения: 20.04.2023).
7. Малинин, В.А. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, О.В. Лебедева, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, №1. – С. 5.
8. Медведев, В.Ю. Роль дизайна в формировании культуры: Учеб. пособие / В.Ю. Медведев. – 2-е изд. – СПб.: СПГУТД, 2004. – 108 с.
9. Мудрик, А.В. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики / А.В. Мудрик // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 3. – С. 62-65
10. Поликанова, Е.П. Социализация личности / Е.П. Поликанова // Философия и общество. – 2003. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-lichnosti-1> (дата обращения: 20.04.2023).
11. Санжаревский, И.И. История, методология и техника исследования проблем общества и личности в социологии / И.И. Санжаревский. – Изд. 3е, испр. и доп. – Тамбов: 2010. – 231 с.
12. Тарасова, О.П. Креативность будущего дизайнера / О.П. Тарасова, О.Н. Шевченко // Высшее образование в России. – 2009. – №3. – С. 131-136
13. Топилина, Е.С. Особенности социализации молодого поколения в современной России / Е.С. Топилина // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2006. – №3. – 140 с.
14. Устинов, А.Г. Структура МВХПУ и нормативные модели специалиста Текст / А.Г. Устинов // Библиотека дизайнера ВНИИТЭ. Московская школа дизайна. – М., 1991. – С. 35-38
15. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №2. – С. 3.
16. Evgeniya K. Zimina, b. Nadezhda V. Syrova, c. Nina S. Petrova, d. Marina A. Abdullina, e. Irina S. Aboimova, Anna A. Dolmatova, g Aleksander V. Shapoval. Aesnthetic learning space and its influence on value orientations of students. – URL: Журнал "Ad Alta" – содержание выпуска Т. 11 № 1 S19 за 2021 год (elibrary.ru) Aesthetic learning space and its influence on value orientations of students (elibrary.ru) (дата обращения 23.04.2023).

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);

старший преподаватель, директор Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Дзержинск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Аннотация. В процессе исследования авторами рассматриваются существующие на данный момент подходы к организации профессионального корпоративного обучения. Авторами определяется, что конкурентоспособность современных предприятий во многом зависит от уровня профессионализма их сотрудников, сформированности у них необходимых и актуальных компетенций. Обучение сотрудников – это одна из наиболее популярных и перспективных сфер вложений финансов со стороны руководства в современных реалиях. Данный факт объясняется тем, что такие вложения имеют долгосрочный характер, дают возможность компаниям получить наиболее качественную работу со стороны сотрудников, повысить производительность труда, качество предоставляемых услуг. Можно также сказать, что профессиональное корпоративное обучение способствует личностному развитию сотрудников компаний, их профессиональному росту.

Ключевые слова: профессиональное обучение, профессиональное образование, корпоративное обучение.

Annotation. In the process of research, the authors consider the currently existing approaches to the organization of professional corporate training. The authors determine that the competitiveness of modern enterprises largely depends on the level of professionalism of their employees, the formation of their necessary and relevant competencies. Employee training is one of the most popular and promising areas of financial investment by management in modern realities. This fact is explained by the fact that such investments are long-term in nature, enable companies to get the highest quality work from employees, increase labor productivity, and the quality of services provided. It can also be said that professional corporate training contributes to the personal development of company employees and their professional growth.

Key words: vocational training, vocational education, corporate training.

Введение. Быстро меняющиеся внешние и внутренние условия работы предприятия ставят большинство руководителей перед необходимостью подготовки персонала к изменениям. В этих условиях важнейшим компонентом эффективности деятельности компании становится уровень профессионализма сотрудников, выражающийся в сформированности необходимых знаний, умений и навыков, и компетенций. Важно отметить, что в современных реалиях сотрудники должны обладать навыками применения критического мышления, поиска выходов из проблемных ситуаций, адаптации к изменениям и преобразованиям. Одним из механизмов повышения квалификации сотрудников, их уровня профессионализма в настоящее время выступает профессиональное корпоративное обучение.

Также необходимо заметить, что на сегодняшний день динамичные перемены многих компаний преобразуют требования к процессу управления персоналом предприятия. Среди данных процессов можно выделить такие, как смена форм собственности, поглощение, привлечение инвестиционных фондов и слияние. В условиях изменений значимое место занимает развитие корпоративной культуры, лидерских качеств, навыков коммуникации и взаимодействия. Руководители компаний также должны осознавать значимость корпоративного обучения в связи с уходом иностранных брендов с российского рынка, ведь теперь повышение квалификации, развитие потенциала сотрудников – это один из способов продолжения развития бизнеса структур.

Таким образом, конкурентоспособность современных предприятий во многом зависит от уровня профессионализма их сотрудников, сформированности у них необходимых и актуальных компетенций. Обучение сотрудников – это одна из наиболее популярных и перспективных сфер вложений финансов со стороны руководства в современных реалиях. Данный факт объясняется тем, что такие вложения имеют долгосрочный характер, дают возможность компаниям получить наиболее качественную работу со стороны сотрудников, повысить производительность труда, качество предоставляемых услуг. Можно также сказать, что профессиональное корпоративное обучение способствует личностному развитию сотрудников компаний, их профессиональному росту.

Изложение основного материала статьи. В современных реалиях корпоративное обучение как никогда необходимо и актуально в силу того, что наличие рабочих кадров с достаточно высокой квалификацией представляет собой ключевое конкурентное преимущество компании. Важно понимать, что предприятие достигает поставленных стратегических целей только при условии, что его сотрудники глубоко понимают специфику его коммерческой деятельности, стратегию, а также миссию. В свою очередь, именно корпоративное обучение позволяет непосредственным образом повысить квалификацию сотрудников, а значит – получить наиболее высокие результаты на производстве. В этой связи следует заметить, что корпоративное обучение в настоящее время представляет собой крайне эффективный инструмент повышения конкурентоспособности компании на рынке товаров и услуг.

Для начала проанализируем понятие «корпоративное обучение», представленное в рамках научно-исследовательского поля.

Исследователь А.Ю. Куколева определяет корпоративное обучение в качестве механизма, который направлен на повышение уровня профессионализма сотрудников предприятия и необходим для удовлетворения коммерческих интересов и потребностей предприятия в современных реалиях при заданных условиях.

В свою очередь, Л.А. Першина отмечает, что корпоративное обучение является процессом организации мероприятий образовательного характера, используемых с целью повышения квалификации сотрудников компании с целью улучшения качества профессиональной деятельности и проводимых как внутри предприятия, так и посредством внешних сил.

А.В. Кириллов определяет корпоративное обучение в качестве комплексного и целенаправленного процесса формирования у сотрудников компании умений и навыков по разрешению возникающих на производстве проблем, позволяющих выработать наиболее оптимальные модели осуществления профессиональной деятельности.

А.С. Семенакова определяет корпоративное обучение в качестве значимого компонента системы непрерывного фирменного профессионального образования, включающего следующие аспекты: организационный, содержательный, институциональный и технологический.

Корпоративное обучение представляет собой процесс формирования у сотрудников предприятия необходимых в современных реалиях знаний, умений и навыков посредством организации специальных образовательных мероприятий. Практически любая сфера профессиональной деятельности на сегодняшний день требует постоянного повышения квалификации. В этой связи корпоративное обучение становится ещё наиболее актуальным механизмом.

Т.М. Степанян отмечает, что корпоративное обучение представляет собой процесс повышения конкурентоспособности современного предприятия посредством повышения квалификации рабочих кадров, осуществляющих профессиональную деятельность в сфере продажи товаров и предоставления услуг.

Таким образом, корпоративное обучение является процессом повышения квалификации сотрудников предприятия, осуществляемым посредством организации специальных образовательных мероприятий и направленным на повышение конкурентоспособности компании, уровня эффективности профессиональной деятельности рабочих кадров.

Следует заметить, что корпоративное обучение как явление крайне выгодно как для сотрудников предприятия, так и для его непосредственного руководства. Организация комплекса образовательных мероприятий способствует формированию у сотрудников необходимых знаний, умений и навыков, повышает качество работы, а также производительность кадров. Корпоративное обучение позволяет работодателю получить в свои руки команду высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к условиям внешней среды, применять инновационные технологии в собственной деятельности, осуществлять коммуникацию и взаимодействие на более высоком уровне. В свою очередь, сотрудники формируют у себя компетенции, которые они могут применить в будущем даже в случае ухода с конкретного предприятия. То есть полученные компетенции остаются с ними в течение всей жизни и обеспечивают их профессиональную жизнедеятельность. Говоря о значимости корпоративного обучения, необходимо выделить его функции.

Исследователь А.В. Шебеко выделяет функции корпоративного обучения на современных предприятиях:

- оптимизация затрат на процессы подбора и замены кадров на предприятии;
- непосредственное повышение доходов предприятия;
- развитие корпоративной культуры, поэтапное накопление корпоративных знаний предприятия;
- поддержание положительного имиджа предприятия на рынке труда, обеспечивающее его конкурентоспособность;
- повышение авторитета предприятия, его стоимости и значимости;
- обеспечение качества производства товаров и предоставляемых предприятием услуг;
- формирование у сотрудников предприятия необходимых знаний, умений и навыков.

В свою очередь, А.И. Родин выделяет несколько иные функции корпоративного обучения в компании:

- формирование и развитие личного и профессионального потенциала сотрудников предприятия;
- повышения мотивации сотрудников к профессиональной деятельности и достижению высоких результатов;
- создание и развитие бренда предприятия;
- формирование ценностей корпоративной культуры на предприятии;
- привлечение и удержание молодых талантливых кадров.

Также необходимо заметить, что корпоративное обучение должно быть непосредственным образом ориентировано на формирование у сотрудников определённого перечня компетенций, необходимых в конкретной ситуации и при некоторых заданных условиях. В научно-исследовательском поле преобладает точка зрения о том, что компетенции представляют собой оптимальную основу для построения системы персонала на предприятии. Можно также сказать, что в современных реалиях корпоративное обучение должно иметь массовый охват. Это объясняется достаточно высокими темпами преобразований в обществе и на современном производстве.

Далее необходимо выделить и проанализировать виды корпоративного обучения на современном предприятии.

Во-первых, это стажировка. Данный вид корпоративного обучения осуществляется в течение некоторого временного промежутка под контролем наставника. Стажировка позволяет сформировать у сотрудников определённые навыки применения новых технологий на производстве.

Во-вторых, это лекционные занятия и семинары. В данном случае важно, чтобы преподаваемый материал был достаточно интересен для сотрудников предприятия. Данный вид корпоративного обучения даёт возможность разово привлечь большую аудиторию.

В-третьих, это тренинг. Данный вид корпоративного обучения представляет собой активную форму усвоения учебного материала и отличается высокой применимостью на практике. Тренинг позволяет формировать у сотрудников навыки публичных выступлений, а также ведения деловых переговоров. Одно из преимуществ данного вида обучения состоит в том, что сотрудники предприятия учатся вести себя в проблемных ситуациях, мыслить критически, принимать сложные решения в сложившихся обстоятельствах. Также у сотрудников непосредственно повышается уровень стрессоустойчивости.

И наконец, это дистанционное обучение. В последнее время данный вид обучения крайне популярен. Споры о его эффективности ведутся до сих пор, но его определённые преимущества позволяют сделать образовательный процесс наиболее удобным для сотрудников.

Дистанционное обучение в рамках корпоративного обучения может быть организовано в рамках следующих форматов:

– видеоуроки, которые предполагают самостоятельное изучение учебного материала сотрудниками предприятия. Важно заметить, что сотрудники могут просматривать видеоуроки в любое удобное время в подходящем им темпе. Всё же, недостаток этого формата состоит в отсутствии обратной связи с преподавателем;

– онлайн-вебинары, которые предполагают рассмотрение педагогом определённой темы с применением презентации. В рамках онлайн-вебинара сотрудники могут задавать интересующие их вопросы, общаться непосредственно с преподавателем и коллегами в онлайн-режиме. Всё же, и у данного формата есть недостаток, который состоит в том, что сотрудники должны присутствовать на онлайн-вебинаре в определённое время, которое может совпадать с рабочим. Но следует заметить, что чаще всего педагоги оставляют записи вебинаров, а значит, сотрудники могут посмотреть их после работы в свободное время;

– онлайн-курсы являются одним из значимых элементов дистанционного обучения, который позволяет сотрудникам наиболее детально изучить рассматриваемые проблемы, обеспечивает их доступ к актуальному образовательному контенту посредством современных гаджетов и устройств. онлайн-курс представляет собой целостный аудиовизуальный образовательный продукт, который состоит из определённых компонентов, включающих системы обратной связи, информационную литературу, видеоконтент и тестирование.

Исследователь К.Б. Сафонов выделяет принципы организации корпоративного обучения на современном предприятии:

- разделение ответственности за результаты обучения на сотрудников, руководство и специалистов по его

организации;

- побуждение сотрудников к совместной учебной работе посредством функционирования единой системы корпоративного обучения;
- обеспечение последовательного и целостного подхода к организации корпоративного обучения;
- своевременность, доступность и целесообразность корпоративного обучения;
- демонстрация ценности корпоративного обучения посредством проведения комплексной оценки его оптимальности и результативности;
- применение современных инновационных образовательных технологий при организации корпоративного обучения.

Корпоративное обучение может осуществляться посредством сторонних организаций, внутреннего тренера предприятия, а также информационных ресурсов.

Сторонние организации наиболее распространены при выборе формата корпоративного обучения. Руководитель предприятия может выбирать исполнителя при учёте собственных критериев к его профессионализму. Следует заметить, что в современных реалиях рынок предложений достаточно переполнен нестандартными подходами и уникальными технологиями организации корпоративного обучения.

Преимущество внутреннего тренера предприятия состоит в том, что он хорошо знаком с сотрудниками, может оптимально выбрать вариант организации обучения. Внутренний тренер отлично знаком с корпоративной культурой предприятия и руководствуется принципами, знакомыми всем сотрудникам.

Информационные ресурсы представлены различными форматами дистанционного обучения, описанными ранее. Они позволяют разнообразить учебный материал, самостоятельно определить тематику обучения с учётом индивидуальных потребностей и интересов.

Выводы. Из вышесказанного можно заключить, что корпоративное обучение в современных реалиях представляет собой эффективный инструмент для повышения конкурентоспособности предприятия, способный коренным образом изменить картину мира специалиста, сформировать у него актуальные знания, умения и навыки, которые необходимы в рамках конкретной бизнес-ситуации.

Литература:

1. Папуткова, Г.А. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов / Г.А. Папуткова, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4 (37).
2. Игнатъева, Г.А. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию / Г.А. Игнатъева, А.В. Гришина, Э.К. Самерханова, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4 (41).

Педагогика

УДК 378.046.4

преподаватель Карданов Алим Русланович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Федерального государственного казенного образовательного учреждения
высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
**кандидат экономических наук, начальник кафедры огневой
и физической подготовки Подрезов Александр Анатольевич**
Международный межведомственный центр подготовки и переподготовки
специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом ВИПК МВД России (г. Домодедово)

КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНЫЕ НАВЫКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ: СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Автор статьи характеризует коммуникативно-переговорные навыки как важную характеристику осуществления сотрудниками МВД России профессиональной деятельности. От сотрудников органов внутренних дел сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, толерантность, ориентация на социализацию и профессионализацию личности, реализацию процессов гуманизации и демократизации. Эти требования повышают необходимость и значимость их коммуникативно-переговорной подготовки, поскольку эффективное владение коммуникативными и переговорными навыками гарантирует положительный результат и успех в профессиональной деятельности в целом. Существует мнение, что коммуникативно-переговорные навыки формируются в учебно-воспитательном процессе автоматически, а наиболее высокого уровня они достигают в практической работе в результате многолетнего опыта. Однако и практика, и научные исследования не подтверждают прямую зависимость между стажем работы специалиста и уровнем коммуникативно-переговорных навыков. Изучение педагогической практики в образовательных организациях МВД России, на базе которых осуществляется повышение квалификации; анализ данных, полученных путем анкетирования, бесед и опросов слушателей и преподавателей, наблюдений за их коммуникативно-переговорной деятельностью, показали, что в существующем педагогическом процессе по коммуникативно-переговорной подготовке уделяется недостаточно внимания; формирование учебных планов и программ по основным дисциплинам курсов осуществляется без учета коммуникативных взаимосвязей, а также интегративных свойств речевой, социальной и профессиональной деятельности. В статье предлагается в процессе обучения коммуникативно-переговорным навыкам применять тренировку и развитие. Когда в процессе переговоров возникает конфликт, стратегии разрешения конфликта и переговоров должны использоваться в тандеме, чтобы сотрудники МВД могли достичь конечного соглашения. Если сотрудник столкнулся с конфликтом во время переговоров, использование одной или нескольких стратегий разрешения конфликта должно помочь всем участникам преодолеть препятствие. Желаемым результатом разрешения конфликта является прекращение конфликта, чтобы переговоры могли продолжаться. Тем не менее, сотруднику МВД очень важно разработать цель коммуникативно-переговорной деятельности. Если цель переговоров состоит в том, чтобы обеспечить безопасную атмосферу района или города, то достижение компромисса может быть договоренность по соблюдению общественного порядка.

Ключевые слова: коммуникативно-переговорная подготовка, коммуникативно-переговорные навыки, сотрудники МВД России, повышение квалификации, социально-психологический тренинг.

Annotation. The author of the article characterizes communication and negotiation skills as an important characteristic of the implementation of professional activities by employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Today, employees of the internal affairs bodies are required to have new professional thinking, high mobility, competence, tolerance, orientation towards the

socialization and professionalization of the individual, the implementation of humanization and democratization processes. These requirements increase the need and importance of their communicative and negotiation training, since the effective possession of communicative and negotiation skills guarantees a positive result and success in their professional activities in general. There is an opinion that communication and negotiation skills are formed automatically in the educational process, and they reach the highest level in practical work as a result of many years of experience. However, both practice and scientific research do not confirm a direct relationship between the work experience of a specialist and the level of communication and negotiation skills. The study of pedagogical practice in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, on the basis of which advanced training is carried out; analysis of the data obtained through questionnaires, interviews and surveys of students and teachers, observations of their communicative and negotiation activities, showed that in the existing pedagogical process for communicative and negotiation training, insufficient attention is paid; the formation of curricula and programs for the main disciplines of the courses is carried out without taking into account communicative relationships, as well as the integrative properties of speech, social and professional activities. The article proposes to apply training and development in the process of teaching communication and negotiation skills. When conflict arises in the negotiation process, conflict resolution and negotiation strategies should be used in tandem so that MoI staff can reach a final agreement. If an employee encounters conflict during a negotiation, using one or more conflict resolution strategies should help all parties overcome the obstacle. The desired outcome of conflict resolution is to end the conflict so that negotiations can continue. Nevertheless, it is very important for an employee of the Ministry of Internal Affairs to develop the goal of communication and negotiation activities. If the purpose of the negotiations is to provide a safe environment for the area or city, then reaching a compromise may be an agreement to maintain public order.

Key words: communication and negotiation training, communication and negotiation skills, employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, advanced training, socio-psychological training.

Введение. Как известно, чтобы стать экспертом в переговорах, необходимо уметь структурировать и эффективно осуществлять сложные переговоры. Но поскольку многие переговорщики не обладают знаниями или технологией, они оказываются в ситуациях, когда продолжают получать одни и те же отрицательные результаты. Для того, чтобы перейти из статуса способного специалиста в статус опытного переговорщика, важно создать ценности для себя и своей организации и правильно выстроить стратегии развития коммуникативно-переговорных навыков. В этой статье мы рассмотрим тактику ведения переговоров, развитие стратегического планирования и систематического мышления, характерного для опытных переговорщиков.

Изложение основного материала статьи. От сотрудников органов внутренних дел сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, толерантность, ориентация на социализацию и профессионализацию личности, реализацию процессов гуманизации и демократизации. Эти требования повышают необходимость и значимость их коммуникативно-переговорной подготовки, поскольку эффективное владение коммуникативными и переговорными навыками гарантирует положительный результат и успех в профессиональной деятельности в целом.

Динамичный процесс обучения коммуникативно-переговорным навыкам может включать в себя упражнения по ведению переговоров, анализ бизнес-кейсов и обсуждение проблем, с которыми может столкнуться сотрудник МВД. Упражнения предназначены на развитие сложных навыков ведения переговоров, избегание распространенных ошибок при переговорах, умений использовать экспертные инструменты планирования и готовность уверенно вести более широкий спектр сложных переговоров.

Существует мнение, что коммуникативно-переговорные навыки формируются в учебно-воспитательном процессе автоматически, а наиболее высокого уровня они достигают в практической работе в результате многолетнего опыта. Однако и практика, и научные исследования не подтверждают прямую зависимость между стажем работы специалиста и уровнем коммуникативно-переговорных навыков.

Изучение педагогической практики в образовательных организациях МВД России, на базе которых осуществляется повышение квалификации; анализ данных, полученных путем анкетирования, бесед и опросов слушателей и преподавателей, наблюдений за их коммуникативно-переговорной деятельностью, показали, что в существующем педагогическом процессе по коммуникативно-переговорной подготовке уделяется недостаточно внимания; формирование учебных планов и программ по основным дисциплинам курсов осуществляется без учета коммуникативных взаимосвязей, а также интегративных свойств речевой, социальной и профессиональной деятельности.

Мы предлагаем применять в процессе обучения коммуникативно-переговорным навыкам тренировку и развитие. Это необходимо в отличие от обычного классического обучения: не только развитие основных навыков у сотрудников МВД, но и применение методов и знаний, связанных с работой, к которому многие сотрудники относятся весьма негативно. Наиболее эффективный способ развития у сотрудников МВД коммуникативно-переговорных навыков сильно отличается от обычного обучения навыкам. Важно то, что они будут это делать, но особого удовольствия от этого они не получают, потому что речь идет о работе, а о самих как людях. Вместо этого самый эффективный способ развития людей – это дать возможность учиться и личностное развитие со всеми вытекающими отсюда последствиями. Итак, как только сотрудники МВД осваивают обучение базовым навыкам, связанными с работой, необходимо сосредоточиться на обеспечении возможности обучения и развития для людей как личностей, что расширяет диапазон путей развития за пределы традиционных рабочих навыков и знаний, и создает гораздо более захватывающие, освобождающие, мотивационные возможности для людей и для работодателей.

С точки зрения обучения и развития то, что хорошо для людей, хорошо и для организаций, в которых они работают. То, что хорошо для развития людей, хорошо для организационной деятельности, качества, удовлетворенности населения, эффективного управления и контроля. Следовательно, обучение должно быть направлено на разностороннее развитие личности, а не только на передачу коммуникативно-переговорных навыков, как в традиционной интерпретации обучения.

На первый взгляд переговоры – дискуссия, выбранная для разрешения разногласий или споров или достижения соглашения между двумя или более сторонами, кажутся очень похожими на более широкую концепцию разрешения конфликтов. Однако эти два понятия существуют отдельно, и одно может влиять на другое в любой момент времени и в ходе любого данного спора. Например, стороны могут столкнуться с конфликтом в процессе переговоров и искать пути разрешения конфликта, чтобы переговоры могли продолжаться. Точно также две или более стороны, сталкивающиеся с конфликтом, могут обнаружить, что основным конфликтом является спор, который лучше всего решить путем переговоров. Например, сотрудник МВД, приступающие к разрешению конфликтов из-за нарушения общественного порядка, могут в конечном итоге обнаружить, что источником конфликта является расхождение во мнениях относительно интерпретации правил общественного порядка. Далее конкретные лица могут вступить в переговоры, чтобы согласовать окончательное понимание этих правил.

Как фиксируют сотрудники МВД, довольно часто возникают конфликты в разгар переговоров по соглашению. Это неудивительно, поскольку две стороны, вступающие в процесс, часто приходят с разными целями, разными взглядами и другими различиями, которые в конечном итоге могут оказаться источником конфликта. В других случаях в процессе переговоров могут возникать ситуации, которые эффективно тормозят даже самые благонамеренные стратегии разрешения конфликтов и переговоров.

Наиболее распространенными источниками конфликтов во время переговоров являются: различия в целях, различия в стилях личности, различия в ценностях или основных убеждениях, различия во власти, статусе, опыте и влиянии; проблемы общения, включая языковые барьеры, различия в стилях общения, культурные различия, гендерные различия и многое другое; путаница в отношении обязанностей, отсутствие или нехватка ресурсов, непонимание, связанное с любым из вышеперечисленных.

Когда один или несколько из вышеперечисленных конфликтов или другие конфликты, не перечисленные здесь, возникают в процессе переговоров, обе стороны должны решить каждый из них, прежде чем продолжить переговоры по первоначальному соглашению. В противном случае стороны не смогут использовать функциональный конфликт для повышения мотивации или продвижения к общей цели. В худшем случае, если преобладающий дисфункциональный конфликт затмит эффективные переговорные стратегии, то это полностью затруднит переговоры. Если не принять меры, конфликт может возникнуть в конце переговоров до достижения соглашения.

Как уже упоминалось, не всегда возможно или желательно полностью избежать конфликта. Однако, когда в процессе переговоров возникает конфликт, стратегии разрешения конфликта и переговоров должны использоваться в тандеме, чтобы сотрудники МВД могли достичь конечного соглашения, выгодного обеим сторонам. Если сотрудник столкнулся с конфликтом во время переговоров, использование одной или нескольких из этих стратегий разрешения конфликта должно помочь всем участникам преодолеть препятствие.

В процессе повышения квалификации мы учили сотрудников МВД обращаться к конфликту, а не к человеку. В то время как другие люди могут стать источником разочарования, важно направить внимание на проблему, а не на личность другого переговорщика. Важно сосредоточиться на источнике проблемы и на том, как переговорщики могут ее решить.

Разрешение конфликта и сами переговоры, скорее всего, застопорятся, если одна сторона не будет чувствовать себя услышанной другой. Сотрудника МВД мы активизируем на использование методов активного слушания, таких как повторение критической информации, подтверждение утверждений и поддержание зрительного контакта. Результатом их является более глубокое понимание рассматриваемой проблемы, потребностей другого участника переговоров и взаимное доверие, которое не развилось бы в отсутствие истинного слушания.

Хотя очень важно определить потребности и желаемые результаты до начала переговоров, когда возникает конфликт, также важно определить потребности других участников переговоров и найти точки соприкосновения: переосмыслить проблему, чтобы обе стороны могли определить потребности и добиться победы, какой бы незначительной она ни была. Далее работаем вместе, чтобы создать беспроблемную ситуацию.

Конечно, желаемым результатом разрешения конфликта является прекращение конфликта, чтобы переговоры могли продолжаться. Тем не менее, сотруднику МВД очень важно разработать цель коммуникативно-переговорной деятельности. Если цель переговоров состоит в том, чтобы обеспечить безопасную атмосферу района или города, то достижение компромисса может быть договоренностью по соблюдению общественного порядка, которая обеспечивает ценность для всех; беспроблемный вариант в этой ситуации — это четкая цель, требующая уступок.

В этом случае мы учим сотрудников МВД определять наилучшую альтернативу переговорному соглашению. При разрешении конфликта особенно важно определить мнение противоположного переговорщика. Такое понимание может предоставить возможность уменьшить конфликт и способствовать достижению компромисса.

Выводы. Хотя конфликт, безусловно, может затормозить переговоры, окончательное соглашение остается достигнутым при реализации вышеуказанных стратегий разрешения конфликтов и переговоров. Подход к переговорам и урегулированию конфликтов как к части процесса, а не как к разовому событию, позволяет сотрудникам МВД работать в тандеме, позволяя преодолевать конфликты по мере их возникновения. Благодаря непрерывному общению, активному слушанию и глубокому пониманию взаимных потребностей все вовлеченные стороны могут работать вместе над поиском комплексного решения.

Таким образом, в выводах укажем, что в связи с глобализацией и растущими конфликтными ситуациями, переговоры получают широкое распространение: индивидуальные и командные переговоры. Команды сотрудников МВД могут эффективно сотрудничать, чтобы завершить сложные переговоры. В команде сосредоточено больше знаний и мудрости, чем в одном человеке. Слушание и разговор – это особые роли, которым должны удовлетворять члены команды, а возможности команды сокращают количество грубых ошибок и повышают осведомленность в переговорах.

Однако, если команда не сможет должным образом использовать весь свой потенциал, позитивность конфликтной ситуации может пострадать. Одним из факторов неэффективности командных переговоров является проблема, возникающая из-за низкого уровня коммуникативно-переговорных навыков сотрудников МВД. Включение в процесс повышения квалификации сотрудников МВД разнообразных социально-психологических тренингов, как показал наш практический опыт, позволяет повысить количество решенных конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Дубинин, Ю.В. Мастерство переговоров / Ю.В. Дубинин. – Москва: ЗАО «Издательский дом «Аквипус-XXI», 2007. – 287 с.
2. Спинова, Е.А. Формирование умений ведения переговоров при языковой подготовке специалистов внешней торговли: английский язык, старший этап обучения экономического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Спинова Елена Анатольевна. – Москва.: РГБ, 2007. – 21 с.
3. Спэнг, М. Переговоры. Решение проблем в разном контексте / М. Спэнг, М. Айзенхарт. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2009. – 592 с.
4. Шатило, Ю.П. Коммуникативные навыки ведения переговоров как важный аспект профессиональной деятельности будущих специалистов в сфере международного бизнеса / Ю.П. Шатило // Молодой ученый. – 2014. – № 15 (74). – С. 244-247. – URL: <https://moluch.ru/archive/74/12638/> (дата обращения: 16.09.2021).

УДК 378.1

кандидат филологических наук, доцент Качанова Лариса Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Инна Петровна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат педагогических наук, доцент Кононова Светлана Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье поднимается проблема повышения образовательного и культурного уровня младших школьников, обосновывается потребность общества в личности с высоким уровнем коммуникативной компетентности, самостоятельности в принятии решений, независимости суждений от деструктивных мнений. Авторы анализируют проблему века, связанную с ограничением реального общения ребенка, времяпровождением в сети Интернет, что способствует несформированности умений и навыков общения. Результатом являются конфликтные, абьюзерские отношения, неспособность ребенка противостоять манипуляциям в семье, в классе. Анализ проблемы дает основание авторам определить, что в настоящее время не столько важно вооружить ученика большим объемом предметных знаний, сколько сформировать у него универсальные учебные действия, в том числе коммуникативные умения и действия. Диагностический срез, проведенный в начальной школе, показал несформированность коммуникативной компетентности младших школьников. С этой целью была разработана система коммуникативно-ориентированных и творческих заданий работы с текстом для младших школьников. Была разработана и апробирована программа формирования коммуникативной компетентности учащихся средствами комплексного анализа художественного текста. Детям предлагались сведения о лингвистической теории, возможность осознать систему правил, общих предписаний, которые регулируют употребление средств языка в речи, помогают овладеть основными видами речевой деятельности. Текст является связующим звеном всех учебных предметов, его усвоение способствует пополнению словарного запаса, улучшению качества речи, является основой создания речевой среды. Работа с текстом при изучении родного языка способна обеспечить участие детей в духовном богатстве, красоте русского языка, развить внимательное и вдумчивое отношение к слову. Авторами сделаны обоснованные выводы о значимости комплексного анализа художественного текста для формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, младшие школьники, русский язык, литературное чтение, коммуникативно-ориентированные задания, коммуникативно-речевые умения.

Annotation. The article raises the problem of improving the educational and cultural level of younger schoolchildren, substantiates the need of society for a person with a high level of communicative competence, independence in decision-making, independence of judgments from destructive opinions. The authors analyze the problem of the century associated with the restriction of a child's real communication, spending time on the Internet, which contributes to the lack of formation of communication skills. The result is conflict, abusive relationships, the inability of the child to resist manipulation in the family, in the classroom. The analysis of the problem gives the authors a reason to determine that at present it is not so important to equip a student with a large amount of subject knowledge, as to form universal educational actions, including communicative skills and actions. A diagnostic cross-section conducted in elementary school showed the lack of formation of the communicative competence of younger schoolchildren. For this purpose, a system of communication-oriented and creative tasks of working with text for younger schoolchildren was developed. A program for the formation of students' communicative competence was developed and tested by means of a comprehensive analysis of a literary text. The children were offered information about linguistic theory, the opportunity to understand the system of rules, general prescriptions that regulate the use of language in speech, help to master the main types of speech activity. The text is the link of all academic subjects, its assimilation contributes to the replenishment of vocabulary, improving the quality of speech, is the basis for creating a speech environment. Working with the text while learning the native language is able to ensure the participation of children in the spiritual richness, beauty of the Russian language, to develop an attentive and thoughtful attitude to the word. The authors have made reasonable conclusions about the importance of a comprehensive analysis of a literary text for the formation of the communicative competence of younger schoolchildren.

Key words: communicative competence, junior schoolchildren, Russian language, literary reading, communicative-oriented tasks, communicative-speech skills.

Введение. В наибольшей мере социальные особенности личности раскрываются в процессе коммуникации, что позволяет субъекту обмениваться жизненно необходимой информацией, удовлетворять духовные, эстетические потребности. Продуктивность процесса общения в любой сложившейся речевой ситуации зависит от лаконичности, точности, целесообразности, логичности сформулированной коммуникантом мысли, умения излагать собственные мысли, что предполагает возможность овладения умением создавать текст. Для полноценного овладения умением грамотного составления текста необходимо длительное и целенаправленное обучение, сензитивным периодом которого является младший школьный возраст.

В связи с вышесказанным на современную школу возлагается большая ответственность. Система образования в начальной школе значительно изменилась в последние десятилетия, но не всегда попадает в ногу со временем. Современная школа встала на путь не просто вооружения учеников определенным объемом предметных знаний, подняты проблемы формирования универсальных учебных действий школьника. Дидактика начальной школы возлагает надежды на то, что овладение универсальными действиями приведет современного школьника к более высокому уровню развития и самосовершенствования, чтобы успевать реагировать на достижения постоянно меняющегося общества. Развитие коммуникативной компетенции школьника поможет ему сориентироваться в современном мире развития науки и техники.

Изложение основного материала статьи. Цель нового Федерального Государственного образовательного стандарта в воспитании компетентного выпускника общеобразовательной школы предполагает создание оптимальных условий для развития способностей школьника к дальнейшему самообразованию, самосовершенствованию при сохранении его физического, психического здоровья. Обобщение опыта работы в младших классах и современных исследований показали, что развитие коммуникативной компетентности в начальной школе является определяющим для последующих уровней

обучения. Не случайно в последнее время возрос интерес представителей различных наук (социальной психологии, педагогики, психолингвистики, культурологии, теории коммуникации и др.) к проблеме взаимоотношения и взаимовлияния культуры, языка и речи, что обуславливает вдумчивое и бережное отношение к родной речи, сохранению культуры русского языка, уважение к качеству выразительной речи, формированию коммуникативной компетентности.

Современный ребенок – представитель нового поколения, нового информационного общества, дитя интернета, которое воспитано на новых стандартах, в полной свободе. В двадцать первом веке информация воздействует отовсюду, ее поток независим от нашего желания. Современный ребенок, в отличие от многих взрослых, пытается учиться работать в потоке информации, оценивает ее с практической точки зрения. Даже само школьное образование подвергается сомнению родителями, а вслед за ними и ребенком.

Да, мы согласны с мнением, что ребенок нашего времени совсем не похож на ребенка прошлого века. Многими высказываются пессимистические взгляды, что современные дети не играют в подвижные игры с ровесниками во дворах, сидят в гаджетах, заняты в соцсетях или играх в смартфонах, ссылаясь на то, что патологическая увлечённость гаджетами становится причиной рассеянности, отсутствия концентрации внимания, проблемой усталости, гиперактивности, физиологических недугов. Современными учителями отмечено, что дети не способны пересказать только что услышанный текст, выучить наизусть короткие стихи, написать грамотное сочинение. И самое печальное, что статистически подтверждено нежелание и неумение детей проводить время с книгой. Современный ребенок достаточно амбициозен по сравнению с предыдущим поколением, но менее ответственен, о чем мы узнаем из исследования Психологического института Российской академии образования.

Каким представляется обществу и государству современный ребенок? Видимо таким, который по своему образовательному и культурному уровню будет соответствовать духу времени, с высоким уровнем коммуникативной компетентности, самостоятельностью в принятии решений, независимостью суждений от деструктивных мнений.

Проблемой века стало ограничение реального общения ребенка и времяпровождение в сети Интернет, что ограничивает развитие навыков общения. Несформированность умений и навыков общения способствует тому, что ребенок вступает в конфликтные, абьюзерские отношения, не способен противостоять манипуляциям в семье, в классе. Сегодня не столько важно вооружить ученика большим объёмом предметных знаний, сколько сформировать у него универсальные учебные действия, в том числе коммуникативные умения и действия. Коммуникативные действия определяют межличностные отношения ученика. Анализ исследований по поднятой нами проблеме показал, что дети затрудняются в том, чтобы чётко выразить свои мысли, с трудом вступают в диалог, не умеют сформулировать правильно вопрос, обосновано и аргументировано высказать собственное мнение, выслушать собеседника. Многими исследователями отмечена неспособность использовать потенциальные возможности информационных и коммуникационных технологий.

Хочется отметить некоторое своеволие языка школьника, у которого в речи переплетены речевые правильные и неправильные слова, взятые из средства массовой информации, компьютерного источника, прослеживается склонность к языковой разнузданности, немотивированности заимствования из чужого языка, использование штампов, нецензурных выражений, причем с младшего школьного возраста. Понятно, что требуется усиленная систематическая работа по развитию речи ребенка, начиная с начальной школы. Проблема приобретает особую актуальность в связи с тем, что при выполнении экзаменационной работы по русскому языку, от выпускника школы требуется умение проводить анализ, классификацию языковых фактов, обеспечивая высокий уровень творческого мышления. Ученик должен оценить языковые явления с позиции их нормативности; провести анализ языковых единиц с позиции правильности, точности, уместности употребления; показать способности в использовании основных приёмов переработки текста, оценить письменное высказывание как оно оформлено; проанализировать лингвистически тексты, различные функциональные стили, разновидности языка; создать собственные речевые высказывания и осуществить речевой самоконтроль.

Формирование коммуникативных умений является процессом трудоемким, происходит в ходе учебной деятельности в целом, но особенно на уроках литературного чтения. Для развития желания и мотивации ребенка полюбить чтение, необходимо сориентировать его в огромном количестве книг, произведений. На уроках литературного чтения у ребенка развивается умение слушать и понимать других; строить речевое высказывание, оформлять свои мысли в устной форме, то есть общаться, обсуждать, взаимодействовать, сотрудничать. Формирование коммуникативной компетентности связано с творческой деятельностью ребенка, системой творческих заданий, при выполнении которых включается мышление, воображение, память, наблюдательность, интуиция.

Анализ теоретических и эмпирических исследований показал, что проблемой коммуникативной компетентности младших школьников средствами работы с литературным текстом занимались как отечественные, так и зарубежные деятели [1]. В работах Виноградова С. И. отмечено, что «уровень коммуникативной компетентности способен повышаться, и это можно рассматривать как повышение уровня коммуникативной культуры. Это явление должно рассматриваться в качестве основной задачи в процессе преподавания культуры речи в учебных заведениях» [2]. Важным результатом усвоения письменной и устной речи, является сформированный уровень коммуникативных навыков, который становится средством успешности овладения любыми предметными знаниями и умениями.

Мы приняли во внимание, что используемые в настоящее время методики, направленные на теоретическое знакомство учащихся со средствами речи (типом, стилем речи и пр.), не способствуют практическому овладению, в результате ученики не мотивированы, недостаточно учебных часов на развитие речи, недостаточно времени на отработку умений, что приводит к слабому коммуникативному умению, умению мыслить с помощью языка. Ориентация на подготовку школьников к реальной жизни, обучение речевой деятельности, включающей умение слушать и слышать собеседника, способствует развитию речевого мышления, речевого творчества.

В этой целью ребенку необходимо дать сведения о лингвистической теории, возможность осознать систему правил, общих предписаний, которые регулируют употребление средств языка в речи, помочь овладеть основными видами речевой деятельности.

Текст является связующим звеном всех учебных предметов, его усвоение способствует пополнению словарного запаса, улучшению качества речи, является основой создания речевой среды. Работа с текстом при изучении родного языка способна обеспечить участие детей в духовном богатстве, красоте русского языка, развить внимательное и вдумчивое отношение к слову.

Нами было организовано диагностическое обследование учащихся начальной школы с целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности в процессе работы с текстом на уроках «Русского языка» и «Литературного чтения». С этой целью нами разработана система коммуникативно-ориентированных и творческих заданий работы с текстом для младших школьников. При выполнении диагностических заданий выявлялись уровень овладения навыками взаимодействия с окружающими людьми, умений работать в классе, действовать в соответствии с различной социальной ролью и соответственно общаться. Результаты обследования показали, что из выборки испытуемых более ста учеников у половины обследуемых не сформированы коммуникативные действия. Анализ результатов обследования

речевых функций детей показал наличие посредственных, неаргументированных ответов, примитивной речи, обезличенные сочинений шаблонами и догмами, дежурными фразами, отсутствием глубины мысли, красоты и изящества речи. Это определило поиск оптимальных методов и форм развития речи, нацеленных на формирование коммуникативной компетентности и творческого мышления учеников. Мы посчитали, что необходимо сформировать у ребенка коммуникативные потребности, стремление использовать разнообразные речевые средства, понять преимущества разнообразных речевых умений, магическую силу речи в процессе воздействия на других людей, способности мыслить, выразить себя, фантазировать, адекватно воспринимать чужую речь.

Разработанная нами программа формирования коммуникативной компетенции младших школьников была нацелена на следующие критерии: овладение способами работы с текстом, создание благоприятной атмосферы в классе, организация взаимопроверок при выполнении творческих заданий, создание проблемных ситуаций, при решении которых необходимо творческое мышление. Важным процессом стало обсуждение детьми с учителем и между собой способа своего действия.

Эффективным приемом реализации предложенной нами программы стало создание доброжелательной атмосферы в детском коллективе с целью поддержания каждого ребенка, толерантного отношения к любой точке зрения каждого ученика. Доминирующая роль принадлежала педагогу, который стал образцом демократического стиля отношения ко всем детям, образцом высокой коммуникативной культуры. Педагог предлагал речевые шаблоны и помощь в дискуссии, подборе аргументов.

Анализ изучения грамматики в школе в советский и постсоветский период показал, что практически до восьмидесятых годов двадцатого века формирование коммуникативной компетентности и речевых умений у младшего школьника связывалось с изучением грамматики. В последние годы в методике преподавания русского языка появилась направленность на развитие коммуникативной деятельности, отражающей социальные тенденции ребенка и его ориентацию на развитие потребностей в общении. Тем самым можно констатировать смещение акцентов с логоцентрической концепции на лингвоцентрическую и антропоцентрическую, что предполагает доминирование в обучении языковой личности [2]. В центре такого обучения становится ребенок с его внутренними способностями, потребностями, чувствами, мыслями, имеющий право коммуницировать и делиться своими переживаниями в процессе коммуникации. Рассматривая языковую личность, мы обратились к определению, что «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [3]. Этот подход помог нам в подборе практико-ориентированных творческих заданий при работе с текстом, так как мы предполагали, что формирование языковой личности связано с развитием у ребенка коммуникативно-речевых умений, способности «адекватно воспринимать, а также создавать речевые произведения в соответствии с целями и условиями общения».

Основополагающим для нас при разработке программы стало положение, что процесс формирования коммуникативно-речевых умений составляет сущность коммуникативной компетенции, формирование коммуникативно-речевых умений возможно при системном изучении текста как цельноформированного лингвистического феномена и предполагает анализ текста-образца и создание собственного текста.

Исследование проводилось в начальных классах средних школ г. Невинномыска. Мы разработали методическую систему формирования коммуникативно-речевых умений при изучении текста в соответствии с основными положениями теории речевой деятельности, определили показатели связности и цельности текста, способы и средства их выражения, дифференцировали виды связей предложений в тексте, что помогало ребенку самостоятельно продуцировать текст (конечное коммуникативно-речевое умение). Нами была подобрана тематика, определена последовательность введения текстового материала, разработан комплекс упражнений, созданы методические средства обучения (памятки, схемы, иллюстративный материал и т.п.), в отборе учебных текстов-образцов для формирования соответствующих коммуникативно-речевых умений.

Для нашего исследования важно, что формирование речевой культуры школьника зависит от процесса создания текста. Аналитические, синтезированные, обобщающие мыслительные действия принимают осмысленный характер, вначале реализация проходит во внешнем плане субъекта. Умения продуцировать текст практически на подвергаются полностью автоматизации и никогда не становятся навыками, поэтому процесс речетворчества можно соотнести с речевой деятельностью в целом и нельзя сводить до бессознательного уровня. Умения работать над текстом в начальной школе включают:

- умения, которые направлены на установление внешней структуры текста, в том числе членение текста, нахождение ключевых слов, определение видов связи;
- умения, которые помогают устанавливать внутреннюю структуру текста, например определять тему и основную мысль;
- умения, которые помогают ученику письменно зафиксировать результаты анализа текста, в частности составить план;
- умения коммуницировать, то есть изложить содержание текста [2].

Нами были подобраны практико-ориентированные упражнения, в которых ребенок применял умения и навыки работы над готовым текстом, проявлял способность анализировать тексты, выделяя структуру и основные признаки (связность, выраженность, упорядоченность, цельность, информативность). Ребенку предоставлялась возможность учиться охарактеризовать способы и средства связи частей текста, определить тему, тип, стиль, основную мысль текста, стилистические особенности текста. Создавая как устный, так и письменный текст учащиеся учились отбирать языковые средства, которые соответствовали бы коммуникативной и стилистической установкам, составляли простой и сложный планы, формулировали тему и выделяли границы темы.

Таким образом мы вооружали учащихся ориентировочной основой действия, которые легли в основу комплекса базовых коммуникативных умений, формирующихся иерархически при усвоении номинативных и коммуникативных единиц языка. Разные виды речевой деятельности: рецептивная (аудирование, чтение), репродуктивная, связанная с видоизменением текста, продуктивная (говорение, письмо) базируются на базовых коммуникативных умениях.

Выводы. В результате апробации программы по русскому языку и выразительному чтению в начальной школе, нами были выявлены изменения в содержании базовых коммуникативных умений и навыков, сформированные в ходе обучения: дети научились выразительно, сознательно, бегло читать, выделять в текстах главную мысль, опорные слова, составлять план, рассказывать в соответствии с планом; в анализе сквозных номинативных и коммуникативных единиц в речи руководствовались лексическим и грамматическим значением, нормами употребления; определяли текстообразующую функцию языковых единиц; использовали в своей речи лексические и грамматические синонимии; научились замечать речевые недочеты и грамматические ошибки.

В процессе проведенного исследования были определены последовательные взаимосвязанные этапы обучения младших школьников от осмысливания теоретических знаний по тексту до выявления определенных закономерностей

проявления их в практической речевой деятельности. У школьников сформировалась способность более глубокого осознания употребления лексических единиц в готовом и в собственном тексте, актуализировать знания по тексту, комбинировать с другими разделами языка, в частности лексикой.

Таким образом, формирование коммуникативно-речевых умений способствует формированию коммуникативной компетентности ребенка в начальной школе, становлению младшего школьника как языковой личности; критерием сформированности коммуникативной компетентности ребенка является качество создаваемого текста определённого типа и стиля.

Литература:

1. Гутник, Е.П. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях / Е.П. Гутник // Молодой ученый. – 2016. – № 27 (131). – С. 774-778. – URL: <https://moluch.ru/archive/131/36559/> (дата обращения: 21.04.2023).
2. Качанова Л.А. К вопросу о существенных характеристиках коммуникативной компетенции / Л.А. Качанова, А.А. Пономаренко // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт". – 2021. – № 4. – С. 45-48
3. Чурова, Ю.Р. Особенности формирования личностных универсальных учебных действий обучающихся младшего школьного возраста / Ю.Р. Чурова, Л.А. Качанова // В сборнике: Актуальные научные исследования: материалы Национальной научно-практической конференции. – Невинномысск, 2021. – С. 329-334

Педагогика

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

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

магистрант Айрапетян Анастасия Романовна

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

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Проблемное поле статьи сфокусировано вокруг обсуждения информационно-методической компетентности учителя-дефектолога коррекционной школы. Приведен иерархический анализ ключевого термина, начиная от понятия компетентности до ее составляющей в части информационно-методического содержания. Представлены позиции исследователей, включенных в дискуссионный круг по данной проблематике. Результирующей частью изучения информационно-методической компетентности является построение компетентностных профилей. Определена и описана индикация компетентностного профиля учителя-дефектолога в части информационно-методического содержания. Ведущими критериями выступили: мотивационно-целевой, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный. По каждому критерию заданы показатели и индикаторы. Представлена экспериментальная оценка апробации предложенной экспертизы компетентностного профиля учителя-дефектолога. Приведены примеры и проанализированы тенденции в рамках полученных результатов. Системная оценка компетентностного профиля выступает основой для моделирования информационно-методического обеспечения деятельности учителя-дефектолога.

Ключевые слова: информационные процессы, цифровые ресурсы, учитель-дефектолог, информационно-методическая компетентность, компетентностный профиль, профессионализация.

Annotation. The problem field of the article is focused around the discussion of the information and methodological competence of a teacher-defectologist of a correctional school. A hierarchical analysis of the key term is given, starting from the concept of competence to its component in terms of information and methodological content. The positions of researchers included in the discussion circle on this issue are presented. The resulting part of the study of information and methodological competence is the construction of competence profiles. The indication of the competence profile of the teacher-defectologist in terms of information and methodological content is determined and described. The leading criteria were motivational-target, cognitive, operational-activity and reflexive. Indicators and indicators are set for each criterion. An experimental evaluation of the approbation of the proposed expertise of the competence profile of a teacher-defectologist is presented. Examples are given and trends are analyzed within the framework of the results obtained. The systematic assessment of the competence profile serves as the basis for modeling the information and methodological support of the activity of the teacher-defectologist.

Key words: information processes, digital resource, teacher-defectologist, information-methodical competence, competence profile, professionalization.

Введение. На современном этапе развития общества важную роль играет информатизация, которая включает практическое использование информационных процессов и цифровых ресурсов, что непосредственно влияет на профессиональную компетентность специалистов и повышает качество реализации поставленных задач в области образования. Профессионализация педагогов подразумевает включение наличие информационно-методической компетентности.

Обращение к информационно-методической компетентности учителя-дефектолога продиктовано многозадачной повесткой его функционала и в современных образовательных условиях, которая включает в себя работу с большим арсеналом информации, требующей мобильного включения в ее создание, обработку, хранение и использование в практике диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной и просветительской деятельности. В связи с этим, необходимо актуализировать рассмотрение проблемы информационно-методической компетентности учителя-дефектолога как ключевого аспекта в методическом сопровождении его деятельности.

Компетентностный профиль учителя-дефектолога в аспекте информационно-методического содержания включает в себя наличие интереса, готовности, целеполагания, возможностей применения и понимания дефицитов в использовании информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности. Описание индикации и полученных результатов компетентностного профиля учителя-дефектолога выступает ядром данной статьи.

Изложение основного материала статьи. Изучение вопроса информационно-методической компетентности учителя-дефектолога требует необходимой дискуссии в отношении терминологического поля данного понятия. Отправной точкой выступает компетентность, как важнейшая часть профессионализации любого специалиста.

Интегрированная совокупность профессиональных характеристик, включающая в себя знания, умения и навыки при использовании их в образовательном процессе, а также набор личностных качеств, для осуществления своей профессиональной деятельности, была заложена в понятие профессиональной компетентности педагога Л.В. Мардахаевым [6]. В свою очередь, Зимняя И.А. формулирует понятие профессиональной компетентности педагога, как личностного, интегративного и развивающего качества педагога, проявляющегося в принятии решений в своей профессиональной деятельности (стандартных и особенно нестандартных задач, требующих творческого подхода) в различных ситуациях [3].

В научной работе авторами Г.Г. Зак, В.А. Лисицыной компетентность рассматривается как интегральное качество личности, проявляющееся в полной готовности и способности к деятельности. Совокупность знаний, навыков и умений педагога является результатом компетентности данного специалиста в образовательном пространстве [2]. Компетентность в исследовании О.Н. Ионовой представляет собой системное образование знаний, умений и способности использовать приобретенные компетенции для конструктивного решения социально-профессиональных задач и проблем в соответствии с потребностями личности и общества [4]. В более лаконичном определении компетентность рассматривается как характеристика специалистов и их способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность [5].

Согласно Завьялову А.Н. компетентность представляет собой умение и способность применять полученные компетенции для решения поставленных задач в профессионально-социальной области, тем самым удовлетворяя запросы общества и личности. Исходя из общих понятий сущности определения компетентности автором было сформулировано понятие информационной компетентности, под которым понимается набор знаний, умений, навыков и опыт применения информационных технологий в области поставленных социально-профессиональных задачах [1]. В свою очередь, профессиональная компетентность учителя-дефектолога рассматривается Яковлевой И.М. [8] как важная личностная характеристика, определяющая готовность специалистов к развитию, обучению, воспитанию, социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями детей, а также сопровождения их семей, в соответствии с социокультурными потребностями общества в данный исторический период. Компетентность учителя-дефектолога обозначается Филатовой И.А. как важная субъективная характеристика, определяющая готовность к профессиональной деятельности педагога, подразумевающая уровень сформированности знаний и способов деятельности, необходимых для принятия эффективных решений [7].

Информационно-методическая компетентность представляет собой одну из основных составляющих компетентности учителя-дефектолога и является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности. На основе анализа имеющихся определений, в рамках проведенного исследования было сформулировано рабочее определение информационно-методической компетентности специалиста, в том числе, учителя-дефектолога. Это – интегральная характеристика личности, определяющая способность и готовность к осуществлению профессиональной деятельности посредством использования информационных процессов (хранение, передача и переработка) и цифровых ресурсов.

Оценка информационно-методической компетентности позволяет определить компетентностный профиль учителя-дефектолога в области информационно-методического содержания. Был разработан экспертный лист (табл.1), который включал в себя критерии, показатели, индикаторы.

Таблица 1

Индикация компетентностного профиля учителя-дефектолога в части информационно-методического содержания

Критерии	Показатели	Индикаторы
Мотивационно-целевой	Наличие интереса к использованию информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.	– проявляет устойчивый и активный интерес к использованию информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности; – проявляет некоторую заинтересованность в использовании информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности; – не заинтересован в использовании информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.
	Наличие готовности к применению информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.	– демонстрирует полную готовность к применению информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности; – демонстрирует частичную готовность к применению информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности; – не готов к применению информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.
	Постановка целей и осознание необходимости использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.	– полностью понимает цели и необходимость использования цифровых ресурсов и информационных процессов в профессиональной деятельности; – понимает необходимость использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности, но

		затрудняется в целеполагании; – не осознает необходимости использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.
Когнитивный	Наличие знаний в области информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.	– демонстрирует высокий уровень знаний использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности; – демонстрирует достаточный уровень знаний использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности; – демонстрирует низкий уровень знаний использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.
Операционно-деятельностный (деятельностный)	Наличие умений использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.	– демонстрирует высокий уровень умений использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности – демонстрирует достаточный уровень умений использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности – демонстрирует низкий уровень умений использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности
	Применение информационных процессов в профессиональной деятельности.	– регулярно применяет; – ситуативно применяет; – не применяет.
Рефлексивный	Применение цифровых ресурсов в профессиональной деятельности.	– регулярно применяет; – ситуативно применяет; – не применяет.

Изучение компетентностного профиля учителя-дефектолога в области информационно-методического содержания осуществлялось путем проведения опроса респондентов (учителя-дефектологи), построенного на основе данных самооценки. В предложенный опросник были включены 18 вопросов, касающихся разных аспектов в структуре информационно-методической компетентности. В исследовании приняли участие 23 участника, занимающие должность учителя-дефектолога и представляющие 8 образовательных организаций г. Нижнего Новгорода. В отношении части респондентов данные опроса были объективизированы данными проведенного педагогического наблюдения. Проведенный количественный и качественный анализ полученных результатов был заложен в основу составления индивидуальных компетентностных профилей.

При изучении мотивационно-целевого критерия оценки информационно-методической компетентности учителя-дефектолога по показателю «Наличие интереса к использованию цифровых ресурсов и информационных процессов в профессиональной деятельности» 82,6% респондентов продемонстрировали разную степень заинтересованности, тогда как 17,4% процентов не проявляют данный интерес. На наш взгляд, данная тенденция связана с низким уровнем информационной грамотности у данного контингента специалистов.

Показатель «Наличие готовности к применению цифровых ресурсов и информационных процессов в профессиональной деятельности» тесно связан с предыдущим и включен в единое мотивационное поле по указанной проблематике. Была зарегистрирована следующая картина: 68,2% специалистов готовы и считают необходимым постоянно повышать компетентность в области использования информационных процессов и цифровых ресурсов, тогда как, 27,3% готовы, но не считают необходимым постоянно повышать данную компетентность, а, соответственно, а 4,5% не готовы в принципе к применению информационных процессов и цифровых ресурсов в своей профессиональной деятельности.

По показателю «Постановка целей и осознание необходимости использования цифровых ресурсов и информационных процессов в профессиональной деятельности» данные, в основном, собирались путем педагогического наблюдения, где был предусмотрен анализ принятия и понимания цели использования цифровых ресурсов и информационных процессов в профессиональной деятельности. Объектом наблюдения выступала деятельность учителя-дефектолога по планированию и подготовке коррекционно-развивающих занятий. Вполне удовлетворительным является полученная результативность, которая указывает, что 66,6% учителей-дефектологов демонстрируют умения эффективного планирования коррекционно-развивающих занятий с использованием цифровых ресурсов и информационных процессов. Например, подбирают игры-тренажеры, дидактические пособия и др., представленные в виде цифровых продуктов; разрабатывают самостоятельно цифровые дидактические средства.

Оценка результатов в аспекте изучения когнитивного критерия предполагала экспертизу по показателю «Наличие знаний и умений использования информационных процессов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности». Максимальное число респондентов ориентированы в данных вопросах (80,1% от общего числа принявших участие в опросе), что говорит о наличии достаточных знаний об информационных процессах и цифровых ресурсах. Высокий уровень знаний респонденты показали по двум вопросам:

- направлен на знания компонентов программ Microsoft 365 (office);
- определяет знания понятия «облачное хранилище».

Низкий показатель респонденты продемонстрировали по двум вопросам: о восприятии информации и программных инструментах, которые используются для построения диаграммы (неверно ответили 56,5%).

Дефицитами по данному компоненту являются:

- восприятие информации из разных источников в большом объеме и на долгое время;
- знания в области инструментов программ Microsoft 365 (office) при построении диаграмм.

В рамках операционно-деятельностного критерия оценка велась по показателям применения информационных процессов и отдельно цифровых ресурсов в профессиональной деятельности. В разработанном опроснике для этой цели были предназначены семь вопросов. Из общей выборки 71,4% опрошенных показали достаточный уровень владения информационными процессами и цифровыми ресурсами в своей профессиональной деятельности. Например, 87% учителей-дефектологов применяют цифровые ресурсы и информационные процессы в своей деятельности, при этом на регулярной основе это делают 65,2%. В среднем 69,6% респондентов используют различные цифровые форматы хранения результатов (мониторинга, диагностики). Однако только 34,8% пользователей применяют компьютерные программы для диагностики и коррекционно-развивающих занятий. Среди зафиксированных дефицитов выделены:

- применение цифровых ресурсов в профессиональной деятельности специалиста;
- использование компьютерных диагностических и коррекционно-развивающих программ в профессиональной деятельности специалиста.

По рефлексивному критерию в оценке компетентностного профиля анализировался показатель «Понимание дефицитов в использовании информационных процессов и цифровых ресурсов и готовность к расширению компетентностного профиля». Как показало исследование, 43,5% учителей-дефектологов полностью понимают дефициты в использовании информационных процессов и цифровых ресурсов, 68,2% готовы к освоению новых компетенций в этой области, 17,4 % не смогли дать объективную оценку своим дефицитам. Таким образом, стоит отметить достаточно низкую рефлексивную затронуемость в области использования информационных процессов и цифровых ресурсов и недостаточную ориентированность на их устранение.

Выводы. Как показало проведенное исследование, в концептуальном обосновании нуждается алгоритм оценки информационно-методической компетентности современных специалистов, занимающих должность учителя-дефектолога. Предложенный вариант оценки с последующим составлением компетентностного профиля специалиста позволяет выявить сформированные позиции и установить дефициты. Непосредственным решением в повышении информационно-методической компетентности учителей-дефектологов коррекционной школы будет проработка вопроса, связанного с информационно-методического обеспечения. Систематизация этих решений станет предметом обсуждения в последующих публикациях.

Литература:

1. Завьялов, А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 2005. – 24 с.
2. Зак, Г.Г. Информационно-коммуникационная компетентность учителя-дефектолога в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: уровни сформированности, способы повышения / Г.Г. Зак, В.А. Лисицына // Специальное образование. – 2021. – №2(62). – С. 70-82
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 34 с.
4. Ионова, О.Н. Информационная компетентность взрослых в контексте дополнительного образования / О.Н. Ионова // Вестник. – 2006. – №39. – С. 84-85
5. Краснопевцева, Т.Ф. Методико-инклюзивная компетентность педагога профессионального образования как цель повышения квалификации / Т.Ф. Краснопевцева // Вестник Мининского университета. – 2018. – №2(6).
6. Мардахаев, Л.В. Иноязычная профессиональная компетентность будущего педагога как фактор социализации личности / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. – 2017. – №2. – С. 15.
7. Филатова, И.А. Формирование профессиональных компетенций у будущих дефектологов в процессе воспитательной работы / И.А. Филатова, С.Н. Бездетко // Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя-дефектолога: сборник научно-методических материалов / Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 20-26
8. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: дис. д-р. кор.пед. 13.00.03. – М., 2010. – 46 с.

Педагогика

УДК 376.42

ассистент кафедры олигофренопедагогики Кирий Анастасия Владиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Валентин Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ЗПР: МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной оценки влияния эмоций на качество социальной компетентности подростков с нормативным и задержанным развитием. Социальная компетентность рассматривается как интегративный показатель социальной адаптации. Определена структура социальной компетентности. Приведён сравнительный анализ специфики социальной компетентности в норме и у подростков с ЗПР. Выявлена доминирующая роль в ней эмоционального компонента. Определено влияние его конкретных составляющих на снижение социальной приспособленности учащихся. Разработана модель коррекционно-развивающей работы по совершенствованию социальной компетентности подростков с ЗПР. Модель представлена тремя подпрограммами, соответствующими ключевым компонентам изучаемого свойства: эмоциональному, когнитивному и поведенческому. Работа по развитию эмоционального звена подразумевает вариативность содержания. Реализация предложенной модели позволит преодолеть выявленное дезорганизирующее влияние эмоций на состояние социальной приспособленности подростков.

Ключевые слова: подростки с ЗПР, социальная адаптация, социальная компетентность, дезадаптивное поведение, эмоции.

Annotation. This article deals with experimental evaluation of emotions' impact on social competence quality of adolescents with normal and delayed mental development. Social competence is considered as a social adaptation's integrative marker. The structure of social competence is defined. A comparative analysis of the specifics of social competence in the norm and in adolescents with mental retardation is presented. The primary role of the emotional component is revealed. The influence of its specific parts on the social maladjustment of students is disclosed. The model of corrective work with adolescents with delayed mental development was presented. It consists of three programs complied with the components of the researched feature: emotional, cognitive and behavioral. The development of the emotional component implies the variability of the content. The implementation of the proposed model will make it possible to overcome the revealed disorganizing influence of emotions on the state of social adaptation of adolescents.

Key words: adolescents with delayed mental development, social adaptation, social competence, maladaptive behavior, emotions.

Введение. Одна из ключевых целевых установок современного образования – предоставление выпускнику возможности полноценно функционировать в качестве социального субъекта. Её достижение обеспечивается путём формирования социальной компетентности – системы сложных социальных умений, сценариев поведения в типичных ситуациях, являющейся интегративным показателем успешности социальной адаптации как процесса, результата и средства установления равновесия между личностью и предъявляемыми обществом требованиями в ходе осуществления деятельности. Данное равновесие возникает за счёт взаимодействия эмоционального, когнитивного и поведенческого механизмов. В структуре социальной компетентности также могут быть выделены три компонента: эмоциональный (интерпретация и учёт эмоций), когнитивный (понимание актуальных социальных правил и установок) и поведенческий (выбор и реализация оптимальных моделей поведения).

Как известно, эмоции обеспечивают «запуск» процесса приспособления: изменение ситуации вызывает у человека переживания, способствуя инициации взаимодействия человека со средой. Влияние эмоций на состояние социальной приспособленности субъекта может быть различным. Оно благоприятно если, например, выбранная линия поведения ассоциируется с позитивными впечатлениями. Излишняя же эмоциональность, препятствуя целенаправленности поведения, может выступать в качестве причины дезадаптации [3]. Рассматривая специфику влияния эмоций на состояние социальной компетентности подростков с ЗПР, стоит отметить наличие затруднений при выстраивании межличностных отношений, непонимание норм и правил. Эмоциональная нестабильность, сочетаясь со слабостью рефлексии, приводит к некорректной оценке собственной роли в обществе и несообразным ей действиям [4]. Ощутимая подверженность эмоциональным факторам влечёт за собой некорректное восприятие партнёра по взаимодействию. При выходе за рамки семейного круга подросток с ЗПР порой бесосновательно воспринимает окружающих позитивно или, напротив, излишне настороженно [6]. В социальных ситуациях он часто испытывает размытые или даже негативные эмоции [1]. К поведению, не адекватному сложившейся ситуации, часто приводит и неверная интерпретация эмоционального состояния собеседника. Зачастую ещё более искажённо подростки с ЗПР истолковывают и собственные чувства. Их позитивный эмоциональный опыт часто невелик, что приводит к неуверенности и напряжённости, дополнительно усложняет процесс осмысления эмоций [2]. Как следствие, нарушается и возможность управлять своими переживаниями, контролировать их внешнее выражение.

Изложение основного материала статьи. Именно эмоциональные состояния играют роль ключевого регулирующего фактора поведения и деятельности подростков с ЗПР [5]. Этот факт обусловил необходимость проведения экспериментального исследования, направленного на выявление роли эмоционального компонента в структуре их социальной компетентности, и создания на этой основе модели коррекционной работы по формированию данного качества. С этой целью изучению был подвергнут массив информации, полученный в результате анализа 140 заданий, выполненных учащимися 7-го класса с ЗПР и учащимися 6-го класса, не имеющими нарушений развития, а также 28 протоколов наблюдения за их поведением. Определение роли эмоций в структуре исследуемого феномена производилось путём оценки трёх его параметров: эмоционального, когнитивного и поведенческого.

Было установлено, что снижение социальной приспособленности подростков, в большей степени, обуславливалось одним из трёх звеньев её эмоционального компонента: способностью к опознанию и интерпретации эмоций, эмоциональным контролем или выраженностью эмпатии.

Наиболее часто выявлялось преобладающее влияние контроля над эмоциями на социальную дезадаптацию (50% – ЗПР и 31% – нормативное развитие). Общепринятые нормы и правила периодически игнорируются ими как следствие невозможности управлять проявлениями чрезмерно ярких, интенсивных эмоций. Реже обнаруживалась преобладающая роль эмпатии в снижении социальной компетентности учащихся (25% – ЗПР и 38% – нормативное развитие). Непонимание эмоций собеседника порождает невозможность сопереживать ему, что, в сочетании с не вполне устойчивым стремлением к соблюдению общепринятых правил, приводит к ошибочному выбору линии поведения. Негативное влияние способности к интерпретации эмоций на качество социальной компетентности отличало только подростков с задержанным развитием (25%). Эпизодическое пренебрежение социальными нормами имеет место из-за нечёткого объяснения переживаний партнёра и непонимания их причин. Отсутствие явной взаимосвязи эмоций и степени социальной дезадаптированности было характерно только для нормально развивающихся старшеклассников (31%). Корректная интерпретация эмоциональных состояний, способность управлять ими и сопереживать собеседнику позволяют им поддерживать нормативность поведения.

Остановимся на специфике каждой из составляющих эмоционального компонента социальной компетентности.

Изучение способности к опознанию и интерпретации эмоциональных состояний позволило прийти к следующим выводам. У подавляющего большинства подростков (50% – ЗПР и 56% – нормативное развитие) выявлена её средняя степень выраженности. Некоторые эмоции обозначаются нечётко, при объяснении не сопровождается указанием на ситуации. Усреднённые показатели нормально развивающихся подростков несколько ниже. Причиной может служить стремление к демонстративным формам поведения: одни эмоции, стараясь показать свою «взрослость», они намеренно ужесточают, другие – стесняются описывать. Реже выявлялась высокая выраженность способности к интерпретации эмоций (42% – ЗПР и 31% – нормативное развитие). Эмоции, которые обладают яркими внешними проявлениями, не вызвали затруднений при объяснении. При этом обследуемые с ЗПР почти безошибочно трактовали отрицательные переживания, что может объясняться их малым позитивным эмоциональным опытом: негативные чувства им более близки. В редких случаях (8% – ЗПР и 12% – нормативное развитие) констатировалась низкая выраженность изучаемого параметра. Большинству эмоций старшеклассники присваивали не вполне верные названия, не объясняя при этом их причины. Другие состояния не удалось даже примерно назвать.

Оценка способности к управлению эмоциональными состояниями и контролю их внешних проявлений позволила заключить преобладание (50% – ЗПР и 31% – нормативное развитие) её средней степени выраженности. Яркие, легко возникающие эмоции влияют на них даже по завершении воздействия эмоциогенного фактора. Низкая выраженность

данного качества выявлялась у 25% каждой из групп. Подросткам свойственна избыточная интенсивность, устойчивость и длительность эмоций. У некоторых подростков (17% – ЗПР и 38% – нормативное развитие) была констатирована высокая выраженность способности к эмоциональному контролю. К слабым раздражителям они менее чувствительны, однако более яркие эмоции сохраняют влияние даже после прекращения действия фактора, их спровоцировавшего. В редких случаях (8% – ЗПР и 6% – нормативное развитие), имела место очень высокая выраженность контроля над эмоциями, обеспечивающая эффективность деятельности и практически полное соответствие поведения социальным нормам.

Оценка эмпатических способностей подростков позволила выявить преобладание её высокой выраженности (50% – ЗПР и 44% – нормативное развитие). Учащиеся учитывают эмоции партнёра по взаимодействию при внесении коррективов в собственную линию поведения, но излишняя чувствительность к переживаниям других людей может иметь и дезорганизирующий эффект. При средней выраженности эмпатии (19% – ЗПР и 25% – нормативное развитие) существенное влияние на состояние подростков оказывают позитивные эмоции собеседника, при этом его негативные чувства на них практически не влияют. У некоторых учащихся (17% – ЗПР и 29% – нормативное развитие) была выявлена низкая выраженность эмпатии. Будучи сосредоточенными на личных переживаниях, подростки не склонны учитывать чувства партнёра. Для нормально развивающихся старшеклассников данный вариант является более характерным. Изредка (8% – ЗПР и 6% – нормативное развитие) констатировалась очень высокая выраженность эмпатии, влияние которой на социальную приспособленность противоречиво. Они в полной мере разделяют эмоциональное состояние собеседника, однако избыточная восприимчивость к эмоциям окружающих может препятствовать нормативному поведению.

Таким образом, экспериментальная оценка эмоционального параметра социальной компетентности позволила выявить преобладание средней степени его выраженности в обеих группах подростков (83% – ЗПР и 82% – нормативное развитие). У некоторых подростков (17% – ЗПР и 19% – нормативное развитие) была констатирована высокая степень выраженности данного параметра.

При обследовании когнитивного параметра социальной компетентности у подавляющего большинства подростков (92% – ЗПР и 63% – нормативное развитие) была выявлена высокая степень его выраженности. При этом подростки с ЗПР более поверхностно владеют социальными нормами, однако это не препятствует их учёту при выстраивании поведения. Обладая более очерченным кругом социально значимых сведений, их нормативно развивающиеся сверстники не склонны безоговорочно принимать их во внимание. Причиной, скорее всего, является свойственное для ЗПР снижение познавательной активности в сочетании с внушаемостью: подростки, даже не вполне понимая смысл социальных правил, всё равно склонны беспрекословно следовать им. Очень высокая степень выраженности данного параметра выявлялась только у подростков, не имеющих нарушений развития (25%). Их характеризует устойчивость, точность представлений о принятых в обществе нормах, их учёт в деятельности. Эмоциональная возбудимость обуславливает отсутствие аналогичных результатов у подростков с ЗПР: они опираются скорее на собственное состояние, чем на условные нормативы. В редких случаях (8% – ЗПР и 12% – нормативное развитие) выявлялась средняя степень выраженности когнитивного параметра социальной компетентности: несмотря на наличие представлений о социальных нормах, отсутствует готовность к их соблюдению. Наличие подобных относительно низких значений может быть связано со склонностью подростков игнорировать правила, «навязанные» взрослыми.

Наблюдение за поведением подростков, направленное на определение взаимосвязи между соответствующим параметром их социальной компетентности и её эмоциональной составляющей, позволило сделать следующие выводы. У большинства подростков (50% – ЗПР и 38% – нормативное развитие) была выявлена средняя степень выраженности поведенческого параметра. Поведение чаще нормативно, причиной его редких отклонений служит попадание в непривычную социальную ситуацию. Деадаптивные проявления варьируются. Избегание взаимодействия, свойственное некоторым подросткам, вероятно, вызвано снижением способности к интерпретации эмоций: непонимание состояния собеседника приводят к нечёткому осознанию сложившейся ситуации и, как следствие, стремлению её избежать. Раструженными и агрессивными в стрессовых ситуациях оказывались учащиеся, неспособные управлять легко возникающими и крайне интенсивными эмоциями. Реже констатировалась высокая степень выраженности поведенческого параметра социальной компетентности (25% – ЗПР и 38% – нормативное развитие). Подростки характеризуются практически полной нормативностью поведения. Социальное взаимодействие, к которому они достаточно явно стремятся, оказывается эффективным за счёт верной интерпретации состояния собеседника. Резкое изменение обстановки может служить причиной для единичных отклонений: чрезмерно яркие переживания не позволяют выбрать верную линию поведения в ситуации, ранее не имевшей место в опыте ученика. Наименее представлена была низкая степень выраженности изучаемого параметра (25% – ЗПР и 19% – нормативное развитие). Даже незначительная смена привычных обстоятельств провоцировала деадаптивность поведения. Наблюдались агрессия, склонность к инициированию конфликтов, многочисленные попытки избежать контакта. Причиной наличия «низких» показателей, вероятно, является специфика подросткового периода: неадекватная самооценка, слабость рефлексии.

Несмотря на то, что в обеих группах учащихся «средние» и «низкие» показатели преобладают, среди подростков с ЗПР это более заметно. Они чаще испытывают эмоции, не вполне адекватные обстоятельствам, что может приводить к игнорированию общепринятых правил.

Теоретический анализ проблемы исследования и результаты экспериментальной оценки социальной компетентности подростков с ЗПР позволили подойти к решению проблемы создания модели коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие этого свойства, и подразумевающей: тесную связь между формируемыми социально значимыми представлениями и их применением на практике; вариативность содержания заданий в зависимости от степени значимости разных составляющих эмоционального параметра социальной компетентности; сотрудничество с семьёй как основа совершенствования социальной компетентности.

Работа должна осуществляться в рамках трёх подпрограмм, соответствующих параметрам исследуемого явления (когнитивному, поведенческому и эмоциональному), и быть нацеленной на: понимание обучающимися своей социальной роли; принятие ими актуальных норм, установок и практик; достижение максимального соответствия между выбранной линией поведения и имеющейся социальной ситуацией; формирование способности к установлению связей между социальной ситуацией и возникающей в ней эмоцией; повышение качества эмоционального контроля; усиление эмпатии, предотвращение её дезорганизирующего влияния на эффективность деятельности и нормативность поведения.

В рамках подпрограммы, нацеленной на повышение эффективности когнитивного звена, основным средством выступает этическая беседа. Предметом беседы избираются ситуации, бывшие в опыте подростков, отрывки из литературных произведений, кинофрагменты, раскрывающие тему социального взаимодействия. Школьники привлекаются к процессу организации бесед. В этом качестве могут выступать обучающиеся, демонстрирующие нормативное поведение и играющие роль примера для подражания. Уместен и противоположный вариант: организатор - подросток, который обнаруживает деадаптивные проявления, вынужденно изменяет поведение из-за необходимости «соответствовать» своему положению. Работа с родителями включает формирование у них необходимости в разработке конкретных правил в кругу

семьи, которые бы позволили подростку приобрести более чёткую установку на соблюдение общепринятых социальных норм.

Качество поведенческого механизма социальной компетентности подростков с ЗПР может быть повышено путём моделирования социальных ситуаций, в особенности – конфликтных. Работа организуется поэтапно: каждая этическая беседа завершается отработкой полученных сведений на практике. Также, ввиду склонности учащихся к избеганию социальных контактов, необходимо увеличение доли парной и групповой работы на уроках, привлечение школьников к коллективным мероприятиям. Семью подростка необходимо убедить в важности родителя как положительного примера, поведенческие проявления которого он будет заимствовать в первую очередь. Подростки с ЗПР, менее самостоятельные и более внушаемые, сильнее подвержены влиянию взрослого как образца «правильного» поведения.

Совершенствование эмоционального механизма социальной компетентности происходит в трёх направлениях, в соответствии с выделенными в нём составляющими. При этом в содержание каждого из них включаются два компонента. Инвариантный компонент реализуется в работе со всеми подростками, вариативный – только с теми, кто обнаруживает снижение социальной компетентности за счёт недостаточной сформированности конкретного звена её эмоционального параметра.

Инвариантный компонент работы по повышению качества распознавания и интерпретации эмоций подразумевает включение соответствующих заданий в процесс освоения всех учебных предметов. Помимо решения учебной задачи, производится анализ эмоций героя, их соотнесение с внешними проявлениями, поиск их возможных причин. При этом перед глазами обучающихся размещается таблица, отражающая семь базовых эмоций, на которую они всегда могут ориентироваться при возникновении затруднений. Вариативный компонент данного направления работы включает: обогащение активного словаря обучающихся лексикой, позволяющей наиболее точно описать эмоции; повышение степени понимания подростками их внешнего выражения. С этой целью могут быть использованы упражнения, направленные на обозначение различных мыслей и чувств без использования слов. Важно, чтобы каждый подросток выступил как в качестве выступающего, так и в роли интерпретатора.

Содержание работы по повышению эмоционального контроля включает регулярное привлечение подростков к творчеству, в том числе, нетрадиционным техникам рисования как способу экологичного проявления интенсивных эмоций вовне, который не несёт необходимости в высоком уровне художественных способностей, которая могла бы сыграть роль стрессового фактора. Вариативный компонент данного направления включает обучение способам безопасного выражения негативных чувств – как тех, которые могут применяться в одиночестве (выражение чувств на бумаге, их сминание или разрывание, физические упражнения), так и уместных при нахождении вблизи социального окружения (ведение дневника самонаблюдения, вербализация чувств, сообщение о них).

Обязательный компонент работы по развитию эмпатии представлен использованием эмоциональной рефлексии как необходимого элемента подведения итогов всех уроков и мероприятий. Важно обеспечить обмен переживаниями между обучающимися. Подростки, чей уровень социальной компетентности обусловлен снижением эмпатии, привлекаются к моделированию ситуаций взаимодействия, в которых возможно «переживание» той или иной эмоции. Подростки, обладающие излишне высоким уровнем эмпатии, напротив, учатся при необходимости сосредотачиваться на собственном состоянии. Работа с семьёй в данном направлении включает проведение тематических бесед и дискуссий, раскрывающих особенности подросткового периода и специфику эмоций подростков с ЗПР, способы создания благоприятного эмоционального фона в семье.

Выводы. По результатам проведённого исследования, могут быть сформулированы следующие обобщения.

Эмоции определяющим образом влияют на состояние социальной компетентности подростков как с ЗПР, так и с нормативным развитием, при этом их влияние может быть как положительным, так и негативным, вне зависимости от наличия дефекта. Реализация системы социальных сценариев, доступная подросткам с ЗПР, затруднена, главным образом, за счёт снижения эмоционального контроля и способности к интерпретации эмоций, в связи с незрелостью их эмоционально-волевой сферы. На социальную компетентность обучающихся массовой школы больше влияет эмпатия. Их интеллектуальная регуляция поведения более совершенна, однако они менее внимательны к переживаниям других людей.

Повышение качества социальной компетентности подростков с ЗПР может быть достигнуто путём комплексной коррекционно-развивающей работы, нацеленной на: усвоение и принятие обучающимися актуальных для конкретной социальной среды норм, установок и практик; развитие способности к достижению соответствия между выбранной линией поведения и сложившейся социальной ситуацией; предотвращение дезорганизующего влияния эмоций на эффективность деятельности и нормативность поведения.

Литература:

1. Агавелян, О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями в развитии / О.К. Агавелян. – Челябинск: Изд-во «Татьяна Лурье», 1999. – 356 с.
2. Жавнерко, А.П. Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в контексте их социализации / А.П. Жавнерко // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.* – 2016. – №2(59). – С. 100-108.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – Т.1. – Москва: Педагогика, 1986. – 316 с.
4. Конева, И.А. К проблеме интегрированного обучения подростков с задержкой психического развития / И.А. Конева // *Приволжский научный вестник.* – 2014. – №8-2 (36). – С. 66-68
5. Конева, И.А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. / И.А. Конева. – Нижний Новгород, 2002. – 21 с.
6. Матанцева, Т.Н. Возрастные и специфические особенности личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития / Т.Н. Матанцева // *Вестник ВятГУ.* – 2012. – №1. – С. 162-166
7. Ульenkova, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами развития: Изучение и психокоррекция / У.В. Ульenkova. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 304 с.

УДК 378

преподаватель, кандидат искусствоведения Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

доцент, кандидат искусствоведения Карнаухова Вероника Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель, кандидат педагогических наук Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР И ТЕАТР. ОТРАЖЕНИЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В МЕДИАПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается история становления и развития детского театра в России. Выделены создатели детской русской классической оперы конца XIX нач. XX вв. Показано, что первые детские оперы созданы на основе фольклорного жанра сказки. Это был театр с игрой взрослых для детей. Детский театр активно развивается с 20-х гг. XX в. Государство воспитывало детей в детских садах, школах, кружках, театрах. Наличие музыки в традиционных детских играх, таких как любительский театр, сделало приоритетным создание детских опер, в которых могли бы участвовать и петь сами дети. Детский театр находит отражение в современной медиапедагогике – одном из приоритетных направлений современного образования, направленного на формирование медиаграмотности в условиях медиакультуры.

Ключевые слова: медиапедагогика, детский театр, народный театр, сказка, жанры фольклора, мюзикл, детская опера.

Annotation. The article examines the history of the formation and development of children's theater in Russia. The authors of the children's Russian classical opera of the late XIX century are highlighted. XX centuries. It is shown that the first children's operas were created on the basis of the folklore genre of fairy tales. It was a theater with adult play for children. Children's theater has been actively developing since the 20s of the twentieth century. The state educated children in kindergartens, schools, clubs, theaters. The presence of music in traditional children's games, such as amateur theater, made it a priority to create children's operas in which children themselves could participate and sing. Children's theater is reflected in modern media pedagogy – one of the priorities of modern education aimed at the formation of media literacy in the media culture.

Key words: media pedagogy, children's theater, folk theater, fairy tale, folklore genres, musical, children's opera.

Введение. Детский фольклор – особая часть народной культуры. Он играет важную роль в жизни каждой страны. Фольклорные произведения помогают развитию личности, освоению культуры предшествующих поколений. Всё это способствует преемственности и сохранности духовного облика народа.

Каким образом в театр проник детский фольклор? Само по себе возникновение детского театра и спектаклей для детей, в том числе и оперных с игрой маленьких артистов, имело свои предпосылки. Детский театр уходит своими корнями в обрядовый детский фольклор, луговые игры и песни, в которых дети, импровизируют, воссоздавая моменты из жизни взрослых и размышляя над своими представлениями о мире. Существовали исторические прецеденты, когда дети играли в скоморошье театре. Элемент театрализации присутствовал всегда в рассказе сказки – обязательно были изменения голоса в озвучивании персонажей, исполнении их песенок. Детские любительские театральные представления были основаны на сказках, анекдотах, Вертепной истории, а сами спектакли сопровождалась музыкой и песнями.

Изложение основного материала статьи. Музыкальный театр – одно из необычных направлений в музыкальном воспитании детей 19 века. Первыми операми для детей были: «Кот, козёл и баран» и «Музыканты» Брянского, «Жоза-дерева», «Пан Коцький» и «Зима и весна, или Снежная красавица» Лысенко.

Создателем детской русской классической оперы считается Ц.А. Кюи. Им были написаны следующие детские оперы: «Снежный богатырь», «Красная шапочка», «Кот в сапогах», «Иванушка-дурачок». Первая детская опера Цезаря Кюи, созданная «по мотивам» русских народных сказок – «Снежный богатырь». Музыка оперы наполнена красивыми мелодичными темами ариозного склада. Инициатором создания этого произведения выступила педагог и пианистка Марина Станиславовна Польша, она же написала либретто оперы и принимала непосредственное участие в подготовке премьеры.

Сюжеты первых детских опер связаны с произведениями фольклора – народных сказок: «Кот, козел и баран» Николая Брянского, «Снегурочка» Франца Абта, «Грибной переполох» и «Царь Ледыш» Александра Бюхнера, «Снегурка» Василия Орлова и др. Опера для детей в трех картинах «Кот, козел и баран» написана Николаем Брянским в далеком 1886 году. В основе оперы русская народная сказка про находчивого Кота, который своими хитрыми речами убедил Барана и Козла уйти из дома. Покинув хозяйку, герои переживают много приключений, но благодаря хитрости Кота им удаётся избежать смерти от лап медведя и волков. Оперы были написаны простым музыкальным языком, так как были предназначены для исполнения детьми.

В начале XX века перемены в судьбах людей вызвали импульс к занятиям искусством, и было открыто большое количество кружков и студий, где обучали всему, в том числе и театральному искусству. Возникла необходимость вывести детский театр на профессиональный уровень. Сначала это был театр с игрой взрослых для детей. Государство воспитывало детей в детских садах, школах, кружках, театрах. Наличие музыки в традиционных детских играх, таких как любительский театр, сделало приоритетным создание детских опер, в которых могли бы участвовать и петь сами дети.

С 20-х гг. детские постановки дают свои плоды. Появляются сказочные оперы, в частности в творчестве композитора М.И. Красева. Его первой советской сказочной оперой стала «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» по А.С. Пушкину. Далее появился целый ряд детских опер, в том числе сказочные фольклорные или стилизованные под фольклор сюжеты – «Маша и медведь», «Пегушок», «Муха-цокотуха», «Теремок», «Павлиний хвост», «Топтыгин и лиса», «Несмеяна-царевна», «Морозко».

Во всех этих произведениях слышна «русская интонация». Однако ближе всего к детскому фольклору, такому как потешки и песенки, оказываются оперы-игры на песенной основе «Пегушок» и «Теремок». Например, в опере-игре «Теремок», написанной на слова Я. Маршака, в эпизодах общения зверей тоже встречается подражание языку животных – кукареканью пегушка, жужжанию пчелы и шмеля, характерное для потешек. Эти сочинения представляют собой новый вид оперного жанра – детская песенная опера-игра. Как и в фольклорных обрядово-игровых прототипах и сказках с песнями, реплики и пение здесь перемежаются и дополняют друг друга. Композитор создает детские оперы на основе детского потешного фольклора.

Одним из самых известных произведений Красева стала опера «Муха-Цокотуха». Эта музыкальная сказка была записана на пластинку, слова автора там читает сам Корней Чуковский. Каждый герой сказки имеет свой сольный номер, а музыка ярко описывает характеры персонажей.

Музыкальная опера-сказка «Морозко» написана по всем канонам оперного жанра с сюжетом из русской народной сказки и пользовалась большой популярностью у зрителей. Премьера оперы «Морозко» состоялась в 1950 г. В разные годы опера с успехом ставилась на сценах ведущих театров, а главные партии в ней поручались прославленным артистам. Либретто основано на русской народной сказке, в которой Морозко награждает добрую и трудолюбивую Дуню и наказывает злую мачеху и ее ленивую дочь Фроську. В 1960-х гг. опера была записана на пластинку фирмой «Мелодия». «Морозко» по праву считается одной из лучших отечественных опер для детей.

Именно с этой оперы-сказки началась история Детского музыкального театра Н.И. Сац в 1965 г. – первого в мире профессионального театра оперы, балета и симфонической музыки для детей, до настоящего времени главного детского музыкального театра страны. В этот период, как и в последующие десятилетия, сказочные сюжеты часто встречаются в театральных спектаклях для детей. Многие сказки были представлены в качестве опер, балетов и мюзиклов: «Колобок», «Репка», «Гуси-лебеди».

В.Л. Витлин впервые обращается к творчеству для детей еще до войны по и пишет детские песни с фольклорными сюжетами «Идет коза рогатая», «Петухи и Курицы», «Сели гули», а в послевоенный период создает детские оперы. В их числе одна на фольклорный сказочный сюжет – «Царевна-лягушка».

В послевоенный период писал для детей М.В. Иорданский. Создание музыки для детей было главным делом его жизни. Композитор пишет детские оперы: «Сказка про репку» и «Колобок», опираясь также на фольклорные сюжеты и жанры. Детские оперы Иорданского отличаются красочной оркестровкой, в которой различные тембры инструментов играют важную роль в характеристике героев сказки. Именно в инструментальных эпизодах показаны яркие музыкальные портреты каждого героя сказки "Коробок" (волка, лисы и медведя). А оркестровое вступление к опере «Репка» – является картиной пробуждения природы. В основе либретто этих опер лежат стихи детских поэтов Ольги Высоцкой и Маргариты Ивенсен. Сюжеты сказок в музыкальном прочтении Иорданского дополняются новыми деталями. Детские оперы Михаила Иорданского были записаны на пластинку фирмой «Мелодия» в 1966 г.

Тема детства неоднократно привлекала интерес композитора Александра Никольского. Им написаны три детские оперы – «Репка», «Царь Салтан» и «В лес». Все они написаны по мотивам русских народных сказок. Особое внимание, по мнению композитора, нужно обратить на пластику юных актёров, которые должны показать развитие сказочной истории не только с помощью вокала, но и с помощью мимики и движений.

Александр Гречанинов много писал для юных исполнителей, и во многом это было связано с его педагогической работой в школе сестер Гнесиных. В число его детских опер входят: «Елочкин сон», «Мышкин теремок» и «Кот, Петух и Лиса». «Мышкин теремок» пользовался особенно большим успехом и в постановке Е.Ф. Гнесиной и под руководством самого А. Гречанинова в школе Беркман, где композитор руководил детским хором.

Детская опера «Волк и семеро козлят» была написана композитором Марианом Ковалем в 1939 году. В основе либретто, написанного Евгенией Манучаровой, лежит русская народная сказка. Однако, в оперный спектакль были введены новые сюжетные линии и персонажи: Баба-Яга, которая помогает Волку, и Петух, который вместе самым маленьким козленком вызволяет остальных козлят от сказочных злодеев. В 1966 году эта опера была поставлена на сцене Детского музыкального театра им. Н. Сац.

Позднее, в 1977 году, состоялась телевизионная постановка – музыкальный фильм-сказка «Мама» – на основе сюжета русской народной сказки «Волк и семеро козлят». Стихи написал Ю.С. Энгин, а музыку французский и румынский композиторы Жерар Буржуа и Темистокле Попа. Режиссером картины выступила Элизабет Бостан. Главные роли сыграли советские актеры Л. Гурченко – мама - Коза и М. Боярский – Волк.

Текст к детской опере Игоря Морозова “Золотой ключик” написали оперный режиссер Наталия Сац и поэт Виктор Викторов. За основу были взяты сказки Карло Коллоди «Приключения Пинокио. История деревянной куклы» и Алексея Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

В 1967 году композитор М. Ройтерштейн пишет детское трио со всем известным названием «Курочка Ряба». Главная идея трио в чём-то перекликается с известной симфонической сказкой Сергея Прокофьева «Петя и волк», где за каждым персонажем закреплён определенный инструмент оркестра, тембр. Этому же принципу следует и Ройтерштейн. Музыка трио очень харизматичная, и ярко рисует портреты героев.

«Опера для маленьких» – такой подзаголовок у мультфильма, созданного по мотивам сказки Л. Толстого. Музыка к этой сказке написал советский композитор М. Меерович. В мультфильме-опере простой текст, доступный для самых маленьких слушателей, и красочная музыка, которая ярко характеризует героев сказки: строгого Михаила Ивановича, доброго Мишутки, заботливой Настасьи Петровны, озорной девочки Маши, непоседы козочки и голосистой кукушки.

В музыкальной педагогике XX в. ярко отражено творчество Д.Б. Кабалевского, писавшего на фольклорные сказочные сюжеты многие сочинения, среди них детский хореографический спектакль «Кошкин дом».

Широкое распространение в 70-е гг. XX в. получают детские мюзиклы с участием актёров детей: «Мама», «Бременские музыканты», и др. Они включались и включаются в репертуар многих театров нашей страны: в Московском театре «Кремлевский балет» идут мюзиклы «Конек-Горбунок» и «Гуси-лебеди» В.П. Качесова.

В настоящее время в школах организованы театральные кружки и медиа-объединения, где дети не только разыгрывают произведения или сцены, но и занимаются видеосъемкой, созданием роликов воспитательной и образовательной направленности и продвижением своего «продукта» в социальных сетях. Активно развивается медиапедагогика, требующая новых подходов к образованию и подготовке современных креативных педагогов, компетентных в области медиа.

Выводы. Театральное творчество очень близко детям, т.к. в его основе лежит ролевая игра, а игра является главным видом деятельности в детской среде. Детский народный театр является массовым искусством, а оперы, балеты, музыкальные постановки на сказочные народные сюжеты в обработке композиторов – искусством профессиональным. Оно находит отражение и в современной медиапедагогике – одном из приоритетных направлений современного образования, направленного на формирование медиаграмотности в условиях медиакультуры.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-5. – EDN GMQNMV.
2. Бордюг, Н.Д. Детский музыкальный фольклор Нижегородской области в праздниках и обрядах / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: Нижегород. обл. тип., 1993. – 81 с.
3. Бордюг, Н.Д. Русские народные игры. Игры в обрядах Нижегородской области / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: ОНМЦ, 1992. – 22 с.

4. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в культуре России : XVIII-XXI вв.: диссертация ... кандидата искусствоведения: 5.10.1 / Кислова Оксана Николаевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»; Диссовет 24.2.338.03 (24.2.338.03)]. – Саранск, 2022. – 181 с.
5. Кислова, О.Н. Детские и юношеские песни в собрании Н. Львова и И. Прача, их варианты и трансформация в условиях современного исполнительства / О.Н. Кислова // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2020. – № 4(58). – С. 45-52. – DOI 10.26086/NK.2020.58.4.015. – EDN MUAFRA.
6. Кислова, О.Н. Песни в сказках. К вопросу о взаимодействии словесных и музыкальных жанров / О.Н. Кислова. – 2020. – № 9. – С. 7-19. – DOI 10.25791/musicology.09.2020.1146. – EDN AUAFBO.
7. Кислова, О.Н. Народное творчество и фольклорные традиции / О.Н. Кислова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 61 с. – ISBN 978-5-4499-1480-4. – EDN SVOOBI.
8. Кислова, О.Н. Фольклорный театр и режиссура народной песни: учебно-методическое пособие для средних специальных учебных заведений культуры и искусства / О.Н. Кислова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 136 с. – ISBN 978-5-4499-0750-9. – EDN HIZIFJ.
9. Кислова, О.Н. Сценическая интерпретация музыкального фольклора в детском народно-певческом коллективе / О.Н. Кислова, Ю.С. Шарова // Инновационная деятельность в образовании: Сборник статей по материалам IX региональной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 ноября 2022 года / Мининский университет. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2022. – С. 65-68. – EDN SSWRWG.
10. Russian Children's Musical Folklore of the Second Half of the XIX Century in Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects | РУССКИЙ ДЕТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА В ИСТОРИЧЕСКОМ, ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ. Kislova, O.N. Musical Art and Education this link is disabled, 2021, 9(3), pp. 139-158
11. Культурология: Учебное пособие. – Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2012. – 136 с. – (Учебники Мордовского университета). – ISBN 978-5-7103-2397-7.
12. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

кандидат психологических наук, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

старший преподаватель Карнахова Яна Борисовна

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

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА «ВОСПИТАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»

Аннотация. В данной статье представлены некоторые теоретические и практические аспекты реализации инновационной деятельности, направленной на воспитание межличностной толерантности в среде детей старшего дошкольного возраста к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. Начало функционирования региональной площадки датируется 2022 годом. Руководство осуществляется сотрудниками лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» Института психологии и педагогики АлтГПУ. В настоящее время определены стратегические ориентиры реализации проекта, условия и прогнозируемые результаты, основные организационные и содержательные моменты, а также ближайшие перспективы деятельности.

Ключевые слова: региональная инновационная площадка, воспитание, межличностная толерантность, инклюзивная культура, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. This article presents some theoretical and practical aspects of the implementation of innovative activities aimed at fostering interpersonal tolerance among older preschool children to peers with disabilities. The beginning of the functioning of the regional site dates back to 2022. The management is carried out by the staff of the laboratory "Diagnosis and correction of developmental disorders of children with disabilities" of the Institute of Psychology and Pedagogy of AltGPU. Currently, the strategic guidelines for the implementation of the project, the conditions and projected results, the main organizational and substantive aspects, as well as the immediate prospects of the activity have been determined.

Key words: regional innovation platform, upbringing, interpersonal tolerance, inclusive culture, children with disabilities.

Введение. Современные тенденции развития общества и системы образования демонстрируют активизацию внедрения практик инклюзивного образования на всех уровнях системы для воспитанников и обучающихся различных возрастных групп. Данное обстоятельство формирует систему новых профессиональных вызовов, в числе которых, воспитание толерантной личности, разделяющей ценности инклюзивной культуры, и формирование психологически безопасной среды современной образовательной организации, готовой к удовлетворению равного доступа и предоставлению равных возможностей обучающимся и воспитанникам, как с нормативным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья.

В дошкольной образовательной организации обучаются дети с нормативным развитием и с ОВЗ, как в условиях групп компенсирующей направленности, так и в группах общеразвивающей направленности, что определяет остроту и актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения воспитанников в контексте формирования культуры инклюзии для конкретного ДОУ.

Изложение основного материала статьи. В свою очередь, система образования Алтайского края, интегрированная в общие социально-педагогические тенденции, имеет возможность обогатить опыт позитивных практик воспитания личности

в условиях инклюзии посредством реализации данного проекта по приобщению к культуре толерантности и диссеминировать данный опыт для педагогической общественности регионального и федерального масштаба.

В 2022 году результатом плодотворного сотрудничества МБДОУ ЦРР «Детский сад № 10» города Новоалтайска Алтайского края и научно-исследовательской лаборатории «Диагностики и коррекции нарушений в развитии» ФГБОУ ВО «АлтГПУ» в лице канд. психологических наук, доцента Пилипчук Л.С., канд. пед. наук, доцента Ковалевой А.С., а также старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии Карнаухова Я.Б. явилось присвоение образовательной организации статуса «Региональной инновационной площадки». Тема инновационной деятельности «Воспитание межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации» соответствует одному из приоритетных направлений развития системы образования, определенных Министерством образования и науки Алтайского края «Обновление содержания практик воспитания и самореализации личности обучающихся».

Цель инновационного проекта – воспитание межличностной толерантности и формирования инклюзивной культуры воспитанников ДОУ в процессе создания психологически безопасной образовательной среды организации.

В качестве стратегических ориентиров реализации проекта были определены следующие задачи:

1. Разработка и реализация Программы воспитания межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации, а также Методических рекомендаций по ее реализации.
2. Формирование интереса к проблеме межличностной толерантности у участников образовательного процесса.
3. Формирование системы знаний и межличностной толерантности.
4. Воспитание умений проявления межличностной толерантности и опыта самостоятельного выбора толерантных способов реагирования в новой ситуации.
5. Воспитание умений оценки и рефлексии проявлений межличностной толерантности и интолерантности.
6. Повышение уровня инклюзивной культуры и безопасности образовательного пространства ДОУ.
7. Представление результатов реализации проекта широкой педагогической общественности.

Анализируя необходимые условия [3] для реализации данной инновационной деятельности в конкретной дошкольной образовательной организации (кадровые, материально-технические, финансовые, нормативные, информационно-методические и иные ресурсы, наличие и способы обеспечения) участники рабочей группы проекта констатировали как представленные в достаточной и мере и определили в качестве обязательных такие как:

- вовлечение в деятельность всех участников образовательного процесса (воспитанники, родители, педагоги);
- поддержка инициативы реализации проекта со стороны администрации различного уровня;
- информационная поддержка научно-педагогических работников.

В качестве основных результатов спрогнозированы:

1. Разработка и реализация Модели воспитания межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации.
2. Разработка и реализация Технологии воспитания межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации.
3. Разработка и реализация Программы воспитания межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации.
4. Разработка и реализация Методических рекомендаций по воспитанию межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации.

Основными потребителями результатов данного инновационного проекта могут быть организаторы исследований и разработчики программ проектирования толерантного образовательного пространства в ОУ; региональные и муниципальные структуры управления образованием; руководители образовательных организаций, а также педагогическое сообщество и родительская общественность; и, прежде всего, это должны быть воспитанники дошкольных образовательных организаций с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья.

Залогом успешности инновационной деятельности, и нашей в том числе, является грамотное планирование и определение внутренней логики и этапности. Основными мероприятиями информационно-аналитического этапа стали сбор и обработка информации по теме инновационной деятельности; анализ материала и его систематизация; поиск дополнительных информационных источников по проблеме воспитания межличностной толерантности в отношении дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со стороны нормативно развивающихся сверстников; анализ кадрового и материального потенциала, с последующим привлечением специалистов в случае необходимости; создание банка методических и диагностических материалов, а также разработка модели и технологии воспитания межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации.

Проведение конкретных мероприятий [2], запланированных в ходе реализации Программы воспитания межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации: игровые тренинги толерантности, круглый стол, семинар, мастер-класс, видеогостинные, ролевые и деловые игры и т.д. составляют содержание практически-деятельностного этапа. В рамках аналитико-заключительного этапа деятельности региональной инновационной площадки предполагается анализ и обобщение результатов, оценка проекта; распространение опыта и информационное обеспечение продвижения проекта (планируется цикл публикаций и выступлений, в которых будет представлен анализ проведенной работы, возможности более широкого применения опыта).

В течение первого года реализации региональной инновационной площадки «Воспитание межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации» целью являлась разработка Модели воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО.

Задачи деятельности региональной инновационной площадки были определены следующим образом:

1. Формирование интереса к проблеме воспитания межличностной толерантности в инклюзивной модели ДОО.
2. Формирование системы знаний о воспитании межличностной толерантности в диаде «ребенок – ребенок».
3. Определение структуры и содержания Модели воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО.

Необходимое обеспечение деятельности региональной инновационной площадки включало целый комплекс мер. В процессе формирования нормативно-правового обеспечения деятельности региональной инновационной площадки была создана рабочая группа по реализации проекта. Далее был составлен план работы рабочей группы, включающий проведение совещаний, составление графика стажерских практик и разработку программы стажерской практики. Кроме того, в организационное обеспечение деятельности региональной инновационной площадки вошло определение субъектов профессионального и социального партнерства и разработка совместного плана по реализации мероприятий проекта. Методическое сопровождение деятельности региональной инновационной площадки воплотилось в таких видах деятельности рабочей группы по организации воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего

дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО [1, 4], как размещение методических материалов на сайте ДОО и разработка учебно-методических материалов для обеспечения стажерских практик.

Представление информации о ходе реализации проекта на заседании педагогического совета ДОО, а также контентное наполнение раздела «Инновационная деятельность» на сайте ДОО обеспечили информационное сопровождение деятельности региональной инновационной площадки. В ходе проведения мероприятий проекта, распространения опыта регулярно осуществлялся мониторинг деятельности региональной инновационной площадки, анализ промежуточных результатов и подготовка отчета. Основным показателем результативности реализации проекта на первом году его существования являлась разработка содержания и алгоритма реализации Модели воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО.

Кульминацией инновационной деятельности за истекший период стало проведение стажерской практики «Модель воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО». Цель стажерской практики: развитие и совершенствование профессиональных компетенций стажеров в сфере воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО. Форма проведения стажерской практики: очная Категория стажеров: педагогические работники дошкольных образовательных организаций.

В ходе стажерской практики было осуществлено целеполагание участия в стажерской практике и диагностика личного опыта по теме «Воспитание межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО». Рассмотрено необходимое нормативно-правовое, методическое и дидактическое обеспечение реализации Модели воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО, определены организационно-педагогические условия и критерии оценки, необходимые для разработки содержания и алгоритма реализации Модели в собственной образовательной организации. Стажеры представили варианты Модели воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО для собственных образовательных организаций. Рефлексия результатов работы в стажерской практике завершила данную деятельность и подтвердила ее результативность, нашедшую отражение не только в продуктах, созданных стажерами, но и в их отзывах.

В рамках стажерской практики сочетались различные формы взаимодействия со стажерами: ментальная проработка индивидуальных целей и планируемых результатов стажировки; представление опыта, организация экспертизы; семинар; мастер-класс; рефлексивный анализ участия в стажерской практике.

Ожидаемый результат организации стажерской практики совпал с практически полученным результатом. Произошло понимание сущности изученного инновационного опыта по разработке содержания и алгоритма реализации Модели воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО. Была заложена технологическая готовность к реализации освоенной Модели в условиях «своего» образовательного учреждения. Произошла апробация стажерами алгоритма разработки Модели воспитания межличностной толерантности детей в группе старшего дошкольного возраста в инклюзивной модели ДОО.

Инструментами оценки достижения планируемых результатов стажерской практики стали: рефлексия, выполнение практических заданий, взаимные экспертные оценки в ходе презентаций, выступлений.

Участниками стажерской практики были коллегиально сформулированы перспективные предложения по распространению опыта и внедрения результатов проекта в массовую практику

1. Организация семинаров и мастер-классов по теме проекта на базе ДОО.
2. Выступления в рамках профессиональных методических объединений.
3. Публикация материалов проекта в средствах массовой информации и публикация научных статей.
4. Публикация Методических рекомендаций по воспитанию межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации.
5. Оказание супервизорской поддержки образовательным организациям, приступившим к реализации аналогичных проектов.

Выводы Таким образом, функционирование региональной инновационной площадки «Воспитание межличностной толерантности в условиях современной дошкольной образовательной организации» стало деятельным практическим подтверждением тезиса о том, что период дошкольного детства является этапом наиболее тесного переплетения двух векторов развития индивида (естественного созревания и культурного совершенствования), что и обуславливает восприимчивость, сензитивность к внешним воздействиям и выводит в этот период на первый план задачи формирования толерантной картины мироощущения. Воспитание межличностной толерантности в дошкольной образовательной организации представляет собой установление взаимосвязей между этапами развития личности, гарантирующее становление толерантности как личностного новообразования участников образовательного процесса.

Литература:

1. Ковалева, А.С. Опыт воспитания толерантности участников инклюзивного образовательного пространства к детям с ОВЗ / А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58(4). – С. 117-120
2. Ковалева, А.С. Практические рекомендации по организации воспитания культуры толерантности в условиях инклюзивного образования / А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58(1). – С. 116-120
3. Ковалева, А.С. Создание толерантной среды и формирование инклюзивной культуры участников образовательного процесса: некоторые теоретические и практические аспекты / А.С. Ковалева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71). – С. 266-268
4. Ковалева, А.С. Формирование инклюзивной культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения / А.С. Ковалева, О.М. Брылякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69(3). – С. 106-109

УДК 372.881.11

кандидат психологических наук, доцент Коваль Оксана Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Соловьева Ольга Борисовна

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

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения игровых методов при обучении профессионально ориентированному языку студентов нелингвистических специальностей. Являясь одной из интерактивных технологий, игровое моделирование основывается на построении моделей взаимодействия коммуникантов. Отмечается особое значение применения интерактивных методов в обучении профессиональной коммуникации, так как это позволяет имитировать реальное общение специалистов в ситуациях профессионального взаимодействия. У обучающихся появляется возможность применить полученные знания в контексте профессиональной деятельности. Авторы определяют структурные компоненты игрового моделирования и его этапы. В статье приводятся примеры практического применения рассматриваемой технологии. Моделирование ситуаций профессионального общения и решение коммуникативной задачи в ходе проведения игр способствует интеграции обучающихся в сферу профессиональной деятельности. Авторы приходят к выводу, что игровое моделирование стимулирует познавательную мотивацию и способствует достижению дидактических и воспитательных целей. У студентов формируются и развиваются навыки профессионально ориентированного общения, формируются речевое и ролевое поведение. Игровые технологии также влияют на личностное развитие студентов.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, коммуникативная компетенция, игровое моделирование, сферы профессионального взаимодействия, ролевые игры, деловые игры.

Annotation. The article substantiates the necessity of using game methods in teaching a professionally oriented language to students of non-linguistic specialties. Being one of the interactive technologies, game modeling is based on the construction of models of interaction between communicants. The special importance of the use of interactive methods in teaching professional communication is noted, as this allows simulating the real communication of specialists in situations of professional interaction. Students have the opportunity to apply the acquired knowledge in the context of professional activities. The authors define the structural components of game modeling and its stages. The article provides examples of the practical application of the technology under consideration. Modeling situations of professional communication and solving a communicative task during games contributes to the integration of students into the sphere of professional activity. The authors come to the conclusion that game modeling stimulates cognitive motivation and contributes to the achievement of didactic and educational goals. Students form and develop the skills of professionally oriented communication, speech and role behavior. Gaming technologies also influence the personal development of students.

Key words: professional communication, communicative competence, game modeling, areas of professional communication, role-playing games, business games.

Введение. Целью обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что предполагает формирование и развитие навыков и умений общения на иностранном языке. В неязыковых вузах перед преподавателями стоит задача формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов в сфере будущей профессиональной деятельности, то есть умения решать профессиональные вопросы с иностранными партнерами на изучаемом языке [1]. Одной из проблем, которую отмечают выпускники вузов при поступлении на работу, является трудность перехода от учебной к профессиональной деятельности, когда надо применить полученные знания и сформированные навыки и умения на практике. Молодой специалист вступает во взаимодействие с коллегами в рамках профессиональной деятельности, успех которого во многом зависит от грамотной коммуникации. Профессиональная компетентность инженера включает в себя и коммуникативные способности [2]. Таким образом, обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке задача интегративная: кроме языкового и профессионального аспектов, необходимо принимать во внимание умение вступить в коммуникацию, умение правильно вести диалог с партнером. Проблема профессиональной готовности выпускников заставляет искать пути, способствующие более быстрой адаптации к профессиональной деятельности.

Мы считаем, что для эффективного решения этой задачи в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе необходимо применять интерактивные технологии, когда студент становится не объектом, а субъектом учебного процесса, а информация – средством для профессиональной коммуникации [3]. Интерактивные технологии можно разделить на две группы: по наличию в образовательном процессе роли или модели профессиональной деятельности. По второму признаку технологии подразделяются на неимитационные и имитационные. В основе имитационных технологий лежит моделирование, то есть воспроизведение в учебных условиях ситуаций реальной действительности. Для обучения профессиональной коммуникации будущих инженеров предполагается воспроизведение ситуаций профессионального взаимодействия. Игровое моделирование является интерактивной технологией профессиональной готовности обучающихся к производственной деятельности [4]. Актуальность данной технологии очевидна, так как в игре моделируются реальные ситуации, моделируется будущая профессиональная деятельность инженера, обыгрываются различные модели поведения. Студенты учатся выстраивать как деловые, так и личностные взаимоотношения, учатся решать поставленные перед ними производственные проблемы, а также включаются в рефлексивный анализ и самоорганизацию.

Изложение основного материала статьи. Основным структурным компонентом игрового моделирования является проблемное содержание игры, что подразумевает определение проблемы, постановку ситуационных задач, создание игровой среды и организацию участников игры. Обязательным компонентом игрового моделирования является рефлексия, или анализ обучающимися своих действий и результатов.

К игровым технологиям относят ролевые и деловые игры и проект. В данной статье мы рассмотрим деловую игру, считая ее одной из эффективных форм моделирования профессиональной деятельности инженера [5]. Деловая игра – это моделирование реальной ситуации общения, бытовой или производственной. Во время подготовки и проведения игры происходит развитие не только творческого мышления, но и профессионального. В игре воспроизводятся ситуации профессиональной деятельности, моделируется поведение участников в зависимости от выбранной роли, отбираются оптимальные методы для решения производственной проблемы, которая является структурной единицей деловой игры. В

ходе игры обучающиеся получают более полное представление о функциональных обязанностях представителя той или иной профессии, получают возможность «примерить» на себя определенную профессиональную роль. Кроме того, студенты учатся сотрудничать, находить компромиссы, аргументировать свою точку зрения и вырабатывать коллективное решение [6]. В игре моделируются не только профессиональные, но и социальные и межличностные отношения, то есть воссоздаются предметный, психологический и социальный аспекты будущего профессионального взаимодействия.

Важно отметить, что в деловой игре воссоздаются предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, а также моделируется система производственных отношений. Основной целью деловой игры в вузе по подготовке будущих инженеров является развитие профессиональных и коммуникативных компетенций, а деловая игра ставит обучаемого в ситуацию реального использования изучаемого языка [7]. В процессе игры студенты вступают во взаимодействие, учатся работать в команде, анализировать заданную ситуацию и находить пути решения проблемы. Данная форма работы позволяет усилить прикладное значение иностранного языка как средства пополнения и углубления профессиональных знаний. В деловой игре происходит интеграция профессионального и языкового аспектов.

Очевидно, что в неязыковых вузах для достижения цели обучения по формированию у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, необходимо учитывать профиль вуза и профессиональную сферу деятельности будущего специалиста. Отсюда следует, что выбор тематики деловой игры должен осуществляться с учетом профессиональной направленности вуза и конкретных специальностей. Моделирование профессиональной деятельности, в нашем случае инженера водного транспорта, выражается в большом количестве вариантов производственных ситуаций. Поэтому при разработке игры важно определить степень сложности моделируемых аспектов профессионального взаимодействия [8]. Очевидно, что степень сложности материала и планируемой темы должны соответствовать уровню подготовки обучающихся, кроме того для успешной коммуникации должна быть сформирована достаточная языковая база. Цикл профильных дисциплин в неязыковом вузе начинается с третьего курса. Следует отметить, что, в вузах по подготовке специалистов морского флота английский язык изучается до пятого курса, а на специальности «Судовождение» включен в государственный экзамен. Поэтому аспект «английский для специальных целей» вводится в программу с третьего курса, а темы, включенные в программу по иностранному языку, синхронизированы с темами профильных дисциплин.

Существует огромное разнообразие типов деловых игр, по продолжительности, количеству участников, типу руководства, направленности деятельности и предметной содержательности. Поэтому перед преподавателем, во-первых, стоит задача выбора конкретного типа деловой игры с учетом цели обучения, этапа обучения, уровня языковой подготовки студентов

Работа по подготовке и реализации деловой игры происходит поэтапно. На первом этапе определяется тема игры и проблема (проблемы), которая должна быть решена в конечном итоге, цели и задачи, количество участников, роли. Следующий этап – этап отбора материала и конструирования хода игры, разработки сюжета. Третий этап – этап реализации или сама игра. Здесь важно отметить необходимость контроля и самоконтроля обучающихся. И заключительный этап предполагает анализ результатов и успеха/неуспеха выполненной работы. Важно, что во время игры студенты учатся взаимодействовать друг с другом, слушать партнеров, прогнозировать их действия. Как правило, деловая игра проходит в благоприятной психологической обстановке, что позволяет обучающимся быстрее адаптироваться к процессу изучения иностранного языка.

В качестве примера приведем деловую игру «Поисково-спасательная операция», проведенную со студентами, обучающимися на специальности «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования». Целью игры было развитие навыков профессиональной коммуникации в рамках темы «Связь в ситуациях бедствия». Проблема, лежащая в основе игры – поиск затерявшегося судна. Студенты, выполнявшие роли радиооператоров, осуществляли радиообмен с целью обнаружения судна. Задания в виде карточек с пошаговым описанием действий студенты получили прямо на уроке. В карточках также содержались технические параметры (местоположение судов, ведущих переговоры, их скорость и т.д.).

Создание деловой игры требует тщательной подготовки, которая состоит из нескольких этапов: 1) определение цели игры, содержания, объема и сроков, а также формулировка проблемы, которую предстоит решить; 2) создание сюжетной линии и описание ролей; 3) конкретизация условий, в которых происходит профессиональная коммуникация; 4) определение объема информации, необходимой для решения заданной проблемы и подбор материала.

Игра проводилась в течение одного занятия. По окончании был проведен анализ игры, подведены итоги. Следует отметить благоприятный микроклимат во время обсуждения результатов игры. В деловой игре воссоздаются не только определенные действия по решению профессиональной задачи, но и развивается профессиональное мышление и профессиональные качества.

Также следует отметить необходимость использования наглядного материала (схемы, карты), технических средств обучения, мультимедийных средств и, по возможности, реальных приборов. Также по договоренности с профильными кафедрами целесообразно проводить деловые игры в специализированных лабораториях для создания профессиональной атмосферы и погружения участников игры в среду будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Опыт применения игрового моделирования на занятиях по иностранному языку в вузе по подготовке инженеров водного транспорта позволяет сделать вывод, что деловая игра способствует систематизации знаний обучающихся по конкретной проблеме и стимулирует интерес как к предмету «Иностранный язык», так и профильным дисциплинам. В процессе игры происходит профессиональная самореализация будущих специалистов, решаются психологические проблемы коммуникации, достигается воспитательная цель обучения. Игры обеспечивают комплексное развитие предметно-речевых и социально-речевых способностей. Игровое моделирование, как разновидность игровой технологии, способствует активизации познавательной деятельности студентов, самоорганизации и творческому самовыражению, что, в свою очередь повышает усвояемость изучаемого материала и эффективность учебного процесса в целом.

Литература:

1. Волкова, В.В. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе / В.В. Волкова, О.И. Коваль, О.Б. Соловьева // Комплексное взаимодействие лингвистических и выпускающих кафедр в техническом вузе. Международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию РУТ (МИИТ). – Москва, 2021. – С. 107-111
2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Формы организации лексического материала для его эффективного освоения будущими специалистами водного транспорта / Ю.Р. Гуро-Фролова // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2015. – Т. 42. – № 42. – С. 124-127
3. Орлова, Л.Г. Повышение эффективности работы с лексикой на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Труды Международного научно-промышленного форума «Великие реки». – 2018, ННГАСУ, 2019. – 4 с.

4. Пахомова, О.В. Игровые технологии в процессе обучения иностранному языку студентов не профильных направлений / О.В. Пахомова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 4. – № S (82). – С. 62-64
5. Седова, Е.А. Обучение монологической речи студентов лингвистического вуза посредством метода кейсов (на примере специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок») / Е.А. Седова // В сборнике: Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы. Материалы I научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Соколова. – Петербург. – 2021. – С. 175-185
6. Соколова, Е.Г. Интеграция как основа создания лингвистической образовательной среды в неязыковом вузе / Е.Г. Соколова // Государство и право в изменяющемся мире: законодательные, правоприменительные, интерпретационные технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Н. Новгород, ПФ ФГБОУВО «РГУП», 31 марта 2021 г.). – Н. Новгород: Издательство «Автор», 2022. – С. 498-503
7. Степанова, А.С. Иноязычная профессиональная подготовка студентов как гуманитарный компонент высшего образования / А.С. Степанова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3. – № S (81). – С. 89-92
8. Volkova, V.V. Characteristics of strategies for teaching marine engineers professional communication at English lessons / V.V. Volkova., O.I. Koval, O.B. Soloveva // Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference. Under the general editorship of S.S. Sokolov. – St. Petersburg, 2021. – Pp. 165-174

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

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

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Проблем, поднимаемые в статье, касаются психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольных образовательных учреждениях. Интеграция детей с РАС в образовательную среду делает актуальным решение вопросов методического обеспечения сопровождения детей данной категории. На настоящем этапе развития педагогической науки приходится констатировать недостаток унифицированных программ сопровождения детей с РАС, необходимых методических материалов. Своевременная групповая и индивидуальная коррекционно-развивающая помощь детям с РАС оптимизирует их развитие. Целью эмпирического исследования явилась оценка наиболее важных параметров психического развития младших дошкольников с РАС. В частности, были исследованы особенности уровней эмоционального развития, навыков сотрудничества и следования нормам и правилам поведения, развития моторных навыков у младших дошкольников с РАС. Во всех указанных сферах были выявлены дефициты и искажения. На основе полученных результатов была разработана программа сопровождения. Основными методами реализации программы стали метод жетонов и карточек PECS. Разработанная программа сопровождения показала свою потенциальную эффективность применительно к младшим дошкольникам.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, младший дошкольный возраст, сопровождение, жетон, карточки PECS.

Annotation. The problems raised in the article relate to the psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders (ASD) in preschool educational institutions. The integration of children with ASD into the educational environment makes it relevant to address the issues of methodological support for accompanying children in this category. At the present stage of the development of pedagogical science, we have to state the lack of unified programs for supporting children with ASD, the necessary methodological materials. Timely group and individual correctional and developmental work with children with ASD optimizes their development. The purpose of the empirical study was to evaluate the most important parameters of the mental development of younger preschoolers with ASD. In particular, the features of the levels of emotional development, the skills of cooperation and following the norms and rules of behavior, the development of motor skills in younger preschoolers with ASD were studied. In all these areas, deficits and distortions were identified. Based on the results obtained, an accompanying program was developed. The main methods for implementing the program were the method of PECS tokens and cards. The developed support program has shown its potential effectiveness in relation to younger preschoolers.

Key words: autism spectrum disorders, primary preschool age, accompaniment, token, PECS cards.

Введение. В последние десятилетия в российском образовании происходит процесс гуманизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отношение к таким детям стало принципиально иным: образование стало доступным всем детям без исключения, в том числе детям с ОВЗ [4; 7]. Интеграция детей с РАС в образовательную среду делает актуальным решение вопросов методического обеспечения сопровождения детей данной категории. Своевременная групповая и индивидуальная коррекционно-развивающая помощь детям с РАС оптимизирует их развитие, вхождение в социальную среду, повышает их потенциальные возможности, расширяет диапазон психического развития [2; 3].

На настоящем этапе развития педагогической науки приходится констатировать недостаток унифицированных программ сопровождения детей с РАС, необходимых методических материалов, включающих методологические и организационно-методические, содержательные аспекты коррекционно-педагогического процесса, коррекционно-развивающей помощи детям данной категории [1; 6].

Анализ имеющихся исследований и психолого-педагогического опыта в сфере исследования и педагогической практики с детьми с РАС свидетельствует о том, что данная категория детей весьма неоднородна: дети демонстрируют диапазон аутистических расстройств от едва уловимых до глубокой аутизации и сопряженные с первичным дефектом

разнообразные вторичные отклонения. В связи с чем, данная группа детей нуждается в максимальной индивидуализации их сопровождения.

Различные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с РАС рассматриваются в исследованиях К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской [5], И.И. Мамайчук и др.; проблемы организации психолого-педагогического сопровождения рассматриваются М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, С.А. Морозовым, Т.И. Морозовой, А.В. Хаустовым и др.

В дефектологии проведено достаточно много исследований нарушений эмоционального развития, навыков сотрудничества, следования нормам и правилам поведения дошкольников с РАС, однако наблюдается явно недостаточное количество прикладных разработок в виде унифицированных программ психолого-педагогической помощи данной категории детей, особенно применительно к младшему дошкольному возрасту, когда дети наиболее часто попадают в дошкольные образовательные учреждения. Целью эмпирического исследования явилась оценка наиболее важных параметров психического развития младших дошкольников с РАС: уровня эмоционального развития, навыков сотрудничества и следования нормам и правилам поведения, развития моторных навыков.

Выборка: в исследовании приняли участие младшие дошкольники (3-5 лет) с диагнозом «РАС».

Исследование проведено с помощью методик:

1. Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей (М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский).
2. Шкала Вайнленд (VINELAND ADAPTIVE BEHAVIOR SCALES –VABS).

Изложение основного материала статьи. По результатам исследования по методике диагностики эмоциональных нарушений (М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский) у всех младших дошкольников с РАС выявлены высокие баллы по шкалам сложность предмета как непереносимая нагрузка, нарушения пластичности стереотипов. Также у большинства испытуемых выявлены нарушения в эмоциональной коммуникации.

По результатам исследования по шкале Вайнленд у всех исследуемых детей были выявлены нарушения эмоционального развития, которые выражаются в затруднениях идентификации эмоциональных состояний окружающих, отсутствии эмпатии к родным и близким, неразвитость навыков сотрудничества, особенно во взаимодействии со сверстниками. Также выявлены затруднения в изучении и следовании нормам и правилам поведения, недоразвитие моторных навыков, в особенности пальчиковой моторики (неспособность держать мелкие предметы, манипулировать ими).

Таким образом, проектируемая программа психолого-педагогического сопровождения должна быть направлена на коррекцию эмоционального развития и коммуникации, навыков сотрудничества, моторных навыков, в особенности мелкой моторики, и стабилизацию стереотипного поведения.

Задачи программы сопровождения:

1. способствовать коррекции эмоциональной сферы: дифференцировать (сообщать о своих чувствах и узнавать чувства других людей) и выражать эмоции в виде адекватных ситуациям мимики, жестов, интонации, визуального контакта;
2. способствовать развитию навыков сотрудничества, следования нормам и правилам поведения: развитие совместной коммуникации в деятельности, направленной на решение общей проблемы; достижения общей цели посредством игровой деятельности; развитие интереса и мотивации к совместным со сверстниками играм и занятиям; развитие социальных эмоций и чувств; следование инструкции; выполнение игровых и дидактических заданий за столом в течение определенного промежутка времени; умение ждать очереди; умение привлекать к себе внимание;
3. способствовать развитию психомоторных навыков: развитие крупной и мелкой моторики; подвижности, выносливости, владения основными движениями, умения контролировать свои движения и управлять ими.

Программа психолого-педагогического сопровождения основана на включении в ежедневный развивающий процесс деятельности, направленной на решение обозначенных задач: помочь с уборкой, положить вещи на свои места, сложить простой пазл, позавтракать в тишине, собрать конструктор и т.д. Решая цикл повседневных задач, выстроенных в последовательности «бытовые – развивающие – поведенческие – физические – социальные», ребенок будет обучаться вести себя в обществе, преодолевать препятствия в виде дверей, ступенек, самостоятельно принимать пищу и одеваться и т.д.

Для дополнительной мотивации и уменьшения вероятности полного отказа от действия, за цикл выполненных задач ребенок будет получать вознаграждение, которое выбирает сам.

Для организации комплексного сопровождения программы в нее будет внедрен метод жетонного поощрения и карточки PECS.

Метод изменения поведения с помощью жетонов преследует цель положительного подкрепления поведения одного ребенка или группы детей. Жетоны выдаются после выполнения каких-либо задач или демонстрации желательного поведения. Дети могут обменять полученные жетоны на предпочитаемые виды деятельности, приносящие им приятные впечатления, то есть получить доступ к непосредственным подкреплениям.

Таблица 1

Пример наполнения «Карты дня» и критерии для выдачи жетона

Компоненты целевого поведения	Предлагаемая игра для усвоения	Критерии выдачи жетона
Сделай зарядку	Зарядка на основе стиха «Коза» Шла коза по лесу, по лесу, по лесу (идут по кругу), Искать себе принцессу, принцессу, принцессу (взмахи руками вверх и вниз), Давай, коза, попрыгаем, попрыгаем, попрыгаем (прыгают), И ножками подрыгаем, подрыгаем, подрыгаем (дрыгают ногами),	Взрослый рассказывает стих и показывает движения, основная задача ребенка – повторять движения, если ребенок повторяет стих – похвалите его! Выдача жетона, если ребенок повторяет легкие физические упражнения за педагогом или родителем.

	<p>И ручками похлопаем, похлопаем, похлопаем (хлопают), И ножками потопаем, потопаем, потопаем (топают), Давай коза покружимся, покружимся, покружимся (все кружатся) И навсегда подружимся, подружимся, подружимся (хлопают в ладоши друг другу, если ребенок допускает тактильность - обнимите)</p>	
Позавтракай		Самостоятельно держит ложку или вилку при приеме пищи.
Оденься на прогулку	<p>Взрослый сообщает ребёнку, пора гулять. 1. Сейчас зима. На улице холодно. Надо одеться тепло. Какую одежду надо надеть? (Теплую, зимнюю). 2. Совместно с ребенком достаем одежду, показ и рассматривание одежды. Взрослый показывает ребёнку предметы зимней одежды, называет их, рассказывает о цвете, материале, из которого шита одежда, обращает внимание на детали одежды (рукава, воротник, карманы, отделку). Подчеркивает, что зимняя одежда очень тёплая, потому что зимой холодно. 3. Совместная деятельность. - Что ты хочешь одеть сегодня? -ребенок показывает- - Тебе помочь? В зависимости от ответа помогаем ребенку или нет, помощь тоже стараемся сократить. К примеру, обуть ботинок на ногу ребенок может сам, зашнуровать можно помочь.</p>	Ребенок сам снимает одежду и обувь или просит помощи педагога.
Помоги убрать посуду после обеда	<p>Слова призывы к действию: - Как мы вкусно поели! Для того чтобы так же вкусно поужинать надо убрать со стола! Одна я не справлюсь. Поможешь мне донести тарелку до раковины?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - После просьбы помогает убрать посуду со стола, не роняя ее; - если ребенок сам показывает инициативу – обязательно похвалите!
Повторяй за мной!	<p>Игра «Птички» Взрослый показывает ребенку, как птицы взмахивают крыльями, и приглашает его «прилететь к нему». Если ребенок не выполняет движение (взмах руками), специалист помогает ему. Задание можно усложнить.</p>	Имитирует сложные движения, которые он видел раньше, например, подметает пол, забивает гвозди, вытирает посуду. Допускается имитация только движения, соответствующих предметам (метла).

Основные блоки программы сопровождения.

Реализуемая программа психолого-педагогического сопровождения состоит из 3 блоков:

Установочный блок.

Цель: просвещение родителей о проводимой программе в соответствии с разработанными методическими рекомендациями, инструктаж родителей по работе с карточками в домашних условиях и важности их ежедневного применения.

Методы: беседа с родителями; выдача методических материалов по работе с карточками PECS и жетонной системой.

Коррекционный блок.

Цель: обучение детей работы с карточками PECS, способствование формированию навыков и умений, заявленных в задачах программы.

Методы: беседа, игра (в виде мини-тренинга).

Оценочный блок.

Цель: измерение динамики развития и общая оценка проделанного сопровождения.

Выводы. Реализованная программа психолого-педагогического сопровождения продемонстрировала свою эффективность и способствовала развитию уровней: эмоционального развития; навыков сотрудничества и следования нормам, и правилам поведения; психомоторных навыков (в особенности в элементах мелкой моторики и конструирования) для младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

У всех детей отмечена положительная динамика в овладении необходимыми навыками, но необходим больший временной промежуток для применения программы, а также индивидуализация программы под каждого ребенка.

Собрана обратная связь по использованию программы у родителей испытуемых, были выявленные положительные компоненты программы, и часть родителей собирается применять «Карту дня» и в дальнейшем. При этом у двоих детей были зафиксированные отрицательные компоненты поведения, возникшие при введении системы карточек, данные показатели были зафиксированы и направлены педагогу-психологу для дополнительного исследования.

Литература:

1. Карпушкина, Н.В. К проблеме эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в исследованиях специальной психологии / Н.В. Карпушкина, О.А. Рожнова, Э.Л. Шустова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 269-272

2. Конева, И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, И.А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 161-163

3. Конева, И.А. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии / И.А. Конева, К.А. Куликова, Н.С. Тершина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 336-341

4. Мясников, И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования / И.Р. Мясников. // Вестник Мининского университета. – 2021. – № 3. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257> (дата обращения 19.04.2023) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-9>.

5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Тервинф, 2016. – 288 с.

6. Романова, О.В. Основные педагогические подходы в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / О.В. Романова. // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14-16 декабря 2016 г. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 105-110

7. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-5.

Педагогика

УДК 375.4

кандидат психологических наук, доцент **Конева Ирина Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент **Полякова Анастасия Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема психомоторного развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Уровень психомоторного развития ребенка является важным критерием психического развития, так как между этими сферами существует тесная взаимосвязь. Особенно очевидна эта связь у детей с нарушениями развития. У детей с РАС нарушения психомоторики проявляются в наличии стереотипных движений, которые совершаются с целью получения необходимых стимулирующих впечатлений, снятия тревожного состояния в незнакомой ситуации (взмахивания руками, прыжки, напряжение отдельных групп мышц и т.д.). При совершении произвольных действий ребенок предельно неловок. В статье обобщаются результаты исследования в сравнении с нормативами психомоторного развития в раннем возрасте. Полученные результаты доказывают необходимость целенаправленной и систематической помощи. Представлено описание программ психологического сопровождения психомоторного развития детей раннего возраста с РАС.

Ключевые слова: дети раннего возраста с РАС, психомоторное развитие, крупная моторика, мелкая моторика.

Annotation. This article discusses the problem of psychomotor development of young children with autism spectrum disorders (ASD). The level of psychomotor development of a child is an important criterion of mental development, since there is a close relationship between these areas. This connection is especially obvious in children with developmental disabilities. In children with ASD, psychomotor disorders manifest themselves in the presence of stereotypical movements that are performed in order to obtain the necessary stimulating impressions, relieve anxiety in an unfamiliar situation (waving hands, jumping, tension of individual muscle groups, etc.). When performing arbitrary actions, the child is extremely awkward. The article summarizes the results of the study in comparison with the standards of psychomotor development at an early age. The results obtained prove the need for targeted and systematic assistance. A description of psychological support programs for the psychomotor development of young children with ASD is presented.

Key words: young children with ASD, psychomotor development, large motor skills, fine motor control.

Введение. Понятие психомоторного развития является одним из ведущих в современной общей и специальной детской психологии и педагогике. В раннем возрасте психическое и моторное развитие ребенка находятся в тесной связи. Уровень моторного развития, достигнутый ребенком к началу дошкольного возраста, предопределяет будущее гармоничное развитие

его когнитивной сферы, формирование таких сложных психических познавательных процессов, как восприятие, память, мышление, речь [1; 3; 8].

У детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются признаки дизонтогенеза, затрагивающего различные стороны психики. Нормальный ход развития ребенка не только нарушается и задерживается, но и явно искажается, такие же особенности наблюдаются и в психомоторном развитии ребенка. Нарушения психомоторного развития у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра выражаются в трудностях выполнения произвольных движений, т.е. тех, за которыми нужен двигательный контроль со стороны выполняющего [9, С. 10].

Ранняя диагностика и коррекция отклонений психомоторного развития детей с РАС являются главным условием их эффективного обучения и воспитания, предупреждения у них тяжелой инвалидности и социальной дезадаптации [8].

Степень изученности особенностей психомоторного развития детей раннего возраста с РАС остается недостаточной. Исследования, направленные на изучение проблемы развития крупной и мелкой моторики, зрительно-моторной координации, требуют дальнейшего экспериментального анализа.

Изучением проблемы развития психомоторных навыков у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра занимаются различные исследователи.

В первую очередь, следует отметить труды В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской [5; 6; 7], в которых описываются нарушения моторики у детей с аутизмом.

В работах М.М. Кольцовой отмечается влияние двигательной функциональной системы на развитие всего организма и особенно на деятельность мозга, отмечается тесная взаимосвязь двигательной и эмоциональной сферы [3; 4]. Е.П. Ильин [2] отмечал, что формирование самой двигательной функциональной системы человека происходит при активном участии речи.

Е.М. Мастюкова [8] описала возрастные особенности развития тонкой моторики и зрительно-моторной организации.

Целью проведенного нами исследования являлось экспериментальное изучение особенностей психомоторного развития у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра, а также разработка на основе полученных результатов коррекционно-развивающих программ.

Было обозначено ряд задач, требующий их постановку и решение в процессе исследования:

1. Подобрать, разработать и адаптировать необходимый диагностический инструментарий для изучения психомоторных навыков, базовых навыков имитации и следования словесной инструкции у детей.
2. Провести экспериментально-психологическое исследование особенностей психомоторного развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в сопоставлении с нормативами психомоторного развития.
3. На основе полученных результатов разработать индивидуальные коррекционно-развивающие программы по развитию психомоторики детей раннего возраста с РАС.

Выборка: задачи исследования решались на базе МАДОУ «Детский сад №130» г. Н. Новгорода (СП «Ресурсный центр для детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями поведения и коммуникации дошкольного возраста»).

В экспериментальном исследовании приняли участие дети с РАС в возрасте 2-3 лет.

В констатирующем исследовании был использован следующий диагностический комплекс:

1. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития VB-MAPP (Компонент «Оценка вех развития», навык «Моторная имитация»). Мы предполагаем, что процесс освоения психомоторных навыков будет затруднен в связи с отставанием в развитии навыка подражания;
2. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития VB-MAPP (Компонент «Оценка вех развития», навык «Поведение слушателя»). Методика направлена на определение способности ребенка к пониманию слов других людей, внешним измеряемым проявлением которой является невербальное поведение ребенка в отношении к данным словам;
3. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3-х лет Л.И. Аксеновой, А.А. Лисеева, Н.Ш. Тюриной, Е.В. Шкадаревич (Диагностические таблицы для обследования детей в возрасте от 1 до 3 лет – «Развитие общих движений»). Мы предполагаем, что анализ динамической организации движений (конкретных психомоторных навыков) детей раннего возраста является основополагающим для определения уровня психомоторного развития и его особенностей.
4. Наблюдение за деятельностью испытуемых (авторская разработка). Данный диагностический инструмент позволяет выявить особенности мелкой моторики, зрительно-моторной организации движений.

Перейдем к анализу полученных нами в констатирующем исследовании экспериментальных данных.

Изложение основного материала статьи. По результатам проведения методик «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития VB-MAPP (Компонент «Оценка вех развития», навык «Моторная имитация», «Поведение слушателя»)» было выявлено, что у испытуемых имеются трудности в имитации движений крупной моторики, с предметами, в понимании и следования вербальным инструкциям (выбор нужного изображения, выполнение моторного действия). Методика «Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3-х лет Л.И. Аксеновой, А.А. Лисеева, Н.Ш. Тюриной, Е.В. Шкадаревич (Диагностические таблицы для обследования детей в возрасте от 1 до 3 лет – «Развитие общих движений»)» позволила нам выявить недостатки развития психомоторных навыков по указанным нормативам психомоторного развития. В результате наблюдения за деятельностью детей на групповых занятиях мы выявили особенности мелкой моторики и других моторных особенностей (наличие двигательных стереотипий).

В результате экспериментального исследования было подтверждено предположение о неравномерности психомоторного развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра, что осложняется отсутствием таких базовых навыков, как имитация, способность понимать вербальные инструкции и следовать им.

Полученные в ходе исследования результаты доказывают необходимость разработки и реализации коррекционно-развивающих программ для детей с РАС.

Специфика психомоторного развития у детей с РАС, которую мы выявили с помощью констатирующего исследования, не позволяет нам разработать 1 коррекционно-развивающую программу, так как в этом случае невозможно учесть индивидуальные особенности, а также зону ближайшего развития каждого ребенка. Это связано с разнородностью состояний при расстройствах аутистического спектра [10].

Таким образом, нами было разработано 4 программы коррекционно-развивающей работы, включающие в себя следующие блоки, в зависимости от наличия нарушений в конкретном компоненте психомоторной сферы: навык имитации, навык понимания и следования вербальной инструкции, крупная моторика, мелкая моторика, зрительно-моторная организация.

Целью коррекционно-развивающей работы мы обозначили как развитие психомоторных навыков, а также навыков имитации и понимания, следования инструкции у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи программы:

1. Развивать навыки имитации действий взрослого и понимания вербальной инструкции.
2. Развивать крупную моторику посредством овладения конкретными навыками.
3. Развивать мелкую моторику.
4. Развивать предметно-игровую деятельность.
5. Корректировать трудности социального взаимодействия.

Опираясь на поставленные задачи, мы определили условия проведения программ: занятия проводятся 2 раза в неделю, продолжительность 1 занятия – 15-20 минут. В составленных программах коррекционно-развивающей работы используются разные формы – индивидуальная, подгрупповая (по 2 человека), групповая (по 3-4 человека).

Основной организационной формой, в рамках которой осуществлялась работа по формированию психомоторных навыков у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра была игровая терапия. Игра является средством развития многих сфер психики, в том числе и психомоторной.

В программы также были включены такие технологии коррекционной работы, как психогимнастика, суджок терапия.

Занятия имеют следующую структуру:

1. Ритуал приветствия – позволяет наладить эмоциональный контакт с ребенком.
2. Разминка – упражнения и игры, помогающие настроиться на выполнение заданий.
3. Основная часть – использовались упражнения и игры, направленные на решение основных задач занятия.
4. Физкультминутка, релаксация – снятие психоэмоционального напряжения.
5. Ритуал прощания – завершение занятия.

Выводы. Таким образом, анализ теоретической информации и исследований по проблеме позволяют нам сделать вывод о недостаточной изученности вопроса психомоторного развития детей раннего возраста с РАС. При этом проблема является очень актуальной, так как существует тесная взаимосвязь между моторной и психической сферой человека на протяжении всей его жизни. Особенно это важно учитывать в раннем, дошкольном возрасте, когда происходит активное развитие этих сфер.

Результаты констатирующего исследования показали необходимость коррекции и развития психомоторного развития детей раннего возраста с РАС. Нами были разработаны программы коррекционно-развивающей работы, учитывающие индивидуальные особенности детей.

Мы предполагаем, что разработанные программы психологического сопровождения психомоторного развития для детей с РАС позволят скорректировать и развить такие компоненты психомоторной сферы, как динамическая организация движения, мелкая моторика, а также базовые навыки – имитация, понимание и следование инструкциям.

Литература:

1. Запорожец, А.В. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. – Москва: АПН РСФСР, 1960. – 430 с.
2. Ильин, Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 382 с.
3. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 143 с.
4. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Сов. Россия, 1979. – 192 с.
5. Лебединская, К.С. Клинико-психологическая классификация / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Диагностика раннего детского аутизма. – Москва: Просвещение, 1991. – С. 21-25
6. Лебединская, К.С. Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук в форме научного доклада / К.С. Лебединская. – Москва: НИИ дефектологии РАО, 1992. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/knizhnoe-prilozhenie/narusheniya-emocionalnogo-razvitiya-kak-kliniko-defektologicheskaya-problema> (Дата обращения: 13.04.2022). – Текст: электронный.
7. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Лебединский. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 144 с.
8. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
9. Плаксунова, Э.В. Особенности двигательной сферы и психомоторики детей с аутизмом / Э.В. Плаксунова // Аутизм и нарушения развития. – 2008. – Т. 6. – № 3. – С. 10-12
10. Уромова, С.Е. Развитие двигательных навыков у детей с нарушениями интеллекта средствами физического воспитания / С.Е. Уромова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3(7). – С. 11.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Королева Елена Владимировна

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

студент магистерской программы Дубровина Ксения Сергеевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена специфике применения метода проектов в формировании лингвострановедческой компетенции у обучающихся на уроках немецкого языка. В статье раскрыто понятие «лингвострановедческая компетенция», изучены подходы к формированию лингвострановедческой компетенции, ее компонентный состав и уровни формирования на разных этапах обучения, а также рассмотрен метод проектов как эффективный способ формирования и развития лингвострановедческой компетенции на уроках немецкого языка. Представлены данные опытно-практической работы по формированию лингвострановедческой компетенции при использовании метода проектов на уроках немецкого языка. Данная работа состоит из трех этапов: подготовительный, формирующий и заключительный. Цель исследования заключалась в том, чтобы доказать важную роль применения метода проектов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся на уроках немецкого языка. Проводится анализ диагностических

данных, которые отображают уровень развития лингвострановедческой компетенции учащихся 8 класса. Особое внимание уделяется ряду занятий, которые направлены на развитие данной компетенции с использованием метода проектов в обучении монологическому высказыванию. В ходе опытно-практической работы была выявлена динамика уровня развития лингвострановедческой компетенции учащихся 8 класса и анализ полученных данных показал, что использование метода проектов является эффективным механизмом в формировании данной компетенции учащихся.

Ключевые слова: метод проектов, лингвострановедческая компетенция, проектная деятельность, урок немецкого языка.

Annotation. The focus of this article is on how the project method is specifically used to develop the linguistic and cultural competence of students in German lessons. The article reveals the concept of "linguo-cultural competence", studies approaches to the formation of linguistic-cultural competence, its component composition and levels of formation at different stages of education, and also considers the project method as an effective way of forming and developing linguistic-cultural competence in German lessons. The article presents the results of experimental and practical work conducted in German lessons to develop students' linguistic and cultural competence using the project method. The work was divided into three stages: preparatory, formative, and final, with the aim of demonstrating the effectiveness of the project method in promoting linguistic and cultural competence in students. The level of linguistic and cultural competence in 8th-grade students is analyzed through diagnostic data, with particular focus on a series of lessons that aim to develop this competence using the project method in teaching monologues. Through experimental and practical work, the study identified the dynamics of students' linguistic and cultural competence formation, and concluded that the project method is an effective approach in promoting the development of this competence.

Key words: project method, linguistic and cultural competence, project activity, German lesson.

Введение. В настоящее время иностранные языки играют все более значимую роль в обеспечении межнационального общения и отмечается заметное расширение его функций как средства межкультурной коммуникации. Особенно это проявляется в стремлении к международному сотрудничеству, установлению контактов между странами и взаимодействию между культурами и народами. Поэтому важно иметь понимание особенностей менталитета носителей языка и культуры страны в целом. Это предполагает формирование социокультурной компетенции школьников, которое обосновано Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования.

Важным компонентом социокультурной компетенции является лингвострановедческая компетенция, которая включает в себя понимание национально-культурной семантики языковых единиц и правил построения речевых произведений, что помогает достичь взаимопонимания в языковой коммуникации. Знание культурных коннотаций также является крайне важным и актуальным в этом контексте [6].

Изложение основного материала статьи. Под лингвострановедческой компетенцией понимается «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка ту же страноведческую информацию, что и его носители, и использовать ее, чтобы добиться полноценной коммуникации» [1].

Важным аспектом в формировании лингвострановедческой компетенции является ее компонентный состав. В.А. Витренко в своей работе «Лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка» рассматривает 3 главных компонента.

Мотивационный компонент подразумевает интерес и мотивацию обучающегося к изучению иностранного языка и культуры страны изучаемого языка.

Познавательный компонент определяет лингвистические знания, в которых уделяется особое внимание изучению лингвострановедческого материала. Они включают в себя знания по разным темам, которые связаны с различными аспектами страноведческого содержания. Например: система образования, культура, этнография, политическое устройство, общество и т.д.

Праксеологический компонент уделяет особое внимание умениям работать с лингвострановедческим материалом. К таким умениям относят лексические, орфографические, произносительные умения, а также умения распознавания речи на слух [3].

Анализируя компонентный состав лингвострановедческой компетенции, можно сделать вывод, что в процессе изучения иностранного языка на уроках применяются все три аспекта лингвострановедческой компетенции. Учитель стимулирует интерес учащихся к изучению иностранного языка, на занятиях развиваются навыки лексики, орфографии и произношения, а также изучаются темы страноведческого содержания. Кроме того, все компоненты лингвострановедческой компетенции неразрывно связаны с четырьмя видами речевой деятельности учащихся [4].

В современной методической литературе рассматривают три уровня формирования лингвострановедческой компетенции. Этим вопросом занимались О.Г. Оберемко и О.А. Миронова и выделили 3 уровня формирования лингвострановедческой компетенции (начальный, средний, продвинутый) на разных этапах обучения иностранному языку в школе, а также представили четкое описание знаний, умений и навыков, которыми должен владеть обучающийся на определенном этапе. По мнению авторов на начальном этапе обучения учащиеся находятся на нулевом уровне. На этом этапе важным навыком является умение распознавать лексические единицы в речевом материале и понимать их значение на концептуальном уровне. На среднем этапе уровень лингвострановедческой компетенции учащихся – промежуточный. Степень владения лексическими единицами подразумевает расширение знаний о ранее упомянутых лексических единицах, а также более детальное понимание предмета или явления. На старшем этапе обучения учащиеся находятся на продвинутом уровне, а степень владения лексическими единицами обусловлено не только знанием национальных традиций, реалий и обычаев страны изучаемого языка, но и умением связывать лексические единицы с соответствующей информацией и представлениями, характерными для носителей языка, а также включением в активную коммуникацию [5].

Чтобы обучение лингвострановедческой компетенции было эффективным, необходимо проводить его систематически и последовательно развивать каждый из ее компонентов. Методисты обсуждают различные подходы к формированию и развитию лингвострановедческой компетенции. Чаще всего рассматриваются технологии критического мышления, сотрудничества, а также различные игровые методы.

Но одним из самых эффективных методов развития лингвострановедческой компетенции является метод проектов, ведь это именно тот подход к обучению, который позволяет учащимся активно и практически применять знания и навыки в реальной жизни. Этот метод особенно полезен для формирования лингвострановедческой компетенции, так как он позволяет студентам не просто изучать язык, но и понимать и анализировать культуру и обычаи других стран.

Проект должен быть ориентирован на конкретные темы, связанные с языком и культурой страны, где этот язык является официальным. Например, на уроках немецкого языка проект может быть посвящен исследованию истории, культуры и общественной жизни Германии, изучению немецкой литературы или искусства, знакомству с традициями и обычаями носителей языка через реалии – слова, которые наиболее ярко отражают специфику страны.

Для реализации опытно-практической работы был выбран 8 «А» класс. Основной целью нашего исследования было подтверждение эффективности использования метода проектов при формировании лингвострановедческой компетенции студентов на уроках немецкого языка. Работа состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

На подготовительном этапе наша главная задача заключалась в оценке уровня развития лингвострановедческой компетенции учащихся 8 класса. Для этого учащимся было дано задание выполнить тест по теме «Feste», целью которого было выявить владение фоновыми знаниями, касаемо немецких праздников и традиций, а также реалий тематической группы «Feiertage, Traditionen».

По результатам входного задания выяснилось, что только 8% учащихся имеют средний уровень сформированности лингвострановедческой компетенции по данной теме, в то время как у 92% обучающихся данный уровень находится на низком уровне.

На основном этапе опытно-практической работы был осуществлен проект по теме «Unsere Feste», направленный на исследование различий в праздновании Рождества и Пасхи в Германии и России. В рамках опытно-практической работы мы опирались на подходы формирования лингвострановедческой компетенции и на технологию проектной деятельности.

Проектная деятельность делилась на 3 этапа: начальный этап, основной этап и заключительный этап.

На подготовительном этапе был проведен урок, на котором мы познакомили учащихся с концепцией проектной деятельности, сформулировали цели и задачи проекта, а также поставили проблему, которую необходимо было решить в процессе выполнения проекта.

На основном этапе учащиеся в группах выполняли проект: изучали реалии, связанные с немецкими праздниками, традициями и обычаями, а также актуализировали фоновые знания по этой теме (der Adventskalender, Der Adventskranz, das Weihnachtskarpfen, das Weihnachtsggebäck, der Osterhase das Osternest, Eier rollen).

В ходе опытно-практической работы была проведена оценка эффективности использования проектной деятельности в формировании лингвострановедческой компетенции и подведены результаты работы. Для этого учащимся было также предложено выполнить задание в виде теста и подготовить монологическое высказывание. Результаты задания показали, что учащиеся владеют дополнительными сведениями об упоминавшихся ранее ЛЕ, имеют более конкретное представление о праздниках и традициях Германии, а также используют эти знания на уровне репродукции.

Проанализировав результаты сравнительного анализа входного и итогового тестирования, можно сделать вывод, что уровень лингвострановедческой компетенции учащихся 8 «А» класса повысился. Сформированность лингвострановедческой компетенции по данной теме у 75% обучающихся находится на среднем уровне, и только 25% учащихся остались на низком уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение метода проектов эффективно для развития лингвострановедческой компетенции и монологических умений учащихся.

Выводы. В результате анализа полученных данных можно сделать вывод, что метод проектов действительно является важным механизмом в формировании лингвострановедческой компетенции у учащихся на уроках немецкого языка, который способен мотивировать учащихся в изучении немецкого языка, а также культуры, традиций, обычаев Германии путем знакомства с реалиями и приобретением новых фоновых знаний по определенной теме.

Литература:

1. Акимова, О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников / О.С. Акимова // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 896-898
2. Ариян, М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2. – С. 11-16
3. Витренко, А.В. Лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка / А.В.Витренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2013. – №3. – С. 45-48
4. Королева, Е.В. Использование коллаборативного метода при обучении чтению на уроках английского языка / Е.В. Королева, Г.О. Богомолова // Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам IX региональной научно-практической конференции. Мининский Университет. – Нижний Новгород. – 2022. – С. 77-81
5. Королева, Е.В. Использование метода сторителлинг при обучении монологической речи на уроках английского языка / Е.В. Королева, Ю.Р. Конышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-4. – С. 176-178
6. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2> (дата обращения 24.04.2022).
7. Мальцева, Д.Г. Лингвострановедческий аспект в процессе изучения и преподавания немецкого языка / Д.Г. Мальцева // Ярославский педагогический вестник. – 2000. – №1. – С. 21-27
8. Миронова, О.А. Лингвострановедение: язык, культура, мир: Учебное пособие для студентов факультетов очно-заочного (вечернего) обучения / А.О. Миронова, О.Г. Оберемко. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – 68 с.
9. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – Москва: Еврошкола, 2004. – 112 с.
10. Томахин, Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1995. – №6. – С. 12-17
11. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-6> (дата обращения 12.04.2023).

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ: ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ ЕЕ ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ

Аннотация. В статье анализируется проблема инклюзивной компетентности педагогов образовательных организаций и некоторых факторов ее определяющих. В рамках исследования она рассматривается как совокупность профессионально-важных и лично-значимых качеств и умений педагога для создания условий, успешного обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Успешность образовательной инклюзии обучающегося с ОВЗ младшего школьного возраста во многом зависит от инклюзивной компетентности педагога. Автор отмечает, что эта компетентность определяет успешность процесса обучения не только лиц с ОВЗ, но и нормально развивающихся сверстников. Высокий уровень профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования обеспечивается прежде всего развитием мотивационно-ценностного и операционально-технологического компонентов инклюзивной компетентности. Результаты исследования показывают, что уровень инклюзивной компетентности зависит от имеющегося опыта работы с обучающимися с ОВЗ, а также от общего стажа работы в образовательной организации. Обнаружены корреляции между мотивационно-ценностным компонентом и обобщенным показателем инклюзивной компетентности педагогов начальной школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная готовность педагогов, инклюзивная компетентность, обучающиеся с ОВЗ, мотивационно-ценностный компонент инклюзивной компетентности.

Annotation. The article analyzes the problem of inclusive competence of teachers of educational organizations and some of its determining factors. Within the framework of the study, it is considered as a set of professionally important and personally significant qualities and skills of a teacher to create conditions for successful training, education and development of students with disabilities and disabilities. The success of educational inclusion of a student with primary school age disabilities largely depends on the inclusive competence of the teacher. The author notes that this competence determines the success of the learning process not only for people with disabilities, but also for normally developing peers. A high level of professional activity in inclusive education is provided primarily by the development of motivational-value and operational-technological components of inclusive competence. The results of the study show that the level of inclusive competence depends on the existing experience of working with students with disabilities, as well as on the total work experience in an educational organization. Correlations between the motivational-value component and the generalized indicator of inclusive competence of primary school teachers were found.

Key words: inclusive education, inclusive readiness of teachers, inclusive competence, students with disabilities, motivational and value component of inclusive competence.

Введение. Инклюзивное образование предполагает создание специальных условий и психологически комфортной среды для развития каждого обучающегося вне зависимости от его способностей и возможностей, интересов и социального статуса. В РФ наиболее распространенными практиками инклюзивного обучения являются практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Среди условий, определяющих успешность социальной интеграции и образовательной инклюзии обучающегося с ОВЗ, важную роль играют инклюзивная готовность и инклюзивная компетентность педагога (далее ИКП), от уровня развития которых зависит успешность процесса обучения детей, их адаптации в детском коллективе, благополучие в инклюзивном классе в настоящем, и, в перспективе – на следующих этапах обучения.

Феномену ИКП, технологиям ее формирования в последнее десятилетие посвящено значительное количество исследований, в том числе диссертационных [1; 3-13]. Авторы рассматривают инклюзивную готовность как диспозицию и базовую социальную установку [13], а ИКП понимается как способность педагога осуществлять профессиональные функции [10] и чаще – как интегративное личностное образование, позволяющее педагогу осуществлять профессиональные функции в условиях инклюзивного образования с учетом разнообразных образовательных потребностей обучающихся и при создании ему необходимых условий [9; 12].

В инклюзивном классе обучаются и дети с нормативным развитием, которые тоже нуждаются в создании условий для успешного обучения. И от учителя инклюзивного класса требуется готовность гармонизировать отношения между обучающимися класса, организовывать учебный процесс в соответствии с возможностями и потребностями каждого ребенка (а не только с ОВЗ) и использовать современные технологии в отношении всех детей.

Изложение основного материала статьи. Структура ИКП представлена в исследованиях в различных вариациях, но большинство авторов выделяют мотивационный [12; 13], когнитивный и рефлексивный [6; 11; 12], операционный компоненты [12].

Как отмечают Г.Р. Линкер и Ю.М. Юсупова, ИКП относится к специальным профессиональным компетенциям и отличается гибкостью, наличием стержневого компонента в виде направленности личности, ее мотивов и ценностей, способности к рефлексии [8]. Одним из важнейших шагов на пути к готовности учителя к инклюзивному образованию является позитивное отношение к данному явлению, которое сопряжено с потребностями и мотивами к реализации инклюзивного процесса, с интересом к этой деятельности, с принятием и ценностным отношением к лицам с ОВЗ [1], т.е. со всем тем, что определяет мотивационно-ценностный компонент готовности педагога к инклюзии, которому в исследованиях зачастую отводится главенствующая роль. Потребности определяют мотивацию личности в процессе становления ее собственной позиции, а мотивация непосредственно связана с системой ценностей, которыми эта личность обладает. По мнению А.А. Деркач, именно мотивационный компонент психологической готовности к чему-либо является своего рода стержневым, направляющим образованием, т. к. вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемые никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения [2].

В исследовании А.В. Крыловой и В.М. Крылова основной детерминантой педагогической деятельности в инклюзивном образовании являются социальные потребности, которые входят в мотивационно-ценностный компонент ИКП [6].

В структуре ИКП Н.А. Максимовой мотивационно-ценностный компонент раскрывается через информированность и заинтересованность педагога в работе с обучающимся с ОВЗ, стремление к получению знаний. Несмотря на то, что по мнению автора, все компоненты компетентности представляют значимость для этого комплексного личностного образования, вероятнее всего также можно выделить стержневой аспект, который будет своим влиянием определять уровень ИКП. Кроме мотивационно-ценностного компонента в своем исследовании Н.А. Максимова выделяет

операционально-технологический компонент, свидетельствующий о владении учителем современными инклюзивными технологиями в образовании; рефлексивно-оценочный, подразумевающий способность проводить рефлексивный анализ собственной деятельности, выделять собственные затруднения и проблемы у обучающихся; коммуникативно-деятельностный, предполагающий безусловное принятие, эмпатию и толерантное отношение учителя ко всем обучающимся [9].

Цель исследования: выявить особенности сформированности инклюзивной компетентности современных педагогов. Кроме того, задачами исследования стали следующие: определить корреляции между ИКП и 1) факторами ее определяющими; 2) отдельными ее компонентами. Мы предположили, что значительное влияние на развитие ИКП оказывают такие факторы, как образование, педагогический стаж, опыт обучения лиц с ОВЗ, а стержневым образованием самой компетентности является ее мотивационно-ценностный компонент.

С этой целью мы использовали методику Н.А. Максимовой [9]. В исследовании приняли участие 26 педагогов начального общего образования, из них 13 учителей инклюзивных классов, имеющих опыт в обучении лиц с ОВЗ – ЭГ 1 (реализующих адаптированные образовательные программы) и 13 учителей, не имеющих такой опыт – ЭГ 2. Возраст педагогов от 25 до 35 лет. Все имеют высшее педагогическое образование. Стаж педагогической работы составляет от 3-5 лет (4 человека в ЭГ 1 и 3 педагога ЭГ 2) и от 6 до 10 лет (9 человек в ЭГ 1 и 10 в ЭГ 2). Дополнительно педагогов спрашивали о том, с какими категориями обучающихся с ОВЗ они знакомы в своей инклюзивной практике (если такой опыт был) и какое количество обучающихся с ОВЗ они обучали, в какой форме они проходили повышение квалификации по вопросам обучения лиц с ОВЗ (очной или дистанционной).

В ЭГ 1 пять педагогов обучали только по 1 ребенку с ОВЗ (ЗПР или нарушения речи), четыре педагога имели опыт обучения 2 обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (соматическое заболевание, ЗПР, нарушения речи) и четыре педагога инклюзивных классов обучали по адаптированным программам по 3 ребенка.

Уровни готовности педагогов ЭГ 1 и ЭГ 2 к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Уровень ИК педагогов ЭГ 1 и ЭГ 2

Среди педагогов, имеющих опыт работы с обучающимися с ОВЗ, больше тех, которые высоко оценивают свою ИКП. Это значит, что они владеют знаниями нормативно-правовой базы, понимают значимость и ценность своей деятельности, готовы осуществлять образовательный процесс по адаптированным программам с учетом психофизических возможностей лиц с ОВЗ. В ЭГ 2 пять педагогов на низком уровне оценивают свою готовность к инклюзивным практикам, что предполагает возникновение затруднений в понимании содержания, задач, принципов, форм образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ, несформированность мотивации. Достоверность различий подтверждена ($U_{эмп} = 38,5$, $p \leq 0,05$).

На рисунке 2 представлены результаты сформированности отдельных компонентов ИКП у двух групп респондентов: с высоким уровнем компетентности и низким уровнем.

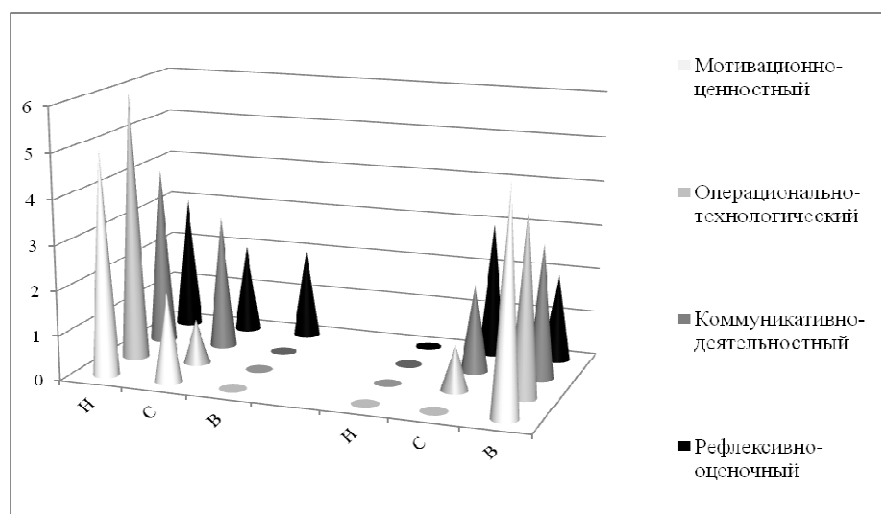


Рисунок 2. Сформированность1 компонентов компетентности у респондентов с низким/высоким уровнем индекса ИКП

¹ н – низкий уровень, с – с редний уровень, в – высокий уровень

Анализ данных рисунка позволяет обнаружить некоторые тенденции: большинство педагогов с низким уровнем ИКП имеет низкие показатели мотивационно-ценностного (у 5 из 7 респондентов) и операционально-технологического компонентов (у 6 из 7 педагогов), что характеризует их как ригидных, не имеющих мотивации к приобретению определенных знаний в сфере инклюзивного образования и не владеющих необходимыми инклюзивными технологиями. Это не позволяет им использовать технологии в образовании, осуществлять конструктивное взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Группе педагогов с высоким уровнем готовности характерен прежде всего высокий уровень мотивационно-ценностного компонента, что свидетельствует об осознанном отношении, осмысленной деятельности, стремлении к получению специальных знаний.

Кроме того, у четверых из пяти педагогов с высоким уровнем ИКП обнаружилась высокая готовность к применению современных образовательных технологий (операционально-технологический компонент), готовность к толерантному восприятию возможностей и оказанию помощи детям с ОВЗ, сотрудничеству со всеми субъектами образования (коммуникативно-деятельностный компонент).

Корреляционный анализ (критерий Спирмена) результатов показал следующее:

– в группе учителей с высоким уровнем ИКП корреляции между компонентами и обобщенным показателем не обнаружены, а в группе педагогов с низким уровнем ИКП статистически значимая корреляция обнаружена только между мотивационно-ценностным компонентом и обобщенным показателем ИКП ($r_s = 0,857, p \leq 0,05$);

– уровень ИКП зависит от общего стажа работы в образовательной организации ($r_s = 0,47, p \leq 0,05$);

– уровень ИКП не зависит от формы (очной или дистанционной) прохождения повышения квалификации по вопросам обучения лиц с ОВЗ;

– уровень готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования зависит от имеющегося педагогического опыта (количества обучающихся с ОВЗ и инвалидностью) ($r_s = 0,42, p \leq 0,05$).

Выводы. Таким образом, среди значимых факторов, оказывающих влияние на уровень ИКП, можно выделить общий стаж работы в образовательной организации, характеристики имеющегося опыта в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Однако результаты данного исследования не исчерпывают содержания проблемы. Результаты исследования не позволяют полноценно выделить закономерности из-за немногочисленной выборки и применения только опросной методики (без фактического выявления уровня компетентности педагогов). Кроме того, необходимо расширение списка факторов профессиональной компетентности педагогов для осуществления деятельности в условиях инклюзивного образования и определения корреляции между ними.

Литература:

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92
2. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: РАУ, 1993. – 23 с.
3. Королева, Ю.А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций / Ю.А. Королева // Концепт. – 2016. – Т. 20. – С. 77-80. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (дата обращения: 18.03.2023).
4. Корнеев, Д.Н. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-1. – С. 116-120
5. Козырева, О.А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию / О.А. Козырева // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1 (19). – С. 31-34
6. Крылова, А.В. Мотивационно-ценностный компонент инклюзивной компетентности учителя физической культуры / А.В. Крылова, В.М. Крылов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2017. – № 1. – С. 124-130
7. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с.
8. Линкер, Г.Р. Формирование и развитие инклюзивных компетенций педагогов в области инклюзивного образования / Г.Р. Линкер, Ю.М. Юсупова // Вестник НВГУ. – 2019. – №1. – С. 79-88
9. Максимова, Н.А. Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования: диссертация канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Александровна Максимова. – Кемерово, 2021. – 194 с.
10. Тахохов, Б.А. Об инклюзивной компетентности педагога / Б.А. Тахохов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2018. – № 1. – С. 101-105
11. Турченко, И.А. Формирование инклюзивной компетентности у слушателей в условиях переподготовки: сущность и содержание / И.А. Турченко // Научные публикации института повышения квалификации и переподготовки. – 2012. – № 9. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/6463> (дата обращения: 15.03.2023).
12. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с.
13. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования: монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: Изд-во УО БГУ, 2015. – 176 с.

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Королева Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

преподаватель Абдрахманова Анастасия Руслановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается специфика применения цифровых инструментов при обучении фразеологизмам на уроках английского языка. Авторами определена актуальность проблемы исследования. Установлена система упражнений для обучения фразеологизмам с использованием цифровых инструментов Quizlet, Kahoot и Learning Apps на уроке иностранного языка в школе. Выявлены виды мобильных приложений для обучения фразеологизмам, которые рекомендуется к использованию на уроках иностранного языка. Отмечаются факторы, влияющие на отбор фразеологических единиц. Описаны результаты опытно-практической работы по обучению фразеологизмам с использованием цифровых инструментов. Отражены этапы исследования. Цель работы состоит в изучении специфики применения цифровых инструментов при обучении фразеологизмам на уроках иностранного языка. В статье отражается динамика уровня сформированности лексических навыков у обучающихся 7 класса после проведенного исследования. Даны методические рекомендации для учителей школ по эффективному использованию цифровых ресурсов на уроке иностранного языка. Материалы опытно-практической работы ясно отражают целесообразность разработанной системы упражнений. Анализ результатов опытно-практической работы позволяет говорить о том, что использование цифровых инструментов, в частности Learning Apps, Quizlet и Kahoot, не только положительно сказывается на процессе изучения фразеологизмов, но и позволяет активизировать деятельность обучающихся, дает возможность повысить качество педагогического процесса и профессиональный уровень педагогов, разнообразить формы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: фразеологизмы, цифровые инструменты, система упражнений, урок английского языка.

Annotation. The article discusses the specifics of the use of digital tools in teaching phraseological units in English lessons. The authors determined the relevance of the research problem. A system of exercises has been established for teaching phraseological units using the digital tools Quizlet, Kahoot and Learning Apps in a foreign language lesson at school. The types of mobile applications for teaching phraseological units used in foreign language lessons are identified. The factors influencing the selection of phraseological units are noted. The results of experimental and practical work on teaching phraseological units using digital tools are described. The stages of the study are reflected. The purpose of the work is to study the specifics of the use of digital tools in teaching phraseological units in foreign language lessons. The article reflects the dynamics of the level of formation of lexical skills in 7th grade students after the study. Methodological recommendations for school teachers on the effective use of digital resources in a foreign language lesson are given. The materials of experimental and practical work clearly reflect the expediency of the developed system of exercises. An analysis of the results of experimental and practical work suggests that the use of digital tools, in particular Learning Apps, Quizlet and Kahoot, not only has a positive effect on the results of students, but also allows them to intensify their activities, makes it possible to improve the quality of the pedagogical process and the professional level of teachers, to diversify the forms of interaction of all participants in the educational process.

Key words: phraseological units, digital tools, system of exercises, English lesson.

Введение. На современном этапе развития российского образования учебному предмету «Иностранный язык» отводится значительная роль в решении важной задачи: обеспечение условий для формирования у обучающихся картины мира, привитие им интереса к мировой и национальной культурам. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования «формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции» является одной из основных целей обучения иностранному языку.

В настоящее время на уроке иностранного языка акцент делается на активное использование условно-речевых ситуаций, на создание условий, при которых реализуются естественные ситуации общения. Неотъемлемой частью живой, естественной иноязычной речи является использование фразеологизмов.

Фразеологизмы представляют собой важный пласт, входящий в социокультурный компонент при обучении иностранному языку, содержат безэквивалентную лексику, дают представление о традициях и культуре народа изучаемого языка.

Применение цифровых образовательных инструментов может служить эффективным подспорьем в обучении фразеологическим единицам. Под цифровыми образовательными инструментами понимаются любые интерактивные службы, инструменты и сервисы, основанные на использовании мультимедийных технологий, применяемые в учебном процессе. В обучении фразеологизмам они могут использоваться как поддерживающие инструменты: для иллюстрации семантики идиом и примеров их употребления в речи. Несмотря на это в отечественной и зарубежной лингводидактике на сегодняшний момент накоплен весьма незначительный опыт разработки стратегий применения мобильных приложений как специфического вида цифровых инструментов в обучении лексической стороне речи [10].

Изложение основного материала статьи. А.П. Василевич и Л.К. Попова отмечают следующие особенности фразеологизмов: фиксированный порядок слов и отсутствие возможности прямого / пословного перевода на другой язык [3].

И.Е. Аничков и В.В. Виноградов внесли большой вклад в изучение теоретических основ фразеологии, в том числе английского языка. В.В. Виноградов разработал классификацию фразеологических единиц на три группы: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [2].

Н.Н. Амосова предлагает несколько иную классификацию фразеологических единиц. Автор рассматривает фраземы (единицы постоянного контекста с фразеологически связанным значением одного из компонентов) и идиомы (единицы постоянного контекста, представляющие собой полностью переосмысленные образования) [1].

В процессе работы с фразеологизмами на уроке иностранного языка Л.В. Капустина и В.А. Любаева рекомендуют придерживаться ряда положений.

1) Усвоение новой фразеологической единицы будет более прочным, если использовать на этапе семантизации средства наглядности.

2) Необходимо уделять значительное время разбору семантики каждой фразеологической единицы.

3) Каждую фразеологическую единицу необходимо выводить в продуктивную речевую деятельность и только потом переходить к новой идиоме.

4) В случае отработки грамматического материала, рекомендуется использовать интерактивные форматы работы с фразеологизмами [4].

Н.В. Скачева обобщает методы освоения иноязычных фразеологизмов: метод образов, игровой метод, метод комментирования, метод мозгового штурма, метод обсуждения [9].

При отборе минимума фразеологических единиц Н.Н. Сонина рекомендует придерживаться следующих критериев:

- системность и последовательность их изучения, связанного с сохранением целостности учебного процесса;
- информационная ценность фразеологических единиц;
- воспитательная ценность фразеологического материала, отражающего уважение к народу-носителю языка, его культуре;

– семантическая ценность фразеологических единиц для процесса коммуникации;

– ситуативно-тематическая соотнесенность фразеологических единиц или возможность применения определенной идиомы в конкретной речевой ситуации [10].

Т.П. Чепкова, в свою очередь, перечисляет дополнительные факторы, влияющие на отбор фразеологических единиц: частотность, стилистическая маркированность, страноведческая ценность и степень сложности семантизации каждой фразеологической единицы [12].

Мобильные приложения, направленные на изучение фразеологизмов иностранного языка, можно условно разделить на две группы: обучающие и информационные. Первая группа мобильных приложений представляет собой систему этапов обучения фразеологизмам английского языка. Как правило, педагогу не нужно проектировать дополнительные упражнения или их последовательность реализации на уроке, чтобы воспользоваться ими в классе. Вторая подгруппа – прикладные мобильные приложения, которые могут носить информационный, развлекательный или коммуникационный характер. Тогда учителю необходимо адаптировать традиционные упражнения на изучение фразеологизмов, чтобы использовать их на уроке иностранного языка [5; 6].

К первой группе принято относить такие мобильные приложения, как Duolingo, Quizlet, Kahoot, Memrise. В основе структуры этих приложений лежит начальный этап изучения любого лексического материала – презентация и семантизация. Поэтому они представляют собой списки слов и перевод / объяснение значений, карточки со словами, представленные как в текстовом, так и в наглядном формате. Весьма распространённым мобильным приложением является Quizlet [7, 8].

Наше исследование проводилось на базе МБОУ «Школа № 29» в Нижнем Новгороде. Для осуществления практической деятельности был выбран 7 «А» класс. Опытнo-практическая работа реализовывалась в три этапа: диагностический, основной и контрольный.

На диагностическом этапе целью ставилось: проведение предварительного исследования возможностей интеграции цифровых инструментов в обучении фразеологизмам на уроках английского языка в 7 классе.

Исходя из поставленной цели, были сформулированы задачи подготовительного этапа:

1. анализ УМК Spotlight 7 авторов В. Эванс, Д. Дули, О. Подоляко, Ю. Ваулиной на предмет наличия упражнений, направленных на изучение и отработку фразеологизмов;

2. предварительная диагностика уровня овладения обучающимися ранее изученными фразеологизмами;

3. отбор и подготовка дидактических материалов, диагностического инструментария и форм рефлексии.

Перед реализацией основной части опытнo-практической работы обучающиеся 7 «А» класса проходили входное тестирование на уровень владения ранее изученными фразеологизмами. На этапе входного тестирования было определено, что 10% обучающихся подгруппы из 15 человек владеют ранее изученными фразеологическими единицами на высоком уровне, 50% – на среднем уровне, 40% находятся на низком уровне.

Основная цель второго этапа состояла в реализации серии упражнений по обучению фразеологизмам с использованием цифровых инструментов Quizlet, Kahoot и Learning Apps.

Исходя из поставленной цели, были сформулированы задачи основного этапа:

1. обучение обучающихся 7 класса фразеологизмам и их применению в речи с помощью разработанных упражнений;

2. проведение промежуточной и итоговой диагностики.

Во время разработки упражнений для реализации опытнo-практической работы были выявлены достоинства и недостатки применяемых цифровых инструментов.

Достоинства цифрового инструмента Learning Apps:

1. полностью бесплатный сервис;

2. поддержка русского языка;

3. можно очень быстро создать интерактивное задание;

4. получение кода задания для встройки в HTML-содержимое;

5. многие шаблоны поддерживают медиа-контент: изображения, аудио, видео-ролики;

6. присутствует коллекция упражнений, сделанная другими пользователями.

Недостатки цифрового инструмента Learning Apps:

1. некоторые задания не поддерживают русский язык;

2. шаблоны могут содержать ошибки, которые вручную не исправить;

3. некоторые шаблоны изменяются, другие исчезают.

Достоинства цифрового инструмента Kahoot:

1. есть мобильная версия;

2. моментальный результат теста;

3. простота создания опросов и работы учителя в приложении;

4. сохранение тестов, результатов в системе и на компьютере;

5. простая регистрация учеников.

Недостатки цифрового инструмента Kahoot:

1. интерфейс на английском языке;

2. необходим VPN для корректной работы.

Достоинства цифрового инструмента Quizlet:

1. есть мобильная версия;

2. возможность загрузки изображений;

3. возможность записывать свой голос;

4. отсутствие рекламы.

Недостатки цифрового инструмента Quizlet:

1. нет расширений для формирования наборов из незнакомых слов при чтении;
2. мобильное приложение предлагает ограниченную функциональность, по сравнению с сайтом.

При разработке упражнений мы опирались на следующие общедидактические принципы: принцип последовательности и повторяемости; принцип коммуникативной направленности; принцип наглядности и интерактивности; принцип дифференциации.

В соответствии с вышеперечисленными принципами, материалами модуля 9, раздела “Culture Corner” УМК “Spotlight 7”, был разработан комплекс упражнений по обучению фразеологизмам. Следует отметить, что все фразеологизмы связаны с темой “Food”. Система упражнений включала в себя языковые упражнения, условно-речевые и коммуникативные.

В ходе проведённого урока в рамках опытно-практической работы мы отметили, что обучающиеся 7 класса проявляют гораздо больший интерес к изучению лексического аспекта английского языка, а именно к изучению фразеологизмов по сравнению с традиционными уроками без применения цифровых инструментов. Обучающиеся с интересом выполняли предложенные задания, а также проявляли инициативу, если кому-то из их одноклассников требовалась помощь в работе с цифровыми инструментами.

На этапе рефлексии проводилось совместное обсуждение проделанной работы: были озвучены возникшие трудности и пути их решения для достижения успеха при изучении фразеологизмов. Обучающиеся 7 класса после каждого урока с применением цифровых инструментов заполняли листы рефлексии. На это им было отведено 3 минуты. Семиклассникам были предложены таблицы, где им нужно было выбрать как они оценивают свою работу по пятибалльной шкале. Оценивание происходило в трёх категориях, каждая из которых характеризовала личные ощущения обучающихся: сегодня я был вовлечён в тему урока, сегодня я научился выполнять задания в предложенном цифровом инструменте, сегодня я изучил новые фразеологизмы.

Таким образом, разработав программу опытно-практического обучения, подготовив все необходимые материалы и реализовав их, мы приступили к анализу и статистической обработке результатов обучения фразеологизмам с применением цифровых инструментов.

Исходя из поставленной цели, были сформулированы задачи заключительного этапа:

1. анализ результатов входного и итогового тестирования;
2. разработка методических рекомендаций по применению цифровых инструментов в школе;
3. формулирование выводов по результатам проведенной опытно-практической работы

На третьем этапе опытно-практической работы настоящего исследования было проведено итоговое тестирование и подведены результаты работы. Обучающиеся прошли итоговый тест, что позволило определить уровень владения фразеологическими единицами после проведения опытно-практического обучения. Итоговая диагностика проводилась с использованием цифрового инструмента Learning Apps.

Было проведено сравнение результатов входного и итогового тестирования, мы пришли к выводу о том, что по итогу проведенной опытно-практической работы высокий уровень владения лексическим навыком увеличился с 10% до 17%, средний уровень увеличился на 10%, что касается низкого уровня- количество учеников составило 17%. Результаты данной корреляции говорят о том, что применение цифровых инструментов при обучении фразеологизмам в 7 классе оказывает положительное влияние на обучающихся.

Анализ результатов опытно-практической работы позволяет говорить о том, что использование цифровых инструментов, в частности Learning Apps, Quizlet и Kahoot, не только положительно влияет на продуктивность деятельности обучающихся, но и позволяет активизировать их познавательный интерес, дает возможность повысить качество педагогического процесса и профессиональный уровень педагогов, разнообразить формы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Принимая во внимание наблюдение за семиклассниками в процессе реализации опытно-практической работы, а также результаты рефлексии и тестирования, мы разработали методические рекомендации для педагогов по реализации и подготовке уроков иностранного языка с использованием цифровых инструментов:

- необходимо строгое планирование расписания уроков с применением цифровых инструментов;
- следует следить за соблюдением рабочей дисциплины и выполнением всеми следует учитывать уровень языковой подготовки обучающихся;
- при планировании уроков с применением цифровых инструментов необходимо учитывать СанПиН;
- необходимо чередовать применение цифровых инструментов и традиционных форм урока английского языка;
- необходимо давать обучающимся чёткие инструкции по использованию того или иного цифрового инструмента.

Выводы. Мы пришли к выводу о том, что целенаправленное применение цифровых инструментов с грамотно выстроенной системой упражнений, направленной на обучение фразеологизмам, подтверждает свою эффективность и может быть использована на практике в обучении фразеологическим единицам на уроках иностранного языка.

Литература:

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Л., 1989. – 208 с.
2. Арсентьева, Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (сопоставление фразеологических единиц семантически ориентированных на человека в и английском русском языках) / Е.Ф. Арсентьева // Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2006. – 128 с.
3. Василевич, А.П. К вопросу о методике обучения фразеологическим единицам английского языка / А.П. Василевич, Л.К. Попова // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodike-obucheniya-frazeologicheskim-edinitam-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 14.04.2023).
4. Капустина, Л.В. Использование фразеологизмов как фактор развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в старших классах / Л.В. Капустина, В.А. Любаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 541-545. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86119.htm> (дата обращения: 14.04.2023).
5. Королева, Е.В. Использование мобильных приложений для реализации контрастивного подхода при обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка / Е.В. Королева, В.С. Игнатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-2. – С. 128-130
6. Королева, Е.В. Использование мобильных приложений при обучении грамматической стороне речи на уроках английского языка / Е.В. Королева, В.А. Ливинчик // Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам VIII региональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 85-89
7. Королева, Е.В. Использование метода сторителлинг при обучении монологической речи на уроках английского языка / Е.В. Королева, Ю.Р. Конышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-4. – С. 176-178

8. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т.10 – №1. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2> (дата обращения 24.04.2022).

9. Скачева, Н.В. Дидактические методы обучения фразеологизмам на уроках по иностранному языку (на примере немецкого языка) / Н.В. Скачева // Проблемы современной аграрной науки: материалы международной заочной научной конференции. – Министерство сельского хозяйства Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет». – 2017. – С. 246-249

10. Сони́на, Н.Н. Когнитивно-коммуникативная методика обучения фразеологии английского языка школьников 8-9 классов гимназии: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Сони́на Ната́лия Николаевна; [Место защиты: Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова]. – Нижний Новгород, 2012. – 186 с.

11. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10 – №4 – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-6> (дата обращения 12.04.2023).

12. Чепкова, Т.П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории / Т.П. Чепкова // Вестник Орловского государственного университета. – 2010. – С. 211-213

Педагогика

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент **Королева Юлия Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОЦЕНКА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье анализируется проблема отношения к инклюзивному образованию педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ/инвалидностью. Автор статьи отмечает, что по-прежнему существенными барьерами инклюзивного образования остаются барьеры отношения общества, восприятие проблем этого образования его разными субъектами. В работе представлены результаты опроса 193 родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и 223 педагогов. Большинство родителей детей с ОВЗ достаточно позитивно воспринимают условия инклюзивного обучения ребенка. Здоровье ребенка и особенности его психического развития в качестве недостатка, затрудняющего процесс получения качественного образования, выделяют около 25% педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ. 1/5 часть родителей в качестве препятствия отмечает отсутствие помощи со стороны специалистов сопровождения. Педагоги инклюзивных классов, оценивая инклюзивное образование, выделяют такие его барьеры как отсутствие или недостаток специальных условий, а также трудности самообслуживания ребенка при включении в коллектив сверстников. Наиболее часто педагоги и родители отмечают такой барьер успешной интеграции ребенка с ОВЗ в общество сверстников, как недостаточность развития у них навыков общения. Результаты исследования обнаруживают потребность в реализации программ социально-психологических тренингов в инклюзивных классах, просвещения родителей и педагогов для создания оптимальных социально-психологических условий в каждой инклюзивной образовательной организации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, барьеры инклюзии, обучающиеся с ОВЗ, психологическая готовность педагогов, аксиологический аспект принятия инклюзивного образования, социально-психологический климат.

Annotation. The article analyzes the problem of attitude to inclusive education of teachers and parents of students with disabilities. The author of the article notes that barriers to the attitude of society and the perception of the problems of this education by its various subjects remain significant barriers to inclusive education. The paper presents the results of a survey of 193 parents raising children with disabilities and 223 teachers. Most parents of children with disabilities perceive the conditions of inclusive education of the child quite positively. About 25% of teachers and parents of students with disabilities identify the child's health and the peculiarities of his mental development as a disadvantage that complicates the process of obtaining a quality education. 1/5 part of parents as an obstacle notes the lack of assistance from support specialists. Teachers of inclusive classes, assessing inclusive education, highlight its barriers such as the absence or lack of special conditions, as well as the difficulties of self-service of a child when included in a peer group. Most often, teachers and parents note such a barrier to the successful integration of a child with disabilities into the society of peers as the lack of development of their communication skills. The results of the study reveal the need for the implementation of socio-psychological training programs in inclusive classrooms, education of parents and teachers to create optimal socio-psychological conditions in each inclusive educational organization.

Key words: inclusive education, barriers of inclusion, students with disabilities, psychological readiness of teachers, axiological aspect of the adoption of inclusive education, socio-psychological climate.

Введение. Проблема развития инклюзивного образования в РФ уже более 10 лет находится в поле пристального внимания со стороны государства и общества. Несмотря на это, существуют определенные трудности инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью, ретроспективный анализ которых позволит вносить корректировки в стратегию управления образованием на современном этапе.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования разных авторов показывают [1; 2; 5; 6], что за последнее десятилетие изменилось отношение педагогов к инклюзивному образованию, значительно изменился уровень их психологической готовности к инклюзивным практикам, и в целом идеи инклюзивного обучения лиц с ОВЗ на современном этапе принимаются учителями достаточно хорошо. При этом до сих пор обнаруживаются определенные барьеры методического и социально-психологического плана. Так, по мнению педагогов, зачастую не удовлетворены их потребности «в познании лиц данной категории, остаются не до конца ясными методические вопросы организации обучения школьников этой категории» [6, С. 115]. Кроме того, требуется изменение в сознании современного учителя, усиление его мотивации через развитие аксиологического компонента психологической готовности к работе в условиях инклюзии, что в значительной степени изменит характер социально-психологического климата инклюзивной школы и придаст взаимодействию учителя с обучающимся профессионально-гуманистическую направленность [2].

Восприятие родителями инклюзивных практик, уровень их ценностного отношения также заслуживают особого внимания, так как это отношение во многом определяет не только позицию общества в целом, но и влияет на модели взаимодействия обучающихся друг с другом, которые они транслируют в инклюзивных классах. Ситуация неопределенности, тревоги за своего ребенка, ожидание несправедливости при создании условий обучения ограничивают

возможность принятия идей инклюзивного образования родителями, воспитывающими как детей с нормативным развитием, так и обучающихся с ОВЗ.

Как отмечают в своем исследовании Т.Ф. Сулова и О.Ю. Светлакова, количество родителей в РФ, имеющих установки негативного содержания в сфере инклюзивного образования значительно, что свидетельствует «о наличии серьезных проблем, связанных с внедрением и развитием инклюзивного образования, как на уровне общества в целом, так и в сознании родителей...» [7, С. 74].

При этом, по данным Министерства образования Оренбургской области, в 2022 году обучение детей-инвалидов и детей с ОВЗ организовано прежде всего в инклюзивных школах (8055 человек), в сравнении со специальными (коррекционными) образовательными организациями, в которых обучается только 2410 человек. Это, доказывая преобладание инклюзивной формы обучения обучающихся с ОВЗ, делает проблему восприятия разных аспектов такого образования педагогами и родителями обучающихся с ОВЗ актуальной.

На изучение восприятия родителями и педагогами разных аспектов инклюзивного образования было направлено наше экспериментальное исследование. В нем приняли участие родители, воспитывающие детей с ОВЗ/ инвалидностью, в количестве 193 человека и педагоги, в количестве 223 человека. Для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости эффекта использовался критерий углового преобразования Фишера (по отдельным вопросам анкеты).

Опрос был направлен на изучение мнения родителей и педагогов о трудностях включения ребенка с ОВЗ в инклюзивную среду, о характере взаимоотношений ребенка с ОВЗ/инвалидностью с учителем и сверстниками, на выявление барьеров качественного образования обучающихся с ОВЗ/инвалидностью.

Результаты ответа на вопрос: «Какие трудности испытывает Ваш ребенок в образовательной организации?» представлены на рисунке 1.

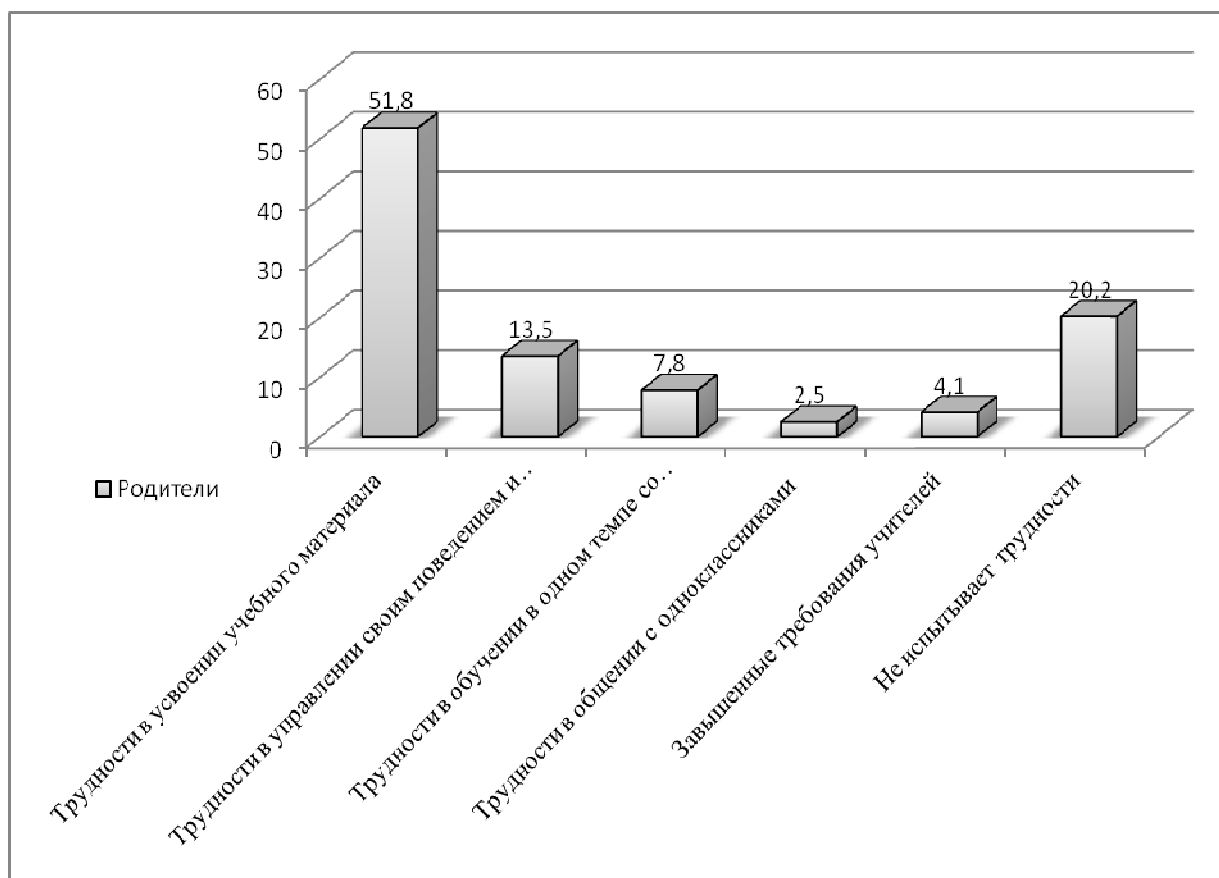


Рисунок 1. Мнение родителей о трудностях ребенка с ОВЗ/ инвалидностью в образовательной организации (в %)

Анализ ответов на вопрос показывает, что почти 80% родителей обучающихся с ОВЗ подчеркивает наличие тех или иных трудностей инклюзии, но, несмотря на это, они достаточно редко соглашались с наличием социально-психологических барьеров инклюзивного образования.

При конкретизации вопроса о трудностях включения ребенка с ОВЗ и инвалидностью в коллектив нормально развивающихся сверстников (который был задан и педагогам образовательных организаций, и родителям, воспитывающим детей с ОВЗ) характер ответов родителей значительно меняется (рисунок 2).

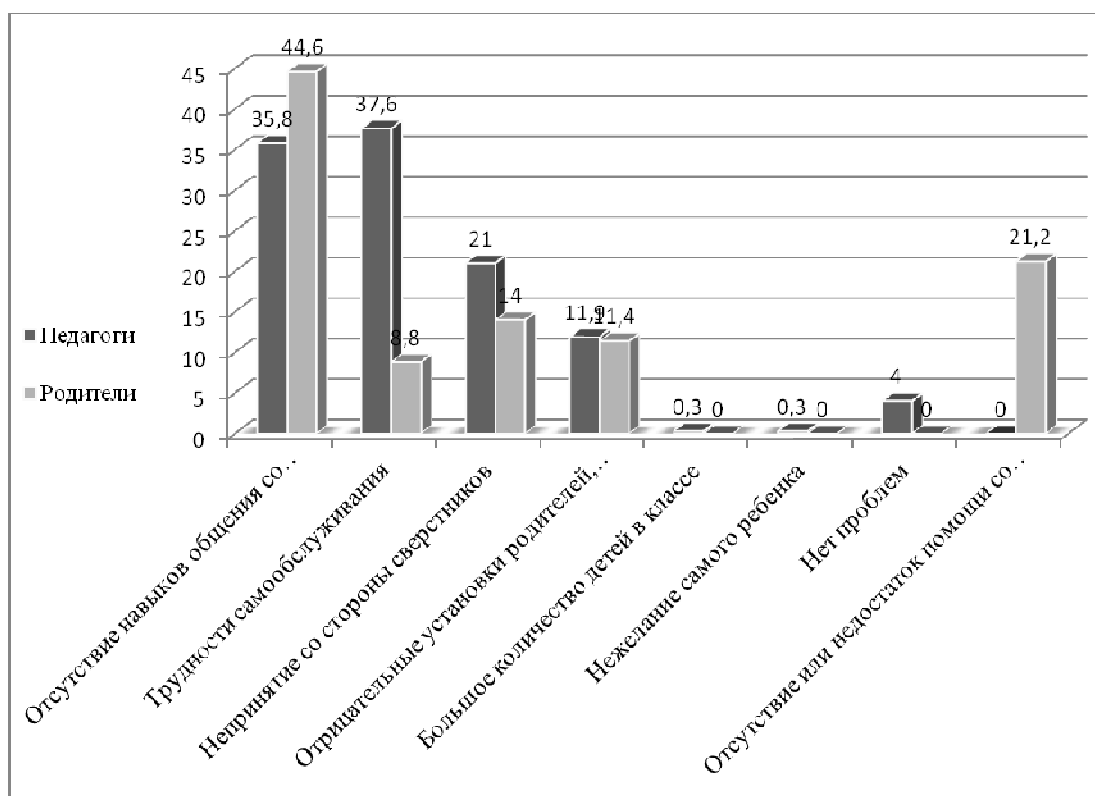


Рисунок 2. Трудности интеграции ребенка с ОВЗ/инвалидностью в коллектив сверстников (в %)

Анализ результатов показывает, что на недостаточность навыков общения у обучающихся с ОВЗ указывают педагоги и еще чаще – родители ($\varphi^* = 1,872$, $p \leq 0,05$). Причины коммуникативных трудностей могут быть разными. Известно, что дети с ОВЗ имеют ограниченный коммуникативный опыт, нарушения вербальных и невербальных средств общения, сниженную мотивацию и недостаточную направленность на речевое общение со сверстниками.

21,2% родителей в качестве барьера, затрудняющего включение обучающегося с ОВЗ и инвалидностью в коллектив сверстников, отмечают отсутствие или недостаток помощи со стороны специалистов сопровождения.

Социально-психологические барьеры, среди которых непринятие со стороны сверстников и отрицательные установки родителей, воспитывающих детей с нормативным развитием, в незначительном количестве встречаются в обеих группах. Трудности самообслуживания в качестве препятствия включения в коллектив сверстников выделяют только 17 родителей и 84 учителя, что подчеркивает различия во взглядах этих субъектов образования на проблемы совместного обучения лиц с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников ($\varphi^* = 7,323$, $p \leq 0,01$). Такие расхождения в результатах, вероятнее всего, связаны с тем, что родители не вполне адекватно оценивают возможности своих детей, переоценивая их способности. Н.В. Жигинас с соавторами, Т.Г. Киселева и другие отмечают, что родители, воспитывающие детей с ОВЗ, зачастую искаженно воспринимают возможности и способности своих детей, переоценивая или недооценивая их [3; 4].

Важными показателями при рассмотрении социально-психологических аспектов инклюзивного образования являются взаимоотношения между обучающимся с ОВЗ и педагогами. Эту сторону инклюзии в образовании также оценивали педагоги и родители, воспитывающие детей с ОВЗ (таблица 1).

Таблица 1

Характер взаимоотношений педагогов с обучающимися с ОВЗ/инвалидностью (в %)

Каков характер взаимоотношений Вашего ребенка с учителями/ Каков характер взаимоотношений детей с ОВЗ с учителями?	Ответы родителей	Ответы педагогов
Хорошие отношения со всеми учителями	64,4	76,2
Хорошие отношения, но только с некоторыми учителями	13,5	17
Отношения ограничиваются только учебными вопросами	9,3	3,6
Отношения носят теплый, неформальный характер	6,7	3,6
Безразличные отношения	1	0
Чаще всего носят конфликтный характер	1	0
Затрудняюсь ответить	4,1	0

Анализ данных позволяет убедиться в том, что большинство педагогов и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ школьного возраста, удовлетворены взаимоотношениями между ребенком и учителями, отмечая хорошие отношения, отношения теплого и неформального характера. Однако есть единичные ответы родителей, свидетельствующие о безразличных и конфликтных отношениях в диаде «педагог-обучающийся с ОВЗ».

Взаимоотношения между обучающимся с ОВЗ и их нормативно развивающимися сверстниками оценивали родители учеников. 74,6% родителей считают отношения обучающихся в классе доброжелательными и уважительными. О наличии неблагоприятной атмосферы в инклюзивных классах заявляет незначительное число родителей, отмечая безразличие (9,3%) и конфликтный фон отношений (1,6%). 14,5% родителей затруднились с ответом на данный вопрос.

Результаты оценки трудностей на пути получения обучающимися с ОВЗ качественного образования в условиях инклюзивной школы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Барьеры получения качественного образования обучающимися с ОВЗ в инклюзивной школе (в %)

<i>Что мешает, на Ваш взгляд, детям с ОВЗ получать качественное образование в инклюзивной школе?</i>	Ответы педагогов	Ответы родителей
Ничего не мешает получать лицам с ОВЗ качественное образование	15,7	51,3
Здоровье ребенка, особенности его психического развития	24,2	22,3
Большое количество детей в классе	17,9	13,5
Отсутствие или недостаток специальных условий	26,5	5,2
Отсутствие помощи специалистов	6,3	4,1
Недостаточность компетенций педагогов	0	3,1
Недостаточная мотивация педагогов	4,6	0

Отвечая на вопрос о том, что мешает качественному образованию детей с ОВЗ, респонденты двух групп не выделяют социально-психологические барьеры, но выделяют внутренний фактор (состояние здоровья самих обучающихся с ОВЗ) и несколько внешних факторов. 26,5% педагогов школ на первое место ставят отсутствие или недостаток специальных условий: учебников, услуг ассистентов, технических средств обучения. Среди родителей детей с ОВЗ только 5,2% отмечают неудовлетворенность этими условиями ($\varphi^*=6,205$, $p\leq 0,01$).

Более половины опрошенных родителей (51,3%) отмечают, что детям с ОВЗ ничего не мешает получать качественное образование, что свидетельствует об удовлетворенности родителей процессом и качеством образования. Этому же мнению придерживается лишь 15,7 % педагогических работников ($\varphi^*=16,192$, $p\leq 0,01$). Такое расхождение взглядов свидетельствует либо об излишней требовательности педагогов к своей деятельности, либо о недостаточной осознанности родителями проблем школьного обучения собственных детей, их слабой включенности в образовательный процесс, искаженности представлений. Такой барьер, как большое число детей в классе выделяют примерно одинаковое число респондентов двух выборок.

Аксиологический аспект принятия инклюзивного образования разными его субъектами был оценен педагогами образовательных организаций. По их мнению, наиболее высокая степень принятия идей и ценности инклюзивного образования у администрации образовательных организаций, а наименее у родителей обучающихся с нормативным развитием, что является существенным препятствием для реализации инклюзивных практик.

Резюмируя, отметим, что:

- в качестве социально-психологических барьеров инклюзивного образования ребенка с ОВЗ и инвалидностью лишь незначительная часть педагогов и родителей выделяют непринятие со стороны сверстников и отрицательные установки родителей, воспитывающих детей с нормативным развитием. Значительно чаще обнаруживается барьер, связанный с недостаточностью развития коммуникативных навыков у самих детей с ОВЗ;
- родители обучающихся с ОВЗ, в сравнении с педагогами, более позитивно оценивают возможность получения качественного образования их детьми в условиях инклюзивной школы;
- большинство педагогов и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, уверены в благополучии социально-психологического климата в школе, отмечая доброжелательные и уважительные отношения, как с учителями, так и со сверстниками в классных коллективах.

Выводы. Таким образом, социально-психологические барьеры инклюзивного образования до сих пор присутствуют в сознании разных субъектов образования. Для развития инклюзивного образования лиц с ОВЗ, повышения его качества и преодоления возникающих трудностей необходимо:

- разрабатывать и реализовывать программы социально-психологических тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков и позитивных установок на взаимодействие в инклюзивном классе;
- развивать родительскую компетентность по вопросам понимания и принятия детей с ОВЗ и инвалидностью;
- повышать ценность идей инклюзивного образования в сознании педагогов и родителей;
- создавать в каждой инклюзивной образовательной организации такое социокультурное пространство, которое позволит преодолеть барьеры и предрассудки в отношении лиц, обучающихся по адаптированным образовательным программам.

Литература:

1. Адева, Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию / Т.Н. Адева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – С. 57-61
2. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е.В Кетриш. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>. (дата обращения: 05.04.2023).
3. Жигинас, Н.В. Сравнительный анализ родительско-детских отношений и временной перспективы родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью разной степени и расстройствами аутистического спектра / Н.В. Жигинас, Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов // Национальное здоровье. – 2020. – № 2. – С. 57-62
4. Киселева, Т.Г. Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями / Т.Г. Киселева, Ю.В. Рогунова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN222.pdf> (дата обращения: 15.03.2023).
5. Королева, Ю.А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций / Ю.А. Королева // Концепт. – 2016. – Т. 20. – С. 77-80. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (дата обращения: 15.03.2023).
6. Королева, Ю.А. Психологическая готовность педагогов России и Казахстана к инклюзивному обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Королева // Общество, педагогика, психология: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020. – С. 113-116
7. Сулова, Т.Ф. Исследование аттитудов родителей в отношении инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра в отечественной и зарубежной науке / Т.Ф. Сулова, О.Ю. Светлакова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7. – № 5А. – С. 68-77

УДК 378.2

кандидат философских наук, доцент Костина Ирина Борисовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат физико-математических наук, доцент Гладких Юлия Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат социологических наук, доцент Зиборова Елена Игоревна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты педагогического общения в образовательном процессе. Представлены различные трактовки и условия производительности педагогического общения. Выделены такие стили педагогического общения, как общение, основой которого является увлеченность совместной творческой деятельностью, общение, в основе которого лежит дружеское расположение, общение-дистанция, общение-заигрывание и общение-устрашение. Проведено исследование в форме интервью личности учителя предметника. Даны рекомендации для повышения уровня педагогической культуры.

Ключевые слова: культура общения, педагогическое общение, личность учителя, образовательный процесс, школа.

Annotation. The article discusses the main aspects of pedagogical communication in the educational process. Various interpretations and performance conditions of pedagogical communication are presented. There are such styles of pedagogical communication as communication, the basis of which is passion for joint creative activity, communication, which is based on a friendly disposition, communication-distance, communication-flirting and communication-intimidation. A study was conducted in the form of an interview with the personality of a subject teacher. Recommendations for improving the level of pedagogical culture are given.

Key words: communication culture, pedagogical communication, teacher's personality, educational process, school.

Введение. На сегодняшний день система образования Российской Федерации претерпевает немаловажные изменения, в число которых входит гуманизация образования. Очевидно, что гуманизация образования заключается в высоком уровне профессиональной подготовки учителей, проявлению их творческой и личной энергии, производительности межличностного взаимодействия и общения с обучающимися.

Общение является важным инструментом работы педагогов. Система воспитательных отношений, которые могут помочь или же помешать развитию и становлению личности учеников формируется именно в общении.

Образовательный процесс – это не только передача и восприятие нужной информации, но и процесс взаимодействия педагога с учащимися, обмен чувствами, переживаниями, мыслями и эмоциями. В задачи педагога входит не только удовлетворение стремления ребёнка к знаниям, но и максимальная его мотивация на получение этих знаний. Личность педагога, его манера общения, его мировоззрение выступает в роли своего рода «живого зеркала», которое постоянно находится перед ребёнком. Важно, чтобы педагог находился в гармонии с самим собой, следил за своим поведением, за своим стилем общения, ведь каждое его действие находится под строжайшим контролем внимательных приемников.

Цель работы – рассмотреть основные аспекты педагогического общения в образовательном процессе. Представить различные трактовки и условия производительности педагогического общения, а также выделить основные типы межличностного взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе имеются различные трактовки педагогического общения. Приведем примеры некоторых из них.

А.Н. Леонтьев определяет педагогическое общение как «Профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива» [7]. И.А. Зимняя обращает внимание на то, что педагогическое общение «Как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся» [3]. Соглашаясь с авторами трактовок, следует сказать, что профессиональное общение преподавателя с учащимися должно предполагать определенный стиль отношений.

Вопрос о стиле отношений между педагогом и ребёнком требует специального рассмотрения, ведь именно он является одним из основополагающих компонентов педагогического общения. Как бы мы не были похожи между собой, но каждый человек уникален, каждому из нас присущ свой взгляд на жизнь, свои предпочтения в чём-либо, свой стиль общения, который накладывает характерный отпечаток на поведение, манеру общения и эмоциональное самочувствие, что подтверждают многочисленные исследования.

Говоря об объективных проявлениях основополагающих компонентов педагогического общения, исследователи выделяют разные его стили. Заметим, что общение, основанное на увлечённости совместной деятельностью, является самым плодотворным, ведь в его фундаменте лежит единство этических установок преподавателя и его высокого профессионализма. Другими словами, высокий профессионализм преподавателя в совместной деятельности с обучающимися заключается в естественности, требовательности, простоте общения, чуткости и внимательности, а также умению слушать и слышать своих учеников.

Стиль общения, основанный на дружеском расположении между преподавателем и учениками, является не менее продуктивным. Это может послужить основой для успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Как и любое другое эмоциональное построение, дружелюбность должна иметь определённые рамки. Недопустимо со стороны педагога фамильярности и панибратства, юмор и ирония не должны содержать в себе нотки насмешек, унижающей достоинство обучающихся и т.д. В то же время преподаватель должен проявлять терпимость к недостаткам своих учеников, уметь воздействовать на них в форме убеждений, предложений, не подчеркивая своего превосходства в профессионализме.

Общение – дистанция является очень распространённым. Этот стиль общения используют как молодые, так и опытные педагоги в своей профессиональной деятельности. Отметим, что дистанция имеет важную роль во взаимоотношениях между педагогом и учениками. С одной стороны, она необходима при соблюдении субординации, с другой, дистанция негативно влияет на развитие интереса к творческой деятельности и активные формы методической работы. Зачастую этот

стиль общения приводит к следующему стилю – общению-устрашению. Не трудно догадаться, что лежит в основе данного стиля взаимодействия. Здесь стиль общения сопровождается грубостью, унижением личного достоинства, фамильярностью и подчеркиванием своего превосходства в профессиональной деятельности, со стороны педагога. Все эти компоненты негативно влияют на взаимоотношения и соответственно ухудшают качество учебно-образовательной деятельности.

Отрицательную роль во взаимоотношении между учащимися и преподавателем также играет общение-заигрывание. Такой тип общения подразумевает завоевание внимания преподавателя к учащимся или наоборот. Другими словами, преподаватель перестает координировать свои действия и собственное поведение, подстраиваясь под интересы и настроение своих учеников.

Рассмотрев разные стили педагогического общения, стоит сделать вывод о том, что, управляя процессом взаимодействия между педагогом и учащимися, педагог должен создать условия для обучения культуре полного взаимопонимания в совместном диалоге. Педагогическая этика и профессионализм должны ориентироваться на уважение, такт, умение поддерживать диалог, помогать друг другу, обеспечивать обратную связь и управлять своим поведением. С учётом всех вышеперечисленных условий диалог должен быть основан на принципе толерантности, признании равенства и одновременного отказа от превосходства и доминирования. Однако, общение будет педагогически эффективным, как показывают многочисленные исследования, «...если оно осуществляется в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, в школе, во внешкольных учреждениях и т.д.» [13].

Чтобы изучить стиль педагогического общения современного учителя и выявить его особенности мы провели небольшой эксперимент в форме интервью. Для исследования личности учителя нами были составлены вопросы, содержание которых было направлено на технологии, методы и приёмы общения учителя с обучающимися разных возрастов.

В нашем эксперименте согласились поучаствовать учителя МБОУ «Наголенская СОШ» Белгородского района в количестве 20 человек. Во время интервью учителя заинтересованно отвечали на все вопросы, были открыты и дружелюбны. Каждый учитель оказался приятным собеседником.

Для того, чтобы нам составить образ личности современного учителя, мы приведём ответы на вопросы, которые были нами подготовлены.

Вопрос 1. Какова Ваша позиция по отношению к обучающимся?

Ответы. Считаю, что каждый ученик способен, талантлив. Сейчас у учащихся много возможностей для саморазвития, а наставничество и поддержка взрослого способны повысить активность ребёнка, его учебную мотивацию. Стараюсь найти подход к каждому, заметить его сильные стороны, избавиться от пробелов в знаниях. Чувства и эмоции ребёнка удивительны, стараюсь тактично относиться к детским переживаниям, для меня они значимы.

Вопрос 2. Как Вы относитесь к наказаниям, насилию, угрозам в адрес учащихся?

Ответы. Данные меры мне не присущи, я считаю, что насилие, каким бы оно ни было, не должно допускаться ни в адрес детей, ни в адрес взрослых. Это ужасно. У меня редко возникают конфликтные ситуации, на моей памяти их было немного и все они разрешались положительно. Мы с учащимися всегда находим компромисс в спорных ситуациях.

Вопрос 3. Чувствуют ли себя учащиеся, общаясь с Вами, также свободно, как и Вы?

Ответы. Думаю, да. Мои ученики всегда могут прийти ко мне с какой-то проблемой, они охотно делятся со мной своими радостями и печалью, мы часто обсуждаем то, что затрагивает меня или их. На занятия дети приходят спокойными и умиротворёнными. Они знают, что любую проблему мы можем решить вместе, не боясь обратиться ко мне за помощью.

Вопрос 4. Достаточно ли у Вас развито умение располагать учащихся к себе? Можете ли Вы заинтересовать их своим предметом?

Ответы. За все годы работы я научилась находить подход к каждому ребёнку, увлекать их своим предметом. Кажется, у меня неплохо получается. Ученики и родители довольны.

Вопрос 5. Как вы организуете работу с обучающимися на разных ступенях школьного образования? Какие особенности можете выделить?

Ответы. Моя работа требует внимания к индивидуальным особенностям учеников, их физическому, психологическому и личностному здоровью, особенностям их мыслительной деятельности, а также к условиям их жизни дома и благоприятной обстановке среди сверстников, учителей и членов семьи. Для этого используются беседы с детьми и родителями, анкетирование, мои личные наблюдения и результаты тестов, проведенных психологом. При работе с детьми разного возраста я учитываю их возрастные особенности. При работе с детьми разного возраста я учитываю их возрастные особенности.

Вопрос 6. Какие технологии Вы используете в работе?

Ответы. На данный момент тяжело представить свою деятельность без использования современных образовательных технологий. Выбор техно логики зависит от цели, поставленной передо мной. Главная цель на данный момент – это, конечно же, формирование компетенций, ведущих к мотивации обучения, осознанному получению знаний и умений школьников, их успеху.

Вопрос 7. Какие способы достижения целей вы используете в работе с учащимися?

Ответы. Достижение целей зависит от правильно построенной деятельности учителя, правильного подбора форм, средств и методов обучения. Всё это я использую в своей работе с учащимися.

Вопрос 8. Какие формы организации деятельности Вы используете в своей работе?

Ответы. Совершенно разные: индивидуальную, парную, групповую, коллективную. Я стараюсь создавать все условия для того, чтобы учащиеся реализовывали свои интеллектуальные возможности. Кроме того, я зачастую применяю игровые, интерактивные технологии, направленные на закрепление материала.

Выводы. По результатам нашего эксперимента, важно отметить, что учителя МБОУ «Наголенская СОШ» полностью удовлетворяют всем основным требованиям профессиональной этики педагога.

Их деятельность основана на взаимопонимании и доверии. Ведь предмет будет интересен обучающимся только в том случае, если учитель болеет за каждого ребенка всем сердцем и душой, увлекает изучением своего предмета. Каждый опрошенный педагог обращает внимание на интересы, стремления школьников и старается разглядеть в каждом ребёнке «изюминку», которая делает его неповторимым. Также многие считают, что необходимо помогать ученику выявить его возможности, направлять его, стараться развить те способности, которые были заложены в нём природой. Стоит отпустить все свои проблемы, стереотипы, амбиции и заботы, приходя на урок. Чаще анализировать и критиковать своё поведение, следить за манерой общения, соблюдать педагогический такт и этику, развивать духовный и внутренний мир. Учитель должен быть увлечён своей работой, любить то, что делает и не забывать о том, что наполненная, увлечённая, духовно богатая личность всегда привлекает других людей.

Таким образом культура общения педагога с обучающимися, несомненно, является одной из актуальных тем современного образования. Взаимоотношения учителя с обучающимися являются одним из важнейших факторов

воспитания подрастающего поколения, ведь именно учитель видит своего ученика в школе – в его основной сфере деятельности, замечает любое изменение его поведения, знает его круг общения, интересы, стремления. Владение данной информацией даёт педагогу огромный материал для ежедневного общения и способствует достижению воспитательных целей. Для того чтобы в полной мере удовлетворять всем основным требованиям профессиональной этики педагога учитель также должен обладать большим спектром знаний, умений и навыков, уметь грамотно и рационально распределять свое время и соответствовать стандартам, предъявляемым к учителям школы.

Стоит отметить, что сильный учитель – это улыбающийся учитель. Спокойное дружелюбие функционирует сильнее, чем строгий приказ. Твёрдо высказанное пожелание выполняется охотнее, чем строгое требование чего-либо. Нужно общаться с учащимися уважительно, стараться выстраивать доверительные отношения с ними, обращать внимание на их моральное, физическое, психическое состояние, учитывать их возрастные особенности.

Учитель должен быть хорошим образцом поведения, добрым наставником и примером для своих учеников.

Литература:

1. Гацаева, Р.С.А. Культура педагогического общения / Р.С.А. Гацаева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 57-8. – С. 27-32
2. Дмитриева, Е.Н. Педагогическое общение как условие формирования коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка / Е.Н. Дмитриева, А.И. Малышева // Подготовка учителя иностранного языка в контексте национального проекта «Образование». – Нижний Новгород. – 2020. – С. 37-41
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд. перераб. и доп. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
4. Ищенко, В.В. Понятие «Культура педагогического общения преподавателей и студентов» / В.В. Ищенко // Вопросы педагогики. – 2021. – № 2-2. – С. 85-88
5. Каверина, О.Г. Соотношение понятий «Коммуникативная грамотность», «общение», «коммуникация», «коммуникативная культура» в педагогическом аспекте / О.Г. Каверина, Н.Г. Щукина // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2019. – № 50. – С. 14-19
6. Козилова, Л.В. К вопросу о повышении культуры педагогического общения преподавателя в сфере цифровых технологий: от традиций к инновациям / Л.В. Козилова // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. – 2020. – №4 (28). – С. 15-18
7. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13
8. Фатыхова, Р.М. Культура педагогического общения: системный анализ / Р.М. Фатыхова // Культура и образование. – Уфа: Изд-во БашГПИ, – 2002. – С. 20-32
9. Фатыхова, Р.М. Сущность и структура культуры педагогического общения / Р.М. Фатыхова // Научная школа «Педагогическая культурология»: материалы научно-практической конференции, Уфа, 15-17 мая 2017 г. Сер. «БГПУ им. М. Акмуллы 50 лет: Научные школы университета». – Уфа, – 2017. – С. 127-146
10. Форманюк, И.В. Специфика культуры педагогического общения в современной школе / И.В. Форманюк // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Челябинск, 05-24 апреля 2020 г. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Б-ка А. Миллера». – 2020. – С. 210-213
11. Цветкова, Т.К. Повышение культуры педагогического общения / Т.К. Цветкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 176-177
12. Цибилов, В.А. Развивающее управление: формирование продуктивной организационной культуры педагогического коллектива в процессе повседневного общения / В.А. Цибилов // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-2. – С. 437-441
13. Яромчик, С. Е. Педагогическое общение как средство воспитания / С.Е. Яромчик // I Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика. – 2013. – С. 353-357

Педагогика

УДК 376.33

доктор технических наук, профессор Кочергин Анатолий Васильевич

ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);

кандидат технических наук, доцент Валеева Ксения Анатольевна

ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОВЗ ПО СЛУХУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Вопрос образования людей с ограниченными возможностями здоровья является важнейшей задачей государства, которой необходимо заниматься с самого рождения. Наиболее сложной задачей остается – получение образования на разных ступенях для людей с ОВЗ по слуху. В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с инклюзивным образованием в высшей школе. Показано, что глухие, слабослышащие и позднооглохшие – это категория людей с различными возможностями, и начинать борьбу за развитие слуховых возможностей надо с рождения ребенка, как только установлен факт нарушения слуха. Обучить чтению и понимать прочитанное, понимать мысль и учить излагать ее на бумаге на русском языке и при этом постоянно совершенствовать жестовый язык – таковы основополагающие задачи школ, занимающихся образованием людей с ОВЗ по слуху. Высшее достижение – это понимать речь человека и различать кому она принадлежит. Показано, что в результате интенсивной работы можно поднять слухоречевые возможности глухого человека до уровня слабослышащего, а возможности слабослышащего и позднооглохшего – до уровня слышащего человека. Но для достижения таких результатов нужно иметь терпение, приложить немало усилий и времени. Также в статье рассмотрены проблемы, которые затрудняют получения и усвоение учебного материала студентами с ОВЗ по слуху в процессе обучения в КНИТУ им. А.Н.Туполева – КАИ. Также описаны пути решения выявленных проблем. Создана уникальная и простая в использовании слуховая система, помогающая глухому человеку научиться слышать, понимать услышанное и говорить.

Ключевые слова: человек с ограниченными возможностями здоровья по слуху, средства обучения.

Annotation. The issue of education of people with disabilities is the most important task of the state, which must be dealt with from birth. The most difficult task remains – getting education at different levels for people with hearing disabilities. This article discusses the problems associated with inclusive education in higher education. It is shown that the deaf, hard of hearing and late-deaf are a category of people with different abilities, and it is necessary to begin the struggle for the development of auditory

capabilities from the birth of a child, as soon as the fact of hearing impairment is established. To teach reading and to understand what has been read, to understand the thought and to teach to express it on paper in Russian and at the same time to constantly improve sign language – these are the fundamental tasks of schools engaged in the education of people with hearing disabilities. The highest achievement is to understand a person's speech and distinguish who it belongs to. It is shown that as a result of intensive work, it is possible to raise the auditory–speech capabilities of a deaf person to the level of a hearing impaired person, and the capabilities of a hearing impaired and late-deaf person to the level of a hearing person. But to achieve such results, you need to have patience, put a lot of effort and time. The article also discusses the problems that make it difficult for students with hearing disabilities to receive and assimilate educational material in the process of studying at the A.N. Tupolev – KAI KNITU. The ways of solving the identified problems are also described. A unique and easy-to-use auditory system has been created to help a deaf person learn to hear, understand what he has heard and speak.

Key words: a person with hearing disabilities, learning aids.

Введение. Одной из больших категорий людей с нарушением здоровья являются тугоухие и глухие. В настоящее время число тугоухих и глухих составляет 15% от общего числа населения планеты, а к 2025 году оно может достигнуть 21%. Каждый 5-й житель планеты будет недослышивать или не слышать вовсе. Важной задачей нашего общества является – дать качественное образование данной категории граждан [8]. Одним из возможных эффективных рычагов является инклюзивное образование, которое представлено на базе КНИТУ им. А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань).

Инклюзивное образование достаточно затратное дело, но по статистике, проведенной в Германии, можно показать, что если глухому человеку дать образование, а затем работу, то при достижении возраста 50 лет доход государства превысит затраты на его обучение в 10 раз. Понимая это, европейцы не жалеют денег на образование людей с нарушением слуха.

Изложение основного материала статьи. Глухие, слабослышащие и позднооглохшие – это категории людей с различными возможностями. Борьбу за развитие слуховых возможностей надо начинать с рождения ребёнка, как только установлен факт нарушения слуха. На первых порах это делается силами матери под контролем специалистов.

Известно, что развитие глухого ребёнка у глухих родителей идёт более эффективно, чем развитие глухого ребёнка у слышащих родителей. Причина – полное незнание того, как правильно и последовательно работать с глухим ребёнком. Встаёт вопрос – надо ли обучать глухого ребёнка жестовой речи. Те, кто говорит, что надо, ссылаются на то, что жестовый язык – это родной язык глухих. Но насколько он родной, нужно разбираться. 95% глухих малышей рождаются у слышащих женщин и только 5% – у глухих. Глухая мать сразу принимает тот факт, что ребёнок глухой и начинает его воспитывать и учить тому, что знает и умеет сама. Можно сказать, что с молоком матери приходят и знания. В данном случае жестовый язык является родным, его надо изучать и совершенствовать. Русский язык для глухих является вторым языком.

Слышащая же мать не сразу осознаёт, что ребёнок родился глухим, ведь плачет он как все дети, если хочет кушать или если его что-то беспокоит. Узнав через полгода – год, что ребёнок глухой, слышащие родители теряются и не знают, что делать, как общаться, чему и как учить. Л.С. Выготский говорил, что глухой ребёнок нормален, дефективным его делает социальная среда, которая не предоставляет ему условия для нормального развития: «Мы должны использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребёнка, не относясь свысока, пренебрежительно, к мимике и не третируя её как врага, понимая, что различные формы речи могут служить не только конкурентами друг для друга и взаимно тормозить развитие одна другой, но и ступенями, по которым глухонемой ребёнок восходит к овладению речью». Выход просматривается один: необходимо учить жестовый язык самим родителям и учить ему своего ребёнка.

Русский язык к слышащему ребёнку приходит через его слух, через его общение с родными, через речь окружающих его людей. А глухой ребёнок воспринимает мир визуально. Как он должен распознавать слова русского языка? Ответ очевиден: через жестовый язык, сопоставляя слова, через билингвистическое обучение. Конечно, в начальном развитии ребёнок в слышащей семье будет отставать от развития ребёнка, который растёт в семье глухих родителей.

Накопленные человечеством знания об окружающем нас мире, отражены в книгах посредством письменной речи. Только книги помогут глухому человеку получить знания [6]. Выходит, знание второго языка (к примеру, русского письменного) также необходимо. Научиться читать и писать, научиться понимать прочитанное – это главное, к чему должен стремиться ученик. Научить этому глухого человека в четыре раза сложнее, чем слышащего. Язык можно потерять, если его не поддерживать, он должен находиться в обращении, развиваться [7].

Словесный язык глухого быстро теряется, если он не опирается на жестовый язык. Жестовый же язык остаётся с глухим человеком на всю жизнь. Знание жестового языка помогает глухим детям познавать мир, общаться с родителями, педагогами, друг с другом, овладевать школьными предметами, способствует развитию словесной речи, как в дактильной, так и в письменной и устной форме [9].

Учить читать и понимать прочитанное, понимать мысль и уметь изложить её на бумаге на русском языке, и при этом постоянно совершенствовать жестовый язык – таковы основные задачи школы.

В последние годы мы часто слышим об инклюзивном образовании, которое достаточно интересно и может продвинуть наше общество в плане образования и воспитания.

Инклюзивное обучение – это тяжелейший труд для обучающего персонала и весьма затратное дело [1].

Однако обучение, в результате которого глухой человек получит хорошее образование, квалифицированную работу, социальную значимость и защищённость, этого стоит [2].

Торопиться с реформами в инклюзивном образовании никак нельзя, да и не получится, хотя бы в отношении учащихся с нарушением слуха [5]. Объединять глухих и слабослышащих учеников со слышащими учениками в одном классе массовой школы можно, если ребят с ОВЗ по слуху готовить к школе с 1-го года жизни, так, чтобы они могли воспринимать учебную информацию, и не отставали бы от слышащих сверстников. И, тем не менее, в массовой школе этим детям необходима будет помощь в лице сурдопедагога, тьютора, а также сурдопереводчика.

Научить ребёнка слышать звуки – хорошо, но самое трудное – это научить понимать услышанное, различать природные, бытовые и технические звуки. Высшее достижение – это понимать речь и различать, кому она принадлежит. Для слышащего ребёнка на это уходят годы, для глухого или плохо слышащего ребёнка времени, сил и средств понадобится гораздо больше, но главное, что это возможно.

В результате целенаправленной и интенсивной работы можно поднять слухоречевые возможности глухого человека до уровня слабослышащего, а возможности слабослышащего и позднооглохшего – до уровня слышащего человека.

На сегодняшний день в КНИТУ им. А.Н. Туполева – КАИ в Казанском учебно-исследовательском и методическом центре (КУИМЦ) для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов обучаются 88 студентов. Специалистами центра были выделены блоки проблем, затрудняющие усвоение учебного материала глухими студентами.

Блок 1:

- недоразвитость устной речи;
- недоразвитость письменной речи;

- ограниченный словарный запас;
- ограниченные способности переформулировать любую информацию;
- медленное образование разветвленной системы понятий.

Блок 2:

- слабая развитость долговременной памяти;
- запаздывание и фрагментарность восприятия;
- низкая выживаемость знаний.

Блок 3:

- уменьшенная продуктивность умственного труда;
- потеря мыслительного процесса;
- ограниченность знаний и умений.

Блок 4:

- недоразвитость навыков самостоятельной работы;
- отсутствие навыков сотрудничества.

Проблемы студентов, которые пользуются сурдопереводом, связаны также с одновременным выполнением ряда действий:

- считывание информации с жестов и мимики сурдопереводчика;
- расшифровывание её смысла;
- организация логической связи с предыдущей информацией;
- анализ и конспектирование;
- слежение за записями преподавателя на доске и фиксация комментариев преподавателя к написанному на доске.

При таком количестве информации мозг «отключает» слуховую функцию. Теряются комментарии преподавателя, не успевает записываться информация с доски в тетрадь и др.

Методы. Для общения глухого человека со слышащими и говорящими членами общества нужна такая система, которая с одной стороны поможет научиться глухому человеку слышать, понимать и говорить, а с другой стороны не потребует от слышащего человека каких-либо усилий при общении. И такая слуховая система разработана в КНИТУ – КАИ им. А.Н. Туполева группой учёных под руководством профессора А.В. Кочергина совместно с Инвестиционным венчурным фондом Республики Татарстан.

Система отличается тем, что звуки (речевые и неречевые) из области более высоких частот, в которой глухой человек их не слышит, трансформируются в низкочастотную область, в которой глухой человек способен их воспринимать [4].

Известный сурдопедагог Л. Грамматико говорил, что дети учатся слушать тогда, когда они каждый день и на протяжении всего дня обеспечены соответствующими слуховыми аппаратами, когда в работе по развитию слуха обращается внимание на последовательные ступени – осознание звука, различение, локализация, образцы интонации и слуховая память. В работе надо продвигаться от больших единств речевых сигналов, заполненных слуховой информацией (например, детские песни), к малым единствам речевых сигналов, которые несут небольшую слуховую информацию (например, звуки речи). Для практики развития слуха это означает, что смешанное развитие слуха и речи с самого начала может быть намного эффективнее, чем просто развитие слуха.

Такое смешанное развитие слуха и речи обеспечивается слухоречевыми тренажёрами, среди которых особое место занимают слухоречевой тренажёр «Бекар-С» стационарного типа, переносной слухоречевой тренажёр «Бекар» карманного типа, разработанные казанскими учёными и педагогами в КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева. Существенным отличием тренажёров является представляемая возможность обучения «Слышать, воспринимать услышанное и говорить». Глухой человек на цветном экране может в динамике видеть изучаемый предмет, слышать от сурдопедагога название предмета, видеть мимику лица сурдопедагога, видеть название предмета в письменном виде. Глухой человек может повторить услышанное слово и услышать себя (свой голос) при этом. Сравнивая своё произношение слова с произношением сурдопедагога, он повторением может добиваться необходимого сходства в произношении. Тренажёр «Бекар» позволяет «увидеть речь» сурдопедагога и свою и, сравнивая видимые образы амплитудно-временных сигналов и спектров, добиваться необходимого сходства в произношении.

При необходимости глухой обучаемый может видеть сурдопедагога, мимику его лица и название изучаемого предмета при помощи жестов.

Слухоречевой тренажёр «Бекар-С» предназначен для проведения индивидуальных и групповых занятий по обучению «Слышать, воспринимать и говорить» слабослышащих и глухих людей.

Преимущества: каждое рабочее место настраивается по индивидуальным аудиограммам правого и левого уха. Настройка ведётся с помощью эквалайзеров, а также при использовании функции сжатия звукового сигнала.

Для людей с остатками слуха (тугоухих 3-4 степени и глухих) уникальным в тренажёрах является метод переноса информации в тот частотный диапазон, в котором глухой человек способен слышать (1000 Гц и ниже). Слухоречевой тренажёр «Бекар» автономный, переносной, карманного типа.

Преимущества новой технологии «Бекар»:

- позволяет слышать всем тугоухим и глухим людям, имеющим остаточный слух;
- обеспечивает понимание 85% речевой информации без чтения с губ;
- обеспечивает возможность заниматься самостоятельным тренингом при обучении «Видеть, слышать, говорить», используя слух, зрение и жестовый язык;

– не ведёт к дальнейшему ухудшению слуха;

– совместим с сотовым телефоном, плеером, аудиосистемой телевизора, с компьютером.

В Казанском университете им. А.Н. Туполева разработчики тренажёров «Бекар-С» и «Бекар» создали также архив аудио-видео файлов (более 1500 шт.) различных бытовых предметов, видов фауны и флоры, технических изделий и др., помогающий обучению. Начиная учить ребёнка с года жизни и продолжая до 10-12 лет, можно достичь хороших результатов – научить ребёнка слышать слова и предложения и понимать их значение. Повторяя эти слова и предложения, слушая свою речь, контролируя своё произношение, можно научиться говорить. Начинать обучение необходимо с одним из родителей или сурдопедагогом, а с 6-7 лет продолжать обучаться самостоятельно.

Адаптация к нормальному восприятию речи проходит успешно в ходе учёбы по специальной методике «Видеть, слышать и говорить». Разработанная слуховая система позволяет:

- слышать всем людям с нарушением слуха, кроме людей с полной глухотой;
- предотвратить дальнейшее ухудшение слуха;
- обеспечить самостоятельный тренинг по методике «Видеть, слышать и говорить»;
- использовать сотовую связь, подключать плеер, телевизор.

Известно, что в обучении глухих людей необходимо использовать развивающееся слуховое восприятие, зрение, слухозрение (чтение с губ). Опорой являются кинестетические и тактильно-вибрационные ощущения [10].

В массовых школах при инклюзивном обучении слышащих детей и детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху одним учителем необходимо применять специальную методику преподавания школьных предметов обучения. Основная цель – преподавание должно быть максимально эффективным для всех обучаемых.

Учёные КУИМЦ рекомендуют в учебной аудитории иметь:

1. Общие технические средства для всех обучаемых, которые включают:
 - обучающий стенд «Бекар-С» (компьютер со специальной программой и архивом учебно-методического материала) [3];
 - проектор;
 - интерактивную доску;
 - звукоусиливающую колонку с радиоуправлением, создающую равномерное звуковое поле в аудитории.
 2. Специальные средства для студентов с ОВЗ по слуху, которые включают:
 - индивидуальный слуховой аппарат;
 - система FM (радиопередатчик с микрофоном для преподавателя и радиоприёмник для обучаемого);
 - слухоречевой тренажёр «Бекар-С» (для тугоухих 4-й степени и глухих с остатками слуха) [3].
- В домашних условиях рекомендуется для выполнения учебных заданий, а также проведения дополнительных занятий с одним из родителей (по практике речевой коммуникации и другим предметам обучения) необходимо использование обучающего стенда «Бекар-С» [3].

В условиях транспорта, в домашних и других условиях для самостоятельного повторения учебного материала или изучения нового материала, а также самостоятельного тренинга по практике речевой коммуникации необходимо использование использование слухоречевого тренажёра «Бекар-С».

Выводы. Применяемые в КУИМЦ методы и средства обучения студентов с ОВЗ по слуху, основанные на использовании слухоречевых тренажёров «Бекар» и «Бекар-С», являются эффективными.

Однако, для совместного обучения слышащих людей и людей с ОВЗ по слуху необходимо сурдопедагогическое сопровождение обучаемых с ОВЗ по слуху, т.е. необходима помощь сурдопедагога и (или) тьютора.

Для слабослышащих и глухих обучающихся с остатками слуха при проведении дополнительных индивидуальных занятий по предметам обучения и факультативных занятий по практике речевой коммуникации на русском (татарском) языке, необходимо использовать специальную методику обучения «Видеть, слышать и говорить».

Литература:

1. Берденникова, Н.Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе / Н.Г. Берденникова. – Санкт-Петербург: Д.А.Р.К., 2011. – 208 с.
2. Бордовская, Н.В. Оценка качества высшего образования: уровневый подход / Н.В. Бордовская. – Санкт-Петербург: Высшее образование сегодня. – 2002. – № 9.
3. Валеева, К.А. Развитие слуха и речи у детей и взрослых с применением технических систем «Бекар»: учебное пособие / К.А. Валеева, А.В. Кочергин. – Казань: Познание, 2014. – 148 с.
4. Гончарова, В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования: монография / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригора, С.И. Гончарова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – 248 с.
5. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студентов педагогических вузов / М.Т. Громкова. – Москва: Юнити-Дана, 2012. – 447 с.
6. Кругликов, Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. / Г.И. Кругликов. – Москва: Академия, 2011. – 288 с.
7. Нечаев, М.П. Контроль и оценка качества воспитательной деятельности образовательного учреждения / М.П. Нечаев. – Москва: Педагогический поиск, 2010. – 176 с.
8. Околелов, О.П. Педагогика высшей школы: учебник / О.П. Околелов. – Москва: Инфра-М, 2016. – 219 с.
9. Панченко, О.Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение: монография / О.Л. Панченко; под общ. ред. В.Д. Парубиной. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 400 с.
10. Птушкин, Г.С. Реализация компетентностной модели образовательной программы для инвалидов по слуху на основе комплексного реабилитационного сопровождения: учебно-методическое пособие / Г.С. Птушкин, М.Г. Гриф, С.Б. Патрушев; под ред. Г.С. Птушкин. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2011. – 96 с.

Педагогика

УДК 37.08

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);

студентка Березина Арина Владиславовна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности персональной цифровой образовательной среды педагога для его профессионального развития. Персональная среда обеспечивает учителю непрерывное образование, которое очень важно для педагогов, которым следует изучать новейшие методики, обучаться передовым образовательным технологиям. А сегодня это еще происходит в условиях цифровой трансформации образования. В качестве компонентов персональной ЦОС учителя могут выступать ресурсы школьных информационных систем; цифровые образовательные

ресурсы; контент, размещаемый на различных платформах открытого образования, в сетевых педагогических сообществах; авторский цифровой контент. Одним из важных ресурсов для профессионального развития педагога являются массовые открытые онлайн-курсы. Приведены примеры MOOK на различных платформах. Широкий спектр возможностей для профессионального развития предоставляют педагогам сетевые сообщества. Сетевые сообщества – это отличные площадки для проведения online конференций, дистанционных конкурсов, тренингов, мастер-классов. Названы педагогические сетевые сообщества. Рассмотрены варианты авторского цифрового контента учителя.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное развитие, цифровая образовательная среда, сетевое педагогическое сообщество.

Annotation. The article considers the didactic possibilities of the teacher's personal digital educational environment for his professional development. The personal environment provides the teacher with continuous education, which is very important for teachers who should study the latest methods, learn advanced educational technologies. And today it is still happening in the context of the digital transformation of education. The components of a teacher's personal digital educational environment can be resources of school information systems; digital educational resources; content posted on various open education platforms, in online pedagogical communities; copyrighted digital content. One of the important resources for the professional development of a teacher is massive open online courses. Examples of MOOCs on various platforms are given. Network communities provide teachers with a wide range of opportunities for professional development. Network communities are excellent platforms for holding online conferences, remote competitions, trainings, and master classes. Pedagogical network communities are named. The options of the author's digital content of the teacher are considered.

Key words: continuing education, professional development, digital educational environment, online pedagogical community.

Введение. Мы живем в мире, который описывается как нестабильный (volatile), неопределенный (uncertain), сложный (complex) и неоднозначный (ambiguous). Иногда его называют VUCA-мир. Чтобы жить и трудиться в таком мире необходимо научиться работать в ситуации тотальной неопределенности и постоянных изменений. Высшее образование перестает быть высшим (окончательным) и становится основой непрерывного образования на протяжении всей жизни [15].

Непрерывное образование на сегодняшний день крайне необходимо и является долгосрочной задачей. Специалисты всех областей знают, что получение новых знаний актуально на протяжении всей рабочей карьеры. Непрерывное образование, или «обучение в течение всей жизни», дает людям новые знания, которые повышают самооценку и дают уверенность в своих силах. Самодостаточный и уверенный человек располагает к себе не только окружающих, но и работодателей, поэтому он может найти достойную, интересную и высокооплачиваемую работу. Непрерывное образование считают феноменом XXI века.

Непрерывное образование крайне важно для педагогов, которым следует изучать новейшие методики, обучаться передовым образовательным технологиям. А сегодня это еще происходит в условиях цифровой трансформации образования. Формирование ИКТ-компетентности педагога также должно носить непрерывный характер [5]. Согласно профессиональному стандарту [12] ИКТ-компетентность педагога должна меняться от уровня общепользовательской к общепедагогической и к предметно-педагогической ИКТ-компетентности. При этом могут использоваться различные формы непрерывного повышения профессиональной компетентности, в т.ч. ИКТ-компетентности учителя: это очное и дистанционное повышение квалификации на базе вузов и институтов развития образования, тьюторское сопровождение на базе образовательных организаций [11], изучение опыта коллег [6], профессиональное развитие в сетевых педагогических сообществах [2, 3]. Сегодня при повышении квалификации педагогов достаточно активно применяется модель «горизонтального обучения» – система P2P, когда обучение осуществляется внутри профессиональных сообществ [14].

Фактором профессионального роста педагога является его персональная цифровая образовательная среда [4, 8]. Подбор инструментов и ресурсов для профессионального развития педагога в рамках персональной цифровой среды видится нам важной научно-педагогической задачей.

Цель статьи – рассмотреть дидактический потенциал различных цифровых инструментов и ресурсов для профессионального развития педагога, подобрать необходимые компоненты персональной цифровой образовательной среды педагога.

Изложение основного материала статьи. Одним из проектов национального проекта «Образование» является проект «Учитель будущего». В нем поставлена задача обеспечения возможности для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников, в том числе на основе использования современных цифровых технологий, формирования и участия в профессиональных ассоциациях.

Формирование персональной цифровой образовательной среды (ЦОС) педагога, содержащей необходимые инструменты для профессионального развития педагога, следует начинать еще при обучении в педагогическом вузе [7]. Это можно делать с помощью соответствующих дисциплин, например, таких как «Информационные технологии в образовании» [1]. Важным в данной дисциплине является разработка студентами собственных образовательных продуктов. Их персональная ЦОС наполняется подборками цифровых образовательных ресурсов, технологическими картами учебных ситуаций с использованием цифровых инструментов и ресурсов, интерактивными рабочими листами, цифровыми оценочными материалами. Большое значение для будущих учителей имеет участие в проектной деятельности в рамках цифровой среды вуза [16].

Персональная ЦОС учителя продолжается наполняться в условиях профессиональной деятельности. Компонентами персональной цифровой образовательной среды становятся ресурсы школьных информационных систем; материалы отечественных образовательных платформ; контент, размещаемый в массовых открытых online курсах, в сетевых педагогических сообществах. И, конечно, каждый учитель создает свои авторские цифровые материалы для организации творческой, проектной, исследовательской деятельности обучающихся; для коммуникации, совместной деятельности, оценивания и рефлексии.

Одним из важных ресурсов для профессионального развития педагога являются массовые открытые онлайн-курсы (MOOK). Возможности MOOK для непрерывного образования, различные модели MOOK подробно представлены в статье [9]. Например, сегодня дистанционное повышение квалификации с помощью MOOK можно осуществить на базе платформы Яндекс.Учебник. Пример открытых курсов, представленных на платформе: «Базовые цифровые компетенции учителя» (<https://clck.ru/32jkUE>), «Как преподавать онлайн: инструменты для учителя» (<https://clck.ru/32jkUE>), «Проектная деятельность в школе» (<https://clck.ru/Ycb43>).

Сегодня перед учителями поставлена важная задача использования в образовательном процессе сквозных цифровых технологий таких как, управление большими данными, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, робототехника. И здесь на помощь приходят MOOK. Например, большой выбор MOOK для педагога по сквозным цифровым технологиям предлагает платформа Степик. Например: «Применение VR-технологий в школьном образовании»

(<https://clck.ru/34EKK5>), «Дополненная реальность в школе: создание AR проекта в EV Toolbox» (<https://clck.ru/34EKK5>), «Быстрый старт в искусственный интеллект» (<https://clck.ru/QV8LW>).

И, конечно, MOOK для повышения квалификации в области предметной подготовки также может подобрать для себя каждый учитель. Например, учителя математики могут быть полезными MOOK на платформе Фоксфорд: «Методики обучения математике в основной школе в рамках обновленных ФГОС» (<https://clck.ru/34EKdA>), «Суперинтенсив по подготовке к ОГЭ по математике» (<https://clck.ru/34EKsw>).

Широкий спектр возможностей для профессионального взаимодействия и коммуникации предоставляют специалистам сетевые сообщества. Профессиональные сообщества дают педагогам большие возможности для профессионального взаимодействия и общения. Профессиональное сообщество – это группа людей, состоящая из двух и более человек, которые лично или онлайн общаются друг с другом, с целью обменяться опытом, получить профессиональную поддержку, в результате регулярного обмена опытом и знаниями, участники получают личное и профессиональное развитие.

Профессиональные сообщества предоставляют большое количество полезной информации для людей конкретной профессии; предлагают наставничество в виде советов, помощи в налаживании связей, поддержки; имеют общие цели, интересы и потребности. Все участники сообщества имеют равный доступ к ресурсам, используют один контекст и язык общения.

В последние годы проблема поддержки непрерывного профессионального развития специалистов в рамках сетевых сообществ рассматривается в большом количестве публикаций. Первым к исследованию понятия сетевых сообществ обратился М. Кастельс [13], который определил, сетевое сообщество как результат развития коммуникационных технологий, и выделил основные признаки, отличающие его от традиционного сообщества: сетевая форма социальности, обязательная публичность, сетевой индивидуализм.

Изучению феномена образовательных сообществ Интернета посвящены исследования Е.Д. Патаракина [10], которые формируют представление об образовательном онлайн-сообществе как группе обучающихся, объединенных общей образовательной целью и взаимодействующих с помощью сервисов Интернета.

Сетевые сообщества – это отличные площадки для проведения online конференций, дистанционных конкурсов, тренингов, мастер-классов. Это платформа для обмена опытом, обсуждения актуальных педагогических проблем, дистанционного консультирования. В среде профессионального сообщества создаются возможности не только для роста, но и для профессиональной самореализации учителя, который может разместить в сети различные методические материалы, сценарии уроков, результаты педагогических экспериментов. При этом он может получить оценку и признание коллег.

Примеры сетевых педагогических сообществ: «Новатор. Национальное общество технологий в образовании» (<https://novator.team>); «УРОК.РФ» (<https://урок.рф>); «Педсовет.ру» (<https://pedsov.ru>), «Завуч.Инфо» (<https://www.zavuch.ru>). Для построения сетевого сообщества могут использоваться различные платформы. Одним из вариантов платформы может быть система управления обучением LMS наподобие Moodle. Например, LMS Moodle используется Нижегородским институтом развития образования для создания сетевых сообществ нижегородских педагогов. Другими платформами для создания сетевых сообществ являются вики-среды. На базе технологии вики созданы многие региональные сетевые сообщества. Одним из сервисов для создания сообщества в социальной сети является конструктор Silfa. Silfa (<https://silfa.ru>) – это ресурс, который управляется на отдельном сервере и домене. Silfa организована на базе компонентов системы Битрикс и дополняет уже готовые возможности системы современными социальными сервисами.

Свою ЦОС учитель может пополнять за счет материалов, размещенных на различных образовательных платформах. У каждого учителя должен быть авторский каталог цифровых образовательных ресурсов. Сегодня большой поддержкой каждому учителю может стать Федеральная государственная информационная система Министерства просвещения России «Моя школа», где педагог сможет подобрать верифицированный цифровой образовательный контент для подготовки и проведения уроков.

И, конечно, каждый учитель может стать автором своего собственного уникального цифрового образовательного контента, создавая для обучающихся электронные учебно-методические комплексы, интерактивные видео, скринкасты-инструкции, интерактивные опорные конспекты, интерактивные рабочие листы и упражнения, online тесты, сетевые проекты, веб-квесты и пр.

Выводы. В настоящей статье рассмотрены дидактические возможности персональной цифровой образовательной среды педагога для его профессионального развития. В качестве компонентов такой среды могут выступать ресурсы школьных информационных систем; цифровые образовательные ресурсы; контент, размещаемый на различных платформах открытого образования, в сетевых педагогических сообществах; авторский цифровой образовательный контент, включающий разнообразные электронные учебно-методические материалы; ресурсы для поддержки индивидуальной и совместной творческой, проектной, исследовательской деятельности обучающихся.

Литература:

1. Брыксина, О.Ф. Проектирование курса «Информационные технологии в образовании» в условиях введения профстандарта педагога / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). – С. 18.
2. Игнатьева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г.А. Игнатьева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2. – С. 8.
3. Канянина, Т.И. Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс неформального повышения квалификации учителя в области ИКТ / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, С.Ю. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-1. – С. 131-137
4. Канянина, Т.И. Формирование информационно-образовательной среды педагога как фактор его профессионального роста / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, М.Л. Бак // В книге: Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2017. – С. 115-116
5. Круподерова, Е.П. Информационно-образовательная среда и ИКТ-компетентность / Е.П. Круподерова // Нижегородское образование. – 2009. – № 4. – С. 122-127
6. Круподерова, Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов / Е.П. Круподерова // Вестник Минского университета. – 2014. – № 2(6). – С. 15.
7. Круподерова, К.Р. Формирование компетенций бакалавров профессионального образования в информационной среде на базе облачных технологий / К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-6. – С. 181-188
8. Круподерова, К.Р. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий / К.Р. Круподерова, Л.А. Шевцова // Педагогическая информатика. – 2015. – № 2. – С. 37-43

9. Лебедева, М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования / М.Б. Лебедева // Человек и общество. – 2015. – № 1 (42). – С. 105-108
10. Патаракин, Е.Д. Развитие педагогического дизайна для совместной сетевой деятельности субъектов образования / Е.Д. Патаракин, О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2015. – № 43 (2). – С. 20-25
11. Плотникова, О.А. Тьюторская поддержка развития ИКТ-компетентности педагогов и будущих учителей / О.А. Плотникова // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2015. – С. 110-113
12. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 24.04.2023).
13. Серкина, Н.Е. Понятие сетевого общества М. Кастельса / Н.Е. Серкина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – Вып. 2(41). – С. 161-169
14. Тулупова, О.В. Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О.В. Тулупова, А.В. Шакурова // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – №1. – С. 49-57
15. Щербина, Е.Ю. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты / Е.Ю. Щербина, О.В. Шмурыгина, С.Н. Уткина // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). – С. 411-418
16. Samerkhanova, E.K. Implementation of the competence approach with the help of network project activities / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin, T.I. Kanyanina // Opcion, 2019. – T. 35. – № Special Issue 19. – С. 591-616

Педагогика

УДК 372.8

магистрант биолого-химического факультета Курицын Владислав Романович
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 Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию эффективности метода проектов при обучении экологии в школе. В статье описан метод проектов как способ организации обучения. Рассматриваются проблемы его реализации и способы устранения данных проблем. Раскрыта сущность и компоненты экологической компетенции. Приведены диагностические методы для оценки экологической компетенции. Проведен эксперимент с использованием пред- и посттестирования для оценки качества сформированности экологической компетенции. В результате исследования было установлено, что метод проектов может быть эффективным в обучении экологии. Было также выявлено, что группы, занятые методом проектов более продолжительное время, достигают более высоких показателей в освоении экологии. Полученные результаты могут быть использованы в практике обучения экологии в школах. Они позволяют привлечь внимание к необходимости развития компетенций учащихся в области экологии и сохранения природы.

Ключевые слова: экологическое образование, проектная деятельность, метод проектов, экологические компетенции, активное обучение.

Annotation. This work is devoted to the study of the effectiveness of the project method in teaching ecology at school. The article describes the project method as a way of organizing training. The problems of its implementation and ways to eliminate these problems are considered. The essence and components of ecological competence are revealed, and diagnostic methods for assessing ecological competence are presented. An experiment was conducted using pre- and post-testing to evaluate the quality of the formation of ecological competence. As a result of the research, it was found that the project method can be effective in teaching ecology. It was also revealed that groups engaged in the project method for a longer period of time achieved higher results in mastering ecology. The results obtained can be used in the practice of teaching ecology in schools. They draw attention to the need to develop competencies in the field of ecology and nature conservation among students.

Key words: ecological education, project-based learning, project method, ecological competencies, active learning.

Введение. Каждый день мы сталкиваемся с экологическими проблемами, такими как загрязнение воздуха, воды, почвы, потеря биоразнообразия, изменение климата. Решение этих проблем требует не только действий со стороны правительства и организаций, но и активного участия простого населения. Одним из способов повышения экологической осведомленности и активизации населения является обучение этому в школе, чему способствует указ президента Владимира Владимировича Путина «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года».

В данной статье рассматриваются проблемы, которые могут возникнуть при использовании метода проектов для формирования экологических компетенций, а также стратегии, которые можно использовать для их решения. В частности, обсуждаются проблемы, связанные с выбором подходящих проектов, мотивацией участников и необходимостью обучения руководителей проектов.

Цель работы – анализ использования метода проектов как инструмента для формирования экологических компетенций у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. За основу исследования по формированию экологических компетенций, был взят метод проектного обучения, так как он способствовал разрешению некоторых проблем. Одной из главных проблем можно выделить отсутствие экологии как отдельного предмета преподавания в школе. Это осложняет реализацию теоретического и практического обучения основам данной науки. Второй проблемой, которую решает данный метод, является использование педагогами в школах методов и способов реализации учебного процесса, которые противоречат главному подходу при обучении – системно-деятельностному. Так, изучая литературу по выбранному направлению исследования, мы ознакомились с работой Клейн Е.С., которая практикует сочетание теоретической и практической

деятельности, направленной на изучение и формирование у обучающихся экологических компетенций посредством внеурочной деятельности и метод проектов. Об этом свидетельствуют результаты обучающихся на различных этапах ВСОШ по экологии и биологии, а также результаты многочисленных конкурсов. Более подробное обоснование данного выбора метода и форм проведения нашего исследования были описаны нами в другой статье, где мы и пришли к мнению, что «Метод проектной деятельности в классно-урочной и формы организации внеурочной деятельности могут позволить добиться результатов обучения, описанных системно-деятельностным подходом» [2, С. 118].

Рассмотрим метод проектов подробнее. Метод проектов – это один из популярных способов организации образовательного процесса, который используется в школах и других учебных заведениях. Суть метода заключается в том, что ученики работают в группах над реальным проектом, который связан с решением определенной проблемы или задачи. Проект может быть связан с любой темой, например, экологическими проблемами, культурой, историей, технологиями и др. В ходе работы над проектом ученики не только изучают теоретический материал, но и применяют его на практике, решая конкретные задачи. Они развивают навыки работы в команде, общения, исследования и критического мышления. Метод проектов может применяться как в рамках уроков отдельных предметов, так и в форме междисциплинарных проектов. Он позволяет ученикам лучше понимать и запоминать материал, так как они применяют его на практике и видят, как он может быть полезен в реальной жизни.

Данный метод является средством достижения определенного результата, а значит у него существуют определенные проблемы, рассмотрим их. Пути решения данных проблем будут описаны ниже, в описании эксперимента исследования.

Одной из проблем, возникшей при введении данного метода, было отсутствие достаточной теоретической и практической подготовки учеников по экологии и подготовке самих проектов.

В качестве другой проблемы можно отметить недостаток времени. Обучение по экологии методом проектов может занять значительный период времени. Некоторые проекты могут занять несколько недель или даже месяцев.

Проблема с организацией работы учеников внутри группы. Работа в группе может быть сложной, особенно если ученики не умеют работать в команде или не имеют достаточного опыта в решении коллективных задач.

Еще одной проблемой может быть отсутствие доступа к необходимым ресурсам. Для успешного выполнения проекта может потребоваться использование различных ресурсов, таких как книги, журналы, интернет-ресурсы, лабораторное оборудование и т.д. Если ученики не имеют доступа к необходимым ресурсам, то выполнение проекта может стать затруднительным.

Отдельной проблемой может быть недостаточное участие родителей и общественности. Участие родителей и общественности может быть важным фактором успеха проекта, особенно если проект направлен на решение реальных проблем в обществе.

В нашем исследовании и эксперименте мы собираемся сформировать экологические компетенции. Рассмотрим их подробнее в трудах авторов и определим составляющие.

Д.С. Ермаков в своих работах выделил и рассмотрел несколько подходов к этому понятию. Первый – гносеологический, основанный на «фундаментальности познавательного отношения к миру». В целом этот подход описывает компетенции любой направленности, т.к. он включает и знания, и умения, и навыки, а также их использование. Второй – онтологический, основанный на значимости окружающего мира для человека, ответственность за который реализуется во взаимодействии с ним. Так же Д.С. Ермаков говорит о том, что основой формирования экологической компетенции для человека является решение его экологических проблем, то есть желание благоприятных условий жизни, но невозможность этого без решения экологических задач. Эти задачи (проблемы) становятся направленной деятельностью, в ней рождается экологическая компетенция, которая, по мнению автора, является системой нормативных требований к различным уровням сформированности у обучающихся навыков решения проблем экологии, а также сохранения своего здоровья и воспроизводства жизни [1, С. 178].

Чтобы лучше понимать уровни экологической компетенции, обратимся к работе Е.Н. Удиной и Л.Б. Тагиевой, которые при рассмотрении данного вопроса выделили также 3 компонента [4, С. 716]:

- Когнитивный – располагающий познавательными умениями, системными знаниями о биологии, места человека и природы, а также ценности жизни, всего живого и его связи со средой обитания.
- Деятельностный – является совокупностью практических умений и навыков по надзору и уходу за биологическими объектами.
- Поведенческий – отвечает за способность к сопереживанию и интересу к живому.

Таким образом, мы приходим к выводу, что единого и принятого представления об экологической компетенции не существует, но практически все авторы делят её на 3 общих компонента: знания, практические навыки и отношение человека к природе. Следовательно, можно предположить, что формирование экологической компетенции происходит комплексно, в условиях развития и удовлетворения разнообразных видов деятельности обучающегося, которые невозможны в условиях нынешней ситуации и количества часов по естественнонаучным дисциплинам.

Для исследования формирования экологической компетенции обучающихся метод проектной деятельности нами было решено провести педагогический эксперимент. Эксперимент включал в себя три этапа, два из которых шли на протяжении учебного года.

Первый этап. На данном этапе нами были определены сущность метода проектов и экологической компетенции, преподаваемых обучающимся. Методы оценки сформированности экологических компетенций. Форма преподавания.

Метод проектного обучения и экологическую компетенцию мы описали, осталось понять будет ли удачен наш эксперимент и принесёт ли он пользу. Для этого нами был разработан свой метод оценки, включающий три последовательных диагностики, оценивающие когнитивный, деятельностный и поведенческий критерии сформированности экологической компетенции. Первой диагностикой выступало тестирование, которое включало в себя восемнадцать вопросов, шесть на каждый компонент. Вопросы разной сложности, делились по 2-2-2 соответственно низкому, среднему и высокому показателю. Примерами низкой сложности являются задания с выбором ответа, примерами средней сложности задания с несколькими ответами. Высокий уровень рассчитан на развернутые ответы, в которых обучающемуся предстоит подумать с использованием причинно-следственной связи. Оценить такой тест достаточно просто: низкий уровень задания – 1 балл, средний – 2 балла, высокий – 3 балла. Всего 36 баллов, суммирующихся со следующими этапами.

Второй диагностикой, использованной нами, была беседа с элементами интервью. На данном этапе за основу взята модифицированная работа Е. Торренса под адаптацией Е.Е.Туник [3, С. 108]. В этой работе интересны субтесты под номерами 1, 2 и 4, которые были интерпретированы в экологическом аспекте. Замена вопросов производилась индивидуально для каждого субтеста, основываясь на категориях и выборке ответов для Российской Федерации.

Третьим этапом диагностики было решение практико-ориентированных задач на основе формата PISA. В самих вопросах уже заложена диагностика знаний, умений и навыков, а также разбалловка данных заданий. Нами предлагается использование не менее 3 и не более 5 задач данного типа для нормализации нагрузки обучающихся.

Формой преподавания был выбран экологический кружок, ведь определяя кружок как форму внеурочной деятельности, сложно не заметить, что её цели тесно перекликаются с проектной деятельностью, а сами занятия в кружке могут носить вид познавательно-исследовательской работы. Разработка рабочей программы проводилась на основе программы «Экология 10-11 класс» автора Черновой Н.М., Галушина В.М., Жигарева И.А., Константинова В.М. под редакцией Жигарева И.А. издательства ООО «Дрофа», АО «Издательство Просвещение» одобренной Министерством образования и науки Российской Федерации приказом от 20 мая 2020г. №254.

Здесь мы столкнулись со следующей проблемой – администрация школы не одобрило официальное внесение программы. Выходом из данной ситуации было проведение занятий на добровольной основе, как с нашей стороны, так и со стороны обучающихся. Сроки реализации были рассчитаны на 3 года, с одним двухчасовым занятием в неделю.

Второй этап. На данном этапе был запущен эксперимент. Проведена первичная диагностика сформированности компетенции.

В первый год эксперимента и работы экологического кружка, решалась первая проблема – отсутствия начальных знаний об экологии и проектной деятельности, а также формированию и обучению командной работе в проектных группах. Для этого 48 часов было использовано для формирования знаний об экологии, экологических проблемах, 8 часов для теоретического обучения методу проектной деятельности, 10 часов для практической части реализации индивидуального проекта, и 10 для группового. Защита проектов была реализована на двух уровнях: внутри кружка, где проекты оценивались участниками и педагогом; для общественности в лице учащихся школы и родителей участников кружка, где проводилось закрытое голосование за лучший проект. Этим мы хотели в первую очередь, привлечь участников к нашей деятельности и акцентировать внимание на экологические вопросы.

Диагностика проводилась до момента начала действия кружка. Было решено не использовать контрольные группы для анализа эффективности деятельности, а сосредоточиться на участниках кружка. Результаты будут приведены ниже в сводной таблице.

Третий этап. Второй год эксперимента, заключительная диагностика, выделение основных проблем и анализ проделанной работы.

Второй год эксперимента включал развитие полученных знаний, умений и навыков. Его главным приобретением стало изучение экологических вопросов, касающихся родного края – Московской области. Это позволило избавиться от еще одной проблемы, возникшей на первом году обучения – недостаточной мотивированности участников эксперимента. Дополнительным приобретением можно считать добровольный выбор в реализации группового или индивидуального проекта для участников первого года кружка, так как они прошли обучение и были способны на более самостоятельную работу. В этот же год был произведён набор участников по численности практически равному первому году. В этом можно отметить успешность проведенной на первом году демонстрации деятельности кружка и готовых проектов обучающихся.

Одной из проблем, возникших во время проведения эксперимента, стало отсутствие доступа к необходимым материалам, недостаточное количество специализированных реактивов для анализа проб. Решить проблему мы смогли путем анализа проб в специальных организациях, имеющих подобные реактивы.

В течении второго года обучения возникала проблема нехватки времени со стороны руководителя и со стороны участников кружка. Нашим решением было привлечение дополнительных руководителей и расширенное время для реализации проекта учащимся. В данном случае привлеченные руководители дополнительно проходили обучение методу проектов, а учащиеся могли быть спокойны за результат, не вгоняя себя в рамки времени, отведенного для проектов.

Проблема с вовлеченностью общественности в лице родителей в деятельность кружка не возникала, так как учащиеся добровольно участвовали в работе кружка и при защите проектов способствовали развитию интереса у своих родителей, так многие из них на второй год непосредственно участвовали в реализации проектов своих детей.

Диагностика сформированности экологических компетенций по окончании второго года работы кружка. В данном сегменте будут приведены две группы учащихся. Первая из них (18 человек) была сформирована на первом году действия кружка, вторая (15 человек) – на втором году. Данные приведены в таблице для удобства сравнения и наглядности результатов. Для первой диагностики максимальный балл 36, для второй – 86, для третьей в нашем случае – 28 баллов. Итого 150 баллов (40% – 50% – 20%; низкий, средний, высокий уровень). Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики

Группа 1					
	Уровень	Тестирование	Беседа	Задачи	Средний балл
Первичная диагностика	Низкий	4 чел./22%	5 чел./28%	5 чел./28%	38,6
	Средний	10 чел./56%	12 чел./67%	9 чел./50%	78,2
	Высокий	4 чел./22%	1 чел./5%	4 чел./22%	127,4
Вторичная диагностика	Низкий	2 чел./11%	2 чел./11%	1 чел./5%	42,2
	Средний	9 чел./50%	11 чел./61%	13 чел./72%	98,8
	Высокий	7 чел./39%	5 чел./28%	4 чел./22%	138,8
Группа 2					
Первичная диагностика	Низкий	5 чел./33%	6 чел./40%	7 чел./47%	29,4
	Средний	7 чел./47%	6 чел./40%	7 чел./47%	74,6
	Высокий	3 чел./20%	3 чел./20%	1 чел./6%	125,3
Вторичная диагностика	Низкий	4 чел./26,5%	5 чел./33%	3 чел./20%	36,4
	Средний	7 чел./47%	7 чел./47%	10 чел./67%	81,4
	Высокий	4 чел./26,5%	3 чел./20%	2 чел./13%	129,4

Анализируя данные, можем отметить рост экологических компетенций группы 1 на 15,3% (сумма средних баллов первичной диагностики, поделенная на сумму средних баллов вторичной диагностики), а группы 2 на 7,7%. Различия между группами обусловлены в первую очередь продолжительностью обучения. Невысокий прирост можно обусловить непродолжительным ходом эксперимента, мы предполагаем, что при более продолжительной работе кружка, эффективность будет только возрастать. В ту же очередь, всё еще существовала проблема мотивированности участников эксперимента, что могло отрицательно повлиять на результаты.

Выводы. Исследование показало, что обучение по методу проектов в школе является эффективным способом повышения уровня знаний учащихся в области экологии. Среди обучающихся, прошедших обучение по методу проектов, наблюдалось снижение числа учеников с низким и средним уровнями знаний и увеличение числа учеников с высоким уровнем знаний. Дополнительное тестирование после проведения проектов подтвердило это.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных программ и методик обучения в школах. Обучение по методу проектов может быть включено в учебные планы для повышения эффективности обучения в области экологии и других областях знаний. Однако, для более точного измерения результатов, следует провести дополнительные исследования с большей выборкой учеников и разными возрастными группами, чтобы убедиться в эффективности данного метода обучения в общем контексте обучения.

Литература:

1. Ермаков, Д.С. Применение компетентного подхода в экологическом образовании школьников / Д.С. Ермаков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2007. – №3-4. – С. 176-181
2. Курицын, В.Р. Системно-деятельностный подход при обучении экологии основного и среднего уровня образования / В.Р. Курицын, О.В. Хотулёва // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2021. – № 4. – С. 116-127
3. Туник, Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптивный вариант / Е.Е. Туник. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 176 с.
4. Удина, Е.Н. Изучение уровней экологической компетенции детей старшего дошкольного возраста / Е.Н. Удина, Л.Б. Тагиева // Молодой ученый, 2016. – №7(111). – С. 714-718

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

магистрант Чеснокова Полина Николаевна

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

магистрант Спиридонова Диана Александровна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования функциональной грамотности руководителя. Выделена специфика понятия «функциональная грамотность». Обозначена взаимосвязь функциональной грамотности руководителя образовательной организации с трудовой функцией и требованиями к его деятельности. Обоснованы параметры функциональной грамотности руководителя образовательной организации. Анализируется профессиональный стандарт руководителя образовательной организации. Рассмотрены основные этапы формирования функциональной грамотности руководителей – педагогов, организующие качественное управление образовательным процессом. Обозначена система оценки формирования функциональной грамотности руководителя образовательной организации. Выделены требования к управленческой функции педагога в общеобразовательной организации. Обоснована необходимость в формировании уровня профессионализма руководителей через создание управленческих команд в образовании. Системно-деятельностный подход определяет перспективные направления работы по развитию и оценке функциональной грамотности руководителей образовательной организации.

Ключевые слова: функциональная грамотность, руководитель образовательной организации, управленческая деятельность, преподаватель, профессиональный стандарт.

Annotation. The article deals with the actual problem of the formation of the manager's functional literacy. The specificity of the concept of "functional literacy" is highlighted. The interrelation of the functional literacy of the head of an educational organization with the labor function and requirements for activity is indicated. The parameters of functional literacy of the head of an educational organization are substantiated. The professional standard of the head of an educational organization is analyzed. The main stages of the formation of functional literacy of leaders - teachers, who organize the quality management of the educational process, are considered. A system for assessing the formation of functional literacy of the head of an educational organization is outlined. The requirements for the managerial function of a teacher in a general education organization are highlighted. The necessity of forming the level of professionalism of managers through the creation of management teams in education is substantiated. The system-activity approach determines promising areas of work for the development and evaluation of the functional literacy of the leaders of an educational organization.

Key words: functional literacy, head of an educational organization, managerial activity, teacher, professional standard.

Введение. В новых условиях реальности и самостоятельности в расстановке кадров образовательной деятельности (Закон РФ «Об образовании») проблема грамотного управления встает достаточно основательно. В этом случае российскому образованию необходимо совершенствовать систему управления. Руководитель образовательной организации должен четко формулировать и реализовать основные функции управления, способствующие формированию функциональной грамотности.

Функциональная грамотность сегодня включает в себя установки и правила, позволяющие эффективно, гармонично осуществлять руководящую деятельность в образовании.

Кроме этого, руководитель совершенствуется и достигает высокого уровня профессионализма в управлении, что подразумевает реализацию его как личности.

Следует отметить, что проблема управления в образовании, это прежде всего проблема качества обучения, а также полноценного функционирования в современном обществе, как социального, так и личностного взаимодействия.

Уровень функциональной грамотности руководителя образовательной организации определяет уровень управленческой деятельности и подразумевает готовность человека осуществлять эту деятельность.

Изложение основного материала статьи. Изучение термина «функциональная грамотность» привело нас к нескольким определениям этого понятия. В педагогических науках термин «функциональная грамотность» стал

существовать только в 70-е годы 20 века. Причем основным пониманием этого понятия являлось важность сформированности традиционных умений и навыков, необходимых для использования их в повседневной жизнедеятельности человека.

Позже данное понятие стало развиваться и конкретизироваться. Так, в социальном окружении функционально грамотным считался тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования группы. В настоящее время также существует большое количество точек зрения по раскрытию понятия «функциональная грамотность». В своих научных трудах А.А. Леонтьев трактует функциональную грамотность как способность человека свободно использовать навыки и умения чтения и письма для получения информации из текста и для передачи такой информации в реальном общении. Тогда как в работах С.Г. Вершловского, М.Г. Матюшкиной функциональная грамотность представляет собой способ социальной ориентации личности, который интегрирует связь образования с многоплановой человеческой деятельностью. В настоящее время под данным понятием понимается способность человека использовать знания и приобретённые умения, навыки для решения широкого спектра жизненных и профессиональных задач.

Стоит отметить, что функциональная грамотность включает в себя следующие компоненты: читательская, математическая, естественно-научная, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. В соответствии с действующими требованиями руководитель любой организации должен быть функционально грамотным для успешного осуществления управленческой деятельности и выполнения поставленных целей и задач. Более подробно рассмотрим особенности формирования функциональной грамотности руководителей общеобразовательных организаций.

Необходимо отметить, успешность системы образования в целом во многом зависит от уровня профессионализма руководителей и управленческих команд образовательных организаций. Основными элементами организационной структуры управления школой являются директор и его заместители. Функциональная грамотность руководителя включает в себя такие компоненты, как информационное обеспечение деятельности, деловые коммуникации, работа в команде и креативное мышление.

На сегодняшний день, с научной точки зрения представляется достаточно широкая совокупность параметров функциональной грамотности руководителя: профессиональная грамотность, информационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, экологическая грамотность, деятельностная грамотность, языковая грамотность, правовая грамотность, гражданская грамотность, финансово-экономическая грамотность. Исходя из этого, для эффективного и грамотного управления всеми процессами, которые происходят внутри организации, руководитель образовательной организации должен обладать совокупностью различных профессиональных, педагогических и организаторских знаний, умений и навыков.

Вместе с тем, время и условия предъявляют новые требования к руководителю образовательной организации. Поэтому, функциональная грамотность также тесно связана с трудовой функцией и требованиями, которые предъявляет современное общество. Если говорить о выполнении работы в соответствии с поставленной задачей, то это свидетельствует о функциональной грамотности руководителя.

Рассматривая основополагающие профессионально-трудовые действия, умения в условиях управления образовательной организацией, необходимо обозначить направления деятельности руководителя-педагога.

1. Организационно-управленческое направление образовательной деятельности:

- ориентация на изменения и коррекцию ООП;
- обеспечение условий для разработки и реализации инновационных параметров ООП;
- формирование контрольных мероприятий по реализации образовательных программ;
- обоснование принятых управленческо-организационных решений;
- создание условий для развития цифровой образовательной среды;
- выделены организационные, материально-технические условия по реализации требований ФГОС и по разработке внутренней системы качества и оценки руководства образовательной организацией.

2. Функционально-ролевой направление образовательной организации:

- соответствие руководящих обязанностей с принципами и функциями государственного управления;
- разработка основных нормативно-правовых документов через функции управления образовательной организацией;
- организованная управленческая деятельность по вопросам обеспечения педагогических условий обучения обучающихся;
- реализация плановой и координационной деятельности руководителей-педагогов;
- ориентация на качественную кадровую политику в конкретной образовательной организации;
- управленческое участие в создании безопасной и доступной социально-образовательной среды.

Таким образом, все, что прописано в профессиональном стандарте четко взаимодействует с компонентами функциональной грамотности руководителя образовательной организации.

Важно отметить, что управленческую функцию выполняют все педагоги в образовательной организации, это обеспечивает высокий уровень их профессиональной компетенции и качественной организации учебно-воспитательной деятельности. В результате владение функциональной грамотностью на сегодняшний день является обязательным компонентом образовательной деятельности педагога.

В этом случае существуют основные этапы формирования функциональной грамотности педагогов. Этапы представляют собой некий алгоритм пошаговой деятельности, обеспечивающий эффективное управление образовательным процессом.

Первый этап – целеполагающий – это один из важных шагов самого процесса формирования функциональной грамотности педагогов. Он обеспечивает направленность, качество и понимание дальнейших стратегических действий. Оформление единых целей и подцелей на этом этапе гарантирует мотивационную и актуальную составляющую педагогов – руководителей.

Второй этап – организационный предполагает создание управленческой команды педагогов, сначала под руководством директора, а далее, как самостоятельной единицы. Объединение педагогов на этом этапе не происходит просто так. Это процедура совместных взглядов, мотивов и интересов, и желание вводить изменения в традиции образовательной организации.

Третий этап – педагогический этап включает в себя подготовку и обучение преподавательского состава, введение единых процедур оценивания и разработка методических материалов. Этот этап организует курсы повышения квалификации для педагогов–предметников по формированию различных видов функциональной грамотности. Также обеспечивает адаптацию к новым формам работы и применения новейших единых систем оценивания.

Четвертый этап – методический предполагает обновление методического обеспечения учебной работы педагогов: изменения и перестройка рабочих программ и дисциплин, включение инновационных методов воспитательной деятельности. Этот этап вносит изменения в документацию образовательного процесса. Что повышает уровень управления обучением и развитие субъектности обучаемых.

Формирование функциональной грамотности руководителей и педагогов – это системообразующий обязательный процесс, повышающий успешность и эффективность учебно-воспитательной деятельности, реализованный через комплексный системно-деятельностный подход.

Перспективными направлениями работы по формированию и оцениванию функциональной грамотности являются:

- ✓ научно-методическое сопровождение мероприятий;
- ✓ тьюторское сопровождение педагогов;
- ✓ повышение квалификации педагогов и руководителей;
- ✓ передача положительного опыта и успешных практик;
- ✓ информационная поддержка педагогов через сетевое взаимодействие;
- ✓ диагностическая деятельность педагогического коллектива;
- ✓ цифровизация и дистанционные технологии;
- ✓ консультирование, онлайн-консультации.

Рассмотренные выше направления по формированию функциональной грамотности отражают организационные, управленческие и технологические механизмы реализации эффективности программы на определённом уровне образования. Преобразования в системе образовательного процесса на всех уровнях обеспечивает новейшие технологии в обучении. Сформированная функциональная грамотность руководителя – педагога гарантирует навыки, способствующие успешности как в профессиональной деятельности, так и в практической жизни. Расширение ресурсов и потенциалов руководителей в образовательном пространстве позволяет овладеть профессионально-управленческими умениями.

Выводы. На основе всего вышесказанного можно сделать вывод, что в современном мире к руководителям образовательных организаций предъявляется большое количество требований, которым они должны соответствовать. Каждый руководитель должен осознавать свою роль организации управления образовательной организацией, расширять возможности своего личностного роста и стремиться к совершенствованию профессиональных качеств. Всё это является элементами функциональной грамотности, которая предполагает, что руководители должны быть компетентны в любой сфере жизнедеятельности и применять соответствующие знания на практике для решения возникающих проблем.

Литература:

1. Басюк, В.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – №4(61). – С. 13-33
2. Кириллова, Н.А. Готовность будущих учителей к реализации системно-деятельностного подхода как педагогический феномен / Н.А. Кириллова, О.В. Тумашева, Е.А. Михалкина // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – №5. – С. 42-61. – <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-43-61>.
3. Ковалева, Г.С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности / Г.С. Ковалева // Вестник образования России. – 2019. – С. 32-36
4. Рудик, Г.А. Функциональная грамотность – императив времени / Г.А. Рудик, А.А. Жайтапова, С.Г. Стог // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – № 1. – Т. 12. – С. 263-269
5. Тумашева, О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся / О.В. Тумашева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №3. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-3>.
6. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-3>.
7. Фролова, С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя как миссия педагогического университета / С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова, Д.А. Саватеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 247-250

Педагогика

УДК 378

куратор образовательных программ, магистрант Лебедева Анна Алексеевна
НП «Содействие химическому и экологическому образованию» (г. Москва);
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы и технология выполнения учебно-исследовательских экологических проектов. Сделан акцент на младшем школьном возрасте, как наиболее благоприятном для формирования экоцентрического сознания. Автор делает выводы о воспитательном потенциале учебно-исследовательских экологических проектов, анализируя работы победителей XIII Всероссийского конкурса учебно-исследовательских экологических проектов «Человек на Земле».

Ключевые слова: экологическое воспитание; учебно-исследовательские экологические проекты; младшие школьники; конкурс учебно-исследовательских проектов.

Annotation. The article discusses the principles and technology of implementation of educational and research environmental projects. The emphasis is placed on the primary school age as the most favorable for the formation of ecocentric consciousness. The author draws conclusions about the educational potential of educational and research environmental projects, analyzing the work of the winners of the XIII All-Russian competition of educational and research environmental projects "Man on Earth".

Key words: environmental education; educational and research environmental projects; junior schoolchildren; competition of educational and research projects.

Введение. Мысль о воспитании природой посредством ее явных и скрытых возможностей уходит корнями в далекое прошлое. Мы найдем ей подтверждения, обратившись к классикам педагогики. В трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци,

А. Дистервега содержатся идеи природосообразности, которые раскрывают возможности образовательного и воспитательного процесса через единство природы и человека, общества и Космоса.

Ж.Ж. Руссо был сторонником идеи «естественного развития» ребенка. Он считал, что оно обеспечивается совокупностью трех воспитательных факторов: природы, людей и общества в целом. При этом оставлял за каждым из факторов свою особенную роль, а задачу интеграции воздействий отводил педагогу.

Об особенном значении природы в деле воспитания ребенка писали К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский уточнял, что природа сама по себе не является универсальным, «магическим» средством воспитания, а становится им при содействии опытного педагога путем включения воспитанников в разнообразную деятельность: мыслительную, преобразовательную, трудовую, природоохранную. Важную роль он отводил наблюдению детьми за явлениями природы.

Изложение основного материала статьи. История вопроса влияния природы на воспитание и развитие личности ребенка имеет богатое прошлое. Тогда данный путь был одним из возможных, в пользу которого можно было приводить аргументы или отклоняться от него. Наша же реальность не оставляет выбора за человеком. Признать единство всего живого и наличие теснейших связей – необходимость, первый шаг к попытке найти баланс. Система воспитания, сформировавшая покорителей природы, не оправдала себя, привела к необратимым последствиям: неисчерпаемые природные ресурсы оказались исчерпаемыми, мнимое подчинение природной стихии обернулось основательными нарушениями экологического равновесия и разрушением устойчивых экологических систем [7, С. 22]. Экологизация образовательного и воспитательного процессов в настоящее время не является одним из возможных путей. Она стала единственной допустимой траекторией.

С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и В.И. Панов – сторонники концепции экпсихологии детства, цель экологического образования видели в формировании сознания личности по эгоцентрическому типу [5, С. 28].

Коллектив лаборатории экологического образования Института общеобразовательных школ РАО и Проблемного Совета РАО (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.Н.Захлебный, Л.П. Салеева и др.) обозначил формирование ответственного отношения к окружающей среде целью экологического образования [7, С. 59].

Экологическое воспитание как социокультурный феномен представляет собой процесс и результат овладения подрастающим поколением культурой отношений с окружающей средой, усвоения экокультурных ценностей и соответствующих им способов взаимодействия с природой и социумом [7, С. 91].

17-19 мая 2021 г. состоялся международный форумом в области образования в интересах устойчивого развития – Берлинская конференция. В Резолюции конференции рассмотрение экологической проблемы изменения климата названо приоритетным. В качестве мер указаны повышение уровня мировоззрения школьников и педагогов, интеграция экологических образования и просвещения, приводящая к «эффекту двойного воспитания» [1, С. 26].

Важно отметить сенситивность младшего школьного возраста для экологического воспитания. Младший школьник способен воспринимать объекты и явления целостно, оперировать образами. На этом основании постепенно формируется словесно-логическое мышление, произвольность и вербальные способности.

Перечислим требования к содержанию экологического воспитания младших школьников:

- обеспечение расширения позитивного опыта общения с окружающим миром;
- содержание в нем комплекса правил и норм общения с окружающим миром, многократная реализация которых станет ядром воспитательного процесса;
- деятельность в содержании воспитательного процесса, которая будет способствовать развитию эмоциональной сферы;
- комплексный характер и обеспечение разнообразия видов и направлений деятельности [6, С. 43].

Анализируя состояние экологического воспитания младших школьников, мы можем обратить внимание на следующие противоречия:

- между строгими требованиями к экологическому поведению, изложенными в школьных учебниках, и негативными примерами поведения взрослых, с которыми сталкиваются учащиеся во внеурочное время, в том числе в школе;
- между наглядным, предметным типом восприятия окружающего мира, свойственным младшему школьнику, и ограниченными возможностями классно-урочной системы, в которой находится ребенок большую часть времени;
- между целостностью личности ребенка и отсутствием целостности в системе воздействий на развитие экологической культуры;
- между свойственным школьнику образностью, эмоциональностью восприятия и направленностью экологического воспитания на формирование рационального мышления.

Принимая во внимание психологические особенности младшего школьного возраста, важно отметить, что эмоциональное отношение субъекта к объекту у младшего школьника возникает при взаимодействии с ним. Это может служить веским аргументом в пользу того, что ознакомление в данном возрасте с окружающим миром должно строиться путём непосредственного восприятия, задействующего все органы чувств, «именно тогда этот процесс становится личностно значимым» [2, С. 45].

Перечисленные противоречия, принципы экологического воспитания, взгляды педагогов прошлого говорят в пользу накопления личного чувственного опыта детей, непосредственного проживания ими тех ситуаций, в которых они сталкиваются с явлениями и законами природы, последствиями тех изменений, которые несет деятельность человека.

Если учащийся непосредственно сталкивается с событием, затрагивающим его переживания, побуждающим к действию, в этой точке может быть положено начало учебно-исследовательской проектной работе. По мнению авторов технологии, Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрика, именно заинтересованность в решении проблемы, в получении недостающих знаний будет способствовать достижению результата.

В основу технологии положено развитие познавательных навыков, умение критически оценивать информацию, конструировать собственное знание, ориентироваться в чрезмерном и многообразном информационном пространстве. Акцентированная на самостоятельной деятельности, она может реализовываться индивидуально, в парах, в группах.

Метод проектов, как технология, является совокупностью исследовательских, поисковых, проблемных методов, которые, в свою очередь, можно осмыслить как творческие.

К организации учебно-исследовательской проектной деятельности предъявляются следующие требования:

- инициатива учащихся в разработке проекта;
- ориентированность на решение конкретных проблем;
- реалистичность, осуществимость, опора на имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- значимость для окружения;
- педагогическая значимость;
- исследовательский характер;
- гибкость.

В системе образования метод проектов более предполагается к реализации во внеурочной деятельности, где больше простора для выбора темы, времени для осуществления и презентации результатов. Однако он может быть реализован и на уроке, так как подразумевает междисциплинарное обучение, реализует принцип обучения в деятельности, способствует выходу за пределы школы, преодолению ее изолированности от общественной жизни, воспитывает индивидуальную ответственность, формирует умение работы в команде.

Сегодня исследовательская деятельность рассматривается как мощная инновационная образовательная технология, которая решает сложные задачи воспитания, образования и развития [4, С. 7].

Учебно-исследовательская деятельность, реализуемая в русле системно-деятельностного подхода, видит своей целью организацию субъектных отношений, в ходе которых будут решаться такие задачи, как формирование ценностного отношения к жизни, поступкам людей, последствиям этих поступков. Значимую позицию в учебно-исследовательской деятельности занимает эмоциональная составляющая, которая также способствует формированию положительных поведенческих установок.

Именно эмоциональная составляющая может стать тем мотивом, который вовлечет учащегося в учебно-исследовательский экологический проект. Говоря о младших школьниках, мы редко будем подразумевать попытки решения глобальных экологических вопросов, которые остаются открытыми даже для научного сообщества. В большинстве случаев мы говорим о формировании фундамента ответственного отношения к окружающей среде – о ближнем круге объектов и явлений, которые, заинтересовав ребенка, вовлекут его в процесс наблюдения, поиска недостающей информации, будут способствовать выявлению связей между объектами окружающего мира, констатации наличия взаимозависимостей между деятельностью человека и состоянием природной среды.

Построенная на эмоциональном вовлечении, учебно-исследовательская деятельность экологической направленности будет формировать умения работать с информацией, проводить несложные опыты, эксперименты, наблюдения, оформлять дневник наблюдений, взаимодействовать со специалистами, представлять полученные результаты. На всем протяжении работы важна личность взрослого, педагога или родителя, который постоянно будет держать в фокусе внимания ребенка ценностный аспект, нравственно окрашивать то или иное намерение обучающегося, подчеркивать недопустимость причинения вреда объекту исследования, негативные последствия такого влияния, как для отдельного объекта, так и для всей системы. Тем более что история человека и науки полна примеров необдуманного и безответственного поведения по отношению к природе, последствия которых ощутимы и протяженны.

Всероссийский конкурс учебно-исследовательских экологических проектов «Человек на Земле», который проводится с 1996 года, видит своей целью формирование экологической культуры подрастающего поколения. Учредитель и организатор конкурса – Некоммерческое партнерство «Содействие химическому и экологическому образованию», соорганизаторами являются химический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова и Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь» [3].

В Положении конкурса отмечено: «Участие в Конкурсе – замечательная возможность применить свои знания в области экологии, защитить природные ресурсы, познакомиться с разнообразными животными и растениями, понять экологические особенности родного края, ... научиться оберегать и сохранять окружающую нас среду...» [3].

На XIII Всероссийский конкурс «Человек на Земле» было представлено 373 работы школьников в четырех номинациях:

1. «Экологические проблемы родного края»;
2. «Глобальные проблемы биосферы в зеркале конкретных экосистем»;
3. «Этнографические исследования»;
4. «Первые шаги в экологии».

Остановимся более подробно на анализе работ номинации №4 – «Первые шаги в экологии», в которой принимали участие дети младшего школьного возраста, и отдельно – на работах победителей. На конкурс поступило 63 работы, больше половины (39 работ, 62%) выполнено в учреждениях дополнительного образования, 24 работы, 38% – в общеобразовательных учреждениях под руководством классных руководителей.

Учебно-исследовательские экологические проекты, соответствующие всем требованиям экспертной комиссии, получившие высокие баллы, были награждены дипломами «Хранителей Земли» шестой (8 работ) и седьмой ступени (7 работ).

Подтверждением того, что воспитание внимательного отношения к окружающему миру начинается для младших школьников с явных, зримых его представителей, служат 7 работ, темой которых стали животные: дождевые черви, бабочки, улитки, популяции птиц, населяющие определенные территории, домашние животные. Немногим меньше – 5 учебно-исследовательских проектов – посвящены растениям: дикорастущим и культурным. Такой выбор тем для данной возрастной категории понятен и объясним. Наблюдения за животными, уход за растениями – деятельность, которая вызывает живой интерес ребенка, обогащает его сенсорный и эмоциональный опыт, воспитывает такие качества, как наблюдательность, ответственность, самостоятельность. В меньшей мере, в силу необходимости включения взрослых в подобную деятельность, младшим школьникам удастся принимать участие в социальных и экологических проектах, направленных на помощь бездомным животным населенного пункта, очистку водных объектов. В подобные проекты включаются учащиеся 3-4 классов начальной школы при значимой поддержке семьи, которая, как надеются организаторы конкурса, поможет учащимся продолжать деятельность в дальнейшем, формируя экоцентрическую личность, способную не только видеть проблему, но и брать на себя ответственность по организации действий для ее решения, служить достойным примером для сверстников.

Очевидно, что такая работа, являясь по всем критериям экологической проектно-исследовательской, оказывает максимальное воспитательное влияние на личность ребенка. Объект не воспринимается обособленно от системы, замкнуто и независимо, он видится в том теснейшем сплетении связей, социальных, экологических, в котором существует, в котором возникают и должны разрешаться проблемы.

В ходе шести проектно-исследовательских работ младшие школьники взаимодействовали со специалистами, авторитетное мнение которых помогало, на первый взгляд, восполнить пробелы в информации. По сути же, такое взаимодействие, организованное руководителем проекта или родителями учащегося, позволяло ребенку, насколько возможно, погрузиться в профессиональную среду, получить информацию «из первых рук», ощутить на себе влияние самого действенного метода воспитания – примера.

Как для получения предметного, так и личностного результата важен выход учащегося за стены школы. Обращение к специалистам, посещение музеев, библиотек, станций юннатов помогают учащимся осознать комплексность явлений, взаимосвязь между разными, на первый взгляд, далеко отстоящими друг от друга объектами окружающего мира и видами деятельности человека. Это также будет способствовать формированию коммуникативных способностей, укреплению самооценки через осознание причастности к социально-значимой деятельности, структурированию свободного времени учащегося.

Важно отметить, что, согласно внутренней статистике экспертной комиссии, за последнее десятилетие значительно снизилось количество учебно-исследовательских экологических проектов, выполненных в коллективе учащихся. Коллективные проекты сложнее в организации, но нельзя недооценивать их воспитательный потенциал.

Каждый учебно-исследовательский экологический проект предполагает получение объективного и личностного результата. В случае, когда работа выполнена младшим школьником, велика роль взрослого, на первый план выходит именно личностный результат. В соответствующем разделе отчёта, представляемого на конкурс, учащиеся отмечали, что работа над проектом позволила узнать новую информацию, провести опыты или эксперименты, поделиться результатами с одноклассниками; а также, что наиболее значимо, проследить определенные связи в окружающем мире, зависимость происходящих в нем изменений от деятельности человека, убедиться в том, что то или иное живое существо, даже самое маленькое и невзрачное, играет важную роль. Младшие школьники, наученные делить поступки на плохие и хорошие, с удивлением отмечали, что даже, как кажется на первый взгляд, безобидный поступок, совершенный человеком по незнанию, может навредить природе, погубить живое существо или целую экосистему. Попытка разрешения для себя подобного противоречия – почва для формирования экологического сознания и экологической сознательности.

Выводы. Формирование личности происходит в деятельности. Это утверждение в полной мере относится к экологическому воспитанию младших школьников. Организуя учебно-исследовательскую деятельность экологической направленности с ранних лет, приобщая ребенка к заботе, внимательному отношению к природе, к тому, что находится совсем рядом с ним, к себе самому, в том числе, семья и педагоги способствуют формированию таких ценностей и качеств личности, которые лягут в основу экоцентрического сознания.

Учебно-исследовательская экологическая деятельность, организованная в школе или учреждении дополнительного образования, будет способствовать обогащению опыта учащегося, росту информированности, раскрытию его личностного потенциала, формированию экологической культуры, проявляться в экологическом поведении.

Литература:

1. Алексеев, С.В. Потенциал экологического образования и экологического просвещения в формировании экологической культуры школьников / С.В. Алексеев // Материалы Международной научно-практической конференции «Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования». – РГПУ им. А.И. Герцена, факультет обучения биологии и экологии, 2019. – С. 19-26
2. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир в 1-2 классе: методические беседы: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова. – М., Просвещение, 1997. – 64 с.
3. Содействие химическому и экологическому образованию. Конкурс "Человек на Земле" [Электронный доступ]. – Режим доступа: chemeso.ru (дата обращения 01.04.2023).
4. Морозова, Е.Е. Формирование исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру средствами экологического проектирования / Е.Е. Морозова, Л.А. Тотфалушина, Л.Н. Макаров, Т.В. Никешина, Е.А. Финилюк / Учебное пособие для педагогов дошкольного и начального образования. – Саратов: Амрит, 2018. – 153 с.
5. Панов, В.И. Учителю об экологии детства / В.И. Панов, В.П. Лебедева / Черноголовка; Издательский отдел ЦКФЛ РАО, 1995. – 231 с.
6. Сулейманова, Г.В. Организация взаимодействия дошкольников с природой в летний оздоровительный период как условие экологического воспитания / Г.В. Сулейманова / диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07. – Казань, 2004. – 243 с.
7. Цветкова, И.В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы / И.В. Цветкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного образования Магомедова Замира Шахабудиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Умариева Светлана Зауровна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Гасанова Светлана Саид-Гаджиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Исследованы основные пути развития профессионального имиджа современного педагога дошкольного образования, могущие быть реализованными по ходу осуществления им профессиональной деятельности. Для этого в начале статьи изучаются некоторые особенности развития современной системы образования, в т.ч. дошкольного. Доказывается необходимость формирования профессионального имиджа педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность по соответствующим программам, с точки зрения дальнейшего совершенствования указанного сегмента российской системы образования. Далее рассматриваются основные подходы к определению этого термина, существующие в современной педагогике. Демонстрируются основные составляющие профессионального имиджа. Затем рассматриваются такие пути его развития у воспитателей ДОУ, как организационно-педагогическое сопровождение, обучение на курсах повышения квалификации и участие в единичных мероприятиях: педагогических мастерских, круглых столах и конференциях.

Ключевые слова: дошкольное образование, профессиональный имидж педагога, развитие профессионального имиджа, повышение профессиональной компетентности педагога, организационно-педагогическое сопровождение.

Annotation. The modern preschool education teacher professional image main developing ways, which can be realized in his/her professional activity course, are investigated. To do this, at the beginning of the article, some features of the modern education system, including preschool, development are studied. The necessity of teaching staff engaged in educational activities according to the relevant programs professional image forming is proved from this Russian education system segment further improvement point of view. Next, the main approaches to the definition of this term that exist in modern pedagogy are considered. The professional image main components are demonstrated. Then, such ways of its development among preschool teachers as organizational and

pedagogical support, training in advanced training courses and participation in individual events are considered: pedagogical workshops, round tables and conferences.

Key words: preschool education, professional image of a teacher, development of a professional image, improvement of professional competence of a teacher, organizational and pedagogical support.

Введение. Переход общества на постиндустриальную ступень развития сопряжён с рядом объективных тенденций. Среди них, в свою очередь, не последнюю роль играет ускорение темпов научно-технического прогресса (С.В. Авилюкина, Н.В. Бужинская, Е.С. Васева, Е.М. Вершкова, Г.В. Можяева).

В таких условиях с неизбежностью должны измениться требования к компетентности педагогов, в т.ч. реализующих свои обязанности в учреждениях дошкольного образования [12, С. 98-99]. Если ранее за основу профессионального портрета педагогического работника дошкольной образовательной организации принимались компетенции профессиональные, то теперь фокус внимания исследователей и практиков в соответствующей области всё больше смещается в сторону иных его черт (Л.Б. Гаспарова, Д.С. Горяинов, Р.Г. Гришин, А.Ф. Денисенко, Э.Ф. Зеер, Н.В. Ломовцева, В.С. Третьякова).

Одной из таких черт, позволяющих воспитателю успешно решать профессиональные задачи в условиях бурного развития методологии и инструментальной базы его деятельности, является достаточная сформированность профессионального имиджа [4, С. 60]. Из сказанного следует, что перед соответствующим сегментом современной педагогики встаёт вопрос о путях его формирования в ходе реализации своих функций педагогом ДОУ.

На страницах настоящей статьи авторы предпринимают попытку поиска таких путей.

Изложение основного материала статьи. Раскрытие темы настоящей статьи с необходимостью требует дать определение понятию «профессиональный имидж». В данном случае нам придётся констатировать существование определённого плюрализма (Табл. 1).

Таблица 1

Некоторые трактовки термина «профессиональный имидж», применимые к сфере деятельности педагога дошкольного образования

Автор	Трактовка
Н.М. Блинова	Результат восприятия окружающими наиболее существенных характеристик объекта, в результате чего у каждого из них формируется его образ, это, в свою очередь, приводит к формированию жизненного проявления профессионала определённого профиля, благодаря которому «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики [3, С. 6].
Т.И. Куликова	Целенаправленный процесс создания нужного впечатления о профессиональных качествах индивида [8, С. 490].
Б.С. Мустафина	Самый рациональный способ порождения и распознавания социальной действительности, результат обработки информации, представляющий собой свёрнутый текст, коммуникативную единицу, облегчающую работу с массовым сознанием [10, С. 67].

Так или иначе, но профессиональный имидж в принципе может возникнуть лишь тогда, когда его носитель становится публичным. Иными словами, профессиональный имидж современного педагогического работника, осуществляющего деятельность в условиях ДОУ, существует в случае наличия субъектов его непосредственного или опосредованного восприятия, т.е. других участников образовательного процесса [5, С. 138].

На современной стадии разработки интересующей нас в данный момент проблематики можно выделить четыре составляющих профессионального имиджа специалиста в области дошкольного образования (Табл. 2).

Таблица 2

Составляющие профессионального имиджа педагога дошкольного образования

Наименование	Характеристика
Внешний (габаритный) имидж	Связан с формированием представлений о воспитателе на основе восприятия и оценки его внешнего вида (Р.С. Димухаметов, В.Г. Орешкин, В.А. Романов, Е.А. Столбова, В.С. Цилицкий, Л.С. Чикилева).
Вербальный имидж	Предполагает владение педагогом, осуществляющим профессиональную деятельность в соответствии с программами дошкольного образования, техниками и средствами вербального общения (устного и письменного), чем способствует его самопрезентации перед целевой аудиторией.
Кинетический (невербальный) имидж	Мнение о педагоге, которое формируется на основе восприятия и анализа характерных для него жестов, осанки, мимики. Подобные средства невербальной коммуникации могут охарактеризовать человека и специалиста не с лучшей стороны, что позволяет трактовать данную составляющую как самую откровенную в структуре профессионального имиджа [1, С. 244-245].
Экологический имидж	Характеризует искусственную среду, в которой воспитатель осуществляет свою деятельность, отражает его внутреннюю сущность через оформление рабочего места, ведение служебной документации и т.д. [7, С. 34-35].

Формируя положительный профессиональный имидж по ходу работы в ДОУ, педагогу необходимо сочетать собственные ценности и характеристики с реалиями, в которых он выполняет эту работу [9, С. 180-181]. Таким образом, педагогический работник должен не только стать экспертом в содержательных, технических и методологических аспектах осуществления собственной профессиональной деятельности, но и сформировать у себя профессиональную способность

управлять конфликтами, возникающими в результате столкновений между различными аспектами его личной и профессиональной жизни [3, С. 7].

Как видим, положительный профессиональный имидж представляет собой значимый показатель качества самореализации практикующего специалиста в области дошкольной педагогики [2, С. 208]. В то же время он напрямую зависит от готовности педагога к развитию соответствующей характеристики [4, С. 60-61]. Следовательно, её формирование должно продолжаться на протяжении всей профессиональной жизни воспитателя [5, С. 56].

В данной связи приходится констатировать: квалификационными требованиями к педагогам дошкольного образования определяются основные цели, содержание и формы их деятельности. Но такие требования, к сожалению, не предусматривают овладение воспитателями деятельностью по целенаправленному созданию положительного профессионального имиджа [10, С. 70]. Соответственно, необходимым является использование ресурсов, предоставляемых самими ДОО.

В их стенах формирование соответствующей характеристики может осуществляться посредством проектирования и реализации организационно-педагогического сопровождения [5, С. 205]. Подобная деятельность с высокой вероятностью будет успешной, если в её структуру войдут следующие блоки:

- целевой;
- содержательный;
- деятельностный;
- рефлексивный [9, С. 115].

При этом можно выделить следующие функции процесса организационно-педагогического сопровождения:

- когнитивная;
- воспитательная;
- организационная;
- рефлексивная (Е.А. Бекетова, Т.А. Бусыгина, Л.Ю. Донская, А.О. Еронин).

На первом этапе их реализации должны быть выявлены основные требования, предъявляемые участниками образовательного процесса к идеальному портрету педагога [7, С. 35-36]. Далее необходимо произвести оценку имиджевых характеристик педагога, которого предполагается сопровождать [6, С. 33]. Необходимыми также представляются:

- выявление педагогических условий успеха соответствующего процесса;
- прогнозирование его результатов (Т.А. Бусыгина, Л.Ю. Донская, И.В. Федосова).

Следующий этап организационно-педагогического сопровождения связан с непосредственным формированием качеств, входящих в структуру профессионального имиджа педагогов [12, С. 100]. При этом, нормы, правила и традиции, сложившиеся в пространстве конкретной организации дошкольного образования могут как способствовать, так и препятствовать реализации задач формирования профессионального имиджа [3, С. 7].

При этом в качестве организационной основы рассматриваемого процесса выступает применение таких форм работы, которые представляются наиболее адекватными потребностям воспитателей. Используемые формы должны в максимальной степени способствовать:

- ликвидации соответствующих дефицитов воспитателей;
- генерации педагогических условий для формирования охарактеризованных выше слагаемых профессионального имиджа (Т.А. Бусыгина, Е.М. Котова, Е.Б. Перельгина, А.В. Скрипкина, И.В. Федосова);
- обеспечению готовности ДОО к приходу молодых специалистов, характеризующихся недостаточным уровнем развития профессионального имиджа [7, С. 35];
- поддержке инициатив педагогических работников, связанных с развитием их имиджа.

Ещё один путь формирования положительного профессионального имиджа педагогов ДОО, обладающий, на наш взгляд, определённой эффективностью – их обучение на курсах повышения квалификации [5, С. 277-278]. Программы таких курсов должны быть направлены на оптимальное формирование следующих аспектов:

- имиджевые характеристики специалистов в соответствующей области [8, С. 491];
- коммуникативные компетенции воспитателей;
- аспекты профессиональной и личностной компетентности, необходимость в улучшении которых осознаётся самими педагогами [11, С. 215-216].

Далее, формирование положительного профессионального имиджа педагогического работника, осуществляющего образовательную деятельность по программам дошкольного образования, представляется возможным в ходе некоторых единичных мероприятий [6, С. 31-32]. К таковым относятся:

- педагогические мастерские;
- конференции;
- круглые столы [2, С. 206].

В их программы могут быть включены вопросы по разным направлениям формирования профессионального имиджа педагогов [11, С. 217].

Теперь следует подвести итоги исследования.

Выводы. На основе вышеизложенного в первую очередь следует отметить, что в условиях современного общества фиксируются определённые изменения в требованиях к компетентности педагогов, реализующих свои обязанности в учреждениях дошкольного образования. Если ранее за основу их профессионального портрета принимались компетенции профессиональные, то теперь фокус внимания исследователей и практиков в соответствующей области всё больше смещается в сторону иных его черт.

Одной из них, позволяющей воспитателю успешно решать профессиональные задачи в условиях бурного развития методологии и инструментальной базы его деятельности, является достаточная сформированность профессионального имиджа.

Несмотря на определённый плюрализм в части существенных характеристик данного понятия, сегодня большинство авторов сходятся на том, что профессиональный имидж современного воспитателя существует в случае наличия субъектов его непосредственного или опосредованного восприятия, т.е. других участников образовательного процесса.

На современной стадии разработки соответствующей проблематики можно выделить четыре составляющих профессионального имиджа специалиста данного профиля. К ним относятся: внешний (габаритный) имидж; вербальный имидж; кинетический (невербальный) имидж; экологический имидж.

В целом профессиональный имидж является значимым показателем качества самореализации практикующего специалиста в области дошкольной педагогики. Он напрямую зависит от готовности педагога к развитию соответствующей характеристики. Следовательно, её формирование должно продолжаться на протяжении всей профессиональной жизни воспитателя.

В свою очередь, необходимым условием этого является использование ресурсов, предоставляемых самими ДОО.

Например, формирование такой характеристики может осуществляться посредством проектирования и реализации организационно-педагогического сопровождения. Такая деятельность с высокой вероятностью будет успешной, если в её структуру войдут следующие блоки: целевой; содержательный; деятельностный; рефлексивный. При этом можно выделить следующие функции процесса организационно-педагогического сопровождения: когнитивная; воспитательная; организационная; рефлексивная.

Организационная основа указанного процесса – применение таких форм работы, которые представляются наиболее адекватными потребностям воспитателей. Используемые формы должны в максимальной степени способствовать: ликвидации соответствующих дефицитов воспитателей; генерации педагогических условий для формирования охарактеризованных выше слагаемых профессионального имиджа; обеспечению готовности ДОО к приходу молодых специалистов, характеризующихся недостаточным уровнем развития профессионального имиджа; поддержке инициатив педагогических работников, связанных с развитием их имиджа.

Следующий путь формирования положительного профессионального имиджа педагогов ДОО – их обучение на курсах повышения квалификации. Соответствующие программы должны быть направлены на формирование следующих аспектов: имиджевые характеристики специалистов в соответствующей области; коммуникативные компетенции воспитателей; слагаемые профессиональной и личностной компетентности, необходимость в улучшении которых осознаётся самими педагогами.

Далее, формирование положительного профессионального имиджа педагогического работника, осуществляющего образовательную деятельность по программам дошкольного образования, представляется возможным в ходе некоторых единичных мероприятий (педагогических мастерских, конференций, круглых столов).

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Организация эффективного взаимодействия как основа имиджа преподавателя иностранного языка / П.Д. Абдурахманова, А.Э. Азизханова, Х.И. Абдулжалилова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 243-245
2. Абдурахманова, П.Д. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – М.: РосНОУ, 2022. – 177 с.
3. Блинова, Н.М. Научные подходы к пониманию имиджа / Н.М. Блинова // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 3. – С. 6-7
4. Глузман, Н.А. Позитивный имидж будущего воспитателя дошкольной образовательной организации / Н.А. Глузман // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 4(29) – С. 59-62
5. Глузман, Н.А. Профессионализм педагога: успешность и карьера / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.
6. Зарипова, Е.И. Мастерская и студия в процессе подготовки бакалавров педагогического образования / Е.И. Зарипова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2019. – № 4(32). – С. 30-34
7. Козловский, А.Н. Готовность к выбору педагогической профессии как научная категория / А.Н. Козловский // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 32-37
8. Куликова, Т.И. Индивидуальный имидж как социально-коммуникативный компонент профессиональной компетентности нотариуса / Т.И. Куликова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-3. – С. 488-492
9. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум / Е.А. Родионова, В.И. Доминяк, Г. Жушман, М.А. Экземплярков. – Москва: Юрайт, 2018. – 279 с.
10. Мустафина, Б.С. PR-коммуникации в формировании имиджа вуза / Б.С. Мустафина // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2016. – № 3(20). – С. 67-73
11. Рагимова, Л.К. Непрерывное повышение ИКТ-компетенции учителей как важный фактор повышения качества образования / Л.К. Рагимова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 215-217
12. Рахимова, А.Э. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе / А.Э. Рахимова, Ф.Л. Ратнер // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 98-100

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье определены пути развития профессионального образования. К ним относятся: идеи гуманизации, универсализации, интенсификации, связи теории и практики, тенденции научно-технического прогресса. Развитие профессионального образования осуществляется на основании комплексного, системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Также, в статье обосновываются требования к рабочему нового типа, которые детерминируют разработку модели подготовки квалифицированных рабочих.

Ключевые слова: профессиональное образование, социально-экономическое развитие, научно-технический прогресс, социализация, профессионализация.

Annotation. The article defines promising directions for the development of vocational education. These include: ideas of humanization, universalization, intensification, connection between theory and practice, trends in scientific and technological progress. The development of vocational education is carried out on the basis of a comprehensive, systemic, activity-based and student-centered approach. Also, the article substantiates the requirements for a new type of worker, which determine the development of a model for the training of skilled workers.

Key words: vocational education, socio-economic development, scientific and technological progress, socialization, professionalization.

Введение. Высокий уровень развития профессионального образования обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов в соответствии с требованиями современной экономики и производства.

Таким образом, целью данной статьи является определение путей развития, характерных для современного этапа развития профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Современные социально-экономические, научно-технические и технико-технологические условия развития общества обуславливают следующие идеи и тенденции развития профессионального образования:

1. Идея гуманизации профессионального образования и производственных отношений. В системе общественных отношений человек является высшей ценностью развития его потребностей и способностей, социализация и профессионализация личности является целевыми ориентирами профессионального образования и производственных отношений.

Гуманизация производственных отношений происходит в условиях разработки новой техники и технологии, в процессе развития производственных коллективов, в социальных условиях трудовой деятельности.

2. Идея универсализации профессионального образования. Развитие научно-индустриального типа производства определяет новые требования к рабочим и специалистам нового типа, универсальные связи между общественным и производственным уровнем профессиональной подготовки.

Для трудовой деятельности в условиях автоматизированного производства необходимы рабочие, обладающие системной ориентацией в технологическом процессе.

В содержании профессионального образования тенденция универсализации проявляется в интеграции профессий, требований к профессиональной деятельности личности рабочих и специалистов.

3. Тенденция развития интеграционных процессов. Интеграция в условиях развития общества и производства определяет необходимость ориентации профессионального образования на формирование творческой, активной, высокообразной и профессиональной личности рабочих и специалистов.

Исследуя интеграционные процессы в профессиональном образовании следует выделить проблемы взаимосвязи различных наук (технических, экономических, общественных), взаимосвязи науки и практики.

Интеграция в большей степени проявляется в содержании образования, а также во взаимосвязи предметных и организационных форм интеграции.

4. Идея интенсификации процесса обучения. Интенсификация профессионального обучения определяет задачу внедрения технологии формирования профессиональных компетенций, основанных на формировании обобщенного знания о производственном процессе, производственных сил и производственных отношений.

Интенсификация профессионального обучения осуществляется через унификацию организационных форм, методов и средств обучения с использованием цифровых технологий.

В процессе обучения унифицированные контролирующие, формирующие, расчетные функции педагога создают условия для внедрения оптимальных педагогических действий при обучении различным профессиям.

Также, для обеспечения эффективности профессиональной подготовки следует использовать имитационное моделирование технологических процессов, цифровые технологии.

5. Идея связи теории и практики. Связь теории и практики реализуется в процессе взаимодействия теоретических и практических элементов содержания образования.

В широком смысле связь теории с практикой проявляется через взаимосвязь науки, образования и производства.

6. Тенденции научно-технического процесса, развития автоматизированных производств. Направления развития автоматизированных производств выступают следующие:

- модернизация технико-технологической организации производства;
- расширение автоматизации на основе цифровых технологий;
- механизация технических процессов;
- разработка автоматизированных технологий, биотехнологий, безопасных технологических процессов;
- повышение значимости человеческого фактора.

Научно-технический прогресс определяет профессиональную подготовку человека к новым более сложным условиям общественного производства. Специфические особенности материального производства определяет содержание профессионального образования. В условиях научно-технической революции процесс производства превращается в научный процесс, а научный труд в производительный труд, повышается техническое обеспечение производства, что детерминирует изменения в содержании профессионального образования.

Исследование процесса профессионального обучения, направленного на развитие личности будущих рабочих и специалистов в условиях социального и научно-технического прогресса осуществляется на основе комплексного, системного, деятельностного и личностно-ориентированного подхода.

Комплексный подход реализуется на различных уровнях обобщения: на уровне науки в целом конкретных отраслей знаний специального комплекса наук для изучения сложного объекта или явления.

Системный подход рассматривается как междисциплинарность и логический синтез, как соединение теоретического и практического знания, как взаимосвязь интеграционных и дифференцированных процессов.

Деятельностный подход предполагает взаимосвязь познавательной, эстетической, коммуникативной, производственной деятельности в процессе обучения.

Личностно-ориентированный подход ориентирован на взаимодействие педагога и обучающегося, на развитие субъектов образования, на самообразование, самовоспитание, саморазвитие учащихся как ведущих субъектов процесса профессионального обучения.

Социальное профессиональное развитие личности рабочих и специалистов включает в процесс социально-экономического развития страны на основе активизации человеческого фактора в перспективах развития системы профессионального образования.

Динамика социально-экономического развития должна определять стратегию профессионального развития будущих работников.

Профессиональное образование выполняет следующие основные экономические и социальные функции:

- профессиональная подготовка работников для отраслей народного хозяйства;
- развитие социальной структуры общества;
- социально-культурное развитие молодых рабочих, овладение профессиональным опытом, всестороннее развитие будущего работника.

На профессиональное образование влияют следующие факторы:

- социально-политические – повышение роли рабочих и специалистов в социально-экономическом, научно-техническом, культурологическом развитии общества, динамика уровня сформированности профессиональной и политической культуры;
- научно-технические и технико-экономические факторы – расширение знаний о развитии техники, технологии, организации труда, владение современными методами научного исследования;
- социально-экономические- появление новых форм обобществления труда, автоматизация и механизация производства, внедрение цифровых технологий, овладение смежными профессиями, развитие профессионально-мобильного и компетентностного работника;
- социально-педагогические – взаимосвязь социализации и профессионализации; непрерывность и многоуровневость профессионального образования, взаимосвязь научно-технических, технико-технологических, социально-экономических факторов.

Интегративные социальные тенденции в развитии производительных сил общества обеспечивают расширение научно-индустриального типа производства и соответствующего нового типа рабочих. В этой связи, повышаются возможности развития творческой деятельности в условиях общеобразовательной и профессиональной подготовки будущих работников.

Также, в условиях автоматизированного производства повышаются требования к социальным характеристикам личности рабочих и специалистов.

В этом случае важным становится развитие потребности, мотивов, интересов, ценностных ориентаций обучающихся. Учебно-воспитательный процесс должен строиться на принципах взаимопомощи, коллективизма, социального распределения материальных и духовных благ.

Выполнение требований автоматизированного производства осуществляется на основе мировоззрения обучающихся, коллективных форм учебной, производственной и общественной деятельности, что выступает интегративными формами социального и профессионального самоопределения.

Социальное развитие личности, гражданских качеств возможно тогда, когда обучающиеся включены в решение социальных проблем коллектива учебного заведения и базового предприятия (в реализацию социальных и культурных программ, планов экономического и социального развития).

Системный характер профессионального обучения проявляется в следующих закономерностях и особенностях:

1. Профессиональное обучение осуществляется на основе интеграции социального, экономического, естественно-научного, технико-технологического знания, развития производительных сил и производственных отношений.
2. Определяющее моделирование профессионального обучения, научное обоснование социальных отношений, что детерминирует нормативные оценки педагогической деятельности системы профессионального образования.
3. Системность выражается через логический синтез содержания образования; как взаимосвязь теоретического и практического знания; как диалектическое взаимодействие модульно-познавательного процесса и педагогической практики; как взаимосвязь интегративных и дифференцированных процессов в исследовании профессионально-педагогических систем.

При этом системообразующим фактором выступает формирование личности будущих рабочих и специалистов в условиях социального и научно-технического процесса. Новое представление о профессиональном обучении реализуется через различные системы: «человек-природа», «человек-общество», «человек-техника», «человек-знаковая система».

Профессиональное обучение обеспечивает профессионализацию и социализацию личности рабочего и специалиста, где в качестве системообразующего фактора выступают требования различных социально-технологических типов производства.

Для доиндустриального типа производства характерными качествами личности выступают инициативность и предприимчивость (преимущественно профессий отраслей сферы обслуживания, профессий ремесленно-творческого характера). Стартовый уровень общеобразовательной подготовки не является жестко фиксированным, и профессиональная ориентация может начинаться с дошкольного возраста.

Для подготовки рабочих индустриального типа производства, составляющих 60% профессионально-квалификационной структуры рабочего класса, ведущими-социальными и профессиональными качествами личности являются культура, социально-нравственная зрелость, дисциплинированность, аккуратность и др. Исходный уровень общеобразовательной подготовки располагается в диапазоне от 6-го до 11-го класса. Процесс социализации осуществляется посредством профессионально-технического образования в подростковом возрасте.

Для подготовки рабочих научно-индустриального типа производства системообразующим фактом является процесс социализации в своей эволюционной стадии, стартовой основой которого является ранняя социализация подростка в условиях профессионального образования.

В целом данная модель подготовки квалифицированного рабочего раскрывает новый социально-политехнический тип личности рабочего, что требует переработки структуры профессионально-квалифицированных характеристик в соответствии с его особенностями.

При этом основными качествами рабочего являются:

- высокоэффективность;
- профессиональная компетентность;
- политическая и экологическая культура;
- технико-технологическая культура;
- экономическая и финансовая грамотность;
- профессиональная мобильность.

Большое внимание в настоящее время и в перспективе следует уделять также проблеме профессионального воспитания и профотбора, группировке и классификации рабочих профессий.

Формированию нравственных установок на профессию, активного отношения к окружающему миру.

В процессе профессиональной подготовки проявляются физические, социальные, духовные качества будущих рабочих и специалистов, которые оказывают большое влияние на процесс овладения профессией.

Профессиональное воспитание осуществляется на основе определения человеческого фактора и определяется следующими факторами:

- социально-экономическое и научно-техническое развитие изменений профессионально-квалификационной структуры рабочего класса;
- перспективы развития профессионального образования;
- внедрение цифровых технологий в образовательный процесс;
- организация социального партнёрства образовательной организации, предприятий и организаций.

Выводы. Таким образом, профессиональное образование рассматривается как социально-педагогический процесс, имеющий специфические особенности, закономерности и принципы. Концептуальными идеями выкупают законы развития общественного производства, отраслевая и межотраслевая интеграция производственных процессов, автоматизация и концентрация производства, теория деятельности и теория познания, социальные и педагогические основы обучения и воспитания будущих рабочих и специалистов.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах / М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.В. Пчелякова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-1.
2. Маркова, С.М. Основные тенденции развития содержания профессионального образования / С.М. Маркова, Е.Ф. Котенко, Н.М. Григорян // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – С. 124-127
3. Маркова, С.М. Социально-педагогические факторы разработки содержания профессионально-педагогического образования / С.М. Маркова, С.А. Цыплакова, Е.Ф. Котенко. – 2019. – № 6. – С. 36-47
4. Уракова, Е.А. Основные направления развития профессионального образования / Е.А. Уракова, Е.Н. Гусев, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 240-243
5. Цыплакова, С.А. Направления развития профессиональной педагогики как науки / С.А. Цыплакова, Ю.А. Бекетова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспектив. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет. 2019. – С. 310-311

Педагогика

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, профессор РАЕ Марковская Елена Александровна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ КАДЕТ

Аннотация. В статье представлен процесс организации проектной деятельности в кадетском военном корпусе. При организации образовательного процесса в кадетском военном корпусе педагоги определяют главной целью своей деятельности не только дать образование воспитанникам, но и подготовить выпускника для дальнейшего обучения в учреждениях высшего военного профессионального образования, воспитать патриота, развить лучшие нравственные качества личности. Кадет должен уметь использовать полученные знания в различных областях науки, техники, в общественной жизни, в процессе обучения в высших учебных заведениях МО РФ. Одна из важнейших задач реализации поставленной цели – создание системы ранней военно-профессиональной ориентации кадет и осознанного выбора воспитанниками военной профессии. В процессе проведения уроков, внеклассных и воспитательных мероприятий, занятий по программам дополнительного образования происходит обучение, воспитание и развития воспитанников в кадетском военном корпусе. Большое значение в этом имеет формирование гуманистической направленности проектной деятельности в воспитании кадет. Приводятся примеры проектов разработанных воспитанниками и педагогами кадетского военного корпуса и представленных на различных конкурсах, конференциях и фестивале «Старт в науку».

Ключевые слова: кадетское образование, воспитание, кадетский корпус, гуманистическая направленность, проектная деятельность.

Annotation. The article presents the process of organizing project activities in the cadet military corps. When organizing the educational process in the cadet military corps, teachers determine the main goal of their activities not only to educate pupils, but also to prepare graduates for further training in institutions of higher military vocational education, to educate a patriot, to develop the best moral qualities of a person. A cadet should be able to use the acquired knowledge in various fields of science, technology, in public life, in the process of studying at higher educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. One of the most important tasks of the implementation of this goal is the creation of a system of early military professional orientation of cadets and an informed choice of the military profession by pupils. In the process of conducting lessons, extracurricular and educational activities, classes on additional education programs, training, education and development of pupils in the cadet military corps takes place. Of great importance in this is the formation of a humanistic orientation of project activities in the education of cadets. Examples of projects developed by pupils and teachers of the cadet military corps and presented at various competitions, conferences and the Start in Science festival are given.

Key words: cadet education, upbringing, cadet corps, humanistic orientation, project activity.

Введение. Сегодня профессия военного требует глубоких знаний и всесторонней образованности. Чтобы этого добиться, нужны желание и возможности. В кадетский военный корпус все мальчишки приходят мотивированными, они все хотят стать военными. Гораздо труднее ребятам сохранить желание быть военным в старших классах, пронести его через годы обучения [4].

Кадетский военный корпус – образовательная организация особого типа. Здесь ребята не просто учатся, они получают возможность познакомиться с профессией военного поближе. Вся урочная, внеурочная и воспитательная деятельность направлены на восприятие молодым человеком специальной информации. Конечно, заочное знакомство с будущей профессией даёт представление о ней, но для кадет приоритетно личное знакомство с представителями тех или иных родов войск. Например, непосредственное посещение военной части, в которой ребята увидят условия жизни и быта настоящих военных. Экскурсии развивают мышление, пополняют знания, профессионально ориентируют кадет. Встреча с человеком необычной службы, таким как военный испытатель, запускавшим Гагарина в космос, запомнится им на всю жизнь. Живая беседа с человеком, стоявшим у истоков космической эры, приближает далёкое время первопроходцев. Эти незабываемые впечатления надолго остаются в памяти, аккумулируясь и превращаясь в мечту.

При организации образовательного процесса в кадетском военном корпусе ставится задача заложить определенный общеобразовательный уровень и подготовить выпускника для обучения в военном вузе, воспитать патриота, развить лучшие нравственные качества личности. Выпускник должен уметь использовать полученные знания в различных областях науки, техники, в личной и общественной жизни [1, 6].

Основное содержание воспитательной работы с кадетами направлено на знакомство с миром военных профессий, первичным самоопределением, изучением и оценкой их профессиональных навыков, способностей, наклонностей и потребностей. Мероприятия, проводимые для кадет:

- организация профориентационной работы с кадетами путем применения диагностического метода (наблюдение, анкетирование, беседа, анализ успеваемости, анализ результатов творческой деятельности, тестирование);
- проведение воспитательных мероприятий, направленных на профориентационную работу с воспитанниками кадетского военного корпуса (тренинговые занятия в группах, опросы, игры, консультирование обучающихся и их родителей);
- развитие в различных организационных формах военной составляющей в воспитательной деятельности, внедрение школы младших командиров;
- реализация гуманистически направленных и социально значимых, проектов.

Изложение основного материала статьи. Работа над гуманистической направленностью проекта – процесс кропотливый, педагогу важно сохранить роль консультанта, а успех работы над проектом во многом зависит от грамотной организации деятельности воспитанника и педагога, их сотворчества. Педагог идет рядом с воспитанником, помогая ему учиться, проявляя его готовность изменять себя к лучшему, развивая те способности, которые помогут воспитаннику реализовать себя как личность и стать успешным в жизни. Это и есть подлинное сотворчество [3]. Именно через проектную деятельность, педагог способствует развитию проектного мышления у воспитанников, помогая увидеть мир во всем его единстве, красоте, многообразии.

Гуманизация воспитательной деятельности заключается в направленности кадет на восприятие правильного мировоззрения и жизни для формирования высоких идеалов, моральной целостности, знаний, культуры и соблюдение личной дисциплины.

Обучение, воспитание и развитие воспитанников в кадетском военном корпусе осуществляется в процессе проведения учебных занятий, внеклассных мероприятий, занятий по программам дополнительного образования, соблюдения воспитанниками правил поведения и соблюдения внутреннего порядка, установленного внутренними правилами. Одна из особенностей жизни воспитанников кадетского военного корпуса – это определенный бюджет времени. Кадет выбирает досуг (часть свободного времени, используемая для общения, самостоятельного творчества, прогулок, развлечений и других форм, обеспечивающих отдых и развитие личности) в соответствии со своими наклонностями и потребностями. В связи с достаточно жесткой регламентацией жизни кадет актуальным стало рассмотрение вопроса развития творческих способностей подростков, воспитанников кадетского корпуса, путем включения их в благоприятную социокультурную образовательную среду. Рассмотрим на примере проектной деятельности.

Социальный метапредметный проект для обучающихся 5-6 классов «Прогулки по Петергофу» [5] был направлен на расширение кругозора и получение информации об истории и природе Петергофа. Проводились экскурсии, наблюдения, квесты по территории корпуса, по окрестностям Петергофа с целью глубокого изучения особенностей климата, флоры и фауны, всего, что связано с природой и необходимостью её охранять. Проводились воспитательные мероприятия нравственно-экологической направленности «Дадим шар земной детям», «Фонтаны Петергофа», «Вода вокруг нас», природоохранные акции «Спасём мир вместе». На всем протяжении учебы в кадетском корпусе воспитатели совместно с кадетами проводят познавательные чтения, беседы, изготовление плакатов к тематическим мероприятиям, экологические игры-викторины, книжные выставки «Заповедные места России», «Они нуждаются в защите», «Красная книга России», фотовыставки «Природа, общество, человек» и конкурсы поделок из природного материала. Накопленные за несколько лет знания и опыт помогают, уже в старших классах, с честью представлять Санкт-Петербургский кадетский военный корпус на олимпиадах, слётах, семинарах разного уровня и побеждать в них.

Социальный проект «Чтобы тело и душа были молоды» – проект, способствующий формированию физического и нравственного здоровья кадет. В форме диалога с врачами-специалистами, воспитанники получили много важной и необходимой информации для их дальнейшей жизни и здоровья. Были проведены круглые столы «Наркотикам – нет», «Мы – против СПИДА» и совместные спортивно-оздоровительные мероприятия с родителями на природе «Дни здоровья». Участие в данном проекте вызывало у кадет особую радость. Они сразу видели результаты своего совместного труда, пользу, которую они принесли своему любимому корпусу. И они очень старались внести посильный вклад для того, чтобы с каждым годом корпус становился всё уютнее, осознавая, что корпус стал для них родным домом.

К гуманистической направленности военно-патриотических проектов можно отнести работы «Космические дали. Говорим о традициях», «Герои императорских кадетских корпусов армии и флота в русско-японской войне 1904-1905 годов. Связь поколений», «Имя в истории отечественного флота: Николай Оттович Эссен», «Имя в истории отечественного флота: Всеволод Фёдорович Руднев, командир крейсера «Варяг», «Пушкин и Крым», «Пушкин и флот». Они были созданы на основе изучения исторических источников, направлены на расширение общего кругозора кадет, внесения ценностных аспектов в восприятие данной информации кадетами.

Гуманистическая направленность проектов по теме «Лидеры России» («Спортивная журналистика в кадетском корпусе», «Связь времен: две дуэли в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» и лидеры России о перспективах развития страны») развивает навыки литературоведения и демонстрирует гражданскую позицию у кадет. На основе смыслового чтения обучающиеся составили платформу современных лидеров России с учетом особенностей мировоззрения кадета, будущего офицера. Слова В. Путина о патриотизме стали своеобразным девизом для кадет в работе над проектами [2].

Особое значение для формирования гуманистической направленности воспитания занимают проекты, связанные с взаимодействием культур России и Сирии («Многоступенчатый проект по повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель», «Восточные мотивы как средство решения жанровых и стилистических загадок в «Сказке о Золотом петушке» А.С. Пушкина»). Значимость таких проектов заключается в расширении межкультурного пространства средствами литературы, в обеспечении новых возможностей изучения русского языка как иностранного (в кадетском военном корпусе обучаются граждане Сирийской Арабской Республики).

Большое внимание в корпусе уделено индивидуальной работе воспитанников, итогом которой становится представление проектов на различных конкурсах и конференциях, в том числе и на Международном фестивале инновационных научных идей «Старт в науку» среди обучающихся довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации, а также на форуме «Армия-2023». Данное мероприятие является основным в системе военного образования, на нем представляется научно-техническое творчество воспитанников всех довузовских образовательных организаций.

Цель фестиваля – создание условий для развития технического и прикладного творчества, интеллектуального потенциала и инженерного мышления детей и молодежи, а также демонстрация их достижений в технических, инженерных и прикладных направлениях развития [7].

Проведение фестиваля помогает выявлять одаренных кадет, дает возможность воспитанникам развить свои творческие и технические способности, освоить разнообразные методы и технологии научного поиска и добиться результатов, кроме того создает площадку для обмена идеями среди сотрудников довузовских образовательных организаций в самых разнообразных областях научной и творческой деятельности. Инновационные идеи, представленные воспитанниками корпуса, находят свое дальнейшее применение и внедряются в практику.

На Фестивале «Старт в науку – 22» кадет Дмитриев П. представил исследовательскую работу «Новые данные по эволюции озерно-болотных систем береговой зоны южной части Финского залива в голоцене» (научный руководитель – преподаватель географии, к.г.н. Морозов Д.А.). В работе автор делает уточнение существующих и установление новых представлений об особенностях и этапах голоценовой эволюции болотных систем в береговой зоне южной части Финского залива в районе Копорской губы с использованием методов литостратиграфического описания болотных отложений и радиоуглеродного датирования. Результаты исследования имеют большое практическое значение. Они могут быть использованы для корреляции разрезов донных отложений голоцена и создания региональных моделей изменения уровня Финского залива, также могут быть полезны для изучения целого комплекса ключевых проблем археологии и военной истории Балтийского региона, для выявления свидетельств заселения человеком Восточной Балтики, а также обоснование строительства некоторых древних крепостей Северо-Запада в удалении от береговой линии моря. Опыт проведения подобной экспедиции может использоваться в учебном процессе довузовских военных образовательных учреждений как пример патриотического и гражданского воспитания обучающихся, а также формирования у кадет основ научного мировоззрения.

Данное исследование было продолжено и в этом году, на Фестивале «Старт в науку – 23», был представлен доклад «Загадка старой крепости» (автор кадет Тонконог А., научный руководитель преподаватель истории, к.и.н. Садов Ю.В.). Автор работы задался целью изучения вопроса об историческом местоположении Копорской крепости относительно береговой линии современного Финского залива. Для определения местоположения Копорской крепости был использован метод историографического изучения объекта. Были изучены письменные, картографические, археологические свидетельства о Копорской крепости, но подтвердить или опровергнуть ту или иную версию не удалось. Радиоуглеродный анализ показал, что торф в районе между Копорской крепостью и Финским заливом начал формироваться 8 тысяч лет назад. Время построения крепости приходится на начало XIII века. Таким образом, радиоуглеродный метод с большей долей обоснованности подтверждает версию о том, что крепость Копорье строилась на суше и не была морской твердыней.

Представленные доклады показывают, что кадеты в военном корпусе занимаются серьезными научными исследованиями, включающими не только работу с научной литературой, но и полевые экспедиции, и работу с собранными образцами на современном оборудовании в научно-исследовательских институтах.

Социальные науки также интересуют кадет. Исследовательская работа «Земное богатство – источник бедности?» (автор кадет Прокопенко Г., научный руководитель преподаватель истории Арсентьева В.А.). Объектом исследования стал довольно широкий ряд тем: политика в сфере экономики ряда стран в разные периоды истории, отраслевая структура их хозяйства и мировое влияние, а также анализ действий правящих групп и международных организаций, направленных на решение проблемы бедности.

Исследовательская работа «Сказка – ложь, да в ней намек» раскрывает острые проблемы современности в пророческом послании А.С. Пушкина (кадет Абаскулиев С., научные руководители - преподаватели Охтилева О.П. и Полякова Е.А.). Актуальность заявленной темы определяется тем фактом, что в корпусе обучаются кадеты, проживающие в России и кадеты, прибывшие для обучения из Сирии. Соединение русского и восточного в сказке стало определяющим фактором при выборе предмета исследования. Кадет – будущий защитник Отечества, человек, позиция которого в будущем будет определять политическую картину мира. Воспитание уважения к России и ее культуре – сверхзадача кадетского военного корпуса!

В наше время важно сохранить правду о Великой Отечественной войне, о победе нашего народа и передать эту память следующим поколениям. Идея экспозиции «Великая культура великой войны», представленная на Фестивале «Старт в науку – 22», заключается в изучении истории Великой Отечественной войны на примерах судеб её участников:

– экспонат «Нет в России семьи такой...». В семье каждого из нас есть свои герои, которыми можно гордиться. Кадеты собрали информацию о своих дедах и прадедах, участвовавших в Великой Отечественной войне, чтобы показать нынешнему поколению, какие тяжёлые испытания выпали на их долю, и как важно помнить об этом;

– экспонат «Песня, рожденная войной». Песни рассказывают историю войны не хуже учебников. Они вели в бой и лечили раненые солдатские души. Песня «В землянке» с душевным текстом и легко наигрываемой мелодией быстро нашла своего слушателя;

– экспонат «Макет Ленинградской филармонии времен блокадного Ленинграда». Культурная жизнь Ленинграда не останавливалась даже в страшные дни его блокады. Около сотни музыкальных произведений было написано в осажденном городе, но только Седьмая симфония Шостаковича стала символом стойкости, мужества, веры в победу жителей блокадного города;

– экспонаты «Стук в сердце каждого» и «Бессмертный полк фронтовых писем». Изучение истории блокадного Ленинграда происходит не только через исторические факты, но и через встречи кадет с защитниками и жителями блокадного Ленинграда. После таких встреч музей кадетского корпуса пополняется бесценными экспонатами, которые и были представлены на выставке;

– экспонат «Книга скрапбукинг «Между миром и войной». Вопросы мира и войны актуальны и в настоящее время, поэтому коллективом преподавателей и кадет была создана эта книга, знакомящая читателей с произведениями советской, русской и арабской литературы Книга выполнена в технике «скрапбукинг». Дополнительная информация размещена на отдельных вкладках в виде декоративных элементов, а также фильмы и фотографии представлены на удалённых носителях, которые можно посмотреть с помощью QR-кода;

– экспонат «Подвиг, воспетый в камне и бронзе», в виде инсталляции макетов фронтальных барельефов «Стел Воинской Славы» городов Ленинградской области. Макеты получили высокую оценку жюри конкурса-выставки «Эхо прошедшей войны», проходившей под эгидой Департамента культуры Минобороны России. В настоящее время экспонат находится в Государственном военно-историческом музее артиллерии, инженерных войск и войск связи.

Выводы. Таким образом, системный подход в проектной деятельности, связанный с гуманистической направленностью воспитания, приобщает детей к творческому поиску, дает возможность участвовать в конкурсах и побеждать, что повышает мотивацию к обучению, стимулирует мыслительную деятельность, формирует универсальные умения и навыки.

Можно с уверенностью сказать, что гуманистическая направленность проектной деятельности в воспитании кадет важна не меньше, чем в учебной деятельности. Именно в процессе реализации таких проектов осознается ценностная значимость знаний и воспитания для формирующегося мировоззрения воспитанника кадетского военного корпуса.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Владимир Путин о патриотизме: из выступления на совещании представителей власти и общественности по вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи: Выступления и стенограммы, Краснодар, 12.09.2012 г.: сайт. – 2023. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470/> (дата обращения: 12.04.2023).
3. Марковская, Е.А. Сотворческая стратегия как основная идея гуманизации кадетского образования / Е.А. Марковская // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – С. 98.
4. Машковская, Т.О. Сегодня кадет, завтра офицер реализация межпредметной модели военно-профессиональной ориентации воспитанников в образовательной среде Оренбургского президентского кадетского училища / Т.О. Машковская // Вестник военного образования. – 2020. – № 4(25). – С. 84-87
5. Образовательная программа летней учебной практики социально-адаптационной направленности для 5-6 классов «Прогулки по Петергофу»: Методическое пособие / Составитель Е.А. Марковская. Под общей редакцией И.Н. Царева, С.Б. Матюка. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2017. – 84 с.
6. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1(5). – С. 104-110
7. Старт в науку – 2022: сайт. – 2023. – URL: <http://www.spbkk.org/index.php?id=6327/> (дата обращения: 16.04.2023).

Педагогика

УДК 37.012

аспирант 3 курса Масленникова Оксана Валериевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

директор

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29» (г. Калуга)

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье внимание авторов обращено к инструментарию оценки читательской грамотности в современной школе. Предлагаемый инструментарий обладает полнотой и достоверностью, а также прост при использовании в деятельности школьного учителя. Автор считает оптимальными для использования в педагогической практике методики оценки читательской грамотности Г.А. Цукерман и Г.С. Ковалевой, которые при их применении оптимизируют трудозатраты педагога на их проведение и дают возможность отследить образовательные результаты школьников в динамике. Данный инструментарий был на протяжении длительного времени внедрен в деятельность пяти образовательных организаций г. Калуги. В работе рассмотрены такие понятия как грамотный читатель, инструментарий оценки читательской грамотности, международные исследования, организационно – педагогические условия. Выявлены условия, ведущие к планируемому результату. Рассмотрены преимущества применения данного инструментария в условиях современной школы.

Ключевые слова: инструментарий, грамотный читатель, мониторинг, международные исследования, организационно-педагогические условия.

Annotation. In the article, the authors' attention is drawn to the tools for assessing reader literacy in a modern school. The proposed toolkit has completeness and reliability, and is also easy to use in the activities of a school teacher. The author considers G.A. Zuckerman and G.S. Kovaleva's methods of assessing reader's literacy optimal for use in pedagogical practice, which, when applied, optimize the teacher's labor costs for their implementation and make it possible to track the educational results of schoolchildren in dynamics. This toolkit has been implemented for a long time in the activities of five educational organizations in Kaluga. The paper considers such concepts as a literate reader, tools for assessing reader literacy, international studies, organizational and pedagogical conditions. The conditions leading to the planned result are revealed. The advantages of using this tool in the conditions of a modern school are considered.

Key words: tools, a competent reader, monitoring, international research, organizational and pedagogical conditions.

Введение. Низкая читательская грамотность населения – острая проблема всего мира. Россия – не исключение. Известная фраза «Все мы родом из детства» применима и тут: воспитывать грамотного читателя необходимо с детства, начиная с 1 класса, а прививать любовь к книгам еще в детском саду. Основная нагрузка практического решения этой проблемы «на местах», безусловно, ложится на плечи педагогов [7, С. 107]. «Сквозная цель образования – воспитание грамотного, компетентного читателя, человека, имеющего устойчивую привычку к чтению и потребность в нем как в средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, чувств и мышления» [6, С. 7]. Грамотный читатель – это человек, читающий осмысленно: находящий и понимающий, осмысливающий и интерпретирующий полученную информацию, осуществляющий саморефлексию имеющегося информационного потока и умеющий применять его в своей социальной жизни.

В федеральных государственных образовательных стандартах на уровнях начального общего, основного общего и среднего общего образования четко прослеживается значимость смыслового чтения, оно входит не только в состав предметных планируемых результатов по русскому языку и литературе; родному языку и литературе, но и, самое важное, является метапредметным результатом [10, 11, 12; раздел 2].

Очевидно, что в период обучения в школе при переходе с уровня на уровень значимость чтения и его функциональная нагрузка возрастают, значительно увеличивается объем информации, который ученики изучают, анализируют, перерабатывают и интерпретируют. Без сформированного навыка смыслового чтения быть успешным становится достаточно сложно. В связи с этим важнейшим аспектом решения данной задачи является обучение чтению не только как рецептивному виду речевой деятельности, состоящему в понимании речи в ее графическом выражении, но и смысловому чтению, связанному с пониманием, анализом цели чтения и с выбором соответствующего ей вида чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее).

Изложение основного материала статьи. Возникает вопрос: как школьному педагогу отследить формирование навыка смыслового чтения у обучающихся? Для этого необходимо знать исходные, промежуточные, итоговые данные в исследуемом вопросе, т.е. необходим системный мониторинг. Именно он в совокупности с системными комплексными изменениями в учебной деятельности учащихся; переориентацией системы образования на новые результаты, связанные с «навыками 21 века» (функциональной грамотностью учащихся и развитием позитивных стратегий поведения в различных

ситуациях) позволит решить проблему повышения функциональной грамотности современных школьников. Для организации такого мониторинга в общеобразовательной школе необходимо подобрать инструментарий, который бы обладал такими качествами как достоверность, объективность, полнота, доказательность, практичность; понятность и простота в использовании для школьного учителя. На наш взгляд, оптимальной количественной методикой, которую можно использовать для оценки читательской грамотности, является оценка читательской грамотности по Г.А. Цукерман [1, С. 284; 8, С. 123]. Овладение школьниками тем или иным уровнем читательской грамотности характеризует уровень сформированности навыка осмысленного чтения. Диагностика, критериально основанная на подходах международных исследований PIRLS и PISA, позволяет отслеживать практическую, функциональную сторону любого умения, приобретаемого в школе, в том числе и умения понимать прочитанное и использовать его при решении собственных задач. Именно представленные в федеральных государственных образовательных стандартах планируемые результаты, касающиеся смыслового чтения, выступают здесь как шкалы для независимого измерения разных читательских умений. Из PISA здесь присутствуют следующие маркировки:

- 1) умение находить и извлекать информацию из текста;
- 2) умение интегрировать (связывать в единую картину) и интерпретировать (прояснять для самого себя) сообщения текста;
- 3) умение размышлять о тексте и оценивать его с собственной точки зрения;
- 4) а также еще один показатель, заимствованный из PIRLS для обучающихся младших школьников: умение формулировать прямые выводы, делать простейшие умозаключения на основе информации, извлеченной из текста [8, С. 126].

Авторская методика Г.С. Ковалевой (уровни достижения сформированности метапредметных результатов: смысловое чтение и работа с информацией) также продуктивно вписывается в деятельность рядового педагога. Данная методика основана на оценке результатов комплексных работ обучающихся и позволяет отследить индивидуальные достижения учащихся по отдельным заданиям, сформированность метапредметных результатов у каждого обучающегося и всех учащихся выборки; достижение учащимися того или иного уровня (повышенный, базовый, пониженный, недостаточный) умений работать с информацией [2, С. 15; 3, С. 10; 4, С. 7].

Данный инструментарий был на протяжении длительного времени внедрен в деятельность пяти образовательных организаций г. Калуги. В исследовании приняли участие 150 обучающихся 8 (7) классов. Было сформировано четыре экспериментальных группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4) и одна контрольная (КГ).

На констатирующем этапе (май, 2022 г.) при выявлении исходного уровня читательской грамотности мы сделали вывод о том, что большая часть обучающихся обладает низким уровнем читательской грамотности. К началу опытно-экспериментальной работы 35% обучающихся в экспериментальных группах обладали 1 уровнем читательской грамотности, 50% обучающихся обладали 2 и 3 уровнем, лишь 15% обучающихся обладали 4-6 уровнем сформированности читательской грамотности (диагностика Г.А. Цукерман).



Рисунок 1. Уровни читательской грамотности обучающихся образовательных организаций г. Калуги на начальном этапе (по Г.А. Цукерман)

Результаты, выявленные на начальном этапе по методике Г.С. Ковалевой представлены в таблице.

Таблица

Уровни читательской грамотности обучающихся образовательных организаций г. Калуги на начальном этапе (по Г.С. Ковалевой)

Уровень умения с работать информацией	повышенный	базовый	пониженный	недостаточный
Процент респондентов	9	59	16	16

Стало очевидным, что в учебный процесс необходимо внедрять организационно – педагогические условия, которые будут способствовать развитию читательской грамотности (за счет формирования стратегий смыслового чтения) и изменят стартовые позиции в положительную сторону. Нами был выделен комплекс следующих организационно-педагогических условий:

1. Готовность педагогов к формированию стратегий смыслового чтения.
2. Создание в школе индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся, направленных на формирование эффективных тактик чтения.
3. Наличие в образовательной организации технического оснащения и возможность использовать цифровые образовательные ресурсы.
4. Эффективная организация методической работы по сопровождению педагогов по заявленной теме [5].

В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) формирование стратегий смыслового чтения осуществлялось с учетом первого и третьего организационно-педагогических условий; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) с учетом первого

и четвертого организационно-педагогических условий; в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) первого и второго организационно-педагогических условий; в четвертой группе (ЭГ-4) соблюдался весь комплекс условий. В контрольной группе (КГ) формирование стратегий смыслового чтения не было целенаправленно обеспечено.

Итоговый этап мониторинга (апрель, 2023 г.) был посвящен проверке правомерности и значимости предпринятой нами деятельности по формированию стратегий смыслового чтения, оценке и сравнению результатов формирования стратегий смыслового чтения в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4 и КГ. Проверка результатов проводилась на основе применения диагностических методик, аналогичных констатирующему этапу.

Выводы. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы на констатирующем и итоговом этапах позволил сделать вывод о повышении уровня сформированности читательской грамотности обучающихся вследствие использования в качестве средств ее формирования комплекса организационно-педагогических условий. Ведущими стратегиями смыслового чтения стали: ментальные карты, алфавит за круглым столом, облако слов.

По завершении эксперимента 20% обучающихся имели 4-6 уровень сформированности читательской грамотности, 25% обладали 1 уровнем читательской грамотности, в то время как на 2-3 уровне читательской грамотности находилось 55% обучающихся.

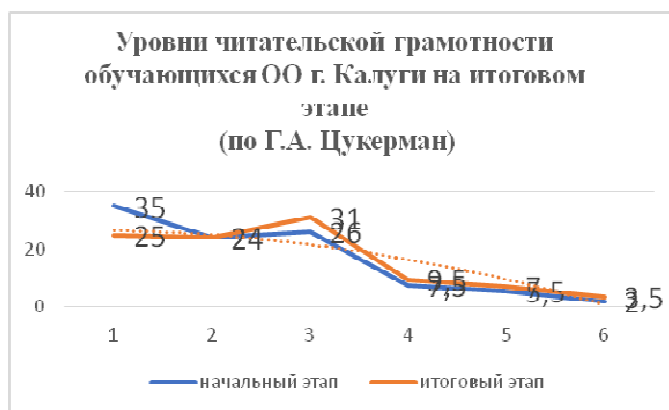


Рисунок 2. Уровни читательской грамотности обучающихся образовательных организаций г. Калуги на итоговом этапе (по Г.А. Цукерман)

Динамика результатов исследования по методике Г.С. Ковалевой представлены в таблице.

Таблица

Уровни читательской грамотности обучающихся образовательных организаций г. Калуги на итоговом этапе (по Г.С. Ковалевой)

Уровень умения работать с информацией	повышенный	базовый	пониженный	недостаточный
Процент респондентов на начальном этапе	9	59	16	16
Процент респондентов на итоговом этапе	13,5	61	14,5	11

Применение отдельных организационно-педагогических условий влияет на изменение уровня сформированности читательской грамотности обучающихся (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4). Самый высокий рост исследуемых показателей характерен для ЭГ-2. Это можно объяснить тем, что педколлектив данной школы занимается вопросом формирования стратегий смыслового чтения гораздо дольше других образовательных организаций г. Калуги; методическая работа в исследуемом направлении поставлена в конкретной организации на высокий уровень. Наименее результативным является эпизодическое использование стратегий смыслового чтения без учета выявленных организационно-педагогических условий (КГ). Формирование навыка смыслового чтения – одна из приоритетных задач в современной школе. Грамотно читающий человек понимает текст, размышляет над его содержанием, легко излагает свои мысли, свободно общается.

Выбор инструментария оценки читательской грамотности должен осуществляться педагогическим коллективом осторожно и тщательно.

Литература:

1. Цукерман, Г.А. Становление читательской грамотности или Новые похождения Тяни-Толкая / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2015. – №1. – С. 284-300
2. Ковалева, Г.С. Метапредметные результаты. 7 класс. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации / Г.С. Ковалева, М.Ю. Демидова, Л.Ф. Иванова. – Москва: Просвещение, 2019. – 167 с.
3. Ковалева, Г.С. Метапредметные результаты. 7 класс. Стандартизированные материалы. Варианты 1-4 / Г.С. Ковалева, М.Ю. Демидова, Л.Ф. Иванова. – Москва: Просвещение, 2019. – 80 с.
4. Ковалева, Г.С. Метапредметные результаты. 8 класс. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации / Г.С. Ковалева, Э.М. Амбарцумова, Н.Н. Богданова. – Москва: Просвещение, 2021. – 167 с.
5. Масленникова, О.В. Организационно-педагогические условия формирования стратегий смыслового чтения / О.В. Масленникова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6; URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31349> (дата обращения: 27.04.2023).

6. Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС / Н.Н. Сметанникова – Москва: Баллас, 2007. – 157 с.
7. Хачикян, Е.И. Развитие читательской грамотности современных школьников как педагогическая проблема / Е.И. Хачикян, О.В. Масленникова // Вестник Калужского университета. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – №3. – С. 107-110
8. Цукерман, Г.А. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123-150
9. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.
10. ФГОС ООО. <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>(дата обращения: 27.04.2023).
11. ФГОС НОО. <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>(дата обращения: 27.04.2023).
12. ФГОС СОО. <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>(дата обращения: 27.04.2023).

Педагогика

УДК 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

дефектолог для работы с детьми раннего и дошкольного

возраста кабинета здорового ребенка Лебедева Ольга Павловна

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Детская городская поликлиника № 52» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК К ТВОРЧЕСТВУ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ СТРОИТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. Предметом исследования в данной статье являются особенности предпосылок к творчеству детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР) в конструировании из строительного материала. В качестве гипотезы рассматривается взаимообусловленность особенностей творческих проявлений в конструировании из строительного материала детей данной категории от их отставания в нормативном развитии. Изложение теоретической базы материала основано на научных работах в области общей и специальной психологии и педагогике по проблеме творчества в продуктивной деятельности. В виде доказательной части исследования представлен диагностический инструментарий, позволяющий определить степень выраженности творческих возможностей детей с ЗРР. На основе количественных и качественных показателей проведен анализ творческих проявлений в конструировании детей раннего возраста с ЗРР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. В диагностике оценка креативности основывается на критериях, признанных в общей и специальной психологии и педагогике. В данном случае это: интерес к творчеству, способы деятельности и качество продукта детского творчества. Количественные, статистические данные обозначили значимые различия в развитии предпосылок к творчеству детей третьего года жизни с ЗРР и их сверстников с нормальным развитием в конструировании. Констатирующая часть эксперимента позволила выявить уровневые различия и критериально обоснованные качественные характеристики творческих возможностей детей третьего года жизни с ЗРР на основе сравнения с нормально развивающимися сверстниками в конструировании из строительного материала. Результаты статистического анализа и качественные характеристики определили особенности развития предпосылок к творчеству детей раннего возраста с ЗРР в конструировании из строительного материала. Сделанные выводы данного эксперимента показали: информативность диагностики; незрелость творческих проявлений детей раннего возраста с ЗРР в конструировании из строительного материала; неоднородность выраженности и разноуровневый характер проявления предпосылок к творчеству детей данной категории. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о наличии специфики предпосылок к творчеству детей раннего возраста с ЗРР в конструировании из строительного материала, обусловленных общей незрелостью детей данной категории. Обоснована необходимость развития психической функции воображения, как основы проявления творчества уже на ранних стадиях онтогенеза и дизонтогенеза.

Ключевые слова: предпосылки к творчеству, конструирование, строительный материал, дети раннего возраста с задержкой речевого развития, нормально развивающиеся дети, диагностика, онтогенез, дизонтогенез.

Annotation. The subject of research in this article are features of prerequisites for creativity of young children with speech development delay (SDD) during construction using building materials. As a hypothesis, the interdependence of features of creative manifestations during construction activities of children in this category and their delay in normative development is considered. The presentation of the theoretical base of the material is based on scientific works in the field of general and special psychology and pedagogy on the problem of creativity in productive activity. In form of an evidence-based part of study, diagnostic tools are presented to determine the degree of expression of the creative abilities of children with SDD. Based on quantitative and qualitative indicators creative manifestations in design in young children with SDD in comparison with normally developing peers was analyzed. In diagnostics, the assessment of creativity is based on criteria recognized in general and special psychology and pedagogy. In this case, these are: interest in creativity, methods of activity and the quality of children's creativity product. Quantitative statistical data indicated significant differences in the development of the prerequisites for creativity in children of the third year of life with SDD and their peers with normal development in design. The ascertaining part of the experiment made it possible to identify level differences and criteria-based qualitative characteristics of the creative abilities of children with SDD of the third year of life based on comparison with normally developing peers in construction using building material. The results of statistical analysis and qualitative characteristics determined the features of the development of the prerequisites for the creativity of young children with SDD in constructing using building material. The conclusions of this experiment showed: 1. information content of diagnostics, 2. immaturity of creative manifestations of young children with SDD in constructing from building material, 3. the heterogeneity of expression and the multi-level nature of the manifestation of prerequisites for creativity of children in this category. The conducted study confirmed the hypothesis put forward about the presence of specific prerequisites for the creativity of young children with SDD in constructing from building material, due to the general immaturity of children in this category. The necessity of developing the mental function of imagination as the basis for the manifestation of creativity already at the early stages of ontogenesis and dysontogenesis is substantiated.

Key words: prerequisites for creativity, construction, building material, children of early age with delayed speech development, normally developing children, diagnostics, ontogenesis, dysontogenesis.

Введение. Раннее детство является важнейшим периодом развития ребенка, когда формируются психические процессы, представления, чувства, творческие возможности, усваиваются общественные нормы и поведение в социуме. Ребенок познает окружающий мир, общается с миром природы, близкими взрослыми и сверстниками, учиться действовать с предметами, исследовать их функции. Взаимодействуя с взрослым, в орудийно-предметной деятельности малыш сначала подражает ему, а потом делает попытки экспериментировать с предметами. Определяющим условием проявления творческой комбинирующей деятельности, по мнению Л.С. Выготского, является воображение, которое обеспечивает жизненную взаимосвязь с образами действительности, что особо значимо для развития ребенка уже на ранних этапах онтогенеза [3].

Опыт многих отечественных исследователей (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, З.В. Лиштван, Л.А. Парамонова, Н.Н. Подъяков и др.) показывает, что проявить ребенку творческие способности, любопытство, любознательность, смекалку и сообразительность возможно в продуктивной деятельности [1, 2, 6, 8, 9].

Детское конструирование относится к продуктивным видам деятельности, носит моделирующий характер и обладает широкими возможностями для умственного, эстетического и творческого развития. Ребенок моделирует окружающее его пространство, передавая существенные черты и отношения, создает реальный продукт, соответствующий своему функциональному назначению. Конструирование из строительных материалов, модулей и деталей конструктора неотделимо от игровой деятельности, так как все постройки, создаваемые детьми, предназначаются ими для практического использования в игре.

Исследования, раскрывающие процесс творчества дошкольников с разными вариантами дизонтогенеза, представлены в разных видах продуктивной деятельности: в изобразительной деятельности с нарушением интеллекта (О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, А.А. Катаева, С.В. Коноваленко, Г.И. Обухова) и с нарушением слуха (Л.Д. Головчик), в театрализованно-игровой деятельности дошкольников с ЗПР (Е.А. Медведева), в словесном творчестве детей с ОНР и ЗПР (Ж.И. Журавлева), в деятельности детей с ЗПР по конструированию из природного материала (Ж.И. Журавлева, Е.А. Медведева и др.). При этом отсутствуют работы, раскрывающие творческие проявления детей раннего возраста с задержкой речевого развития в конструировании из строительного материала, а представлены практические материалы для детей раннего возраста с нормальным развитием (О.Э. Литвинова) [4, 6, 7].

В связи с этим, выявление особенностей развития предпосылок к творчеству детей раннего возраста с ЗПР в конструировании из строительного материала представляется нам достаточно актуальным.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа проводилась с 2021 по 2022 гг. на базе Кабинета здорового ребенка Государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Детская городская поликлиника №52» г. Москвы. В исследовании участвовало 30 детей раннего возраста от 2,5 до 3 лет, из которых 15 детей, отстающих в речевом развитии и в усвоении стандартной программы образовательного учреждения, и 15 детей с нормативным развитием.

Исследование направлено на подтверждение гипотезы о том, что общее психическая незрелость детей раннего возраста с ЗПР определяет особенности выраженности творческих проявлений в конструировании из строительного материала, которые могут рассматриваться как предпосылки к творчеству.

Констатирующая часть исследования определяла возможность существования предпосылок к творчеству в конструктивной деятельности у детей раннего возраста с ЗПР. Диагностика особенностей проявления предпосылок к творчеству в конструктивной деятельности проводилась на основе методик, представленных Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [10], а также О.Э. Литвиновой для детей 2-3 лет [4].

Задание 1. «Построй домик по образу».

Цель: определить особенности проявления предпосылок к творчеству с использованием в конструировании наглядного образца построения модели домика.

Стимульный материал. На демонстрационном столе в качестве наглядного образца предъявлялись детали строительного материала для домика. На столе ребенка набор деталей для конструирования.

Инструкция. «Посмотри у меня разные детали для домика (брусочки, треугольник, квадраты, круг и др.), из них можно сделать домик». Взрослый ставит стены, крышу и заборчик. «Попробуй построить свой домик из деталей, которые лежат перед тобой».

Задание 2. «Построй домик для игрушки».

Цель: определить особенности проявления предпосылок к творчеству в конструировании при самостоятельном выполнении задания ребенком для игрушки.

Стимульный материал. На демонстрационном столе ставился домик из строительного материала (образец предыдущего занятия), а также мелкие образные игрушки (собачка, кошка, зайка, куколка, матрешка). Перед ребенком на его столе располагались разные детали (брусочки, треугольник, цилиндры, призмы разного цвета и т.д.).

Инструкция. «К тебе в гости пришли разные игрушки, выбери одну из них и попробуй построить для кого-нибудь и них домик, так же как мы строили с тобой на прошлом занятии». После того как ребенок приступил к выполнению задания образец убирался, не акцентируя внимание ребенка на этом.

Оценка результатов основывалась на данных количественного и качественного анализа. Качественная оценка строилась на основе критериев творчества: отношение к творчеству: мотивация к творческой деятельности, включенность, устойчивость интереса, увлеченность процессом; владение способами творческих действий: комбинирование имеющихся и самостоятельное включение новых элементов, создание нетрадиционных, оригинальных образов; качество продукта конструирования: разнообразие форм и гармоничность цветовых решений, адекватность и соответствие детской продукции реальным образам. Количественный анализ проводился по трехбалльной системе: 3 балла – постройка отличается от образца; 2 балла – использование в постройке деталей другой формы, величины, дополнительные детали, помощь взрослого; 1 балл – фрагментарное участие в постройке идентичной образцу, выполняемой взрослым.

Для статистической обработки результатов данных констатирующего эксперимента использовалась методика Манна-Уитни, с помощью которой определялась статистическая значимость различий исследуемых признаков у детей нормы и с задержкой речевого развития по всем предлагаемым заданиям. Статистический анализ позволил обнаружить различия в конструировании из строительного по всем рассматриваемым признакам у детей раннего возраста с ЗПР и их сверстников с нормальным развитием на высокой степени значимости статистически достоверных различий в первом задании $p = 0,01$; во втором задании $p = 0,03$. Обобщение количественных результатов по кластерному анализу позволило дифференцировать их на три кластера (уровня): высокий, средний и низкий.

По первому заданию. Высокий уровень наблюдался только у 26% нормально развивающихся детей в конструировании домика на основе наглядного образца и характеризовался: наличием устойчивого интереса, мотивации к игре с постройкой, самостоятельностью активных действий со строительным материалом, настойчивостью в достижении результата, вариативностью творческих решений в использовании простых технических приемов работы со строительным материалом (дополнение брусков другого цвета для стены, использование треугольника другого цвета для крыши, соединение деталей и

расположение их на плоскости в один и два ряда, вертикально в ряд, замыкая пространство, подбор новых деталей из набора конструктора), эмоциональной окрашенностью действий и речь, поясняющей выбор деталей строителя (*например, «...здесь вот такой кирпичик, у меня такой кирпичик, а тут не кубик ... другой ... кирпичик, у меня тоже ... теперь крыша ... вот так. Нет! Не так! Здесь надо ещё ... кирпичик ... у меня так будет ...»*), а также позитивным взаимодействием с взрослым при создании творческого продукта, соответствующего своему функциональному назначению.

Средний уровень демонстрировали 74% детей нормы и 33% детей с ЗРР, проявляя сдержанность, неустойчивость интереса к творческой деятельности, включенность в игру с постройкой с помощью взрослого. В попытке воссоздать постройку отмечалась неуверенность при выборе частей конструкции и установлении их в пространстве относительно друг друга, выполнение задания не сопровождалось эмоциональными реакциями, речевыми высказываниями. Отличие от образца было незначительное и выражалось в замене одного элемента для домика по цвету или форме.

Низкий уровень наблюдался у 67% детей с ЗРР и характеризовался возможностью воссоздавать только отдельные элементы постройки даже только после показа взрослым действий и приемов конструирования, неумением воспроизводить трехмерную конструкцию, неспособностью видеть в образце реальный предмет.

По второму заданию. Высокий уровень показали 23% нормально развивающихся детей, что характеризовалось: заинтересованностью строительством домика для одного из животных, включенностью, устойчивостью, увлеченностью процессом конструирования, самостоятельностью в подборе строительных деталей и использовании экспериментирования с материалом, наличием простейших оригинальных дополнений в постройке (заборчик или скамейка), использованием разноцветных форм при создании целостного оригинального продукта, соответствующего своему функциональному назначению. Выполнение задания сопровождалось положительными эмоциональными реакциями, радостью от выполненной работы для выбранного персонажа.

Средний уровень наблюдался у 77% нормально развивающихся детей и 13% детей с ЗРР и характеризовался: наличием интереса к конструированию, но его не устойчивостью, элементарными незначительными попытками экспериментирования в конструировании, выборе частей конструкции (по размеру и цвету) и игрушки животного, для кого можно построить домик, с помощью взрослого, наличием положительной эмоциональной реакции от результата своих действий (улыбки и радостного взгляда на взрослого), но отсутствием речевого сопровождения процесса конструирования. Выполненная постройка, незначительно отличалась от образца.

Низкий уровень развития предпосылок к творчеству наблюдался у 87% детей с ЗРР и характеризовался: слабостью интереса к построению домика для предложенной игрушки-животного, его неустойчивостью и необходимостью активизации детской инициативы, созданием игровой ситуации взрослым, хаотичностью, скованностью действий детей, отсутствием эмоциональных и вербальных реакций. Постройка выполнялась с фрагментарным участием ребенка и ведущей ролью взрослого и была идентична образцу.

Выводы:

1. Данные эмпирического исследования показали незрелость развития предпосылок к творчеству детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

2. Диагностический материал, направленный на выявление особенностей развития предпосылок к творчеству детей раннего возраста с ЗРР и их сверстников с нормальным развитием в конструировании из строительного материала, оказался информативным.

3. Статистические данные на основе методики Манна-Уитни показали неоднородность развития предпосылок к творчеству детей раннего возраста с ЗРР и их сверстников с нормальным развитием в конструировании из строительного материала и преобладанием у детей с ЗРР среднего и низкого уровня их выраженности. При этом в выполнении задания без образца больше детей с ЗРР показывали более низкие результаты и испытывали трудности в проявлении предпосылок творчества даже при наличии помощи взрослого.

4. Сопоставление количественных данных и результатов выполнения заданий на основе критериев по творчеству позволило выявить качественные характеристики творческих возможностей детей экспериментальной группы в конструировании и строительного материала.

5. Критериально выраженные качественные характеристики создали возможность сформулировать уровневые особенности развития предпосылок к творчеству детьми раннего возраста с ЗРР в конструировании из строительного материала, которые проявились: в мотивационной составляющей конструирования, в элементарном экспериментировании при создании постройки, в проявлении эмоциональных реакций и речевых высказываний.

Данные эксперимента подтвердили гипотезу о наличии предпосылок к творчеству у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, которые имеют особенности проявления в конструировании из строительного материала и тем самым обосновали необходимость развития психической функции воображения, как основы творчества у детей данной категории на ранних стадиях онтогенеза.

Литература:

1. Венгер, Л.А. Путь к развитию детского творчества / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 11. – С. 32-35

2. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – М., 1974.

3. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский – М., 1983. – Т. 5.

4. Литвинова, О.Э. Конструирование с детьми раннего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми 2-3 лет / О.Э. Литвинова. – СПб.: Детство Пресс, 2016. – 154 с.

5. Лиштван, З.В. Конструирование: пособие для воспитателя дет. сада / З.В. Лиштван. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

6. Медведева, Е.А. Изучение особенностей развития воображения дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Е.А. Медведева // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 32.

7. Медведева, Е.А. Особенности проявления творчества дошкольниками с задержкой психического развития (ЗПР) в художественно-ручном труде из природного материала / Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5 (136). – С. 224-229

8. Парамонова, Л.А. Специфика детского творчества и его формирования: теоретические основы / Л.А. Парамонова // Ребенок – исследователь, деятель, творец: опыт организации специфически детских видов деятельности. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2018. – С. 12-17

9. Подъяков, Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н.Н. Подъяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-20

10. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольника: практикум: учебное пособие / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 4-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М., 2021. – 401 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Скрипко Елена Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Нижний Новгород)

О РОЛИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу работы с аутентичным текстом на иностранном языке в языковом вузе. Авторы уделяют особое внимание понятию «текст». Проведя тщательный анализ научной литературы по данному вопросу, авторы признают текст основной и целостной коммуникативной единицей, которой человек пользуется в речевой деятельности. Авторы также приводят классификации и признаки текста. По мнению авторов, студенты языкового вуза должны владеть полным набором навыков и приемов работы с аутентичным текстом на иностранном языке, а именно: лингвистический и лингвострановедческий анализ текста, чтение и перевод, работа с различными источниками информации (словари, справочники, надежные интернет-ресурсы). Данные виды работы с текстом являются составляющими текстовой деятельности. Обладая достаточным опытом работы в языковом и неязыковом вузе, авторы предлагают наглядную схему работы с текстом. В статье приводится пример работы с текстом. Преподаватель ставит перед собой задачу найти актуальные аутентичные тексты согласно изучаемым лексическим и грамматическим темам курса. Анализ и перевод текста побуждает создание своих собственных устных и письменных текстов у студентов. Приобретенные навыки и приемы работы в ходе текстовой деятельности будут переноситься на другие виды деятельности и будут способствовать развитию личности будущего учителя иностранного языка.

Ключевые слова: текст, текстовая деятельность, лингвистический анализ, перевод текста, чтение аутентичного текста, создание текста, языковой вуз.

Annotation. The article deals with reading, analyzing and interpreting an original text in a foreign language in a linguistic educational institution. The authors pay special attention to the concept of the text. Having studied scientific literature on the issue the authors consider the basic coherent communicative unit used in speech. The authors also give the classifications and features of the text. According to the authors, linguistic students must have a wide range of skills and methods of reading and interpreting an original text in a foreign language, namely: linguistic and cultural analysis of the text, text translation, working with different sources of information (dictionaries, reference books, credible Internet resources, etc). All these text actions can be called the text activity. Having considerable experience of working in linguistic and non-linguistic educational institutions the authors provide a graphic illustration of the text activity. The teacher has the aim to search for current original texts on lexical and grammar points under study. Text analysis and translation motivate students to create their own oral and written texts. The acquired skills and methods are applied the text activity to be transferred to other activities in order to develop the personality of the future foreign language teacher.

Key words: text, text activity, linguistic analysis, text translation, reading an original text, creating the text, linguistic educational institution.

Введение. В рамках социального взаимодействия текст представляется основной единицей общения. Он является средством порождения, хранения и передачи знаний, духовных ценностей и культурно-исторических традиций и обеспечивает их преемственность, формируя тем самым общественное сознание и определяя деятельность и поведение членов общества. Создаваемый человеком текст отображает образ мира и является ярким примером функционирования лексических и грамматических моделей языка. В современном цифровизированном обществе отмечается снижение культуры чтения студентов, познавательного интереса и кругозора в молодежной среде. Однако, данный факт убеждает преподавателей в необходимости вводить в учебный процесс аутентичные тексты на иностранном языке, т.к. работа с текстом и его всесторонний анализ – это один из важных этапов овладения иностранным языком, а следовательно, формирования развитой языковой личности и расширения кругозора. В настоящем исследовании мы сосредоточим внимание на понятии «текст» и на непосредственной работе с аутентичным текстом на английском языке для обучения правильному восприятию и интерпретации языковых единиц, а также развития навыков лингвистического анализа текста.

Изложение основного материала статьи. Текст является центральным понятием и объектом интереса исследования большинства гуманитарных наук, а именно: лингвистики, методики преподавания иностранных языков, социопсихолингвистики, лингводидактики и др. Мы не ставим перед собой задачу детально рассмотреть все существующие подходы к понятию «текст», а лишь оперируем определениями, которые приняты в лингвистике и лингводидактике.

В традиционных словарях и энциклопедиях даются схожие определения понятия «текст», под которым понимается внутренне законченная по своему содержанию и строению последовательность отрезков письменного или устного произведения [8] или «объединенную смысловой связью последовательность знаковых единиц», обладающими такими свойствами как связность и целостность [11].

Вслед за Т.М. Дридзе, С.К. Фоломкиной и А.Н. Щукиным мы будем считать текст главной целостной единицей коммуникации, которая необходима человеку в его речевой и мыслительной деятельности [4], [9], [10]. И.Р. Гальперин рассматривает понятие «текст» как продукт мыслительного и затем речевого творческого процесса человека. Как любой другой продукт, он должен обладать логической завершенностью и целостностью. В идеале каждый текст должен быть озаглавлен, разделен на абзацы, объединенные разноплановой лексикой, грамматикой, стилистическими приемами и средствами. Все повествование должно быть логически выстроено в контексте соответствующей прагматической направленности. [3]. Т.М. Дридзе определяет текст как целостную единицу коммуникации и сложный знак. По мнению ученого, текст представляется комплексом смысловых элементов, функционирующих в рамках единой «замкнутой иерархической коммуникативно-познавательной структуры» [4].

Представляется логичным представить подход к тексту Д. Кристал, который связывает внутренние и внешние признаки текста. Под «текстом» понимается когнитивно, грамматически, иллокутивно и просодически структурированный результат речемыслительной деятельности человека. Текст может быть представлен в устной или письменной форме и должен соответствовать всем языковым параметрам и обладать контекстной и адресной соотнесенностью [13].

Для того, чтобы правильно работать с текстом, необходимо подвергать его некоторому анализу. А.Э. Бабайлова предлагает анализировать текст с точки зрения семисоциопсихологии и социопсихолингвистики. В рамках этих наук текст является явлением – категориальным единством трех составляющих: текст-продукт, текст-объект и текст-средство общения людей в ходе их профессиональной, учебной, познавательной деятельности. Восприятие текста таким образом позволяет рассматривать его как особенную единицу текстовой деятельности. Вслед за исследователем мы понимаем под текстовой деятельностью совокупность действий индивида, который на основании имеющихся знаний, умений и навыков структурирует собственные мысли в связный текст и передает смысловую информацию в процессе общения с тем, чтобы другой индивид воспринял ее, интерпретировал и создал свой связный текст в ответ [1].

Приводя анализ определений понятия «текст», невозможно не описать его признаки. В процессе изучения работ таких выдающихся отечественных и зарубежных исследователей, как О.И. Москальской [6], Л.Н. Мурзина и А.С. Штерн [7] и Р.-А. де Богранда, В. Дресслера [12], авторы посчитали важными такие признаки текста, как содержательная/тематическая связность (когезия) и целостность (когерентность), структурная и коммуникативная целостность, информативность и законченность мысли. Читая аутентичный текст на иностранном языке, преподаватель акцентирует внимание студентов на данных признаках текста, призывает найти языковые средства, посредством которых достигается связность и законченность и информативность. Данный этап работ считается важным, т.к. созданный студентом текст должен обладать всеми этими признаками. Опираясь на эти признаки текста, авторы разработали критерии оценивания текста, продуцируемого студентами, которые находятся в открытом доступе, и студент всегда может проверить свой текст на соответствие предложенным критериям. В качестве примера приведем данные критерии на английском языке. Speaking assessment criteria: a) task achievement; b) unity and coherence; c) lexical resource; d) grammatical range and accuracy; e) pronunciation and fluency. Учитывая критерии оценивания, обучающийся самостоятельно выбирает определенные средства языка для обеспечения смысловых связей и целостной структуры высказывания.

С целью вызвать интерес обучающегося к тексту и замотивировать его на последующую плодотворную текстовую деятельность любой аутентичный текст должен быть информативным. Исследователи Н.В. Витт и В.Д. Тункель подчеркивают, что информативность аутентичного текста на иностранном языке влияет на эффективность его усвоения студентами. Если тематика текста близка студенту, релевантная и актуальная, то чтение, анализ, интерпретация и усвоение происходят гораздо быстрее [2].

Итак, текст объединяет смысловое содержание и языковые формы. С одной стороны, это последовательность языковых значений, с другой стороны, это специфическая информация по заданной тематике, оформленная и представленная в соответствующих языковых формах [5].

С позиции психологических процессов, текстовую деятельность можно представить как композицию из следующих элементов: а) содержание текста, которое включает в себя речемыслительную деятельность обучающегося, его восприятие и воссоздание содержания оригинального текста; б) продукт или умозаключения обучающегося, которые говорят о понимании или непонимании прочитанного или услышанного; в) реакция обучающегося на продукт деятельности и стимулирование к последующей деятельности или отказ от дальнейших действий. Студент-первокурсник языкового вуза приступает к работе над текстом с достаточным словарным запасом на иностранном языке. Данное обстоятельство помогает ему извлечь из него необходимую информацию. В время чтения текста активная мыслительная деятельность сопровождается обработкой новой информации. Продуктом деятельности является порождение устного и/или письменного текста (диалог, монолог, абзац или пересказ). Текстовую деятельность можно представить в виде следующей схемы:

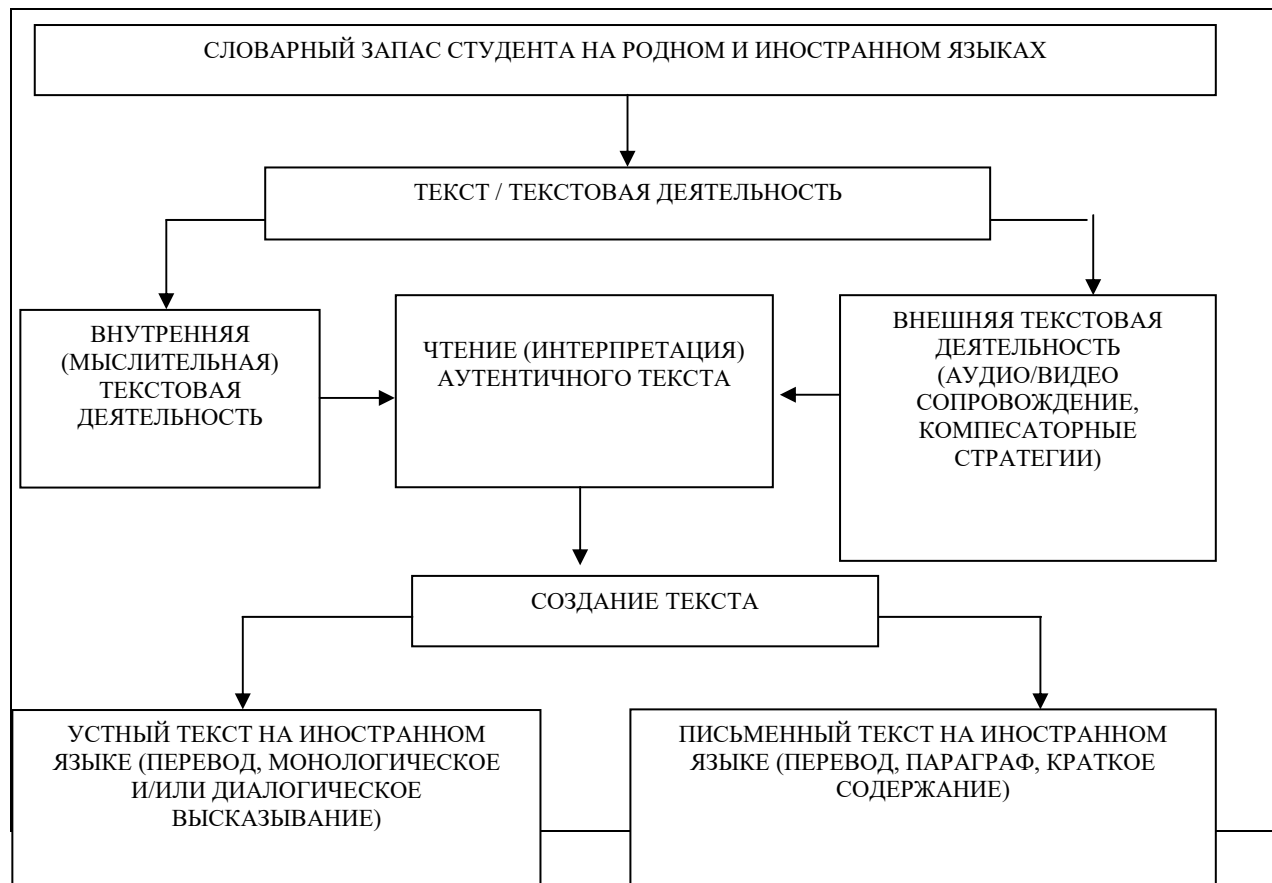


Рисунок 1. Текстовая деятельность в процессе работы над иноязычным текстом

Авторы считают важным привить и закрепить навыки работы с письменным текстом на иностранном языке у студентов первого года обучения в языковом вузе и поэтому уделяют большое внимание работе с текстом. Для этого преподаватели отбирают соответствующие теме изучаемого модуля аутентичные тексты из открытых источников, журналов, книг и справочных материалов на английском языке. Далее приведем пример работы с текстом.

Данный абзац взят из аутентичного текста 'Universities and Colleges' [15], который включает примерно 5000 печатных знаков и предлагается в рамках изучения модуля 'College Life'. Прежде чем начать работу с текстом студенты изучили базовый набор лексических единиц данной тематики и грамматический материал абзаца также не должен вызвать затруднений в узнавании и переводе. Новые слова выделяются жирным шрифтом и имеют пояснения в скобках, также их можно выделить другим цветом или дать списком после текста. Данные пояснения компенсируют сложности понимания слов-реалий.

At most British universities *the academic year is divided* into three terms. Students study *a* main subject throughout their degree course, which is usually a mix of compulsory courses and **electives** (*AmE* a course that students can choose to take, but they do not have to take it in order to graduate). Teaching methods vary between universities. Most students have lectures and seminars and there are **practicals** (*BrE* a lesson or examination in science, cooking etc in which you have to do or make something yourself rather than write or read about it) for those *doing* a science subject. At some universities students have individual **tutorials** (=a period of teaching and discussion with a tutor, especially in a British university) or **supervisions** (=the work of making sure something is done properly and according to all the rules).

Обдумывая полученную информацию, студент должен понять значение новых слов, вспомнить, существуют ли подобные реалии в его стране, и подобрать соответствующие эквиваленты, при необходимости обращаясь к англо-русскому словарю. Далее ведется работа над анализом и переводом текста. Студенту предлагается проанализировать структуру предложения, сделать его синтаксический разбор и объяснить использование определенных и неопределенных артиклей, пассивного залога и причастия настоящего времени (выделены курсивом в тексте). Для усвоения и последующего закрепления новых лексических единиц является перевод. На начальном этапе он считается главным средством обогащения словарного запаса обучающегося. Для адекватного перевода важен контекст и хорошее знание лексики. Представляется целесообразным работать параллельно и над изолированным словом, и над словом в тексте. Студенты находят соответствующие эквиваленты словам *elective* (факультативный курс, дисциплина по выбору), *practical* (практическое занятие, лабораторное занятие), *tutorial* (консультация, встреча с научным руководителем) и *supervision* (индивидуальное занятие, консультация) и соответствующим образом переводят страдательный залог (неопределенно-личным предложением) и причастие (причастным оборотом). Для закрепления и лучшего понимания контекста употребления студентам предлагается изучение словарной статьи толкового англо-русского словаря.

Следующим этапом идет работа по закреплению лексического и грамматического материала в виде выполнения различных тренировочных упражнений в различных форматах. Чаще всего это работа в ЭИОС, которая позволяет обучающемуся во время самостоятельной работы отработать и закрепить изученный лексический материал. Обучающиеся могут использовать изученные тексты, словари и грамматические пособия, вести записи и делать заметки.

После проверки и закрепления изученной лексики и грамматических конструкций обучающийся опять возвращается к текстовой деятельности, только уже в качестве «создателя» своего устного или письменного текста. Составленный обучающимся текст оценивается преподавателем по ряду критериев, одними из которых – это словарный запас и разнообразие грамматических конструкций. Для контроля словарного запаса преподаватели составляют список слов по темам модуля.

Выводы. Итак, текст представляется целостной единицей коммуникации, а текстовая деятельность является основным видом работы в языковом вузе. Являясь важным ресурсом получения информации, текст вдохновляет обучающихся на разнообразные формы деятельности, а именно: чтение вслух, лингвистический и лингвострановедческий анализ, перевод, реферирование, заучивание и др. Детальная и разноплановая работа с аутентичным текстом на иностранном языке побуждает обучающихся к созданию собственного текста, учитывая его собственные интересы, потребности и желания.

Литература:

1. Бабайлова, А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: Социопсихолингвистические аспекты / А.Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 153 с.
2. Витт, Н.В. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность / Н.В. Витт, В.Д. Тункель // Иностранные языки в высшей школе. – Выпуск 8. – М.: Высшая школа, 1974. – С. 52-57
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семисоциологии / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 267 с.
5. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
6. Москальская, О.И. Грамматика текста / О.И. Москальская. – М.: Наука, 1981. – 150 с.
7. Мурзин, Л.Н. Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. – 172 с.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
9. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие для вузов / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
10. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.
12. Beaugrande, R.A. de Einführung in die Textlinguistik / R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler. – Tübingen, 1981. – 303 p.
13. Crystal, D. Introducing Linguistics / D. Crystal. – Penguin Books Ltd., 1992. – 77 p.
14. Halliday, M.A.K. Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective / M.A.K. Halliday, R. Hasan – Oxford University Press, 1991. – 126 p.
15. Oxford Guide to British and American Culture for learners of English / edited by Jonathan Crowther. – Oxford University Press, 1999. – 599 p.

УДК 377.111.3

аспирант Никонова Зинаида Валерьевна

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА ГОТОВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена игровому моделированию как важному средству в подготовке будущих учителей начальных классов. С одной стороны, об игровом моделировании известно достаточно давно, а с другой, о нем мало говорят и используют в процессе подготовки педагогов начальных классов. От мастерства учителя в использовании этого интерактивного метода, зависит решение многих актуальных задач начального обучения, среди которых развитие коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий, формирование самостоятельной оценки учащихся. В статье представлена модель подготовки будущего учителя начальных классов к использованию игрового моделирования. В заключение статьи обсуждаются необходимые компетенции и условия для формирования готовности у будущего учителя начальных классов к использованию игрового моделирования в образовательном процессе.

Ключевые слова: модель, моделирование, игровое моделирование, формирование готовности.

Annotation. The article is devoted to game modeling as an important tool in the training of future primary school teachers. On the one hand, game modeling has been known for a long time, and on the other, little is said about it and is used in the training of primary school teachers. The solution of many urgent tasks of primary education depends on the teacher's skill in using this interactive method, including the development of communicative, cognitive universal educational actions, the formation of independent assessment of students. The article presents a model of preparing a future primary school teacher to use game modeling. In conclusion, the article discusses the necessary competencies and conditions for the formation of readiness of a future primary school teacher to use game modeling in the educational process.

Key words: model, modeling, game modeling, readiness formation.

Введение. Изменения, происходящие в мире, формируют новые образовательные бренды. Исследования, проведенные Московской школой управления «Сколково», обозначили появления новых траекторий образования в России. Постепенно консервативные способы обучения отступают на второй план, на смену им приходят инструменты обучения, развивающие когнитивное и продуктивное состояние сознания: симуляторы, тренажеры, игровые образовательные онлайн платформы. Становится актуальным получение навыков и знаний через новые образовательные технологии, которые позволяют учащимся строить свою траекторию развития в процессе обучения. Существующие модели подготовки учителей начальных классов рассчитаны на передачу фундаментальных знаний и профессиональных навыков, без учета динамичных и инновационных нововведений сектора экономики, которые, как правило, приводят к изменению наполнения содержания традиционных профессий новыми функциями. Таким образом, в профессиональном образовании возникает необходимость в подборе новых форм, методов, способов подготовки будущих учителей начальных классов, которые дадут им возможность быстро реагировать на изменяющиеся реалии общества. Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начальной школы, подтверждает необходимость использования моделирования в учебном процессе. Один из метапредметных результатов, заключается в необходимости использования младшими школьниками знаково-символических средства при создании моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач. Мы понимаем, что наиболее эффективным видом моделирования для формирования такого навыка у учащихся, является игровое моделирование. Игровое моделирование при умелом использовании этого метода педагогом, несомненно, показывает высокие результаты в развитии учащихся. Оно оказывает влияние на поведенческие привычки ребенка, развивает его коммуникативные способности, стимулирует к стратегическому планированию и принятию решений, влияет на его социальную активность. Младший школьник, полученный в игре опыт, проецирует на свои социальные и образовательные модели. Поэтому, игровое моделирование-педагогическая модель, применяемая в образовательном процессе для создания игровых ситуаций, в которой школьник познает характеристики реальных систем и явлений [1]. У большинства младших школьников, в результате неправильно использованного педагогом метода, складывается понимание, что моделирование это несложный и нетрудоемкий процесс. Прежде всего, это связано с неумением учителя правильно организовать процесс игрового моделирования и неточным пониманием цели использования интерактивного метода при организации образовательной деятельности. Педагог часто использует игры для стимуляции интереса или в развлекательных целях, не понимая их серьезную развивающую задачу. Таким примеров являются тренинги «Испорченный телефон» (развитие навыков слушания ребенка) или «Мафия» (развитие навыков невербального общения), и т.д. [2, С. 3-5].

Наличие исследований в этой проблемной области, готовит о том, что тема продолжает оставаться актуальной, но мало изученной. Анализ научных источников показал, что основные педагогические и психологические изыскания в область моделирования сделаны Й. Хейзингом, Х.Г. Гадамером, А.Н. Дахиным, Д. Снидалем, А.Ф. Лосевым, Н.Н. Нечаевым. Ряд исследований А.А. Вербицкого, А.М. Новикова, М.В. Кларина, М.В. Ментса, В.А. Трайнева, были посвящены исследованию игровых технологий. Последнее время, в ряде научных трудов изучается готовность студентов к будущей профессиональной деятельности. Исследования на эту тему можно найти в трудах В.В. Горшковой, В.Б. Родичева, Т.В. Девяткиной и ряда других исследователей.

Изложение основного материала статьи. Понятие «готовность» непростой педагогический феномен, и особенно к использованию игрового моделирования, потому как связан с профессиональным развитием и явлением еще не наступившим. Термин моделирование многоаспектен, мы же рассматриваем моделирование как процесс построения и исследования различных явлений путем построения их моделей. Моделирование в образовательном процессе необходимо для выбора цели, способов и средств достижения результата с помощью модели. В этом случае возникает понятие модели. Лосев А.Ф. определял модель как «способ деятельного создания нового фрагмента действительности, которое составляет суть особенного и единичного». Моделирование в образовательном действии рассматривается как процесс, а модель как результат [3, С. 15-18]. Игровое моделирование, принято считать одним из важных инструментов развития воображения, мышления, памяти, внимания учащихся, через включение его в смоделированную ситуацию с конкретными образовательными задачами, где сам обучающийся должен занимать активную позицию. Использование игрового моделирования в качестве педагогического метода позволяет конструировать концептуально-методические объекты, в которых комплексно могут быть представлены потенциально возможные явления [4, С. 26-52].

В рамках настоящего исследования разработана модель формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования. Модель представлена с позиции личностно-деятельностного и контекстуального подходов и состоит из нескольких модулей (целевого, содержательного, контрольно-оценочного).

Структура целевого модуля модели формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования.

Целевой модуль содержит цель, принципы, компетенции, лежащие в основе процесса формирования готовности к использованию игрового моделирования и условия. Главная цель модели – формирование готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования в профессиональной деятельности.

В основе необходимых компетенций для формирования готовности к использованию игрового моделирования лежат:

– игровая компетентность, включает в себя совокупность знаний, умений и навыков в области игровой культуры, теоретических и исторических аспектах игры, ее принципов построения и организации. По мнению Е.О. Смирновой, учитель обладающий этой компетенцией, это прежде всего человек с хорошим воображением, свободно преодолевающий сложившиеся стереотипы, умеющий комбинировать знакомые игровые сюжеты [5];

– коммуникативная компетентность, рассматривается как наличие навыков вербализации, умение словесно описывать эмоции, чувства, принимать сигналы невербального общения, правильно их распознавать и использовать их в процессе обучения. Важным представляется способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с учащимися при наличии знаний и умений и эмоциональном благополучии. Основу компетенции составляют общительность и умение управлять своим вниманием и внимание учащихся. Часто эта компетенция у педагога не сформирована, при всей своей очевидности и необходимости. Причинами этого становятся: излишняя суетливость, эмоциональность, директивная позиция, стереотипизация поведения;

– интерактивная компетентность предполагает продуктивное взаимодействие между участниками процесса с целью обмен знаниями, идеями, действиями. По мнению А.П. Панфиловой, для данной компетенции характерны умения по организации командной работы, управлению межличностными и деловыми конфликтами и руководству дискуссией;

– социально-перцептивная компетентность, включает умение познавать свои индивидуально-психологические особенности, оценить психическое состояние, и уметь воспринимать и объективно включаться в познание учащихся. К.Роджерс определил эту компетентность как совокупность позитивных ценностей учителя, понимание важности и значимости каждого человека, свободу личностного выбора и личностной ответственности за последствия этого выбора и гуманистическое общение между партнерами [6].

Отсутствие данных компетенций у будущего учителя начальных классов приведет к невозможности применить игровое моделирование в профессиональной деятельности.

Содержательный модуль модели формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования.

Содержательный модуль включает в себя этапы формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования, содержание и методы обучения, комплекс необходимых средств.

Первый этап обучения – информационный – обусловлен учебной деятельностью и включает в себя изучение профессионального модуля «Игропедагогика» и междисциплинарного курса «Теория и методика игровой деятельности/игропрактика в преподавании». Будущие учителя начальных классов, в рамках теоретического курса, изучают психолого-педагогические основания игры, осваивают технологию разработки образовательной программы на основе игры, планируют игровые занятия, создают условия для применения игры с учетом учебно-воспитательных задач. Студенты овладевают навыками проведения послегривой рефлексии, определяют ее роль в формировании образовательных результатов, учатся создавать игровое пространство с учетом потребностей учащихся, учитывая их особенности возраста.

Второй – квазипрофессиональный этап реализуется через имитацию профессиональной деятельности. По предлагаемому сюжетам, будущий учитель начальных классов создает модель игры, учитывая условия, особенности возраста, определяет содержание, подбирает необходимые методы, средства, создает условия, предусматривает возможные риски, планирует образовательные результаты и проводит апробацию на экспериментальной группе [7, С. 56].

Третий-практический этап. Этот этап реализуется через прохождение будущими учителями начальных классов производственной и преддипломной практики.

Контрольно-оценочный модуль модели формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования.

Контрольно-оценочный модуль модели содержит в себе критерии оценки эффективности формирования готовности к использованию игрового моделирования в профессиональной деятельности. Содержит сам результат, выполняет диагностическую и оценочную функции [8, С. 15-16].

Функция диагностики осуществляется на всех этапах реализации модели. Она позволяет осуществлять контроль и производить корректировку процесса формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования, для получения наилучшего результата. Позволяет прогнозировать дальнейшее развитие событий с применением обоснованных видов, форм и методов контроля.

Функция оценки позволяет сопоставлять полученные результаты с планируемыми и соотносить с определенными критериями. Оценочная функция состоит в сопоставлении полученных результатов с предполагаемыми и соотношении этих результатов с поставленными критериями. Оценка результатов обучения осуществляется посредством выявленных групп критериев эффективности с учетом необходимых компетенций для использования игрового моделирования в профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов: когнитивного, мотивационного, деятельностного, личностного.

Выводы. Таким образом, эффективное включение в процесс подготовки данной модели предполагает единство подобранного содержательного ядра программы, методов и средств. При всей стройности модели, результат не всегда предсказуем, это связано с тем, что будущие учителя начальных классов переносят полученные знания и опыт из учебной ситуации в квази-профессиональную деятельность, но субъективно-личностный фактор влияет на уровень техники использования игрового моделирования каждого конкретного студента.

Представленная модель включает целевой, содержательный, результативный компоненты, включая критерии и показатели эффективности. Она позволяет включать интеграцию содержания педагогических и психологических дисциплин, вариативность, преемственность и модернизацию заданий, квази-исследования и квази-профессиональную деятельность. Итак, наличие сформированных компетенций в совокупности с правильно подобранными условиями смогут обеспечить эффективность процесса реализации представленной модели в образовательном процессе.

Литература:

1. Винник, В.К. Игровое моделирование как средство повышения учебно-познавательной активности в образовательном процессе / В.К. Винник, Н.В. Гонова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (Ч. 1). – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20407> (дата обращения: 03.05.2023).
2. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 20 с.
3. Лосев, А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А.Ф. Лосев. – М., 1968. – 294 с.
4. Методологические проблемы развития мышления субъектов М545 образовательного процесса: монография / под общ. ред. Т.Н. Ищенко; СибГУ им. М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2021. – 232 с.
5. Смирнова, Е.О. Игровая компетентность воспитателя / Е.О. Смирнова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №9. – С. 4-9
6. Электронная библиотека RoyalLib. Com: сайт. – https://royallib.com/book/rogers_karl/stanovlenie_lichnostivzglyad_na_psihoterapiyu.html.
7. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: практическое пособие / Н.Е. Щуркова. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 165 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06553-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/514332> (дата обращения: 03.05.2023).
8. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков Самойлова Татьяна Анатольевна
Санкт-Петербургский университет Министерства Внутренних Дел России (г. Санкт-Петербург)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РФ

Аннотация. В статье анализируется применение антропологического подхода к проектированию содержания иноязычной подготовки сотрудников подразделений по вопросам миграции к профессиональной деятельности. Гуманитарно-антропологический подход, отражающий целостную систему идей, ориентированную на Человека как предмет познания становится все более востребован. В гуманитарной парадигме антропологическое знание наиболее полно раскрывает свои основные идеи, а именно: человек изучается как личность, как субъект деятельности; признается наивысшей ценностью. С данной позиции образование рассматривается как среда гуманитарно ориентированной жизнедеятельности. Педагогика как область гуманитарного знания, изначально обращенная к человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, не может существовать вне антропологического аспекта. Антропологизация содержания дисциплины «Иностранный язык» предполагает соблюдение следующих принципов: гуманитарности, непрерывности, индирективности, эмпатийности, социокультурного соответствия. Указанный методологический подход служит основанием для применения антропологически ориентированных технологий и методов обучения в организациях высшего образования МВД России. Его применение активизирует развитие индивидуальных способностей, стимулирует мотивацию поиска самостоятельных решений, развивая тем самым компетенции креативности и критического мышления. Гуманитарно-антропологический подход предлагается использоваться в качестве мировоззренческой основы иноязычной подготовки в образовательных организациях высшего образования МВД РФ, как способ концептуального осмысления и интерпретации целей, путей, механизмов, средств, результатов ее реализации, построения антропологически ориентированных технологий обучения. Гуманитарная составляющая в содержании учебной дисциплины «Иностранный язык» способствует росту личного самосознания, развитию профессионального мышления и мировоззрения будущих сотрудников подразделений по вопросам миграции с опорой на духовно-нравственные цели и ценности гуманизма.

Ключевые слова: гуманитарно-антропологический подход; иноязычная подготовка; образовательные организации высшего образования МВД РФ; подготовка к профессиональной деятельности; содержание дисциплины; сотрудник миграционной службы.

Annotation. The article analyzes the application of the anthropological approach to the design of the content of foreign language training of employees of migration units for professional activities. The humanitarian-anthropological approach, reflecting an integral system of ideas focused on Man as a subject of knowledge, is becoming increasingly in demand. In the humanitarian paradigm, anthropological knowledge most fully reveals its main ideas, namely: a person is studied as a person, as a subject of activity; is recognized as the highest value. From this position, education is considered as an environment of humanitarian-oriented life. Pedagogy as a field of humanitarian knowledge, initially addressed to a person, to the goals, ways, and conditions of organizing his development, cannot exist outside the anthropological aspect. Anthropologization of the content of the discipline "Foreign Language" involves compliance with the following principles: humanitarianity, continuity, indifference, empathy, socio-cultural correspondence. This methodological approach serves as the basis for the application of anthropologically oriented technologies and teaching methods in higher education organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Its use activates the development of individual abilities, stimulates the motivation to search for independent solutions, thereby developing the competencies of creativity and critical thinking. The humanitarian-anthropological approach is proposed to be used as the ideological basis of foreign language training in educational organizations of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, as a way of conceptual comprehension and interpretation of the goals, ways, mechanisms, means, results of its implementation, construction of anthropologically oriented teaching technologies. The humanitarian component in the content of the academic discipline "Foreign Language" contributes to the growth of personal self-awareness, the development of professional thinking and worldview of future employees of migration units based on spiritual and moral goals and values of humanism.

Key words: humanitarian-anthropological approach; foreign language training; educational organizations of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; preparation for professional activities; the content of the discipline; Migration Officer.

Введение. На современном этапе развития Российской Федерации перед образованием поставлены новые стратегические задачи, предусматривающие гибкое реагирование на запросы саморазвития и самореализации обучающихся, проблемы социальной мобильности, непрерывного образования, медиа и цифровой грамотности (сегодняшняя

образовательная среда – это глобальное информационное пространство). В современном динамично-меняющемся мире особенно важно формировать личности, обладающие целостным образом мира и понимающие место человека в нем, способные адекватно ориентироваться и действовать в условиях активизации манипулятивных технологий и насаждения лже-ценностей массовой культуры.

Проведенный анализ научных исследований, посвящённых теории и практике обучения иностранному языку в неязыковых вузах на предмет выявления методологических подходов, оцененных специалистами как эффективные, позволил выявить в качестве основного методологического подхода компетентностный [5]. Специалисты указывают на несовершенство компетентностного подхода. «Не коэффициент интеллекта, который был так важен в знаниевой парадигме, но компетентность как способность эффективно работать требуется теперь от выпускника образовательных систем любого уровня. Подчеркнем: не ориентироваться в социокультурной, политико-экономической или информационно-коммуникационной сфере, но адаптироваться (приспосабливаться) к той или иной сфере производства, безоговорочно принимать условия игры и способствовать успеху «команды» [3, С. 7].

Изложение основного материала статьи. Профессиональные компетенции не утратили своего значения, но цели гуманизации и гуманитаризации профессионального образования обусловили изменение взгляда на содержание учебных дисциплин, в том числе и дисциплины «Иностранный язык». Преподаватели все активнее рассматривают указанную проблему с антропологической точки зрения, как человекообразный тип образования, наполненный смыслом самого человека. В этой связи видится перспективным освоение в данной области исследований гуманитарно-антропологического методологического направления, в проблематике которого иноязычная подготовка основывается на утверждении М. Хайдеггера «язык – дом бытия», на мысли М.М. Бахтина о необходимости Другого (человека иных взглядов, иной культуры) для осмысления себя как части родной культуры. Тогда актуализируется педагогика понимания Ю.В. Сенько, рассматривающая образование в совокупности как среду гуманитарно ориентированной жизнедеятельности и предлагающие сообразные этому практики профессиональной подготовки. На данном этапе развития цивилизации и культуры субъект постигается через личность и индивидуальность. В гуманитарной парадигме эволюция человека рассматривается развитие в совокупности трех его характеристик (субъект, личность, индивидуальность). Не отрицая всю важность технологий и *hard skills* в стремящемся к инновационному прорыву мире, подчеркнем, что основой модели современного российского образования наряду с цифровым оснащением становится востребованный гуманитарно-антропологический подход, нацеленный на создание условий познания ресурсов личности для последующей самореализации в деятельности. «Его суть в том, что своими целевыми ориентирами и ценностными основаниями он полагает практику культивирования собственно человеческого в человеке, ...главным здесь выступает не вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности в жизни и деятельности и личностной позиции во взаимоотношениях с другими. Фактически речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования – оно действительно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, тех способностей, которые позволяют ему быть человеком и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего подлинным субъектом культуры и исторического действия, а главное – субъектом своей собственной жизни» [6, С. 48]. В современной ситуации роль образования рассматривается как ключевая для формирования уникального, неповторимого опыта человека с определяющим воздействием на дальнейшую жизнь. Требования к результатам соответственно, подходы к образованию, меняются в соответствии с трансформацией идей о предназначении человека и смысле его деятельности.

Антропологическая система идей, направленная на человека как предмет познания, является методологической основой педагогики как одной из отраслей знания о человеке, о целях, направлениях, методах и возможностях организации его формирования. Антропологический подход в педагогической теории активно разрабатывался Б.Г. Ананьевым, Б.М. Бим-Бад, И.А. Грешиловой, М.Р. Илакавичус, Е.Г. Ильяшенко, Г.М. Коджаспировой, Г.Б. Корнетовым, В.И. Максаковой, В.К. Пичугиной, А.Е. Фирсовой. Не менее значимо звучат идеи Р.У. Богдановой, Н.М. Борытко, Н.Е. Щурковой по антропологическому подходу к воспитанию, идеи В.И. Слободчикова и И.Ф. Исаева об основах психологической антропологии, Л.К. Рахлевской о педагогической антропологии в системе непрерывного образования. А.В. Хуторской указывает на человекообразный тип образования как на потенциальный ресурс личности, определяемый смыслом самого человека, для последующей самореализации в деятельности.

Антропологический подход служит основанием для внедрения гуманитарных методов и инструментов в образовании. С помощью таких способов познания как смыслотворчество, диалог, переживание, воображение, происходит становление собственной субъектности, подлинно личностное самоопределение человека, осмысленные вторичные действия как результат рефлексии. Гуманитарное содержание любого знания актуализирует его личностное предназначение, которое надо раскрыть. Аксиологичный взгляд на действительность с точки зрения значимости для развития человека и человечества (с культурных, нравственно-этических позиций и т.д.), эмпатийное сопереживание отражает уровень личностного развития обучающегося.

Преподавание учебной дисциплины «Иностранный язык» с применением гуманитарно-антропологического методологического подхода способствует формированию у обучающихся навыков:

- критически мыслить;
- диверсифицировать направление саморазвития и самореализации;
- осознанно подходить к выбору индивидуальной стратегии образования;
- устанавливать междисциплинарные интегративные связи на основе общегуманитарного мировоззрения.

Антропологизация содержания дисциплины «Иностранный язык» предполагает соблюдение следующих принципов при отборе дидактических единиц:

- принцип гуманитарности – адресованность человеку, его индивидуальным способностям и потребностям, наличие гуманистических доминант в содержании дисциплины, демонстрация образцов поведения, гуманитарного мышления, диалогичность как основа взаимоотношений педагога и обучающегося; интеграция в современное предметное содержание расширенного комплекса знаний о человеке, последствий его деятельности;
- принцип непрерывности – ключевой принцип диалектичности образования и личности (идея перманентного образования в рамках динамичной информатизации, демократизации, мобильности, открытости знаний с целью реализации интеллектуального потенциала личности, с целью саморазвития, самореализации, обеспечения личностного, социального, карьерного роста, приводит к пониманию необходимости образования человека на протяжении всей жизни);
- принцип индирективности (проектирование ситуаций выбора, вариативности, изложение гипотез, мнений и др., использование разнообразных источников информации, цифровых технологий, способствующих построению образовательного пространства как открытой системы);
- принцип эмпатийности (проектирование учебных ситуаций, создающих условия для формирования эмоционального отношения, эмпатийного понимания с опорой на гуманистические ценности; развивающих способности распознавать,

описывать собственные чувства в обязательном соотношении с чувствами партнера по взаимодействию);

– принцип социокультурного соответствия – понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов; актуализация проблем развития человечества, рассмотрение путей их решения; изучение объектов, явлений и т.д. в конкретно-исторических условиях; раскрытие социальной значимости, уникальности идей, событий, их гуманитарного смысла в соотношении с профессиональной деятельностью обучающихся; разноуровневый характер заданий с учетом возрастных, индивидуальных особенностей; создание учебных ситуаций, способствующих ценностно-смысловому самоопределению обучающихся; универсальные общечеловеческие, общенациональные ценности должны стать фундаментом содержания образования, с обязательным учетом традиционных духовных, нравственно-эстетических ценностей России в контексте отечественной и мировой истории, соответствующие личностной ориентационной потребности, способствующие пониманию современных глобальных процессов межкультурного и межконфессионального характера. Понимание культуры и себя в ней, соотносении приоритетов социальных ценностей и норм с общекультурными и личностными смыслами способствует обретению личностных смыслов, что активизирует развитие индивидуальных способностей, стимулирует мотивацию поиска самостоятельных решений, развивая тем самым компетенции креативности и критического мышления.

Пересматривая практику применения Болонской системы в России, мы видим, что во многом отошли от культурособразных традиций. «Современная парадигма образования полагает его стратегической целью сохранение и развитие российской культуры и цивилизации, экономики и науки, тогда ее конкретный ориентир – личность гражданина своей страны, обладающего целостным образом мира и человека в нем, способного адекватно ориентироваться и достойно действовать в современном конфликтном, динамично-меняющемся, конкурентном и противоречивом мире» [2, С. 9].

Современный человек находится в сложном противоречивом состоянии – он должен уметь быстро меняться и адаптироваться к переменам, и в то же время оставаться самим собой, не терять духовно-ценностных ориентиров, уметь думать, созерцать, понимать. Осознавая необходимость «человековедческого» подхода, исследователи активно настаивают на гуманизации образования, «на удержании в содержании образования высших смыслов бытия» [4]. «Сегодня одной из наиболее насущных проблем является проблема возвращения к человеку, актуализация его подлинной сущности, особенно когда речь идет о молодежи – ценнейшем антропологическом потенциале для развития социума. Задача молодого поколения – не пройти по тривиальному пути, а сделать нечто такое, чего раньше не делал никто, создать что-то самобытное и собственное, уникальное. Считается, что у каждого человека есть возможность на своем уровне ставить сверхзадачи, то есть хотеть невозможного, чтобы достигать желаемого, то есть превзойти себя, чтобы добраться до себя подлинного» [3, С. 159].

Выводы. На современном этапе совершенствования образовательной практики весьма актуально антропологическое обоснование для преподавания учебных дисциплин. Гуманитарно-антропологический подход может продуктивно использоваться в качестве мировоззренческой основы иноязычной подготовки в образовательных организациях высшего образования МВД РФ, как совокупность принципов и целей, способов, механизмов, средств, результатов ее реализации, для применения антропологически ориентированных методик достижения потенциальных результатов обучения.

Гуманитарная составляющая в содержании учебной дисциплины «Иностранный язык» способствует росту личностного самосознания, развитию профессионального мышления и мировоззрения будущих сотрудников подразделений по вопросам миграции с опорой на духовно-нравственные цели и ценности гуманизма. Именно гуманитарному компоненту образования принадлежит миссия сохранения межконфессионального мира и единства государства.

Литература:

1. Валицкая, А.П. "Человеческий капитал" и компетентностный подход в образовании: к проблеме оценки качества / А.П. Валицкая. – Санкт-Петербург: ООО "Издательство ВВМ", 2018. – С. 5-20
2. Валицкая, А.П. Выбор методологии и стратегии развития образования: принципы и ошибки / А.П. Валицкая // Вестник Института образования человека. – 2015. – № 2. – С. 9.
3. Горшкова, В.В. Феномен образования человека: избранные научные труды / В.В. Горшкова. – Санкт-Петербург: Астерион, 2020. – 490 с.
4. Илакавичус, М.Р. Антропопрактики в образовательном процессе организаций высшего образования системы МВД России / М.Р. Илакавичус // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 4. Часть 1. – С. 79-87
5. Илакавичус, М.Р. Проблема выбора методологии в исследованиях иноязычной подготовки в организациях высшего образования МВД России / М.Р. Илакавичус, Т.А. Самойлова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 2 (94). – С. 184-190
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Брекина Оксана Васильевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Солдатов Дмитрий Вячеславович
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

САМООЦЕНКА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию самооценки психических состояний современных педагогов. Теоретическая часть статьи рассматривает понятие психических состояний и развитие учений о них во второй половине 20 века. В практической части представлены результаты исследований самооценки состояний тревожности, ригидности, агрессивности и фрустрации у педагогических работников высшего, среднего и среднего профессионального образования. Показано, что тревожность не является выраженным состоянием представителей педагогического сообщества, у учителей школ показатели тревожности входят в группу средних значений, у представителей высших и средних профессиональных учреждений показатели низкие. По параметру фрустрация низкие показатели получены у всех педагогических категорий. Агрессивность у всех трех групп педагогического сообщества представлена низкими показателями. По параметру ригидность были получены средние и низкие показатели у всех категорий педагогического сообщества. Наличие средних показателей по параметру ригидность является характерной чертой профессии педагога.

Низкие значения по этому параметру свидетельствуют о хорошей психоэмоциональной устойчивости, пластичности и адаптивности педагогических работников. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке студентов-бакалавров, получающих профильное профессиональное педагогическое высшее и среднее профессиональное образование, а также при повышении квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: психические состояния, педагоги, тревожность, агрессивность, фрустрация, ригидность.

Annotation. The article is devoted to the study of self-assessment of mental states of modern teachers. The theoretical part of the article examines the concept of mental states and the development of the teachings about them in the second half of the 20th century. The practical part presents the results of self-assessment studies of anxiety, rigidity, aggressiveness and frustration among teachers of higher, secondary and secondary vocational education. It is shown that anxiety is not a pronounced state of representatives of the pedagogical community, school teachers have anxiety indicators included in the group of average values, representatives of higher and secondary professional institutions indicators are low. According to the frustration parameter, low indicators were obtained in all pedagogical categories. Aggressiveness in all three groups of the pedagogical community is also represented by low indicators. According to the rigidity parameter, average and low indicators were obtained for all categories of the pedagogical community. Low values for this parameter indicate good psycho-emotional stability, plasticity and adaptability of teaching staff. Low values for this parameter indicate good psycho-emotional stability, plasticity and adaptability of teaching staff. The results of the study can be used in the preparation of bachelor students receiving specialized professional pedagogical higher and secondary vocational education, as well as in the professional development of teaching staff.

Key words: mental states, teachers, anxiety, aggressiveness, frustration, rigidity.

Введение. До второй половины двадцатого века психические состояния как отдельный класс объектов научных исследований фактически не изучались, обычно рассматривались в контексте изучения таких естественных наук, как, например, физиология, медицина и физика. В физике, к примеру, состояние определялось как мгновенная характеристика объекта, являясь наиболее общим и неопределимым понятием, а в биологических науках оно чаще всего рассматривалось как явление, которое сопровождает протекание эмоциональных состояний, а также познавательных и психических процессов. Однако открытие Гансом Селье «общего адаптационного синдрома», развитие науки во второй половине 20 века, появление космонавтики, кибернетики, а также ускоренное развитие техники быстро потребовали новых знаний об учете «человеческого фактора» для обеспечения безопасности и надежности, что привело к значительному росту экспериментальных исследований в области психологии состояний. Развитие спорта высших достижений, исследование целостных психофизиологических состояний стали предметом исследования специалистов психологии труда, инженерной психологии, спортивной психологии, ученых в области эргономики, авиационной и космической медицины [8]. Отдельной проблемой исследований, также находящейся на стыке многих наук, связанных с человеком, явилось выявление закономерностей совместной деятельности людей в экстремальных условиях.

Потребовалась разработка методов психологической и психофизиологической диагностики функциональных состояний, связи и единства состояний с поведением и переживаниями человека. Возникла необходимость в изучении факторов, благодаря которым можно прогнозировать влияние состояний на динамику, эффективность и надежность выполняемой деятельности. Встали вопросы о проверке эффективности старых и создании новых приемов саморегуляции и регуляции функциональных состояний. Возникновение теоретических вопросов и необходимость решения практических задач, посвященных разработке проблемы психических состояний, привели к появлению большого количества научных исследований [3]. Основоположником исследования психических состояний можно считать Н.Д. Левитова, который впервые дал определение данной общепсихологической категории и предложил научное системное изучение. За последние 40 лет в России появились целые научные школы, посвященные исследованию психических состояний. Так, динамику и структуру психических состояний, их взаимосвязи с личностными особенностями, с сознанием, выявление и учет возрастных, половых и других различий изучает А.О. Прохоров и его школа [7]. Систематизация психических состояний была предложена в трудах В.А. Ганзен и В.Н. Юрченко [3]. Л.В. Куликов обозначил проблему описания психических состояний, а также определил основные детерминанты и характеристики психических состояний. Значительное количество ученых исследовали состояния человека в стрессовых ситуациях и экстремальных условиях деятельности [4]. Большое количество исследований было посвящено изучению психопрофилактических приемов возникновения и развития стрессовых состояний и способов их преодоления [5, 6, 10].

Однако и на сегодняшний день в отечественной науке не существует единой точки зрения на сущность, структуру, механизмы формирования, функции и подход к классификации психических состояний. С одной стороны, психические состояния понимаются как сложное, интегративное, целостное полифункциональное и полиструктурное явление психической деятельности и одновременно рассматриваются как фон протекания психических процессов и развития психологических свойств личности. Во всех случаях они являются показателями ощущений благополучия или неблагополучия, комфорта или дискомфорта, испытываемых человеком [9].

Недостаточная изученность психических состояний затрудняет возможности их диагностики, ограничивает прогноз развития и учета влияния состояний на поведение, деятельность и межличностные отношения. Практически неисследованными остаются возможности человека, позволяющие регулировать психические состояния, вызываемые стрессовыми или экстремальными условиями существования, мало изучена роль влияния социальных и социально-психологических условий на возникновение и протекание благоприятных и неблагоприятных состояний.

На сегодняшний день, на наш взгляд, можно выделить два основных направления изучения психических состояний. С одной стороны, это возможности прогнозирования возникновения и протекания психических состояний в зависимости от условий среды, а с другой, огромное количество работ посвящено изучению методов саморегуляции, включая ментальные, эмоциональные, психофизиологические, социальные и когнитивные методы. Изучение именно неблагоприятных психических состояний является, на наш взгляд, одной из приоритетных научно-практических задач в современной психологии [1]. Практическую значимость подобных исследований трудно переоценить; они остро необходимы при сопровождении обучения и воспитания, лечения и реабилитации, организации трудовых процессов и во многих других сферах.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось изучение самооценки неблагоприятных психических состояний, переживаемых современными педагогами.

Для этих целей мы использовали методику самооценки психических состояний Г. Айзенка [2]. Эта методика, на наш взгляд, позволяет рассматривать психические состояния как личностные характеристики. Речь идет о тревожности, агрессивности, фрустрации и ригидности. Ригидность и фрустрация могут проявляться в «застреваниях» личности на определенных эмоциональных переживаниях или объектах. Агрессивность может характеризоваться наличием резких аффективных реакций, потерей самоконтроля; тревожность может проявляться в неадекватности интенсивности и силы состояния объективным ситуациям, её вызывающим.

В современной научно-исследовательской литературе широко представлены исследования, применяющие данную методику чаще всего в сочетании с иными методами, и определяющие своеобразие протекания не только указанных неблагоприятных психических состояний, но и многих других явлений, также имеющих негативный характер [3].

Всего в проведенном исследовании приняло участие 68 человек, из них преподаватели средних образовательных школ (СОШ) в количестве 25 человек, 21 педагог, представляющих среднее профессиональное образование (СПО) и 22 преподавателя высшей школы (ГГТУ).

Анализ результатов самооценки по параметру тревожности как индивидуальной психической особенности, которая проявляется склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения, показал, что у педагогов средних школ высокие показатели присутствуют у 4% респондентов, а средние и низкие значения представлены по 48% соответственно. У преподавателей университета высокие значения наблюдаются у 4% респондентов, у 55% диагностированы низкие показатели, а показатели средних значений встречаются у 41%. Анализ показателей у педагогов СПО показал, что низкие значения встречаются у 62% респондентов, у 38% определены средние показатели.

Среднее значение (M) по показателю тревожности у представителей школ составило 8,24, у преподавателей университета 6,7 у педагогов средних профессиональных учреждений 6,5. Таким образом, можно говорить о том, что тревожность не является выраженным состоянием представителей педагогического сообщества, только у школьных учителей показатели тревожности входят в группу средних значений (от 8 до 15), у представителей же остальных педагогических сообществ показатели низкие (от 0 до 7).

Обычно появление тревоги связано с ожиданием неудач в социальном взаимодействии и обусловлено неосознаваемостью источника опасности. Кроме того, у психически здоровых людей повышенные значения тревожности обычно проявляются при переживании последствий воздействий каких-либо психологических травмирующих факторов, а также свойственны людям с различными вариантами отклоняющегося поведения. Несмотря на то, что тревожность различают ситуативную и личностную, в целом, она является субъективным проявлением неблагоприятия личности, человек может испытывать ощущения беспомощности, неуверенности в себе, преувеличивать угрожающий характер внешних факторов. Переживания тревоги могут дезорганизовать деятельность и поведение людей, нарушить их направленность и продуктивность. Однако, результаты нашего исследования показали, что у современных педагогов отсутствуют ожидания угрозы со стороны других людей. В целом педагоги имеют адекватный уровень притязаний и достаточную нравственную обоснованность мотивов своей деятельности.

Анализируя параметр фрустрации как психического состояния, вызванного неудачей в удовлетворении потребностей и желаний человека, мы получили следующие результаты: по данной шкале низкие значения встречаются у 64% педагогов школы, у 36% наблюдаются средние показатели. Среди преподавателей средних профессиональных учреждений высокие показатели встречаются в 5%, низкие в 76% случаев и средние в 19% случаев. У педагогов высшей школы высокие показатели по данному параметру не представлены, низкие значения имеют место в 46% случаев, средние – в 54% случаев. Среднее значение (M) по параметру фрустрация у всех представителей педагогических сообществ представлено низкими показателями – 6,5 у школьных педагогов, 6,6 у преподавателей ВУЗа и 5,6 у педагогов средних профессиональных учреждений.

Известно, что фрустрация была открыта Ф. Розенцвейгом при исследованиях депривации потребностей. Она может проявляться при переживании неудачи, а также при возникновении непреодолимых трудностей на пути к достижению цели, которые как могут являться объективно непреодолимыми, так и могут субъективно восприниматься и переживаться человеком как таковые. Как правило, она проявляется в отрицательных переживаниях: гнев, разочаровании, раздражении, тревоге, отчаянии, чувстве вины, может рассматриваться как одна из форм психологического стресса. На уровень фрустрационных состояний влияют сила и интенсивность воздействия факторов, ее вызывающих, а также функциональные состояния человека. Большое значение при переживании фрустрации играют формы эмоционального реагирования на жизненные трудности, сложившиеся у человека в процессе становления личности.

Наличие низких показателей по параметру фрустрация позволяет предположить, что педагоги не испытывают проблем в удовлетворении своих потребностей и желаний и, соответственно, для них не характерны отрицательные переживания, связанные с фрустрацией. Это означает, что представители педагогического сообщества обладают фрустрационной толерантностью, то есть располагают способностями к адекватной оценке фрустрационных ситуаций и способам предвидения выхода из них. На сегодняшний день такие личностные свойства имеют огромное значение в воспитании подрастающего поколения, поскольку помогают при решении актуальных задач формирования устойчивости личности к воздействию неблагоприятных жизненных факторов.

Анализируя состояние агрессивности как выраженной готовности субъекта к агрессивному поведению, мы получили следующие результаты: у 52% школьных учителей отмечаются средние значения, 48% респондентов имеют низкие значения, высоких значений не диагностировано. У представителей СПО также встречаются высокие показатели в 5% случаев, низкие в 67% случаев, и средние в 28% случаев. У преподавателей университета высокие показатели по шкале «агрессивности» встречаются в 9% случаев, низкие в 68% случаев и средние значения представлены у 23%. Среднее значение по параметру «агрессивность» у всех трех групп педагогического сообщества представлено низкими показателями: 7,2 у педагогов школ, 6,1 у преподавателей СПО, 5,8 у преподавателей университета.

Качественный анализ вариантов ответов позволяет рассматривать агрессивность как относительно устойчивую черту личности, проявляющуюся во враждебности, в тенденции нападать, причинять неприятности, наносить вред людям, животным, окружающему миру. Однако нормы социальной ответственности, степень развития процессов социализации человека, его ориентированность на культурные, этические, моральные и нравственные нормы, могут быть факторами, влияющими на уровень проявления агрессивности. Именно это, на наш взгляд, мы наблюдаем в педагогической среде: низкие значения по этому параметру свидетельствуют о наличии у педагогов таких важных психологических качеств, как способность к пониманию людей и сопереживание им, гуманистическое мировоззрение, сформированность представлений об уникальности, неповторимости и ценности жизни, судьбы и личности человека. На наш взгляд, представители педагогического сообщества руководствуются, в первую очередь, именно моральными и нравственными ориентирами во взаимодействии с окружающим миром. Поэтому развитие этих качеств у педагогических работников может, с одной стороны, сыграть существенную роль в становлении таких личностных характеристик, как эмпатия, доброжелательность, дружелюбие и готовность помочь, а с другой, содействовать формированию таких важных и востребованных профессиональных педагогических характеристик как самоконтроль и самообладание, столь необходимых как в обществе, так и в образовании.

Анализируя ригидность как состояние, характеризующее затрудненность в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки, мы получили следующие результаты: по этой шкале у учителей СОШ можно наблюдать средние значения в 64% случаев и в 36% случаев имеют место низкие значения.

У педагогов СПО высоких показателей нет, средние показатели встречаются в 43% и низкие в 57% случаев. У педагогов высшей школы в 64% случаев встречаются средние значения и 36% респондентов имеют низкие значения по этой шкале. У педагогов СПО среднее значение имеет низкий показатель – 6,9. Среднее значение по параметру ригидность в случае педагогов школ и представителей университета представлено средними показателями: 8,8 и 8,5 соответственно.

Следует обратить внимание, что из всех представленных в исследовании средних значений касающихся исследуемых состояний, значения по параметру «ригидности» являются самыми высокими. Это, касается, в первую очередь, представителей школьного и университетского сообщества. При этом мы не получили значений сильно выраженной ригидности, которая может проявляться в неизменяемости поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной действительности. Вполне вероятно, что учителя могут демонстрировать все виды ригидности – когнитивную, которая может проявляться в том, что они с трудом перестраивают свои представления в изменяющихся ситуациях; аффективную, которая выражается в косности эмоциональных откликов на изменяющиеся эмоциональные объекты; мотивационную, которая может проявляться в слабости перестройке системы мотивов в обстоятельствах, требующих от субъектов гибкости и изменения характера поведения. Однако, с другой стороны, наличие выраженных показателей по этому параметру является, на наш взгляд, профессиональной характеристикой и может свидетельствовать о сохранении консерватизма и традиционности, лежащих в основе педагогической профессии. В сочетании с низкими показателями, характеризующими состояние агрессивности, это согласуется с представлением о том, что такие качества как нравственность и порядочность, приверженность общечеловеческим ценностям и их предъявление во взаимодействии с подрастающим поколением являются не просто личностными характеристиками отдельных людей, а составляют основу профессионального поведения педагога. Поэтому наличие средних показателей по параметру ригидность мы считаем вполне оправданным. Кроме того, у педагогов средних профессиональных учреждений наблюдаются низкие значения по этому параметру, что свидетельствует о хорошей пластичности педагогов данной категории.

Выводы. Таким образом, анализируя полученные результаты, можно утверждать, что все неблагоприятные психические состояния, хотя и представлены у современных педагогов, но не имеют высоких показателей. Так, у учителей школ показатели тревожности входят в группу средних значений, у представителей высших и средних профессиональных учреждений показатели низкие. По параметру фрустрация низкие показатели получены у всех педагогических категорий. Агрессивность у трех групп педагогического сообщества также представлена низкими показателями. По параметру ригидность полученные средние и низкие показатели у всех категорий педагогического сообщества, что, на наш взгляд, является характерной чертой профессии педагога. Низкие значения по этому параметру свидетельствуют о хорошей психоэмоциональной устойчивости и высокой адаптивности педагогических работников.

Результаты исследования могут быть использованы при подготовке студентов-бакалавров, получающих профильное профессиональное психологическое и педагогическое высшее и среднее профессиональное образование, а также при повышении квалификации психологических и педагогических кадров.

Литература:

1. Артищева, Л.В. Субъективный опыт психического состояния: теоретический обзор / Л.В. Артищева // Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов «Психология психических состояний» (Казань, 20-21 февраля 2020 г.) [Электронный ресурс] / сост. А.Н. Назаров / под общ. ред. Б.С. Алишева, А.О. Прохорова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – Вып. 14. – С. 35-38
2. Диагностика личности. Практикум для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений: в 2 ч. / сост.: Я.В. Березнёва, Л.И. Станиславчик. – Барановичи: РИО БарГУ, 2010. – Ч. 2. – С. 22-24
3. Игумнова, О.Б. Характеристика и исследование типов комплексов негативных психических состояний у студентов / О.Б. Игумнова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2013. – № 1. – С. 13-18
4. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
5. Леонова, А.Б. Психопрофилактика стрессов / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Издательство Московского университета, 1993. – 127 с.
6. Леонова, А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2007. – 280 с.
7. Прохоров, А.О. Психология состояний: учебное пособие / А.О. Прохоров. – М.: «Когитоцентр», 2011. – 624 с.
8. Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб: «Питер», 2000. – 512 с.
9. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Самоукина, Н.В. Антистрессовая программа для банковских работников / Н.В. Самоукина // Прикладная психология. – М.: Магистр, 1997. – С. 42-63

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Бостанова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

студентка Недвига Полина Романовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье описаны характеристики интернет-зависимости и факторы, воздействующие на ее формирование и последствия, оказывающие на личность в юношеском возрасте. А также проблемы социального развития в юношеском возрасте, как следствие данного явления. Представлены результаты проведенных диагностических методик по выявлению особенностей Интернет-зависимых и склонных к Интернет-зависимости студентов.

Ключевые слова: интернет, аддиктивное поведение, юноши, диагностические критерии, виртуальная реальность, киберзависимость.

Annotation. This article describes the characteristics of Internet addiction and the factors influencing its formation and the consequences that affect the personality in adolescence. As well as problems of social development in adolescence, as a consequence

of this phenomenon. The results of the diagnostic techniques carried out to identify the features of Internet-dependent and Internet-addicted students are presented.

Key words: internet, addictive behavior, young men, diagnostic criteria, virtual reality, cyber addiction.

Введение. Научно-технический прогресс набирает большие обороты. Сегодня нам сложно представить человека, у которого отсутствовали бы мобильные устройства, компьютеры и другие информационные технологии. Психологическое явление – компьютерная зависимость, связано с информатизацией всевозможных сфер жизнедеятельности людей, несёт разрушительный характер. Проявляется в повышенной важности и чрезмерное использование компьютера.

Развитие и применения информационных технологий позволяют современному человеку идти в ногу со временем. Подобной дефиниции придерживаются и авторы работы «Влияние компьютерных технологий на личность подростка» С.Н. Бостанова, М.К. Тетуева, Ф.А. Байбанова, раскрывая проблему воздействия компьютерных технологий на личность [2]. Информационное общество выдвигает новые требования к подрастающему поколению, вследствие чего современное образование повышает эффективность обучения путем внедрения использования компьютера [1, 7]. Однако это может нести существенные проблемы в частности формирование аддиктивного поведения. По мере развития компьютерная зависимость приводит к социальной изоляции, отсутствию мотивации, опустошенности и физическим заболеваниям многих юношей и девушек.

Целью проведенного нами исследования было рассмотреть особенности и феноменология киберзависимости; выявить причины киберзависимости у лиц юношеского возраста в Карачаево-Черкесии. Для достижения указанной цели исследования были поставлены следующие задачи: ознакомиться с степенью разработанности данной проблемы в литературе; определить факторы, способствующие киберзависимости; исследовать возможности преодоления киберзависимости.

Практическая значимость проведенной работы определяется тем, что итоговые результаты работы можно использовать для подготовки, создания и реализации программ психологической помощи для практических психологов, для педагогов в образовательных учреждениях различного типа, а также в работе родителями.

Изложение основного материала статьи. Компьютерный мир замещает реальность, зависимый человек растворяется в виртуальном мире, реальная действительность воспринимается как что-то несуществующее. Это становится началом постепенного исчезновения инстинкта самосохранения.

Чаще всего молодое поколение не способно самостоятельно контролировать время, проведенное в сети, что несет негативное влияние на их не только физическое, но и психологическое здоровье [3, 4, 6, 8].

Психологические симптомы, свидетельствующие о компьютерной зависимости:

- 1) появление чувства эйфории при контакте с компьютером или даже при ожидании контакта;
- 2) неудержимое влечение к выходу в Интернет;
- 3) отсутствие контроля над временем взаимодействия с компьютером;
- 4) желание увеличивать или увеличение количества времени взаимодействия с компьютером и нахождения в Интернет;

5) невозможность остановиться [5].

Таким образом, Интернет-аддикция выступает наравне с другими типами зависимости, соответствует критериям:

- снижение и нарушение социальной, учебной и другой деятельности;
- конфликт с окружающим миром, также внутриличностный конфликт;
- замкнутость и резкая негативная реакция на осуждение этого поведения, чувство вины или тревожности, тщетные усилия исправить ситуацию.

В сравнении с другими формами, Интернет-зависимость имеет отличительное многоуровневое включение аддикта с нереалистичной оценкой происходящего, то есть аддиктивная личность выстраивает личную систему ценностей, отличительное мышление. Только при Интернет-зависимости возможна высокая степень интеграции психических процессов, что приводит к отсутствию нужды в использовании психологических защит, как при других формах зависимости [4].

Конечно, виртуальная реальность выступает пространством возможностей для саморазвития человека, и лишь от самого человека зависит, как он воспользуется, и что превознесёт в свою реальность из многообразной и свободной виртуальности [2, 3, 8].

Экспериментальная работа проводилась среди студентов КЧГУ имени У.Д. Алиева г. Карачаевска, где в качестве респондентов выступили 30 студентов. Возраст исследуемых от 18 до 23 лет.

В ходе планирования эмпирического исследования методический материал подбирался с целью получить информацию о показателях уровня субъективного ощущения человеком своей интернет-аддикции, а также склонности к ней.

Нами были сделаны анализ и интерпретация полученных данных по проведенной методике №1 «Тест-опросник для установления зависимости от компьютерных игр, Интернета».

Исходя из полученных результатов, проведенной указанной методики мы разделили респондентов на следующие группы. В соответствии с тем, какое количество баллов было набрано студентами, они распределились по уровням: высокий, средний, низкий (см. рис. 1).

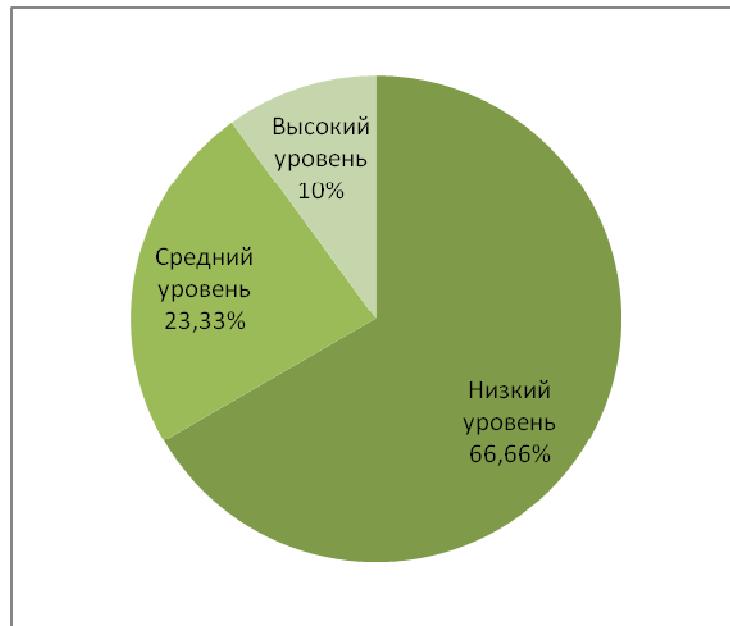


Рисунок 1. Результаты теста-опросника для установления зависимости от компьютерных игр, интернета

Как видно из рисунка 1, низкий уровень зависимости наблюдается у 20 респондентов, что составляет (66,66%) из общего количества испытуемых. Люди этой категории, зачастую общительны. Комфортно чувствуют себя в социуме, охотно заводят новые знакомства.

Следующая категория – 7 (23,33%) респондентов имеют средний уровень киберзависимости. К этой же категории относятся люди, комфортно чувствующие себя как в виртуальном, так и в реальном мире.

В следующую испытуемых категорию высокого уровня входят 3 человека, что в итоге составляет 10%. Этих студентов можно охарактеризовать, как людей, замкнутых в себе, неуверенных и нерешительных. Им комфортно находиться больше в виртуальном мире. Как правило, им легче заводить знакомства в интернете, где они строят свой маленький мир.

Анализ и интерпретация полученных данных по методике №2 В.Ф. Ряховского «Коммуникабельны ли вы?» (см. рис. 2).

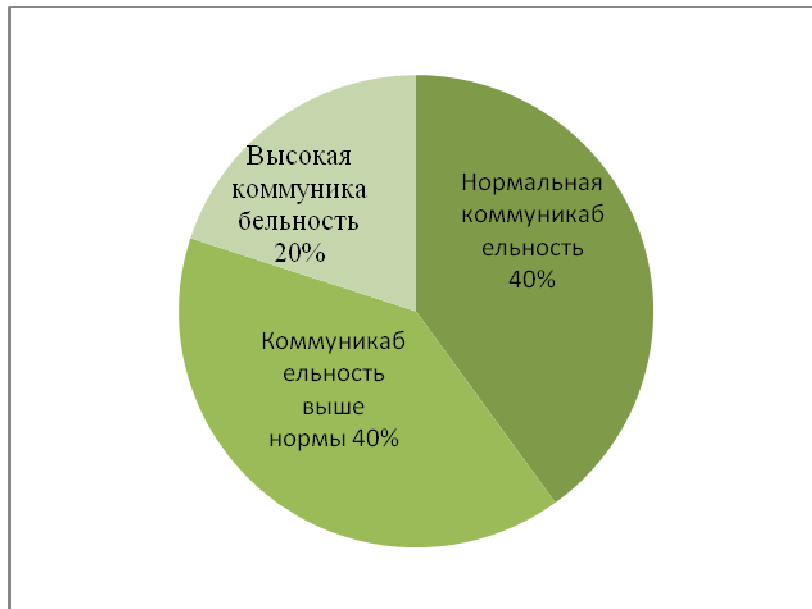


Рисунок 2. Результаты методики В. Ф. Ряховского «Коммуникабельны ли вы?»

По результатам этой методики можно разделить студентов на 3 категории:

Первая категория – нормальная коммуникабельность (12 студентов, что составляет 40%). Данную категорию составляют люди любознательные, охотно слушающие собеседника, терпеливы при взаимоотношении с другими людьми, поддерживают свою точку зрения без излишней вспыльчивости. Без нежелательных переживаний идут на встречу с новыми людьми. Шумные компании и неприемлемые поступки их раздражают.

Вторая категория – коммуникабельность выше нормы (выделились 12 студентов, что составило 40%). Люди данной выборки весьма общительны, с незнакомой компании быстро находят общий язык. Гибкие в решении проблем. В общении чаще используют саркастические выражения.

Третья категория – высокая коммуникабельность (6 респондентов – 20%). Люди с данным уровнем коммуникабельности, слишком общительны. Они вызывают раздражение у окружающих, так как в силу своей

ассертивности высказывают свое мнение по любому вопросу. Им нравится быть в центре внимания, никому не отказывают в требованиях и просьбах, хотя не часто могут их исполнить. Им не хватает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с трудностями. При необходимости, конечно, они смогут себя заставить не отступать.

Анализ и интерпретация полученных данных по методике №3 «Скрытый стресс» (см. рис. 3).

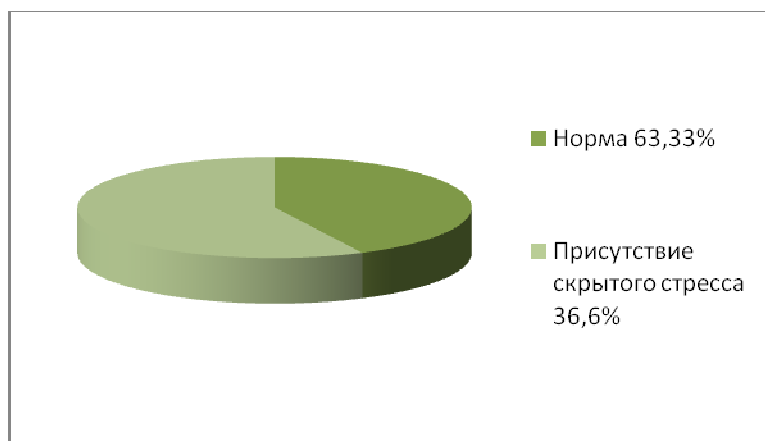


Рисунок 3. Результаты по методике «Скрытый стресс»

Исходя из полученных результатов, и по описанию указанной методики можно разделить респондентов на две категории:

1. Норма (19 обучающихся – 63,33%). Люди этой группы безболезненно для себя справляются с мелкими и бытовыми проблемами.

2. Присутствие скрытого стресса (11 обучающихся – 36,66%). Люди этой категории склонны преувеличивать степень той или иной трудности, оказывающей на психику негативное влияние. Они имеют повышенную склонность к интернет-зависимости. Что требует обратить особое внимание на их образ жизни.

Выводы. В результате проведенной программы диагностических методик мы выявили психологические особенности Интернет-зависимых студентов и имеющих к ней склонность. По итогу диагностики обнаружили что основная группа испытуемых имеют начальный уровень Интернет-зависимости, три из которых имеют признаки её наличия. Из этого следует, что они характеризуются низкой самооценкой, высоким уровнем тревожности и особой потребностью в общении.

Студенты являются основной массой пользователей сети, поэтому они больше всего подвержены развитию Интернет-зависимости. Необходимость в получении информации, повышенная общественная активность и бесконтрольное использование компьютеров, смартфонов формируют из них основную массу пользователей интернета. Удобство и анонимность сети, беспечность и легкость общения через мессенджеры, масштабность находящейся в Интернете информации, разнообразность развлечений и преимуществ становятся основанием киберзависимости у студентов.

Литература:

1. Бостанова, С.Н. Влияние стрессоустойчивости на «социализацию» личности в онлайн-пространстве / С.Н. Бостанова // Алиевские чтения: Материалы научной сессии, посвященной 100-летию образования Карачаево-Черкесской Республики, Карачаевск, 29-30 апреля 2022 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2022. – С. 32-38. – EDN OSSASJ.

2. Бостанова, С.Н. Влияние компьютерных технологий на личность подростка / С.Н. Бостанова, М.К. Тетуева, Ф.А. Байбанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 10(212). – С. 525-531. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2022.10.p525-531. – EDN MCXBEN.

3. Войскунский, А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 90-100

4. Егоров, А.Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А.Ю. Егоров, Н. Кузнецова, Е. Петрова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5. – № 2. – С. 20-27

5. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001.

6. Красиловская, О.Н. Основные факторы возникновения и проявления детского агрессивного поведения / О.Н. Красиловская, Н.А. Сафонова, И.В. Ткаченко // Феноменология личности: ресурсность и многоаспектность: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Армавир, 22 ноября 2022 года / Под общей редакцией И.В. Ткаченко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 42-44. – EDN GLQYOS.

7. Пирмагомедова, Э.А. Вопросы психолого-педагогического сопровождения семьи в условиях модернизации системы образования / Э.А. Пирмагомедова // Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров): Сборник материалов IV международной научно-практической конференции, Грозный, 21 ноября 2019 года. – Грозный: Издательство ООО НПКП «МАВР», 2019. – С. 526-529. – EDN FDJCEH.

8. Семенова, Ф.О. Влияние мировоззренческих установок на особенности формирования аддиктивного поведения в юношеском возрасте / Ф.О. Семенова, М.Х. Кочкаров // Актуальные проблемы науки и техники. 2021: Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 17-19 марта 2021 года. – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2021. – С. 442-443. – EDN UVSBCN.

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук Гирфатова Альмира Равиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

кандидат психологических наук, доцент Нуриманова Фания Касимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Тимерьянова Лилия Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ, АГРЕССИВНОСТИ, КОНФЛИКТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье речь идет о влиянии на психологические характеристики субъектов образования социального стресса в виде дистанционного обучения. Дистанционный формат обучения становится источником многих отрицательных проявлений личностных характеристик, таких как раздражительность, вербальная агрессивность, тревожность. В статье приводятся результаты количественного и статистического анализа результата опроса субъектов образования.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, субъекты образования, агрессивность, тревожность.

Annotation. The article deals with the influence of social stress on the psychological characteristics of the subjects of education in the form of distance learning. The distance learning format becomes a source of many negative manifestations of personality characteristics, such as irritability, verbal aggressiveness, anxiety. The article presents the results of quantitative and statistical analysis of the results of the survey of subjects of education.

Key words: distance learning format, subjects of education, aggressiveness, anxiety.

Введение. Несмотря на то, что исследователями было уделено внимание на влияние социальных стрессов на субъектов образования, многие психолого-педагогические проблемы, которые были обнаружены во время дистанционного обучения до сих не нашли должного анализа и осмысления.

Изложение основного материала статьи. В современном мире существует множество стрессогенных факторов – психологических, экологических, социальных, информационных, которые приводят к обострению психического состояния человека. Особый аспект в исследуемой тематике находит учеба и интеллектуальная работа, как фактор, инициирующий формирование напряженного неблагополучия в окружающей действительности участников образовательного процесса [1].

Дистанционное обучение в условиях самоизоляции, по мнению Р.И. Татаринцевой предстало именно макро-тестом для всей образовательной системы, её готовности работать в условиях дистанционного обучения. Результаты этого теста в технических, человеческих и прикладных реалиях наших дней оказались пока малоутешительными [6].

Несомненно, нужно отметить, что на начальном этапе дистанционного обучения многим педагогам не хватало навыков работы в информационной среде. В первую очередь можно отметить возникшие технологические осложнения взаимодействия субъектов образовательного процесса. Возникали технические проблемы подключения к системе дистанционного обучения со стороны обучающихся иногда и самих преподавателей. Из-за этого пожилые преподаватели нередко увольнялись с работы, или с большим трудом преодолевали стрессовые ситуации. Следует подчеркнуть и то, что у педагогов повышался уровень тревожности вследствие отсутствия традиционных социальных контактов с коллегами и педагогическим сообществом. Особенно беспокоило, что теряется качество образования из-за невозможности получать массу невербальной информации о самочувствии и настроении обучающихся.

Р.Э. Лильберг также отмечает очевидность того, что дистанционный формат обучения сопряжен стрессом организации учебного процесса. При стрессе у субъектов образования появляется симптоматика усталости, переутомления, тревоги [4].

И.В. Кольцова пишет, что более трети студентов педагогического вуза, которые приняли участие в анкетировании – 37,5% в период самоизоляции и дистанционной форме обучения испытывали дискомфорт и состояние одиночества [3].

В.И. Казаренков и М.М. Карнелович рассуждая о последствиях влияния множества стрессов разнообразного характера на студентов считают, что типичными эмоциональными признаками выраженного стресса у студентов являются неустойчивое настроение, повышенная раздражительность, временами депрессивный настрой либо чувство равнодушия и опустошенности, приступы гнева, циничный и неуместный юмор, чувство неудовлетворенности процессом и результатами учебы, отношениями с другими, жизнью в целом, повышенный уровень конфликтности поведения [2].

Основной целью нашего исследования является изучение личностных качеств субъектов образования как тревожность, агрессивность, конфликтность при дистанционном формате обучения. Объект исследования: субъекты образования. Предмет исследования: личностные качества субъектов образования.

По вопросам, составленным Т.В. Рябовой, мы провели опрос субъектов образования города Уфы по поводу влияния различных факторов на личностные качества субъектов образования дистанционного формата обучения.

Нами определены следующие психологические и социально-психологические положительные факторы дистанционного формата обучения:

- ощущение безопасности отметили 74% опрошенных;
- снижение страха перед устными ответами, опозданиями на лекции (59%);
- возможность самому распоряжаться своим временем (89% опрошенных).

Социально-психологические факторы:

- занятия в комфорте своей квартиры создает условие расслабленного состояния (63%);
- нет необходимости тратиться на транспорт и общественное питание (47%).

Отрицательные факторы дистанционного обучения:

- проблемы с IT ресурсами: перебой с интернетом, с платформой СДО и др. (93%);
- отсутствие «живой коммуникации» с преподавателями, одногруппниками (94% опрошенных);
- отсутствие «личного контакта», общения с преподавателем, нет обратной связи, (90% опрошенных);
- сложности при освоении материала: большой объем информации на самостоятельное изучение, слишком много заданий (84%);
- сложности концентрации внимания: родственники могут мешать занятиям (51%);
- вред для здоровья: нагрузка на зрение [5].

Нами осуществлен статистический анализ результатов диагностики 34 студентов заочников, занятых педагогической деятельностью по методикам: опросник исследования уровня агрессивности (А. Басс и А. Даркина русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой), экспресс-диагностика выявления уровня конфликтности (О.Л. Гончарова), Шкала тревоги Спилбергера. При анализе средних значений переменных (Таблица 1) выявлено следующее: индекс агрессивности и враждебности у опрошенных в условиях дистанционного обучения остался в пределах нормы, что говорит о сохранении педагогами своего уровня профессионализма даже в таких сложных условиях. Однако, показатели косвенной агрессии и раздражительности имеют повышенный уровень. Другими словами, есть проявление вспыльчивого поведения при столкновении со стрессовыми ситуациями организации учебного процесса.

Таблица 1

Описательная статистика по методикам исследования

Переменные	Описательная статистика	
	Среднее зн.	Ст. откл.
Физическая агрессия	4,42	2,85
Косвенная агрессия	5,42	2,14
Раздражительность	5,65	2,60
Вербальная агрессия	4,84	3,37
Обида	5,10	2,47
Подозрительность	4,52	2,50
Чувство вины	3,23	3,66
Индекс агрессивности	17,3	2,61
Индекс враждебности	4,52	2,28
Подозрительность	4,52	2,74
Конфликтность	5,74	1,18
Ситуативная тревожность	41,55	7,84
Личностная тревожность	35,31	9,65

Нами осуществлен статистический корреляционный анализ по Спирмену с помощью программы Statistica 10. Выявлены несколько значимых коэффициентов корреляции при уровне значимости $p \leq 0.05$. (см. таблицу 2). Выявленная прямая связь между уровнем конфликтности и ситуативной тревожностью ($r = 0,70$), что свидетельствует о том, что больше уровень ситуативной тревожности тем выше конфликтность. Мы интерпретируем это как то, что стрессовые ситуации дистанционного обучения повышают тревожность субъектов образовательного процесса, что приводит к росту конфликтности.

Таблица 2

Статистический корреляционный анализ по Спирмену

Ранговые корреляции Спирмена								
Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < 0,05000$								
Переменные	Косв. агр	Раздраж.	Верб. агр.	Обида	Подозр.	Негат.	Инд. агр.	СТ
Косв. агр.								
Раздраж.	0,83							
Верб. агр.		0,41						
Обида	0,52	0,53	0,37					
Подозр.	0,52	0,45	0,43	0,65				
Чувст. вин			0,40	0,63	0,58			
Индекс агрес.	0,59	0,59	0,47	0,39		0,39		
Инд.вражд.	0,51	0,47		0,66	0,48	0,45	0,58	
Лт								
Ст								
Конф		0,42*						0,70*

Примечание:

Ожидаемые межшкальные взаимосвязи опросника Басса Дарки не интерпретируем.

Представлены только значимые корреляции.

Сокращения в таблице:

Косв. агр – косвенная агрессия;

Раздраж. – раздражительность;

Негат – Негативизм;

Верб. агр. – вербальная агрессия;

Подозр. – подозрительность;

Чувст. вин – чувство вины;
 Индекс агрес. – индекс агрессивности;
 Инд. вражд. – индекс враждебности;
 ЛТ – личностная тревожность;
 СТ – ситуативная тревожность;
 Конфликт. – конфликтность.

Выявленная прямая связь между уровнем конфликтности и раздражительностью ($r=0,42$), что свидетельствует о том, что рост раздражительности во взаимоотношениях при столкновении с проблемами дистанционного обучения связан с учащением конфликтов в пространстве образовательного процесса.

Нами использован расчет в Statistica 10 критерия U-Манна-Уитни (Таблица 3).

Таблица 1

Расчет критерия U-Манна-Уитни по опросникам: исследование уровня агрессивности (А. Басс и А. Дарки на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой), экспресс-диагностика выявления уровня конфликтности (О.Л. Гончарова), Шкала тревоги Спилберга во время дистанционного обучения и после

U критерий Манна-Уитни								
Отмеченные критерии значимы на уровне $p < 0,05000$								
Переменные	Сум.ранг (Группа 1)	Сум.ранг (Группа 2)	U	Z	p-уров.	Z (скорр.)	p-уров.	2-х стор (точное p)
Физ.агр.	871,00	1020,00	343,00	-1,74	0,08	-1,76	0,08	0,08
Косв.агр.	915,00	976,00	387,00	-1,10	0,27	-1,12	0,26	0,27
Раздраж.	1069,00	822,00	294,00	2,45	0,01	2,49	0,01	0,01
Верб.агр.	976,00	915,00	448,00	-0,22	0,82	-0,23	0,82	0,82
Обида	954,00	937,00	426,00	-0,54	0,59	-0,55	0,58	0,59
Подозр.	1028,00	863,00	428,00	0,51	0,61	0,52	0,60	0,61
Негативизм	1081,00	810,00	375,00	1,28	0,20	1,31	0,19	0,20
Чувст.вин.	985,00	906,00	457,00	-0,09	0,93	-0,09	0,92	0,93
Индекс агрес.	948,00	943,00	420,00	-0,63	0,53	-0,64	0,52	0,53
Инд.вражд.	1101,00	790,00	355,00	1,57	0,12	1,59	0,11	0,12
ЛТ	1029,50	861,50	426,50	0,53	0,59	0,54	0,59	0,59
СТ	1392,00	499,00	64,00	5,77	0,00	5,83	0,00	0,00
Конфликт.	1214,00	677,00	242,00	3,20	0,00	3,29	0,00	0,00

Примечание:

Сокращения в таблице:

Физ. агр. – физическая агрессия;
 Косв. агр. – косвенная агрессия;
 Раздраж. – раздражительность;
 Верб. агр. – вербальная агрессия;
 Подозр. – подозрительность;
 Чувст. вин. – чувство вины;
 Индекс агрес. – индекс агрессивности;
 Инд. вражд. – индекс враждебности;
 ЛТ – личностная тревожность;
 СТ – ситуативная тревожность;
 Конфликт. – конфликтность.

В результате расчета критерия U-Манна-Уитни обнаружены значимые различия во время дистанционного обучения и после по шкалам раздражительность ($U=294,0$) и ситуативная тревожность ($U=64,0$) и конфликтность ($U=242,0$) у субъектов образования.

Выводы. Таким образом, индекс агрессивности и враждебности у опрошенных в условиях дистанционного обучения остался в пределах нормы, что говорит о сохранении педагогами своего уровня профессионализма даже в таких сложных условиях. Однако, показатели косвенной агрессии и раздражительности имеют повышенный уровень. Другими словами, есть проявление вспыльчивого поведения при столкновении со стрессовыми ситуациями организации учебного процесса. Рост раздражительности во взаимоотношениях при столкновении с проблемами дистанционного обучения связан с учащением конфликтов в пространстве образовательного процесса. Обнаружены значимые различия во время дистанционного обучения и после по шкалам раздражительность и ситуативная тревожность и конфликтность. Однако, примечательно, что наряду с отрицательными факторами влияния дистанционного формата обучения опрошенными отмечены и положительные моменты как ощущение свободы, комфорта и другие.

Литература:

1. Гаджиева, У.Б. Влияние стресса на психическое здоровье молодежи / У.Б. Гаджиева // American Scientific Journal. – 2019. – № 27-1 (27). – С. 36-38
2. Казаренков, В.И. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения / В.И. Казаренков, М.М. Карнелович // Психолого-педагогический поиск. – 2022. – № 1 (61). – С. 129-142

3. Кольцова, И.В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза / И.В. Кольцова, В.В. Долганина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 49.
4. Лильберг, Р.Э. Патопсихология учебного стресса студентов, спровоцированного самоизоляцией и переходом на дистанционное обучение: анализ рисков и признаков / Р.Э. Лильберг // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4 (37). – С. 341-347
5. Рябова, Т.В. Исследование влияния дистанционного формата обучения на личностные характеристики студента / Т.В. Рябова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5 (142). – С. 196-202
6. Татаринцева, Р.И. "Синдром" дистанционного обучения и его преодоление / Р.И. Татаринцева // КПЖ. – 2022. – №3 (15 2).

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Даудова Динара Магомедовна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
ассистент кафедры социальной педагогики и социальной работы Сулейманова Оксана Магомедмансуровна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Нуциева Амина Сурхаевна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье демонстрируется необходимость развития эмоционального интеллекта студентов современных российских вузов как действенного средства профилактики проблем психологического здоровья. Для этого сначала исследуются условия реализации большинством россиян своих профессиональных обязанностей. На основе их изучения доказывается, что проблемам сохранения психологического здоровья в современной психологической науке и практике должно уделяться определённое внимание. При этом в качестве одной из важных мер, направленных на его сбережение, называется развитие эмоционального интеллекта у будущих специалистов в ходе освоения ими программ высшего образования. Далее говорится о том, как можно оптимизировать процесс его складывания в условиях современного вуза. Демонстрируются конкретные меры по рационализации последнего.

Ключевые слова: высшее образование, психология развития личности, эмоциональный интеллект, психологическое здоровье, сохранение психологического здоровья студентов, формирование эмоционального интеллекта студентов.

Annotation. The article demonstrates the need to develop the modern Russian universities students emotional intelligence as an effective means of preventing psychological health problems. To do this, the conditions for the implementation of their professional duties by the majority of Russians are first investigated. Based on their study, it is proved that the problems of maintaining psychological health in modern psychological science and practice should be given some attention. At the same time, one of the important measures aimed at saving it is called the development of emotional intelligence in future specialists during their development of higher education programs. Further, it is said how it is possible to optimize the process of its folding in the conditions of a modern university. Concrete measures to rationalize the latter are demonstrated.

Key words: higher education, psychology of personality development, emotional intelligence, psychological health, preservation of psychological health of students, formation of emotional intelligence of students.

Введение. Условия осуществления трудовой деятельности гражданами современной России несколько усложняются непредсказуемой динамикой большинства процессов, происходящих в её социуме (Т.С. Киселёва, А.П. Лобанов, Д.В. Люсин, Т.И. Солодкова, И.С. Степанов).

Интенсификация последних зачастую ведёт к тому, что профессионалам приходится работать в режиме многозадачности. Этот, последний, связан с действием следующих факторов:

- максимальная активизация способностей работников;
- необходимость быстрого переключения с одного вида деятельности на другой (Д.Р. Карузо, Дж.Д. Майер, И.Н. Мещерякова, П. Сэловей, Т.И. Солодкова, И.С. Степанов).

Описанные факторы, в свою очередь, могут негативно сказываться на психологическом здоровье сотрудников [1, С. 5].

Таким образом, современная наука должна уделить повышенное внимание проблемам, связанным с его сохранением. Одним из перспективных путей их решения представляется формирование у будущих профессионалов навыков сбережения психологического здоровья по ходу их обучения в организациях ВО [7, С. 200-201].

Занимаясь же вопросами развития у студентов соответствующих компетенций, следует принять во внимание необходимость формирования у них эмоционального интеллекта – важной составляющей эффективного процесса профилактики проблем с психологическим здоровьем [12, С. 7].

С учётом современных реалий, сформированные у будущего специалиста черты, связанные с развитым эмоциональным интеллектом, можно рассматривать как навыки XXI века [9].

Его месту в структуре формируемой системы профессиональных и личностных компетенций студентов, а также оптимизации хода развития соответствующей характеристики посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Для раскрытия темы исследования в первую очередь необходимо дать определение термину «эмоциональный интеллект». Сегодня большинство авторов сходятся на том, что его можно трактовать, как систему эмоциональных, поведенческих и когнитивных качеств, которые обеспечивают осознание, понимание и эффективное регулирование индивидом эмоций, как своих собственных, так и проявляемых окружающими людьми (Т.В. Иванова, А.А. Павлова, Н.В. Тарасова, Н.С. Тимофеев).

В большинстве современных концепций эмоционального интеллекта представлены следующие компоненты его структуры:

- способность личности в полной мере осознавать и выражать свои эмоции (О.П. Довгер, Т.Ю. Копылова, А.А. Кузнецова, М.В. Кузнецова, Е.А. Никитина, Н.В. Тарасова, Н.А. Шаталова);
- умение идентифицировать собственное эмоциональное состояние с таковым у других людей;
- комплекс умений и навыков, позволяющих осуществлять управление собственными эмоциями и эмоциями партнёров по деловому общению [12, С. 17-18];

- умение поддерживать позитивные эмоциональные состояния, снижая при этом негативные (Т.Ю. Копылова, А.А. Кузнецова, М.В. Кузнецова, Н.В. Тарасова, Н.С. Тимофеев);
- способность эффективно действовать в различных ситуациях, возникающих в ходе осуществления учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности.

Как видим, люди, характеризующиеся наличием развитого эмоционального интеллекта, характеризуются следующими чертами (табл. 1):

Таблица 1

Черты людей с развитым эмоциональным интеллектом

Общие черты, связанные с развитым эмоциональным интеллектом			
Быстрая адаптация к новым условиям осуществления различных видов деятельности (А.В. Букалов, Х. Вайсбах, С.М. Гурская, У. Дакс, Н.В. Тарасова, Н.С. Тимофеев).	Рациональное поведение в спорных ситуациях, сформированная конфликтологическая компетентность (Н.У. Ярычев [10]).	Эффективное противодействие негативным влияниям внешней среды.	Повышенная удовлетворённость своей жизнью, чем у индивидов с низким уровнем соответствующего показателя [6, С. 78-79].

Таким образом, эмоциональный интеллект является мощным защитным механизмом психического здоровья [7, С. 203].

Современные исследования, затрагивающие проблемы его формирования у учащейся молодёжи, наглядно демонстрируют: достаточно высокий уровень развития эмоционального интеллекта – значимое условие следующих достижений учащегося:

- хорошая академическая успеваемость;
- успешная профессиональная деятельность в будущем (А.А. Кузнецова, М.В. Кузнецова, П.В. Симонов).

Действительно, студенты, характеризующиеся развитым эмоциональным интеллектом, в большинстве случаев получают более высокие текущие и промежуточные оценки в сравнении с обучающимися, обладающими низким уровнем его сформированности [1, С. 6-7].

Вышеуказанный факт может быть объяснён следующим образом: достаточный уровень развития эмоционального интеллекта помогает учащимся легко справляться с негативными эмоциями, вызванными несоответствием их личностных установок различным ситуациям, возникающим по ходу освоения образовательных программ вузов [1, С. 7]. К тому же, правильно организованный образовательный процесс всегда предполагает выстраивание связей между его субъектами. При этом студенты, характеризующиеся достаточно высоким уровнем эмоционального интеллекта, склонны в большей степени проявлять следующие качества:

- способность к управлению различными социальными ситуациями;
- доброжелательность [7, С. 205].

Естественно, что человек, демонстрирующий их, скорее найдёт точки соприкосновения с прочими субъектами образовательных отношений [6, С. 110]. Следовательно, он с большей вероятностью добьётся успеха в деятельности, подразумевающей активное взаимодействие между ними [8, С. 100].

Главный залог возникновения положительных изменений в области эмоционального интеллекта лиц, осваивающих образовательные программы современных российских вузов, – накопление ими позитивного опыта взаимодействия с другими участниками образовательных отношений [9, С. 262-263]. Современная стадия развития организационного, методологического и инструментального обеспечения образовательного процесса позволяет добиться оптимального хода складывания такого опыта [2, С. 51].

Прежде всего, необходимо выстроить работу в учебных группах таким образом, чтобы каждый обучающийся смог ощутить безопасность, уважение и признание со стороны как профессорско-преподавательского состава, так и своих товарищей [5, С. 49]. Для этого, в свою очередь, следует создать в учебных группах атмосферу участия, принятия, понимания и доверия (И.Н. Андреева, Т.В. Гудкова, Т.Н. Кондратьев, М.В. Кузнецова). Кроме того, развитию эмоционального интеллекта с высокой вероятностью будет способствовать внедрение в образовательный процесс учебных курсов, посвящённых соответствующим проблемам [9, С. 263]. Так, авторами настоящей статьи была разработана программа «Формирование эмоционального интеллекта учащихся». Её объём составил 108 часов. Цель освоения студентами данной программы – развитие у них способностей к управлению эмоциями: своими и окружающих людей, направляя их в необходимое для продуктивной учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности русло. Планируемый результат – освоение технологий управления эмоциональными ресурсами [8, С. 101].

В программу предлагаемого курса входят четыре взаимосвязанных темы (Табл. 2).

Таблица 2

Темы, входящие в программу курса «Формирование эмоционального интеллекта учащихся»

№ п/п	Наименование	Содержание
1	Понятие «эмоциональный интеллект и его роль в коммуникации»	В ходе изучения данной темы исследуются физиологические основы эмоций. Дается ответ на вопрос о том, каким образом они влияют на физиологию человека [4, С. 174-175].
2	Структура эмоционального интеллекта	Студенты знакомятся с содержанием таких слагаемых эмоционального интеллекта, как самосознание – осознание собственных эмоций, саморегуляция, социальная чуткость и эмпатия, а также их применением в ходе учебной, а затем – профессиональной деятельности.
3	Умение слушать себя и других людей	Формирование у обучающихся навыков активного слушания [3, С. 72].
4	Источники возникновения эмоций в ходе профессиональной деятельности	Обучающиеся осваивают основные инструменты воздействия на эмоции коллег, а также рационально-эмотивной психотерапии.

Освоение рассматриваемого курса подразумевает использование очной групповой формы обучения с применением элементов дистанционных образовательных технологий. При этом использовались следующие формы организации учебной деятельности:

- тренинг;
- интерактивные занятия;
- кейс-стади;
- лекция;
- семинар;
- деловая игра;
- самостоятельная работа [4, С. 175].

Широко применялись следующие методы обучения:

- проблемное изложение;
- частично-поисковый метод;
- исследовательский метод [2, С. 50].

Завершая разговор о необходимости формирования у студентов современных российских вузов эмоционального интеллекта, – действенного средства профилактики проблем психологического здоровья, необходимо подвести итоги работы.

Выводы. Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что современным профессионалам, в т.ч. имеющим высшее образование, нередко приходится реализовывать свои обязанности в режиме многозадачности. Это требует от работников максимальной активизации их способностей при необходимости быстрого переключения с одного вида деятельности на другой. Такие условия осуществления трудовой деятельности могут негативно сказываться на психологическом здоровье работников.

Отсюда следует, что современными психологией и педагогикой должно уделяться повышенное внимание вопросам, так или иначе связанным с его сохранением. Одним из перспективных путей их решения представляется формирование у будущих профессионалов навыков сбережения психологического здоровья по ходу их обучения в организациях ВО.

В данном случае с необходимостью следует принять во внимание такую важную составляющую процесса профилактики проблем с психологическим здоровьем, как эмоциональный интеллект. Последний представляет собой систему эмоциональных, поведенческих и когнитивных качеств, которые обеспечивают осознание, понимание и эффективное регулирование индивидом эмоций, как своих собственных, так и проявляемых окружающими.

Индивиды, характеризующиеся высоким уровнем его развития, быстрее адаптируются к новым условиям осуществления различных видов деятельности, лучше проявляют себя в спорных ситуациях, эффективнее противостоят негативным влияниям внешней среды и, в целом, как правило, в большей степени удовлетворены своей жизнью, чем их коллеги с низким уровнем. Применительно к студентам высокие показатели эмоционального интеллекта означают как хорошую академическую успеваемость, так и перспективы успешной профессиональной деятельности в будущем.

Главный залог возникновения положительных изменений в области эмоционального интеллекта лиц, осваивающих образовательные программы современных российских вузов, – накопление ими позитивного опыта взаимодействия с другими участниками образовательных отношений. При этом современная стадия развития организационного, методологического и инструментального обеспечения образовательного процесса позволяет добиться оптимального хода складывания такого опыта.

В этой связи администрации и преподавателям вузов следует, прежде всего, выстроить работу в учебных группах таким образом, чтобы каждый обучающийся смог ощутить безопасность, уважение и признание со стороны как профессорско-преподавательского состава, так и своих товарищей. Для этого, в свою очередь, следует создать в учебных группах атмосферу участия, принятия, понимания и доверия.

Далее, оптимизации процесса формирования интересующей нас характеристики с высокой вероятностью будет способствовать внедрение в образовательный процесс учебных курсов, посвящённых соответствующим проблемам. Например, авторами настоящей статьи была разработана программа «Формирование эмоционального интеллекта учащихся».

Цель её освоения – развитие у обучающихся способностей к управлению эмоциями: своими и окружающих людей, направляя их в необходимое для продуктивной учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности русло.

Планируемый результат – освоение технологий управления эмоциональными ресурсами.

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [и др.]. – М.: РосНОУ, 2022. – 177 с.
2. Васьбиева, Д.Г. К вопросу о современных концепциях эмоционального интеллекта и факторах его формирования и развития у студентов вуза / Д.Г. Васьбиева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 5-7
3. Запорожцева, Г.В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью / Г.В. Запорожцева, Ю.О. Шолтоян, А.Ю. Васильченко // Общество, социология, психология, педагогика. – 2021. – № 6. – 67-76
4. Литвинова, Н.Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и субъективного благополучия личности в практике психологического сопровождения // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 173-175
5. Литвинова, Н.Ю. Психологическое сопровождение эмоционального интеллекта как фактора саморегуляции академической успешности / Н.Ю. Литвинова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 48-50
6. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Москва: ЮРАЙТ, 2019. – 334 с.
7. Шингаев, С.М. Эмоциональный интеллект как фактор успеха современного педагога / С.М. Шингаев // Человеческий фактор. Социальный психолог: журнал для психологов. – 2018. – № 1. – С. 199-208
8. Шингаев, С.М. Эмоциональный интеллект: содержание понятия, проблемы, пути решения / С.М. Шингаев, И.К. Симагина, И.В. Нырова // Перспективы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сборник материалов III Международной научно-практической конференции и образовательного семинара (к 100-летию Санкт-Петербургского государственного института культуры). – Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2018. – С. 98-102
9. Саидов, З.А. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 318-320
10. Ярычев, Н.У. Конфликтологическая культура учителя: сущность, внутренне строение и особенности развития / Н.У. Ярычев – Москва: ALMA MATER, 2010. – 180 с.

11. Civil and patriotic education students by means of excursion activities in Russia in the second half of XIX – early XX centuries / N.V. Tarasova, E.A. Nikitina, O.V. Chernishova [etc.] // Былые годы. Российский исторический журнал. – 2014. – № 32(2). – Pp. 262-265

12. Mayer, J.D. What is emotion intelligence? / J.D. Mayer, P. Salovey / Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications. – New York: Perseus Books Group, 1997. – Pp. 3-31

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
студент направление «Психология» Ягунова Ольга Петровна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого поиску взаимосвязи эмпатии с эмоциональным выгоранием у медицинских работников. Раскрываются подходы к определению эмпатии и эмоционального выгорания в научной психологической литературе. Описаны используемые методы и методики исследования, охарактеризована выборка. Эмпатия представлена как важный инструмент, способствующий оптимизации лечебного процесса и гармонизации взаимоотношений в диаде «врач-пациент». На примере выборки, состоящей из 70 медицинских работников стационара хирургического профиля, раскрыты основные аспекты синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), его зависимости от эмпатии, а также стажа и возраста респондентов с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Ключевые слова: медицинские работники, эмпатия, синдром эмоционального выгорания, деперсонализация, профессиональный кризис.

Annotation. The article presents the results of an empirical study on the search for the relationship between empathy and emotional burnout among medical workers. Approaches to the definition of empathy and emotional burnout in the scientific psychological literature are revealed. The methods and techniques used for the study are described, and the sample is characterized. Empathy is presented as an important tool for optimizing the treatment process and harmonizing relationships in the doctor-patient dyad. On the example of a sample of 70 medical workers of a surgical hospital, the main aspects of the burnout syndrome (BSE), its dependence on empathy, as well as the length of service and age of the respondents are revealed using the Pearson correlation coefficient.

Key words: medical workers, empathy, burnout syndrome, depersonalization, professional crisis.

Введение. Со времени введения в научное пространство концепции синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), прошло более 50 лет, и за это время в ее структуре произошли кардинальные изменения во многом благодаря тому, что ВОЗ признало ее глобальной социально-психологической проблемой. А включение СЭВ в МКБ-10, закрепило за ней официальный нозологический статус. Экономические и нозологические статистические данные отражают ситуацию, сложившуюся в российском и мировом здравоохранении, в частности распространенность выгорания в различных когортах составила от 42,5% до 67%, а экономический ущерб, нанесенный СЭВ, позволяет говорить о интенсивном оттоке кадров из здравоохранения (до 60% ежегодно) и «экономической неэффективности» специалистов, с диагностированными симптомами выгорания [9]. К причинам, вызывающим СЭВ можно отнести: выраженные психоэмоциональные нагрузки, стрессогенный фактор дефицита времени, нарушение цикла «сон-бодрствование», личная ответственность за здоровье пациента, конфликт врачебной этики и правовых требований на фоне этического плюрализма, рост автономии пациента. Сочетанное действие этих факторов активирует механизмы защиты, и психической регуляции, приводя, в конечном итоге, к манифестации симптоматики. Вопрос же, степени разработанности концепции, этиологии и генеза СЭВ, а также его воздействие на терапевтический альянс, и динамику его когнитивной и эмоциональной составляющей, определило актуальность нашего эмпирического поиска.

Изложение основного материала статьи. Согласно МКБ-10, «эмоциональное выгорание – это синдром, признаваемый результатом хронического стресса на рабочем месте, который не был успешно преодолен. Он характеризуется тремя признаками: ощущением мотивационного или физического истощения; дистанцированием от профессиональных обязанностей, чувством негативизма, и цинизмом к профессиональным обязанностям; а также снижением работоспособности» [8]. Это определение похоже на трехкомпонентную концепцию К. Маслач, которая включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [10]. То есть, при развитии СЭВ на первый план выступают чувство усталости, вспышки гнева, агрессии, впоследствии сменяющимися утратой интереса к работе и привычному ритму жизни. Деперсонализация проявляется в виде дефицитарности эмоций и чувств при общении с близкими, коллегами, больными, ощущением отсутствия мыслей в голове, ухудшения памяти, восприятием окружающей обстановки и собственных действий в формальной плоскости. Редукция личностных достижений характеризуется негативной оценкой своей компетентности, отсутствием мотивации к рабочему процессу.

В качестве личностных детерминант, служащих преморбидным фоном СЭВ, Ташлык В.А., Morse, G. выделяют: тревожность, невротическую и пограничную симптоматику, перфекционизм, эмоциональную лабильность, низкий адаптивный ресурс и низкую стресс-реактивность [7, 9]. Кроме того, способствуют выгоранию, по мнению Исаевой Е.Р., Гуревой И.Л. следующие факторы: труд в сфере «Человек-Человек», стаж, возраст, особенности понимания личной ответственности, коммуникативная компетентность, высокий уровень эмпатии.

Попытки определить роль эмоциональной десенсибилизации и емкости эмпатийного ресурса, в структуре СЭВ делаются с момента введения термина в обиход. Так, еще К. Маслач говорила о снижении уровня эмпатии при СЭВ, со смещением фокуса внимания на свои переживания. [10]. Позднее, этот тезис был подтвержден Н.А. Шевкуновой и А.Г. Ицковым, которыми исследовалась корреляция между эмпатией и выраженностью СЭВ. Однако, имеются работы, в которых излагается противоположная точка зрения о том, СЭВ высокой степени выраженности сопутствует внушительный эмпатийный ресурс в когорте испытуемых помогающих профессий [2, 9]. Мы считаем мнение Р. Кочонас [5] о том, что

эмпатия отрицательно коррелирует с СЭВ, достаточно перспективно и показательно для прояснения ее природы, особенностей квалификационной деформации, и профессионального кризиса медицинских работников. Актуальность этой проблемы, ее значимость для современного здравоохранения, определили выбор темы и цели исследования, заключающейся в поиске взаимосвязи эмпатии и эмоционального выгорания у медицинских работников.

Объектом нашего исследования послужила профессиональная деятельность медицинских работников. Предметом выступила взаимосвязь эмпатии и эмоционального выгорания у медицинских работников. Мы выдвинули гипотезу о том, что между эмоциональным выгоранием и эмпатией у медицинских работников существует значимая взаимосвязь, а именно: чем выше эмоциональное выгорание, тем ниже эмпатия. Для достижения поставленной цели и проверки поставленной гипотезы мы использовали методы: теоретический анализ научно-психологической литературы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование и методы математико-статистической обработки данных (первичные описательные статистики, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона).

Были использованы психодиагностические методики: Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса, IRI в адаптации Т.Д. Карягиной, 2013; методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, 1996; методика «Определение психического выгорания» А.А. Рукавишников, 2001; «Опросник профессионального выгорания МВІ» К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой, 2007. Выборку исследования составили: 70 медицинских работников ГБУЗ «НГКБ № 29 им. А.А. Луцка» г. Новокузнецка, из них 31 врач и 39 сотрудников среднего звена. Средний возраст респондентов составил $42,38 \pm 13,88$ лет, среднее значение стажа работы - $18,61 \pm 14,38$ года.

Полученные данные о возрасте испытуемых были ранжированы в соответствии с периодизацией возрастного развития Б.Г. Ананьева [1]. Результаты показали, что подавляющее большинство респондентов относятся к первому периоду среднего возраста (22-35 лет) – 38%, и второму периоду среднего возраста (36-60 лет) – 47,1%. Процент пожилых людей (61-75 лет) составил 12,8% выборки.

Для исследования стажа показатели были условно разделены на 5 периодов: 1 период – 1-10 лет, 2 период – 11-20 лет, 3 период – 21-30 лет, 4 период – 31-40 лет, 5 период – 41-55 лет. Было установлено, что большая часть испытуемых (30,2 и 38,5%) работают в системе здравоохранения не более 20 лет. Продолжительность же трудовой деятельности трети (10,2%, 8,5%, 12,8%) участников эксперимента составляла от 31 года до 55 лет.

Результаты диагностики эмпатии приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики эмпатии по методикам В.В. Бойко и М. Дэвиса

Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко								
		Суммарный показатель уровня эмпатии	Рациональный канал	Эмоциональный канал	Интуитивный канал	Установки	Проникающая способность	Идентификация
	Средние показатели и стандартное отклонение	$15,99 \pm 4,72$	$2,12 \pm 1,21$	$3,07 \pm 1,61$	$2,34 \pm 1,52$	$2,97 \pm 1,23$	$3,18 \pm 1,39$	$2,28 \pm 1,33$
Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса, IRI								
		Децентрация		Сопереживание		Эмпатическая забота		Эмпатический дистресс
Нормы интерпретации в %	Низкий уровень	14,2%		31,4%		8,7%		24,3%
	Средний уровень	71,6%		62,9%		64,2%		57,2%
	Высокий уровень	14,2%		5,7%		27,1%		18,5%

Тестирование выборки с помощью диагностического инструмента В.В. Бойко показало, что среднее значение шкалы «Суммарный уровень эмпатии» находится в пределах заниженного уровня ($15,99 \pm 4,72$). Также, низкие показатели были выявлены для шкал «Рациональный канал» ($2,12 \pm 1,21$), «Интуитивный канал» ($2,34 \pm 1,52$), «Установки» ($2,97 \pm 1,23$) и «Идентификация» ($2,28 \pm 1,33$). Значения, соответствующие среднему уровню эмпатии были определены для компонентов «Эмоциональный канал» ($3,07 \pm 1,61$) и «Проникающая способность» ($3,18 \pm 1,39$).

Результаты, полученные с помощью опросника М. Дэвиса позволили диагностировать низкий и средний уровни эмпатии у более чем 50% респондентов. Менее трети испытуемых демонстрировали низкие значения по шкалам: «Сопереживание» (31,4%), «Эмпатический дистресс» (24,3%), «Децентрация» (14,2%), и «Эмпатическая забота» (8,7%). Процент лиц, с высокими балльными оценками по шкалам «Эмпатическая забота», «Эмпатический дистресс», составил 27,1%, 18,5%, соответственно. Полученные данные позволяют говорить об эмпатийном дефиците и низкой ресурсной составляющей таких качеств, как забота, сопереживание, чуткость, сострадание.

Обратимся к результатам диагностики эмоционального выгорания (Таблица 2).

Результаты диагностики эмоционального выгорания по методикам А.А. Рукавишника и К. Маслач

Методика «Определение психического выгорания» А.А. Рукавишника					
		Индекс психического выгорания ИПв	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Снижение проф. мотивации
Средние показатели и стандартное отклонение		74,3±30,00	28,74±13,67	25,62±11,63	19,97±8,73
Методика «Опросник профессионального выгорания МВІ» К. Маслач и С. Джексон					
		Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция профессиональных достижений	
Диапазон интерпретации субшкал в %	Низкий уровень	31,5%	31,5%	24,3%	
	Средний уровень	40,0%	42,8%	25,7%	
	Высокий уровень	28,5%	25,7%	50,0%	

Как видно из таблицы, по всем компонентам опросника А.А. Рукавишника значение эмоционального выгорания относится к среднему диапазону. Это означает, что интенсификация симптомов СЭВ происходит эпизодически, провоцируя раздражительность, агрессию, по отношению к пациентам, отсутствие мотивации рабочему процессу. Вместе с тем, эти периоды эмоционального и волевого упадка нивелируются при вмешательстве посторонних факторов и их обратимость говорит о благоприятном течении СЭВ. Но, в тоже время, процент лиц, со средними и высокими значениями по шкалам «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» составил более 60% для каждой шкалы (опросник К. Маслач и С. Джексон). Высокий уровень редукции профессиональных достижений был диагностирован у 50% сотрудников. То есть, большая часть испытуемых находится в состоянии профессионального кризиса, эмоционального утомления и деструкции личностных ресурсов.

В ходе корреляционного анализа мы обнаружены отрицательные взаимосвязи между шкалами «Деперсонализация» (К. Маслач) и «Суммарный показатель эмпатии» (В.В. Бойко) ($r = -0,252$; $p \leq 0,05$), а также сильная отрицательная связь обнаружена между деперсонализацией и эмпатической заботой (М. Дэвис) ($r = -0,316$, $p \leq 0,01$). Иными словами, чем выше показатель деперсонализации, тем ниже эмпатийный ресурс личности. В классической психиатрии под деперсонализацией понимается психопатологический симптом, включающий расстройство самовосприятия личности, отчуждение психических свойств «я-участвующего» от «я-наблюдающего», дефицитарность эмоций и чувств, минимизацией социальных связей. Бабанов С.А. подчеркивает роль деперсонализации, в контексте проявления «профессиональных неврозов медицинских работников». Орел В.Е. напротив, утверждает, что деперсонализация при СЭВ проявляется не в «разрушении структур личности и полном ее распаде», а в сбое механизмов адаптации и снижении нервно-психической устойчивости [6]. В этой связи важно упомянуть о компенсаторных механизмах психики, в которых деперсонализация, по-видимому инициирует формирование приспособительных реакций и сознательного контроля эмоций, способствуя развитию когнитивного и аффективного компонента.

Но развитие приспособительных реакций, повышение коммуникативной компетентности и рост квалификационного опыта, в условиях стресса и эмоциональных перегрузок, требует многолетней практики на передовой современной медицины. Это мнение подтверждает наше исследование в котором выявлены взаимосвязи между шкалой «Деперсонализация» и возрастом $r = -0,286$, а также, стажем $r = -0,296$, на уровне $p \leq 0,05$. Другими словами, молодые специалисты подвержены деперсонализации и на это должна быть всякая причина. И, как было отмечено выше, среднее значение стажа составляет $18,6 \pm 14,3$ лет, а 38% опрошенных находятся в возрасте до 35 лет, и две трети работают в медицине меньше 20 лет. Это согласуется с данными С.А. Игумнова с соавт., и Ю.А. Парфёнова с соавт., которые обнаружили высокий уровень СЭВ у врачей, проработавших в медицине более 5, но менее 20 лет [3, 4]. По-видимому, эмпатия, занимающая не самое главное место на начальных этапах СЭВ, в ходе его прогрессирования выступает в качестве озлокачающего фактора.

Это положение подтверждается нашими результатами, которые говорят о взаимосвязи между шкалой «Эмпатический дистресс» и возрастом $r = 0,338$, а также, стажем $r = 0,334$ на уровне статистической значимости 99%. То есть, чем дольше специалист работает в медицине, тем сложнее ему дается коммуникация и тем чаще негативные чувства, раздражения, тревоги, беспокойства, вызывают желание свести к необходимому минимуму участие в *anamnesis morbi* пациента.

Также, нами были выявлены сильные отрицательные взаимосвязи между шкалой «Эмпатическая забота» (В.В. Бойко) и параметрами опросника А.А. Рукавишника («Индекс психического выгорания» $r = -0,419$, $p \leq 0,01$, «Личностное отдаление» $r = -0,427$, «Психоэмоциональное истощение» $r = -0,325$, при $p \leq 0,01$). Помимо этого, эмпатическая забота отрицательно коррелирует с системным индексом перегорания ($r = -0,284$) и эмоциональным истощением ($r = -0,284$) на уровне значимости 95% (К. Маслач). Кроме того, выявленная нами отрицательная связь между «Редукцией профессиональных достижений» и «Эмпатическим дистрессом» ($r = -0,379$; $p \leq 0,01$) говорит о том, что чем выше негативная оценка своей компетентности, тем менее выраженное раздражение, тревога, беспокойство, возникающие при оказании медицинской помощи пациенту. Шкала эмпатическая забота, иллюстрирующая такие черты, как способность проявлять теплоту, сострадание, беспокойство о ближнем, готовность помочь, которые цементируют альянс «врач-пациент», можно считать ненормированными у абсолютного большинства выборки.

Выводы. Подводя итоги нашего анализа, можно констатировать тот факт, что проведенное исследование позволило обнаружить симптомы эмоционального выгорания и низкий и средний уровень эмпатии у более чем половины выборки.

Это говорит о том, что у испытуемых сочетаются признаки эмпатийного дефицита, деструкции личностных достижений, и негативного отношения к работе. Кроме того нами было установлено, что эмоциональное выгорание в большинстве случаев отрицательно коррелирует с показателями эмпатии, а также стажем и возрастом. У преобладающей части исследуемого контингента обнаружены признаки СЭВ и профессионального кризиса, проявляющегося в ощущении потери своей профессиональной идентичности, избегании эмоционально значимых факторов, неспособности к сочувствию, черствости, низкой эмоциональной чувствительности. Заявленная в начале исследования гипотеза о том, что между эмоциональным выгоранием и эмпатией существует значимая отрицательная взаимосвязь нашла свое подтверждение.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: под ред. А.А. Бодалева Б.Ф. Ломова. В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с. – [Электронный ресурс]. – URL: https://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_izbrannye-trudy_t1_1980/fs,1/ (дата обращения: 26.03.2023).
2. Дворцова, Е.В. Выгорание и эмпатия в социально-экономических профессиях на разных стадиях профессионализации / Е.В. Дворцова, И.А. Чувашова // *revolution.allbest.ru*, 2013. – URL: https://revolution.allbest.ru/psychology/01213019_0.html?ysclid=ldbfl8nzl268837671 (дата обращения: 22.03.2023).
3. Игумнов, С.А. Проявления синдрома «эмоционального выгорания» у врачей-наркологов Беларуси / С.А. Игумнов, И.А. Дук, В.Н. Склема, М.М. Скугаревская // *Медицинский журнал*. – 2008. – № 2. – С. 37-40
4. Возрастная специфика профессионального стресса у врачей-специалистов разного профиля / Парфёнов Ю.А., Белов В.Г., Цой В.С., Пахомов А.А., [и др.] // *Успехи геронтологии*. – 2012. – № 4. – С. 729-735
5. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М.: Академический Проект, 2009. – 352 с.
6. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, – 2005. – 329 с.
7. Ташлыков, В.А. Психология лечебного процесса / В.А. Ташлыков. – Л.: Медицина. – 1984. – 191 с.
8. Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases. World Health Organisation [Cited 2023, March 28] Available from: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
9. Morse, G. Burnout in mental health services: A review of the problem and its remediation / G. Morse, M.P. Salyers, A.L. Rollins et al. // *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. – 2012. – Vol. 39 (5). – P. 341-352
10. Professional Burnout: Recent Developments In Theory And Research / ed. by W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Washington DC: Taylor & Francis, 1993. – 312 p.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

специалист научного отдела Васильев Илья Андреевич

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГА НА КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА

Аннотация. В статье описаны результаты научного эксперимента, доказывающего, что психологический тренинг повышает коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепта. Раскрывается определение коммуникативных профессионально-важных качеств и психологического тренинга как метода влияния. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты эмпирического исследования и производится анализ эксперимента по выявлению влияния тренинга на коммуникативные качества испытуемых.

Ключевые слова: психологический эксперимент, психологический тренинг, коммуникативные профессионально-важные качества, студенты-психологи.

Annotation: The article describes the results of a scientific experiment, the influence of psychological training increases the communicative professionally important qualities of psychologists of professional activity at the adept stage. The definition of communicative professionally important qualities and psychological training as a method of influence is revealed. The research methods used are described, the sample is characterized. The results of an empirical study are presented and an analysis of the experiment of influence on the communicative qualities of the subjects is carried out.

Key words: psychological experiment, psychological training, communicative professionally important qualities, psychology students.

Введение. Будущий специалист-психолог проходит большое количество препятствий на своём пути. Они затрагивают все аспекты личности, так как профессия психолога подразумевает, в первую очередь, исследование и познание себя, чтобы в последствие помогать другим. Поэтому на стадии адепта психологам нужно как можно больше работать именно с собой и своими профессионально-важными качествами.

Но, несомненно, из списка этих качества выбивается несколько, которые подходят любому психологу независимо от его направления и специальности. Это коммуникативные профессионально-важные качества.

Коммуникация между людьми это одна из основ построения взаимоотношений в обществе. С помощью общения люди познают не только друг друга, но и себя. Также коммуникация очень важна при работе с людьми и напрямую будет влиять на эффективность этой работы.

Поэтому на стадии адепта (стадии профессионализации, когда будущий субъект труда обучается профессии в профессиональном учебном заведении), когда формируется готовность будущего специалиста начать свою профессиональную деятельность, данная область профессионально-важных качеств должна быть хорошо развита и подготовлена. Но как показывает практика, не все выпускники-психологи имеют достаточно развитые коммуникативные качества на должном уровне по окончанию своего обучения.

Данную проблему можно решить различными путями. Наше исследование ставит целью выявление того, насколько эффективно влияет на развитие коммуникативных профессионально-важных качеств метод тренинга, для этого мы экспериментально изучили влияние психологического тренинга на коммуникативные качества студентов-психологов.

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент признано, что на эффективность и качество профессиональной деятельности влияют, прежде всего, профессионально-важные качества и компетенции субъекта труда, среди которых значительную роль играют именно коммуникативные качества, причем не только для социомических профессий, но и профессий других типов, в связи с тем, что коммуникация – это неотъемлемая часть профессионального взаимодействия на работе. Безусловно, особенно это касается профессий типа «Человек-человек», связанных с постоянной работой с людьми. Для психолога роль коммуникативных качеств в процессе работы чрезвычайно велика. Процесс становления студентов-психологов в профессиональном мире неразрывно связан с развитием определенных профессионально-важных качеств, среди которых коммуникативные качества являются самыми важными.

Климов Е.А. выделяет такие важные для студента-психолога качества как: социабельность, профессиональная мотивированность, активность, коммуникабельность, нравственность, добросовестность, ответственность, смелость и тому подобные [4].

В исследованиях Строчковой Н.В. отмечает коммуникабельность как важный атрибут профессиональной деятельности будущих специалистов на этапе формирования профессиональных навыков [6].

Все это доказывает, что коммуникативные навыки занимают важное место в профессиональной деятельности будущего психолога. И будущим специалистам очень важно заниматься развитием этих навыков [3].

В изучении коммуникативных качеств существует большое многообразие теоретических и экспериментальных подходов. Это связано, во-первых, различными ориентациями современных психологических школ; во-вторых, противоречивостью и сложностью исследуемого феномена. В результате понятие «коммуникативные качества» носит неоднозначный характер и имеет множество толкований. Мы постарались рассмотреть, что такое коммуникативные качества, с разных сторон [5].

Изучив разные точки зрения о том, что такое коммуникативные профессионально-важные качества, мы пришли к выводу, что коммуникативные профессионально-важные качества – это совокупность способностей, свойств, умений и навыков личности, характеризующая ее отношение к людям и обеспечивающая возможность установления, поддержания контакта и взаимопонимания между ними [1].

Основываясь на зарубежных и отечественных источниках, можно сделать вывод, что психологический тренинг – это метод игрового моделирования особых ситуаций, в целях развития психологической компетентности и формирования и (или) совершенствования различных психологических (и не только) качеств, умений и навыков у людей, как у участников, так и у зрителей. В итоге психологический тренинг направлен на повышение адекватности самосознания и поведения людей и групп [7].

Кроме того, на основании анализа литературных источников мы убедились, что метод тренинга отлично подходит для развития коммуникативных качеств личности, это связано с особенностями метода и удобством в его проведении, а также доказанной высокой эффективностью [2].

Объектом нашей научной работы является учебно-профессиональная профессиональная деятельность психологов служебной деятельности.

Предметом стало влияние психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепта.

Мы выдвинули гипотезу о том, что психологический тренинг повышает коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепта.

Для проверки гипотезы и достижения поставленной цели исследования респонденты были разделены на экспериментальную и контрольные группы.

Выборку составили 54 студента специальности «Психология служебной деятельности», 39 человек – в контрольной группе, 15 – в экспериментальной. Средний возраст испытуемых составляет 20 лет. Большинство респондентов представители женского пола.

Для реализации поставленных задачи мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, профессиографирование, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Для получения эмпирического материала мы применяли следующие психодиагностические методики:

- «Методика оценки уровня общительности» В.Ф. Ряховского;
- «Методика диагностики оценки самоконтроля в общении» М. Снайдера;
- «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты» В.В. Бойко;
- «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха).

Для нашего эксперимента был разработан психологический тренинг, состоящий из нескольких этапов. Первый, вступительный этап, включал знакомство участников и введение их в тему тренинга, были использованы такие упражнения как: «Восточный рынок», «Автобусы», «Королевство» и т.д. Второй этап, основной, стоящий из нескольких занятий, направленных на развитие коммуникативных качеств. Он включал такие особые упражнения как: «Джойстик», «Фигура из коробков спичек», «Поломанный телефон» и т.д. Также специально для эксперимента была разработана коммуникативная игра «Ограбление банка», направленная на развитие коммуникативных профессионально-важных качеств. Третий этап, завершающий, включал общую рефлексию по всему тренингу и подведение итогов.

Тренинг проходил в специальном тренинговом зале нашего вуза, подготовленный для проведения эксперимента, таким оснащением как: аппаратура для воспроизведения аудио и видео, специальным ковром, удобными креслами и т.д. Тренинг состоял из 5 занятий. Первый этап включает 1 занятие на 3 часа 30 минут, второй этап включает 3 занятия на 10 часов 3 минут, третий этап состоит из одного занятия на 3 часа 30 минут.

Была проведена входная и выходная диагностика по выбранным психодиагностическим методикам в экспериментальной и контрольной группе.

Эффективность влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества студентов-психологов представлена в таблицах 1, 2, 3, 4.

Анализ влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества студентов-психологов, продиагностированные с помощью методики оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского, представлен в таблице 1.

Влияние психологического тренинга на коммуникабельность (К) студентов-психологов

Экспериментальная группа				
	К до	Эксперимент	К после	ΔК
Ср. арифм	15,83		16,83	1
Ср. кв. откл.	4,60		1,19	4,61
Контрольная группа				
	К до		К после	Δ К
Ср. арифм	16,50		16,66	0,16
Ср. кв. откл.	4,42		3,52	5,21
t-критерий Стьюдента				0,41
p – уровень значимости				p≤0,01

Согласно результатам, обнаружены значимые отличия в дельта-показателях коммуникабельности между обеими группами (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$), так как $t\text{-эмп} = 0,41$, $t\text{-крит} = 3,11$. Следовательно, психологический тренинг повлиял на показатель коммуникабельности, увеличив значение у испытуемых экспериментальной группы.

Анализ влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества студентов-психологов, продиагностированные с помощью методики «Диагностики оценки самоконтроля в общении» М. Снайдера представлен в таблице 2.

Таблица 2

Влияние психологического тренинга на коммуникативный контроль (КК) на студентов-психологов

Экспериментальная группа				
	КК до	Эксперимент	КК после	ΔКК
Ср. арифм	5		6,16	1,16
Ср. кв. откл.	1,65		1,94	1,40
Контрольная группа				
	КК до		КК после	Δ КК
Ср. арифм	6,16		6,25	0,08
Ср. кв. откл.	2,16		1,76	3,28
t-критерий Стьюдента				1,05
p – уровень значимости				p≤0,01

Согласно результатам, обнаружены значимые отличия в дельта-показателях коммуникативного контроля между обеими группами (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$), так как $t\text{-эмп} = 1,05$, $t\text{-крит} = 3,11$. Следовательно, психологический тренинг повлиял на показатель коммуникативного контроля, увеличив значение у испытуемых экспериментальной группы.

Анализ влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества студентов-психологов, продиагностированные с помощью методики «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты» В.В. Бойко представлен в таблице 3.

Влияние психологического тренинга на показатель стратегии психологической защиты «миролюбивый» (М) на студентов-психологов

Экспериментальная группа				
	М до	Эксперимент	М после	ΔКС
Ср. арифм	11,8		13,2	1,3
Ср. кв. откл.	2,7		2,4	2,6
Контрольная группа				
	КС до		КС после	Δ КС
Ср. арифм	11,5		11,7	0,2
Ср. кв. откл.	3,9		2	3,8
t-критерий Стьюдента				0,88
p – уровень значимости				p≤0,01

Согласно результатам, обнаружены значимые отличия в дельта-показателях стратегии психологической защиты «миролюбивый» между обеими группами (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$), так как $t_{\text{эмп}}=0,88$, $t_{\text{крит}}= 3,11$. Следовательно, психологический тренинг повлиял на показатель стратегии психологической защиты «миролюбивый», увеличив значение у испытуемых экспериментальной группы.

Анализ влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества студентов-психологов, продиагностированную с помощью методики «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) представлен в таблице 4.

Таблица 4

Влияние психологического тренинга на показатель «Ситуация беседа» (СБ) на студентов-психологов

Экспериментальная группа				
	СБ до	Эксперимент	СБ после	ΔА
Ср. арифм	23,67		26,67	3
Ср. кв. откл.	2,99		3,28	1,65
Контрольная группа				
	А до		А после	Δ А
Ср. арифм	25		26,5	1,50
Ср. кв. откл.	4,55		4,03	2,90
t – критерий Стьюдента				4,66
p – уровень значимости				p≤0,01

Согласно результатам, обнаружены значимые отличия в дельта-показателях «Ситуация беседа» испытуемых до и после проведения эксперимента между обеими группами (при $p \leq 0,01$), так как $t_{\text{эмп}}= 4,66$ при $t_{\text{крит}}=3,11$. Следовательно,

психологический тренинг повлиял на показатель «Ситуация беседы», повысив его у испытуемых экспериментальной группы.

Выводы. На основе изучения отечественной и зарубежной научной литературы, мы выяснили, что метод психологического тренинга очень хорошо подходит для развития коммуникативных профессионально-важных качеств личности, это связано с особенностями метода, удобством в проведении и эффективностью в деятельности. Также мы выяснили, что коммуникативные качества – это совокупность способностей, свойств, умений и навыков личности, характеризующая ее отношения к людям и обеспечивающая возможность установления, поддержания контакта и взаимопонимания между ними. В психологической науке по теме данного исследования не имеется научных трудов, что в свою очередь детерминирует нашу актуальность, однако, имеется ряд трудов, посвящённых исследованиям влияние коммуникативного тренинга на коммуникативные качества личности.

Психологический тренинг, действительно, повлиял на коммуникативные профессионально-важные качества студентов-психологов, улучшив показатель коммуникации, повысив показатели коммуникативного контроля, коммуникабельность, контроль в «Ситуации беседы», психологической защиты «миролюбивые».

Наша гипотеза о том, что проведение психологического тренинга повышает коммуникативные профессионально-важные качества студентов-психологов полностью подтвердилась.

Литература:

1. Асмаковец, Е.С. Опыт формирования коммуникативной компетентности специалистов по социальной работе / Е.С. Асмаковец, С.П. Мельничкин // Актуальные вопросы теории практика психологии отношений: материалы Всероссийской научно-практической конференции 24-27 мая 2010 года. – Екатеринбург: УГПУ, 2010. – 260 с.

2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

3. Богданова, В.В. Траектории социализации как социологический феномен / В.В. Богданова. – Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 70-74

4. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга Текст: учеб. пособие для вузов / И.В. Вачков. – М.: Ось, 1999. – 176 с.

5. Горянина, В.А. Психология общения / В.А. Горянина. – М.: Академия, 2002. – 416 с.

6. Карпович, Т.Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности / Т.Н. Карпович. – Мозырь: Содействие, 2007. – 164 с.

7. Форверг, М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 58.

Психология

УДК 37.015.3

доктор психологических наук, профессор РАО Кагермазова Лаура Цраевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРАКТИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается исследование стилей педагогической деятельности и педагогического общения преподавателей высшей школы, для повышения эффективности образовательного процесса в ВУЗе. Изучен и обобщен педагогический опыт формирования и развития индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя, выявлены составляющие компоненты индивидуального стиля профессиональной деятельности, факторы и условия, влияющие на становление индивидуального стиля преподавателя. В эмпирическом исследовании описаны структура, методы и результаты исследования индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя, выявлена корреляционная взаимосвязь между рассуждающе-методическим и рассуждающе-импровизационным стилями преподавателей высшей школы с личностными качествами педагогов, осознанием преподавателями особенностей своего отношения к учащимся и стажем профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: стили педагогической деятельности и педагогического общения преподавателей высшей школы, профессиональная деятельность преподавателя, личностные качества преподавателя, формирование и развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя.

Annotation. The article deals with the study of styles of pedagogical activity and pedagogical communication of teachers of higher education, to improve the efficiency of the educational process in the university. The pedagogical experience of the formation and development of the individual style of the teacher's professional activity has been studied and generalized, the components of the individual style of professional activity, factors and conditions influencing the formation of the teacher's individual style have been identified. The empirical study describes the structure, methods and results of the study of the individual style of a teacher's professional activity, reveals a correlation between the reasoning-methodical and reasoning-improvisational styles of higher school teachers with the personal qualities of teachers, the teachers' awareness of the peculiarities of their attitude towards teaching and the experience of professional pedagogical activity.

Key words: styles of pedagogical activity and pedagogical communication of teachers of higher education, professional activity of a teacher, personal qualities of a teacher, formation and development of an individual style of a teacher's professional activity.

Введение. Указом Президента России Владимира Путина 2023 год объявлен годом педагога и наставника. Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность. В современных условиях гуманизации образования индивидуальный стиль рассматривается как ведущая характеристика педагога, обеспечивающая всестороннее развитие обучающихся и реализацию личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности. Индивидуальный стиль деятельности не только обеспечивает успешность педагогической деятельности, но и является необходимым условием развития индивидуальности, повышает мотивацию профессиональной деятельности педагога, постоянного обновления стратегии и тактики обучения, дидактического инструментария,

содержания и культуры межличностных, внутригрупповых, внутриличностных взаимоотношений «педагог-учащийся» [4, С. 140].

«Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности является одним из путей решения многих вопросов современного образования, соответствующего мировому и отечественному опыту. В связи с этим, индивидуальный стиль рассматривается как ведущая характеристика учителя, обеспечивающая всестороннее развитие учащихся и реализацию личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности» [2, С. 14].

Сегодня, в период модернизации высшего образования, повышенному интересу к эффективности профессиональной деятельности, преподавателю необходимо сформировать свой собственный стиль педагогической деятельности и стиль педагогического общения, которые будут отражать его индивидуальность как личности и профессионала, его неповторимость и уникальность, будут характеризовать эффективность его профессиональной деятельности [14, С. 138].

Изложение основного материала статьи. Цель статьи – установить особенности и составляющие компоненты индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя высшей школы и доказать эффективность применения индивидуальных стилей профессиональной деятельности преподавателей в практике учебного процесса ВУЗа.

С.Е. Мухина определяет индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя как «набор личностных и профессиональных умений и навыков, проявляющиеся в деятельности и общении» [3, С. 165].

П.Х. Хасанова, давая характеристику различным типам индивидуального стиля (рассуждающе – импровизационный, рассуждающе – методический, эмоционально – импровизационный, эмоционально – методический), отмечает: «Каждый стиль педагогической деятельности имеет как достоинства, так и недостатки. Но, в любом случае стиль педагогической деятельности базируется на индивидуальных, психологических особенностях личности: биологически обусловленных чертах, которые прослеживаются от рождения и на протяжении всей его жизни, социально обусловленных, приобретаемых в процессе социального и профессионального развития и становления» [7, С. 49].

При анализе мотивации педагогического труда и его конкретного содержания мы должны учитывать реально действующие, жесткие мотивы, а не мотивы только осознаваемые, имеющие вид благих пожеланий и интересов педагога.

По мнению Л.Н. Макаровой «личность преподавателя как субъекта культуры отличается социальной устойчивостью, эффективной включенностью в педагогическую деятельность, психологическим комфортом». При этом «профессиональная культура включает в себя индивидуальные стратегии, средства ориентации в действительности, способы решения задач для перевода стиля из наличного в целевое, предпочитаемое состояние» [11, С. 73].

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя включает в себя важный компонент – индивидуальный стиль педагогического общения.

Педагогическое общение – это сложный и трудный процесс, требующий от педагога высокоразвитых организаторских профессиональных умений.

П.А. Репина считает, что «каждый педагог для эффективной работы должен сформировать свой собственный стиль педагогического общения, который будет выражать его индивидуальность как личности и профессионала, его неповторимость и уникальность, будет наиболее оптимально отражаться на эффективности его профессиональной деятельности» [6, С. 101]. Вопрос о формировании индивидуального стиля общения особенно остро встает перед молодыми педагогами, которые только начинают свою профессиональную деятельность. П.Х. Хасанова считает, что «по мере приобретения педагогического опыта молодой преподаватель сознательно и целенаправленно совершенствует профессиональные качества, преодолевает негативные личностные качества, которые препятствуют достижению успеха в учебном процессе» [7, С. 49].

Составляющие индивидуального стиля педагогического общения рассмотрим на основе исследования М.Н. Крыловой, в котором выделяются следующие компоненты:

– особая форма приветствия, присущая именно этому педагогу, которая является признаком индивидуального стиля общения;

- использование имен собственных, сокращенных и ласкательных имен;
- вербальные средства привлечения внимания учащихся (сравнение, риторическое восклицание, вопросно-ответный прием, юмористические средства), определяющие выразительность общения;
- использование интонационной выразительности речи (громкость голоса, высокий участок диапазона, оптимальный темп речи, паузы, индивидуальные интонационные особенности);
- правильное выражение эмоций (свободное выражение эмоций, улыбки);
- не использовать речевых штампов – стереотипных выражений;
- манера общения педагога (резкая и, возможно, даже агрессивная или мягкая, дружелюбная) [10, С. 155].

И.Д. Демакова предлагает педагогам для успешной реализации педагогического общения реализацию «Правил 7У»:

- уверенность;
- успешность (берясь за любое дело, педагог должен всегда предвидеть только положительный результат, знать, что деятельность под силу и ему, и ученикам);
- удивительность (образ педагога должен содержать в себе незаурядность);
- убедительность (нужно уметь «зажечь» аудиторию, убедить ее в важности дела);
- уважительность (необходимо взаимное уважение: уважаешь других – уважают тебя);
- уравновешенность (каждый момент учебного процесса педагог должен контролировать, анализировать свои действия, слова, мысли и невербальное общение);
- улыбчивость (улыбка может быть: оценкой, одобрением, подбадриванием обучающихся) [9, С. 88].

С.Е. Мухина считает, что «индивидуальный стиль формируется под воздействием трех основных факторов:

- индивидуальных особенностей, обуславливающих личностные и поведенческие свойства;
- особенности самой педагогической деятельности, включающей ее структуру, профессиональную направленность и специфику содержания преподаваемой дисциплины;
- характеристики субъектов педагогической деятельности (педагогов и обучаемых), их возраст, пол, статус, уровень знаний» [8, С. 150].

П.Х. Хасанова описывает следующие условия, благодаря чему индивидуальный стиль профессионального общения молодого педагога будет более успешным, пролонгированным и стимулировать максимальное взаимодействие «педагог – учащиеся»:

- система повышения квалификации;
- методическая и консультационная помощь коллег внутри образовательной организации;
- наставничество;
- самообразование и самовоспитание; развитие ценностно-смысловой, мотивационной сферы педагога (целеполагание, мотивационная направленность личности) [7, С. 49].

Все перечисленные условия разделим на внешние и внутренние.

К внутренним относятся: индивидуальные особенности личности педагога, мотивация, ценности, самообразование и самовоспитание. Другие (внешние) определяются влиянием социальной ситуации развития, уровнем образовательной организации.

В учебном процессе выделяются также факторы, препятствующие становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности педагогов. Несколько таких факторов выделяет Е.М. Снегирева:

- стереотипность мышления;
- боязнь новых форм обучения;
- недостаточно развитые профессиональные навыки, в т.ч. исследовательские навыки;
- отсутствие навыков саморазвития;
- отсутствие стрессоустойчивости, умения контролировать свое поведение и эмоции, проблемы с эмоциональной сферой педагога;

– отсутствие правильной мотивации к профессиональной деятельности [1, С. 330], [5, С. 107].

Эмпирическое исследование особенностей индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя осуществлялось на базе Пятигорского государственного университета, выборка состояла из 55 педагогов с разным стажем педагогической деятельности, средний возраст преподавателей 45 лет.

В эмпирическом исследовании применялись методики:

1. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя (авторы: А.К. Маркова и А.Я. Никонова).
2. Психологический портрет преподавателя (авторы: З.В. Резапкина, Г.В. Резапкина).
3. Анкета для преподавателя (автор: Я.Л. Коломинский).

По первой методике (авторы: А.К. Маркова и А.Я. Никонова), цель которой – выявление фактически доминирующего стиля педагогической деятельности у педагога. Результаты исследования показали следующее: 24 педагога из 55 (45%) опрошенных обладают эмоционально-методическим стилем педагогической деятельности (ИМС), 4 педагога (7%) – эмоционально-импровизационным стилем (ЭИС), 6 педагогов (11%) – рассуждающе-импровизационным стилем (РИС), 21 педагог (38%) – рассуждающе-методическим стилем (РМС). Наименьшую группу педагогов составили преподаватели, имеющие эмоционально-импровизационный стиль (7%) педагогической деятельности, которым важна сама учебная деятельность, формальная и техническая сторона учебного процесса, в меньшей степени качество усвоения знаний обучающимися.

Выводы. Результаты исследования показали: чем меньше педагогический стаж, тем чаще используются стили: эмоционально – импровизационный и рассуждающе-импровизационный. При стаже от 10 лет и более педагоги чаще прибегают к рассуждающе-импровизационному и рассуждающе-методическому стилям. Некоторые преподаватели (около 40%) комбинируют эмоционально-методический и рассуждающе-методический стили.

По второй методике (авторы: З.В. Резапкина, Г.В. Резапкина), цель которой диагностика личностных качеств педагогов, по шести блокам качеств «Приоритетные ценности», «Психоэмоциональное состояние», «Самооценка», «Стиль преподавания», «Уровень субъективного контроля», «Удовлетворенность трудом» [13, С. 127]. Анализ полученных результатов показал, что большинство педагогов (64%) обладают такими ключевыми качествами, как ориентация на обучающихся, благополучное психоэмоциональное состояние, позитивное восприятие себя, демократический стиль преподавания, высокий уровень субъективного контроля, удовлетворенность своим трудом. В целом это говорит о наличии сформированного индивидуального педагогического стиля преподавателя, благоприятной психологической и трудовой атмосфере в коллективе.

По третьей методике – анкете для педагогов (автор: Я.Л. Коломинский), цель которой выявление и осознание преподавателем особенностей своего отношения к обучающимся, получили следующие результаты: 35 (63%) преподавателей, профессиональный стаж которых более 10 лет считают, что самые важные профессиональные умения и качества педагога для установления эффективных взаимоотношений с обучающимися это: на первом месте (педагогический такт, педагогическая направленность, умение возбудить у обучающихся интерес к предмету, к учебному процессу, индивидуальный подход к учащимся, эмпатийность); на втором месте (педагогическая рефлексия, знание своего предмета, умение владеть дисциплиной на уроке, умение организовать учебный процесс).

Преподаватели – 27 человек (49%), которые имеют стаж профессиональной педагогической деятельности менее 10 лет считают, что самые важные личностные качества преподавателей для создания благоприятных отношений с учащимися: на первом месте (требовательность, уважение личности педагога, принципиальность); на втором месте (терпеливость, уравновешенность, справедливость); на третьем месте (общительность, тактичность, доброжелательность, демократичность).

Результаты по третьей методике показали, что преподаватели, имеющие рассуждающе-методический и рассуждающе-импровизационный стили педагогической деятельности, стаж больше 10 лет в своей профессиональной деятельности ориентируются и опираются на учет индивидуальных свойств учащихся, любви и уважении, эмпатии, доброжелательности и тактичности к учащимся, с целью формирования сотрудничества и эффективного взаимодействия со студентами в учебном процессе. Как отметил Я.Л. Коломинский: «Мы!» и «ОНИ!» – не две замкнутые общности. Это сообщающиеся сосуды! Мы оцениваем и воспитываем их, а они – нас» [12, С. 44].

Таким образом, на современном этапе педагоги, которые имеют потребности и мотивацию к профессиональному росту, способные воспитывать обучающихся на основе нравственных, моральных ценностей и смыслов, погруженные в различные педагогические инновации, обменивающиеся накопленным профессиональным опытом, инициирующие внедрение современных инновационных технологий в практику учебного процесса ВУЗа, формируют и применяют эффективные индивидуальные стили педагогической деятельности – рассуждающе-методический и рассуждающе-импровизационный.

Литература:

1. Абакумова, И.В. Психологические основы инновационных технологий индивидуализации ВПО / И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, З.В. Масаева // В сборнике: актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы науч.-практ. конф. (заочной) с межд. Участием / ответственный редактор: А.Ю. Нагорнова. – Самара. – 2015. – С. 329-332
2. Ананько, С.Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности как интегральная характеристика педагогической деятельности / С.Н. Ананько // В сборнике: психология образования будущего: От традиций к инновациям: материалы III межд. науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов / под редакцией Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль. – 2019. – С. 12-14
3. Дворецкая, Т.А. Стиль педагогической деятельности как фактор изменений в мотивационной сфере личности студентов/ Т.А. Дворецкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 1 (834). – С. 165-174

4. Ильин, С.Н. Формирование стиля педагогической деятельности преподавателя высшей военной школы в период его становления / С.Н. Ильин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13. – № 8. – С. 136-140
5. Кагермазова, Л.Ц. К проблеме формирования коммуникативной компетентности будущего педагога / Л.Ц. Кагермазова, И.В. Абакумова, З.В. Масаева // Известия Чеченского государственного университета. – 2017. – № 4 (8). – С. 107-111
6. Кагермазова, Л.Ц. О формировании коммуникативной компетентности будущего педагога / Л.Ц. Кагермазова, И.В. Абакумова, С.Л. Лунин, Е.О. Шульц // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2015. – № 1 (185). – С. 100-104
7. Кагермазова, Л.Ц. Типология коммуникативных стилей у будущих учителей / Л.Ц. Кагермазова // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 49.
8. Кагермазова, Л.Ц. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса / Л.Ц. Кагермазова // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2012. – № 1(6). – С. 42-50
9. Кагермазова, Л.Ц. Типология коммуникативных стилей будущих педагогов / Л.Ц. Кагермазова. – Москва, 2007. – 287 с.
10. Макарова, Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы: диссертация ... д-ра педагог. наук: 13.00.01 / Макарова Людмила Николаевна. – Белгород, 2000. – 488 с.
11. Макарова, Л.Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза в контексте его профессиональной культуры / Л.Н. Макарова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2006. – № 2. – С. 72-79
12. Панибратенко, М.В. Творческий стиль педагогической деятельности как педагогическая проблема / М.В. Панибратенко // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2007. – Т. 4. – №7(33). – С. 41-44
13. Шувалова, Ю.Б. Условия педагогической деятельности преподавателя вуза как фактор совершенствования индивидуального стиля деятельности / Ю.Б. Шувалова, Е.Ю. Воронова // В сборнике: Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам IV межд. науч.-практ. конф. – Москва. – 2017. – С. 127-132
14. Юлдашева, М.Э. Педагогический профессионализм как основной стиль творческой деятельности учителя / М.Э. Юлдашева, Д.Т. Намазова, Д.Х. Усманова // В сборнике: Будущее науки – 2014: сборник научных статей 2-й межд. молодеж. науч. конф., в 3-х томах/ ответственный редактор А.А. Горохов. – Курск – 2014. – С. 136-138

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич

Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС У СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния на жизнь и здоровье сотрудника профессионального стресса. В частности, автором приводятся данные о влиянии стресс-факторов профессиональной деятельности на количество заболеваний среди работающего населения. Раскрывается сущность профессионального стресса, характеризуются его отличия от других видов стресса. Определяются объективные и субъективные факторы, способствующие возникновению профессионального стресса, и на этой основе выделяются стресс-факторы, связанные с профессиональной деятельностью сотрудников правоохранительных органов, в том числе сотрудников уголовно-исполнительной системы. Рассмотрены две основные формы воздействия психотравмирующих событий на развитие у сотрудников пенитенциарного стресса – экстремальное событие и кумулятивная травма, а также деривационное воздействие пенитенциарной деятельности. В аспекте профилактики стресса и развития стрессоустойчивости показаны основные тенденции и направления психологической подготовки сотрудников.

Ключевые слова: стресс, пенитенциарный стресс, стресс-факторы, дистресс, формы, воздействия психотравмирующих событий, сотрудники уголовно-исполнительная система.

Annotation. The article is devoted to the study of the impact of professional stress on the life and health of an employee. In particular, the author provides data on the impact of occupational stress factors on the number of diseases among the working population. The essence of professional stress is revealed, its differences from other types of stress are characterized. Objective and subjective factors that contribute to the emergence of professional stress are determined, and on this basis stress factors associated with the professional activities of law enforcement officers, including employees of the penitentiary system, are identified. Two main forms of the impact of psychotraumatic events on the development of penitentiary stress in employees are considered – an extreme event and cumulative trauma, as well as the derivational impact of penitentiary activities. In the aspect of stress prevention and development of stress resistance, the main trends and directions of psychological training of employees are shown.

Key words: stress, penitentiary stress, stress factors, distress, forms, impact of traumatic events, employees of the penitentiary system.

Введение. Стресс в современном обществе остается одной из основных причин не только нарушения психического равновесия человека, но и целого ряда негативных изменений в функционировании физиологических механизмов в организме приводящих к утрате здоровья. Стресс, как понятие, было предложено в XVII в. физиологом Р. Гуком и изначально описывало физические объекты, находящиеся под воздействием внешней силы, которая вызывала в них напряженность. Переосмысленное и примененное для описания процессов живых систем. исследователем-физиологом Г. Селье: оно приобрело всеобщую известность как: «... неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [13, С. 27]. Из данного понятия следует, что только возникновение дисбаланса между требованиями и нагрузками извне и ресурсами организма, делает «повседневную» стрессогенность патологической, то есть – дистрессовой [13].

Изложение основного материала статьи. Об актуальности проблемы стресса, переводящего в дистресс, в современном обществе свидетельствуют данные статистики. Так, по данным ВОЗ 3-4% всех заболеваний обусловлено стрессом, а среди работающего населения данный показатель превышает 18% [3]. Потеря рабочих дней ввиду неявки

сотрудников из-за обстоятельств, связанных со стрессом по данным Международной организации труда составляет 50-60% [7]. Причем глобальные процессы в сфере здравоохранения, политики и экономики в последнее десятилетие детерминируют проявления психологического неблагополучия примерно у 5-7% работающего населения, при этом у 15-17% из них проявляется симптоматика психических расстройств [3, 4], а часть уволившись сотрудников (35%) отмечает, что именно рабочий стресс заставил их раньше завершить профессиональную карьеру [7]. В настоящее время существует большое количество зарубежных и отечественных исследований, содержащих доказательства того, что в отсутствие превентивных мер, профессиональный стресс (и особенно дистресс), обуславливает проявление синдрома эмоционального выгорания, возникновение признаков депрессии и суицидального поведения, способствует злоупотреблению психоактивными веществами [4, 5, 10, 12]. Исследования профессионального стресса у россиян согласуются с общемировыми тенденциями, так 65-68% опрошенных негативно оценивают влияние стресса, испытываемого на работе, на свое психическое и физическое состояние, 43-48% принявших участие в исследовании считают сферу своей профессиональной деятельности стрессогенной [10].

Исследователи указывают на связь профессионального стресса со смертностью населения. По данным проведенного в тринадцать странах исследования в период экономического кризиса наблюдался рост на 6,4% показателей смертности населения [10].

Проведенный анализ литературы по тематике профессионального стресса показывает, что, что наиболее часто он наблюдается у работников, занятых в области здравоохранения, образования, государственного управления, обороны и правоохранительных органов. Исследователи отмечают у 5-7% работающих населения, при этом у 15-17% из них проявляется симптоматика психических расстройств [3, 4], а часть уволившись сотрудников (35%) отмечает, что именно рабочий стресс заставил их раньше завершить профессиональную карьеру [7]. В настоящее время существует большое количество зарубежных и отечественных исследований, содержащих доказательства того, что в отсутствие превентивных мер, профессиональный стресс (и особенно дистресс), обуславливает проявление синдрома эмоционального выгорания, возникновение признаков депрессии и суицидального поведения, способствует злоупотреблению психоактивными веществами [4, 5, 10, 12]. Исследования профессионального стресса у россиян согласуются с общемировыми тенденциями, так 65-68% опрошенных негативно оценивают влияние стресса, испытываемого на работе, на свое психическое и физическое состояние, 43-48% принявших участие в исследовании считают сферу своей профессиональной деятельности стрессогенной [10].

Проведенный анализ литературы по тематике профессионального стресса показывает, что, что наиболее часто он наблюдается у работников, занятых в области здравоохранения, образования, государственного управления, обороны и правоохранительных органов. Исследователи отмечают у 5-7% работающих населения, при этом у 15-17% из них проявляется симптоматика психических расстройств [3, 4], а часть уволившись сотрудников (35%) отмечает, что именно рабочий стресс заставил их раньше завершить профессиональную карьеру [7]. В настоящее время существует большое количество зарубежных и отечественных исследований, содержащих доказательства того, что в отсутствие превентивных мер, профессиональный стресс (и особенно дистресс), обуславливает проявление синдрома эмоционального выгорания, возникновение признаков депрессии и суицидального поведения, способствует злоупотреблению психоактивными веществами [4, 5, 10, 12]. Исследования профессионального стресса у россиян согласуются с общемировыми тенденциями, так 65-68% опрошенных негативно оценивают влияние стресса, испытываемого на работе, на свое психическое и физическое состояние, 43-48% принявших участие в исследовании считают сферу своей профессиональной деятельности стрессогенной [10].

Выполнение повседневных профессиональных задач в условиях неблагоприятной внешней социальной среды, специфика деятельности предъявляет к сотрудникам уголовно-исполнительной системы особые требования, которые могут превышать ресурсы организма вызывая дистресс. Исследователями установлено так же, что наличие риска в деятельности увеличивает стрессоустойчивость сотрудников мужского пола его преодоление и наступательность ведет у него к нахождению ресурсов, а определенная степень опасности увеличивает стойкость [14]. Для сотрудника женского пола наличие риска скорее увеличивает тревожность.

Право доминировать, влиять, властные полномочия увеличивает силу противостояния у сотрудника мужского пола, в отличие от них у сотрудников женского пола сложности деятельности и наличие властных полномочий скорее вызывают напряженность, а высокая ответственность и избегание риска приводят к большому стрессу и истощенности.

Исследователи определяют, что развитию дистресса у сотрудника могут привести как крупное эмоциональное потрясение так и цепь мелких травмирующих переживаний, капля за каплей подтачивающих психологическое благополучие. Это так называемые хронические стресс-факторы, то есть такие обстоятельства, которые длительное время, практически ежедневно оказывают неблагоприятное воздействие на психику. Кроме этого существуют и иные стресс-факторы, не связанные непосредственно с работой, но влияющие на личность сотрудника, например, неблагополучие в сфере социально-бытовых условий, конфликтное взаимодействие в среде близких, а также особенности личности, например, пониженная сопротивляемость негативным влияниям, повышенная внушаемость, недостаточное развитие волевых качеств, недостаточный уровень культурного развития, компетентности, несоответствие их профессиональным требованиям и условиям.

Рассмотрим две основные формы воздействия психотравмирующих событий на развитие у сотрудников дистресса – экстремальное событие и кумулятивная травма (см. рисунок 1).

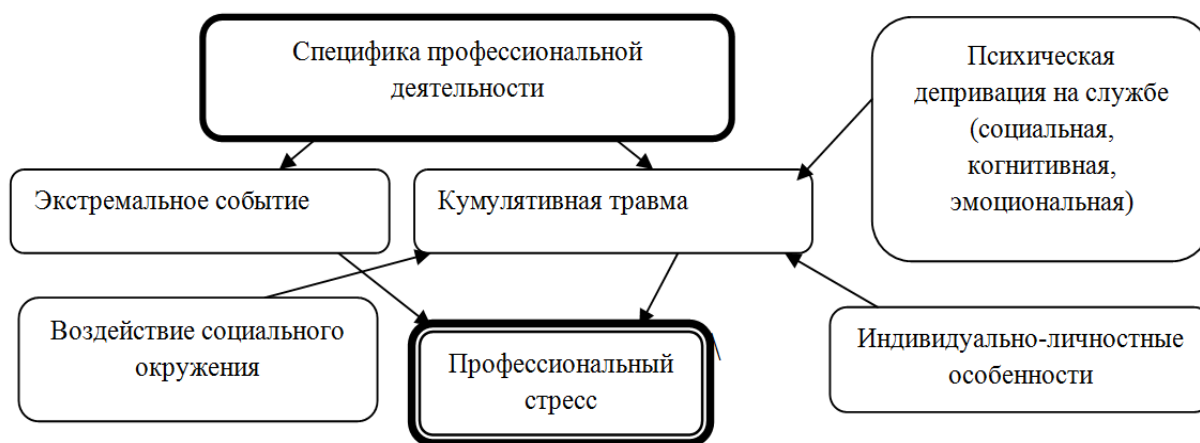


Рисунок 1. Специфика развития профессионального стресса у сотрудников

Из рисунка 1 видно, что дистресс, как результат профессионального стресса, может наступать как следствием одного события, так и результатом повседневной депривации вкпе с негативным влиянием социального окружения и/или недостаточностью индивидуально-личностных аспектов. Хотя данное влияние кумулятивной травмы не исключается и при экстремальном событии, усугубляя его последствия для сотрудника.

О стрессе в следствии экстремального события и вызванной им травматизации написано достаточно много и нам хотелось бы более подробно осветить вторую форму воздействия условий деятельности на сотрудников прописав, на основе анализа тематической литературы, аспекты предрасполагающие к возникновению реакций пенитенциарного стресса

(дистресса) и травматизации сотрудника, которые мы объединили в две группы: кумулятивная травма в следствии воздействия психической депривации и аспекты травматизации вкпе с воздействием социального окружения и недостаточностью индивидуально-личностных особенностей и подготовк.

Психическая депривация, которая по мнению исследователей относится к хроническим психическим травмам определяется исследователями как «... психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, где не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» [14, С. 121]. Условно деривационное воздействие пенитенциарной деятельности на личность сотрудника можно разделить на [5, 12, 14]:

– депривацию значений (когнитивную) возникающую при переизбытке или недостатке стимулов внешней среды, например, слишком изменчивой, непредсказуемой хаотичной структуре, или недостаточности однотипности (например, необходимость принятия жизненно важных и ответственных решений в условиях дефицита информации и времени, монотонность деятельности, высокая интенсивность межличностного общения и т.д.);

– депривацию чувств (эмоциональную) возникающую при недостаточной возможности для установления близкого эмоционального отношения или разрывом подобной эмоциональной связи (например, ежедневная деятельности в криминально зараженной негативно настроенной среде осужденных, закрытость мест лишения свободы, невозможность разделить переживания и получить поддержку близких вследствие работы с информацией ограниченного доступа и защиты персональных данных и т.д.);

– депривацию идентичности (социальную), характеризующуюся наличием ограниченной возможности для общественной самореализации, усвоения собственной социальной роли (например, невозможность демонстрировать мнения и убеждения не соответствующие организационной культуре, наличие черт личности не соответствующих требованиям деятельности, недостаточность времени для хобби и т.д. вследствие высокой нагрузки и т.п.).

Выводы. Наличие нескольких деривационных составляющих, тяжелая и продолжительная депривация, являясь сильнейшим стрессовым фактором, вызывает в психической структуре сотрудника глубокие изменения, которые могут быть постоянными.

Психотравмирующее воздействие социального окружения (коллектива, семьи, близких). Данное воздействие невозможно обозначить исключительно границами решения профессиональных задач сотрудника, однако значение социального окружения – коллектива, в котором сотрудник находится каждый день минимум 8 часов, близких людей и семьи, где он проводит остальное время, трудно переоценить. Это две взаимосвязанные, взаимовлияющие эмоциональные платформы, которые либо поддерживают человека, либо лишают значительной части психологических ресурсов.

То есть социальное окружение может не только становиться самостоятельным стрессовым фактором, но и создавать психологический базис для возникновения других факторов риска возникновения стресса.

Таким образом, сотрудники испытывают стресс, источники которого находятся в самом содержании их профессиональной деятельности. Специфика службы такова, что недостатки отбора, подбора и подготовки кадров в уголовно-исполнительной системе детерминируя развитие дистресса неизбежно приводят как к устойчивым нарушениям личностного и физического благополучия сотрудников, так и провоцируют различные нарушения служебной дисциплины и законности, а также отток кадрового состава. Необходима профессиональная подготовка включающая обучение и развитие навыков самодиагностики, саморегуляции и самопомощи не только при возникновении стрессового инцидента, но и при кумулятивной травматизации. Необходимо осознать и запомнить, что каждый человек в первую очередь сам ответственен за свое психологическое благополучие, а потому целесообразно постоянно заботиться о себе. Здесь важным будет отметить наличие способности профессионального стресса к изменению ситуации не только в сторону ухудшения, но и в сторону улучшения. У любого человека присутствуют механизмы (природные и социальные) и возможности позитивных последствий преодоления травмирующих событий и достижения на их основе личностного роста и развития.

Литература:

1. Абабков, В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, В. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Булгаков, М.С. Роль длительного стресса и функционального состояния эндотелия в развитии синдрома вегетативной дистонии / М.С. Булгаков, А.Г. Автандилов, О.А. Милованова // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2015. – № 115 (9). – С. 4-7
3. Бухтияров, И.В. Современные психологические факторы риска и проявления профессионального стресса / И.В. Бухтияров, М.Ю. Рубцов, Н.А. Костенко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. – № 16. – С. 773-775
4. Кузнецова, Е.В. Психология стресса и эмоционального выгорания / Е.В. Кузнецова, В.Г. Петровская, С.А. Рязанцева. – Куйбышев. – 2012. – 96 с.
5. Кулакова, С.В. Актуальное состояние и проблемы психологической профилактики развития склонности к алкогольной зависимости у сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации / С.В. Кулакова, В.В. Кунунникова // Юридическая психология. – 2022. – № 2. – С. 25-28
6. Лазарус, Р. Психологический стресс и копинг-процессы / Р. Лазарус. – М.: Медицина, – 1966. – 68 с.
7. Макурина, А.П. Клинико-социальные последствия профессионального стресса / А.П. Макурина, С.В. Шпорт, М.С. Московская // Российский психиатрический журнал. – 2019. – № 2. – С. 11-16
8. Морозова, М.А. Психологический дистресс и его значение для практикующего врача (на примере неврологической практики) / М.А. Морозова, А.А. Алексеев, Г.Е. Рупчев // Неврология и ревматология. Приложение к журналу Consilium Medicum. – 2016. – № 2. – С. 85-89
9. Моросанова, В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала / В.И. Моросанова // Психологический журнал – 2012. – Т. 33. – № 3. – С. 98-111
10. Наличаева, С.А. Психология стресса / С.А. Наличаева. – Севастополь, 2018. – 97 с.
11. Овчинников, Б.В. Профессиональный стресс и здоровье / Б.В. Овчинников, А.И. Колчев // Психология профессионального здоровья. – СПб.: Речь. – 2006. – 480 с.
12. Организация психологического сопровождения сотрудников, переживших воздействие психотравмирующих событий при выполнении служебных задач: Методическое пособие / С.В. Кулакова, П.Н. Казберов, К.Ф. Фадеева [и др.]; ФКУ НИИ ФСИН России, УВСПР ФСИН России. – М.: Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации, – 2014. – 94 с.
13. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье / общ. ред. действ. чл. АН СССР Е.М. Крепса, предисловие чл.-корр. АМН СССР Ю.М. Саарма пер. с англ. А.Н. Лука и И.С. Хорола. – М.: Прогресс. – 1982. – 66 с.
14. Столяренко, А.М. Экстремальная психопедагогика / А.М. Столяренко. – М.; ЮНИТИ ДАНА. – 2002. – 549 с.

15. Oquendo, M. Posttraumatic stress disorder comorbid with major depression: factors mediating the association with suicidal behavior / M. Oquendo [et al] // Am J Psychiatry. – 2005. – March. – № 162. – Pp. 560-566

16. Cohen, S. Perceived Stress in a Probability Sample of the United States / S. Cohen, G. Williamson, S. Spacapan, S. Oskamp // The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology. – 1988. – Pp. 31-67

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Соколовская Ольга Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Фокина Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ КОММУНИКАЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АПОУ

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования, направленного на выявление социально-психологических особенностей преподавателей АПОУ и влияния этих характеристик на построение деловой и межличностной коммуникации описываемой категории педагогов. В сравнении с учителями СОШ, педагоги АПОУ осуществляют квазипрофессиональную деятельность, что оказывает влияние на построение их коммуникаций. Результаты исследования показали, что преподаватели имеют высокую степень вовлеченности в деловую и межличностную коммуникацию; не испытывают профессиональной потребности в построении взаимоотношений с другими людьми; у них отсутствуют ярко выраженные индивидуальные стили межличностного поведения; ведущими стилями поведения в конфликтных ситуациях у преподавателей АПОУ являются сотрудничество, компромисс и избегание; для них характерен высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей; независимость в общении связана с высоким уровнем коммуникативных и организаторских умений.

Ключевые слова: деловые и межличностные коммуникации, социально-психологические аспекты, преподаватели АПОУ.

Annotation. The article analyzes the results of an empirical study aimed at identifying the socio-psychological characteristics of intermediate vocational training teachers and the influence of these characteristics on the construction of business and interpersonal communication of the described category of school teachers. In comparison with secondary school teachers, intermediate vocational training teachers carry out quasi-professional activities, which has an impact on the construction of their communications. The results of the study showed that teachers have a high degree of involvement in business and interpersonal communication; they do not have a professional need to build relationships with other people; they lack pronounced individual styles of interpersonal behavior; the leading styles of behavior in conflict situations among intermediate vocational training teachers are cooperation, compromise and avoidance; they are characterized by a high level of communicative and organizational inclinations; independence in communication is associated with a high level of communicative and organizational skills.

Key words: business and interpersonal communication, socio-psychological aspects, intermediate vocational training teachers.

Введение. Система среднего профессионального образования в настоящее время испытывает острую потребность в квалифицированных кадрах, способных осуществлять квазипрофессиональную деятельность. Специфика работы в АПОУ заключается в том, что педагоги реализуют особого рода обучение: они должны обеспечить обучающихся не только необходимыми профессиональными компетенциями, но и в то же время полноценными знаниями по общим предметам, входящим в программу среднего профессионального образования [2].

Коммуникация преподавателя является его основным инструментом для осуществления образовательных и организационных задач. От коммуникативных умений преподавателя зависит процесс взаимодействия со всеми участниками образовательного пространства [4]. Социально-психологический аспект построения деловой и межличностной коммуникации заключается в тех социально-психологических характеристиках, которые влияют на процесс построения деловой и межличностной коммуникации [3].

Под социально-психологическими характеристиками построения коммуникаций понимаются следующие особенности преподавателей: тип межличностных отношений, ключевая потребность в работе, коммуникативные и организаторские склонности, стиль поведения в конфликтной ситуации, тенденции поведения в реальной группе [1, 3].

Изложение основного материала статьи. Целью исследования явилось изучение социально-психологических аспектов построения деловой и межличностной коммуникации преподавателей АПОУ. Объект исследования – деловая и межличностная коммуникация. Предмет исследования – социально-психологические особенности построения деловой и межличностной коммуникации преподавателей АПОУ.

Мы предположили, что существуют особенности в социально-психологических характеристиках построения деловой и межличностной коммуникации у преподавателей АПОУ, выражающиеся в стилях управления группой и межличностном поведении.

В исследовании были использованы следующие методики: индивидуальный стиль межличностного поведения Т. Лири (Л.Н. Собчик); методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной); «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС); "Мотивационный профиль" Ш. Ричи и П. Мартина; методика «Q-сортировка» В. Стефансона.

Исследование проводилось в период с 2020 по 2022 гг., осуществлялось на базе АПОУ г. Вологды и СОШ г. Вологды и г. Череповца. Выборку составили 60 человек: 30 преподавателей АПОУ, 30 учителей СОШ.

В исследовании были подробно изучены характеристики респондентов, которые позволили обозначить несколько общих тенденций относительно образовательной преподавательской среды: преподавательский и учительский составы являются в основном «женскими»; в системе образования появляется больше молодых специалистов со стажем работы до 5 лет; существует прямая связь между стажем работы и возрастом преподавателей и учителей; авторитарный стиль

управления группой предпочитаемый и у преподавателей, и у учителей; преподаватели и учителя демонстрируют высокую вовлеченность в работу.

Проведение сравнительного анализа полученных результатов между преподавателями АПОУ и учителями СОШ позволило сделать следующие выводы:

1. Частота встречаемости ведущей потребности в развитии у преподавателей выше, чем у учителей. Мы связываем это с тем, что у учителей больше возможностей для реализации себя в профессиональном поле, участвуя в профессиональных конкурсах, круглых столах, семинарах, конференциях и т.д.

2. Среди учителей и преподавателей редко встречаются ярко выраженные стили межличностного взаимодействия. Мы предположили, что это связано с гибкостью поведения педагогов, к которой вынуждает работа в образовательной системе, а также восприятие педагогом себя как носителя знаний, как лица, являющегося в определенном смысле образцом поведения.

3. Частота встречаемости стратегии компромисса в решении конфликтных ситуаций у учителей выше, чем у преподавателей, в то же время стратегии избегания и сотрудничества у учителей по сравнению с преподавателями наблюдаются реже.

Корреляционный анализ позволил углубить полученные данные и очертить некоторые содержательные аспекты построения деловой и межличностной коммуникации преподавателей АПОУ.

В таблице 1 представлен корреляционный анализ стиля поведения в конфликтных ситуациях и индивидуального стиля межличностного поведения преподавателей АПОУ.

Таблица 1

Корреляционный анализ стиля поведения в конфликтных ситуациях и индивидуального стиля межличностного поведения преподавателей АПОУ (Ч. Спирмен)

Индивидуальный стиль межличностного поведения/стиль поведения в конфликтных ситуациях	Властный-лидирующий	Независимый-доминирующий	Прямолинейно-агрессивный	Недоверчивый-скептический	Покорно-застенчивый	Зависимый-послушный	Сотрудничающий-конвенционный	Ответственно-великодушный
соперничество	0.78**	0.65 **	0.524**	-0.254	-0.411 *	-0.417*	-0.174	-0.196
сотрудничество	0.111	0.159	0.28	-0.109	-0.038	0.008	-0.11	-0.067
компромисс	0.138	0.021	0.305	0.398*	-0.026	0.184	-0.077	-0.044
избегание	-0.369*	-0.222	-0.373*	0.311	0.367*	0.149	0.159	0.115
приспособление	-0.275	-0.252	-0.225	0.005	0.241	0.325	0.409*	0.329

*p=0,05, ** p=0,01

Проявление соперничества у преподавателей АПОУ связано с трансляцией властно-лидирующего, независимо-доминирующего, прямолинейно-агрессивного стиля межличностного поведения (p=0,01). Среди участников исследования частота встречаемости таких преподавателей составляет 3%. Полученные данные отчетливо демонстрируют изученные в науке представления о том, что агрессивность проявляется и активизируется в процессе конкуренции. При этом соперничающим преподавателям не свойственно зависимое поведение и застенчивость. Компромисс связан с недоверчивым стилем поведения (p=0,05), избегание с покорностью (p=0,05), приспособление с сотрудничающе-конвенционным стилем межличностного поведения (p=0,05). Наблюдается обратная связь между стилем поведения в конфликтных ситуациях соперничеством и такими стилями межличностного поведения как покорно-застенчивый и зависимо-послушный; обратная связь избегания с властно-лидирующим и прямолинейно-агрессивным стилем межличностного поведения.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа коммуникативных и организаторских умений и индивидуального стиля межличностного поведения преподавателей АПОУ. Высокий уровень коммуникативных и организаторских умений связаны с проявлением независимо-доминирующих паттернов поведения (p=0,01). Независимо-доминирующий стиль межличностных отношений свойственен уверенным, соперничающим преподавателям с тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе. Такие характеристики могут стоять за яркими преподавателями, которых отличают коммуникативные и организаторские умения, когда нужно решать сложные задачи и включаться в решение организационных вопросов.

Корреляционный анализ коммуникативных и организаторских умений и индивидуального стиля межличностного поведения преподавателей АПОУ (Ч. Спирмен)

Коммуникативных и организаторских умений/индивидуальный стиль межличностного поведения	Властный-лидирующий	Независимый-доминирующий	Прямолинейный-агрессивный	Недоверчивый-скептический	Покорно-застенчивый	Зависимый-послушный	Сотрудничающий-конвенциональный	Ответственно-великодушный
организаторские умения	0.248	0.493**	0.351	-0.252	-0.082	0.033	0.056	0.338
коммуникативные умения	0.353	0.471**	0.234	-0.166	-0.092	-0.254	0.058	0.278

*p=0,05, ** p=0,01

В таблице 3 приведены данные корреляционного анализа между показателями основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе и индивидуального стиля межличностного поведения преподавателей АПОУ. Зависимость и избегание борьбы в межличностном поведении будет проявляться недоверчиво-скептическим, покорно-застенчивым, зависимо-послушным, сотрудничающе-конвенциональным, ответственно-великодушным стилем поведения (p=0,01), а независимость и принятие борьбы напротив – властно-лидирующим, независимо-доминирующим, прямолинейно-агрессивным стилем поведения (p=0,01). Общительность проявляется властно-лидирующим стилем поведения, необщительность – недоверчиво-скептическим (p=0,05).

Принятие борьбы и независимость исключают тенденции недоверчиво-скептического, покорно-застенчивого, зависимо-послушного и сотрудничающе-конвенционального и ответственно-великодушного стиля межличностного поведения. Избегание борьбы и зависимость исключают тенденции властно-лидирующего, независимо-доминирующего, прямолинейно-агрессивного стиля межличностного поведения.

Таблица 3

Корреляционный анализ основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе и индивидуального стиля межличностного поведения преподавателей АПОУ (Ч. Спирмен)

Основные тенденций поведения в реальной группе и представления о себе/индивидуальный стиль межличностного поведения	Властный-лидирующий	Независимый-доминирующий	Прямолинейный-агрессивный	Недоверчивый-скептический	Покорно-застенчивый	Зависимый-послушный	Сотрудничающий-конвенциональный	Ответственно-великодушный
Зависимость	-0.716**	-0.579**	-0.449*	0.494**	0.67**	0.707**	0.52**	0.412*
Независимость	0.76**	0.615**	0.489**	-0.446*	-0.63**	-0.67**	-0.464*	-0.373*
Общительность	0.421*	0.314	0.096	-0.297	-0.259	-0.263	0.168	0.323
Необщительность	-0.358	-0.263	-0.04	0.361*	0.316	0.316	-0.095	-0.268
Принятие борьбы	0.66**	0.464*	0.455*	-0.455*	-0.564**	-0.57**	-0.421*	-0.335
Избегание борьбы	-0.61**	-0.426*	-0.414*	0.505**	0.607**	0.609**	0.48**	0.377*

*p=0,05, ** p=0,01

В таблице 4 отражены результаты корреляционного анализа стиля поведения в конфликтных ситуациях и уровня коммуникативных и организаторских умений преподавателей АПОУ. Связь соперничества и коммуникативных умений закономерна, так как, по теории К. Томаса, в конфликтных ситуациях ярко проявляются навыки коммуникации. От умения выстраивать диалог и аргументировать и отстаивать свою позицию при выборе стратегии соперничество в конфликтной ситуации будет зависеть итог данного конфликтного взаимодействия.

Корреляционный анализ стиля поведения в конфликтных ситуациях и уровня коммуникативных и организаторских умений преподавателей АПОУ (Ч. Спирмен)

Стиль поведения в конфликтных ситуациях/уровень коммуникативных и организаторских умений	коммуникативные умения	организаторские умения
соперничество	0.489**	0.235
сотрудничество	-0.226	0.31
компромисс	-0.02	0.097
избегание	0.141	-0.177
приспособление	-0.245	-0.207

*p=0,05, ** p=0,01

Выводы. Таким образом, полученные эмпирические данные позволили нам сформулировать следующие выводы:

1. Среди преподавателей АПОУ демонстрируется авторитарный стиль управления наряду с демократическим, исследование связи стиля межличностного поведения и коммуникативных склонностей позволяет на сегодняшний день говорить об авторитарной системе среднего профессионального образования в целом.

2. Преподаватели АПОУ имеют высокую степень вовлеченности в деловую и межличностную коммуникацию.

3. Преподаватели АПОУ не испытывают профессиональной потребности в построении взаимоотношений с другими людьми.

4. Среди преподавателей АПОУ отсутствуют ярко выраженные индивидуальные стили межличностного поведения.

5. Ведущими стилями поведения в конфликтных ситуациях у преподавателей АПОУ являются сотрудничество, компромисс и избегание.

6. Преподавателям АПОУ характерен высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

7. Преподавателям АПОУ, имеющим такой индивидуальный стиль межличностного общения как властно-лидирующий, независимый-доминирующий, прямолинейно-агрессивный, характерен такой стиль поведения в конфликтных ситуациях как соперничество.

8. Независимость в общении связана с высоким уровнем коммуникативных и организаторских умений.

Таким образом, нами было доказано, что ведущими стилями поведения в конфликтных ситуациях у преподавателей АПОУ являются сотрудничество и компромисс; преподавателям АПОУ по сравнению с учителями СОШ характерен высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Рассматриваемая проблема требует дальнейшего изучения с целью улучшения эффективности деловых и межличностных коммуникаций преподавателей среднего профессионального образования, что впоследствии будет благоприятно влиять на образовательный процесс и систему образования в целом.

Литература:

1. Гавра, Д.П. Основы теории коммуникации / Д.П. Гавра. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 231 с.
2. Ксенофонтова, А.Н. Основы профессиональной коммуникации педагога / А.Н. Ксенофонтова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-professionalnoy-kommunikatsii-pedagoga> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Пивоваров, А.М. Деловые коммуникации: социально-психологические аспекты / А.М. Пивоваров. – Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2017. – 145 с.
4. Яновская, О.А. Профессиональная компетентность современного преподавателя СПО в процессе реализации ФГОС / О.А. Яновская // Межрегиональная научно-практическая конференции преподавателей. – Братск, 2018. – С. 51-54

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);

младший инспектор Верещагин Глеб Александрович

Федеральное казенное учреждение «Управление по конвоированию Управления

Федеральной службы исполнения наказаний по Архангельской области» (г. Архангельск)

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА КОНВОИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье обсуждается феномен перфекционизма, изучение которого актуализировалось в связи с современными тенденциями в обществе. Отмечается, что перфекционизм как личностная черта исследуется в психологии с разных аспектов. В клинко-психологических исследованиях перфекционизм рассматривается как дисфункциональная характеристика личности. Позитивная трактовка перфекционизма связывает его с самодетерминацией и саморазвитием личности. С этих позиций предлагается изучать перфекционизм в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Перфекционизм сотрудников к максимальному уровню качества в служебной деятельности может определяться как стремление сотрудника к максимальному уровню качества в служебной деятельности. Приводятся результаты эмпирического исследования перфекционизма у сотрудников отдела конвоирования в связи с их успешностью. Описывается общий уровень перфекционизма и выраженность его составляющих у успешных и неуспешных сотрудников. Делаются выводы об относительно высокой степени перфекционизма и само-эффективности у успешных сотрудников.

Обозначается дальнейшее направление исследования перфекционизма как личностного фактора успешности служебной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: перфекционизм, уголовно-исполнительная система, сотрудники отдела конвоирования, успешность служебной деятельности, само-эффективность.

Annotation. The article discusses the phenomenon of perfectionism, the study of which has been actualized in connection with modern trends in society. It is noted that perfectionism as a personality trait is studied in psychology from different aspects. In clinical and psychological studies, perfectionism is considered as a dysfunctional characteristic of a person. A positive interpretation of perfectionism connects it with self-determination and self-development of the individual. From these positions, it is proposed to study perfectionism in the activities of employees of the penal system. Perfectionism of employees to the maximum level of quality in performance can be defined as the desire of an employee to the maximum level of quality in performance. The results of an empirical study of perfectionism among employees of the escort department in connection with their success are presented. Describes the general level of perfectionism and the severity of its components in successful and unsuccessful employees. Conclusions are drawn about a relatively high degree of perfectionism and self-efficacy among successful employees. The further direction of the study of perfectionism as a personal factor of the success of the official activity of employees of the penal system is indicated.

Key words: perfectionism, the penal enforcement system, employees of the escort department, the success of official activity, self-efficiency.

Введение. Изучение перфекционизма, многомерного и потому неоднозначного феномена, стало актуальным в связи с современными тенденциями в развитии общества, в частности, поиском ресурсов для реализации личностного потенциала человека [6]. Отмечается, что перфекционизм предполагает высокие личные стандарты, стремление доводить результаты любой деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным), потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности [3, С. 49-50]. Специфика перфекционизма заключается в его глобальности, поскольку данное явление может охватывать все сферы жизнедеятельности личности, касаться любых, даже интимных сторон жизни.

Перфекционизм закономерно выступает предметом эмпирических исследований прежде всего в области клинической психологии. Здесь он рассматривается в качестве дисфункциональной черты личности, проявляющейся в следовании завышенным стандартам деятельности и неспособности испытывать от нее удовлетворение. Показана связь перфекционизма с депрессивными и тревожными расстройствами [1], нарушениями пищевого поведения [4], суицидальным риском [9] и т.д.

Однако понятие перфекционизма подразумевает и такую характеристику личности, как самодетерминация, или саморазвитие путем обращения действий на себя [8, С. 84]. Подобная трактовка перфекционизма отражает гуманистические установки современной психологии: стремление к раскрытию собственного потенциала и самосовершенствованию абсолютно естественно для человека.

Исследуя значение перфекционизма в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС), следует сосредоточиться, в первую очередь, на позитивных аспектах этого явления. В контексте обсуждаемой темы перфекционизм можно определить как стремление сотрудника к максимальному уровню качества в служебной деятельности, а также как склонность к самокритичности, жесткости и требовательности к себе.

Управление по конвоированию несет ответственность за безопасность транспортировки осужденных и лиц, содержащихся под стражей, и обладает ключевой ролью в обеспечении безопасности в целом. Качество работы сотрудников этого подразделения является критически важным. От личного состава требуются четкое соблюдение правил и тактические профессиональные действия по конвоированию во время посадки этаплируемых в транспортные средства и высадки из них. Несоответствие организации несения службы требованиям нормативных правовых актов, проявление халатности, потеря бдительности, нарушение уставных правил сотрудниками – проблема, от решения которой зависит эффективность предупреждения побегов конвоируемых ими лиц [5, С. 60]. Очевидно, что выявление личностных факторов успешности служебной деятельности представляется значимой задачей, от решения которой зависит эффективность психологического сопровождения сотрудников. Можно предположить, что к числу таких факторов относится перфекционизм.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование связи перфекционизма с успешностью служебной деятельности сотрудников отдела конвоирования проводилось на базе Федерального казенного учреждения «Управление по конвоированию Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Архангельской области».

Респондентами выступили сотрудники отдела конвоирования, всего 30 человек, 16 мужчин и 14 женщин с различными социально-демографическими характеристиками.

Возрастные характеристики выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение респондентов в выборке по возрасту

Возрастная группа	Количество, чел.
25 и менее лет	2
26-32 года	13
33-40 лет	10
41-50 лет	4
51 и более лет	1

Таким образом, большая часть выборки представлена сотрудниками в возрасте от 26 до 40 лет, что соответствует периоду средней зрелости, характеризующемуся наиболее высоким уровнем жизненной активности и наивысшей продуктивностью, сензитивному в плане самореализации.

Семейное положение респондентов отражено в таблице 2.

Распределение респондентов в выборке по семейному положению

Семейное положение	Количество, чел.
в браке, с детьми	5
в браке, без детей	1
вне брака, с детьми	14
вне брака, без детей	10

Большая часть исследуемых (80%) не состоит в браке. Имеют детей 63% сотрудников.

Среднее специальное образование имеют 83% респондентов, высшее – 17%.

По стажу службы распределение относительно равномерное. Большинство сотрудников служат более 5 лет, что свидетельствует о значительном опыте профессиональной деятельности в целом по выборке (таблица 3).

Таблица 3

Распределение респондентов в выборке по стажу службы (n=30)

Стаж службы	Количество, чел.
20 и более лет	7
12-19 лет	8
6-11 лет	5
3-5 лет	6
До 2 лет	4

Для оценки успешности служебной деятельности сотрудников отдела конвоирования были проанализированы документы, в которых зафиксированы результаты ежегодной аттестации сотрудников отдела конвоирования. Посредством экспертов были отобраны данные за последние три года и выведен общий показатель эффективности деятельности 30 сотрудников отдела конвоирования. Оценки за аттестацию в каждом отчетном году были от 0 до 5 баллов, соответственно, за три года каждый сотрудник отдела конвоирования мог набрать от 0 до 15 баллов. Далее полученные баллы были интерпретированы нами по следующей схеме: 8-15 баллов – успешные сотрудники, 0-7 баллов – неуспешные сотрудники.

Благодаря проведенному анализу документов по аттестации сотрудников отдела конвоирования было выявлено два типа сотрудников: 1) успешно осуществляют служебную деятельность в течение трех лет; 2) деятельность имеет ряд недоработок и недостатков. Таким образом, можно разделить выборку на две группы и с определенной долей условности обозначить их как «успешные» и «неуспешные» сотрудники отдела конвоирования. В результате было выявлено 15 успешных сотрудников и 15 – неуспешных.

Для соотнесения внешних оценок успешности с представлениями самих респондентов применялась «Шкала общей само-эффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема, русскоязычная адаптация и стандартизация В.Г. Ромека. Методика представляет собой опросник, направленный на измерение субъективного ощущения личностной эффективности в рамках авторской концепции [7]. Результаты диагностики сотрудников отдела конвоирования в сравнении с нормативными показателями, полученными на российской выборке (n=495) при адаптации методики, приведены в таблице 4.

Таблица 4

Средние значения и стандартные отклонения показателей по «Шкале общей само-эффективности» в экспериментальных группах и нормативной выборке

Успешные сотрудники		Неуспешные сотрудники		Нормативная выборка	
Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
27,47	6,37	18,33	4,03	31,93	4,74

Средние показатели само-эффективности в экспериментальных группах ниже нормативного показателя, особенно в группе неуспешных сотрудников. При этом показатель группы успешных сотрудников может быть интерпретирован как средне выраженная само-эффективность (в соотнесении с возможным диапазоном от 10 до 40 баллов по шкале), показатель группы неуспешных – как низкая само-эффективность. Различия между группами успешных и неуспешных сотрудников по показателям само-эффективности подтверждаются на статистическом уровне: по результатам расчета критерия Манна-Уитни $U_{Эмп}=24$, $U_{Кр}=56$ (при $p \leq 0,01$). Таким образом, внешние оценки успешности сотрудников в целом соответствуют их собственному ощущению относительно того, насколько эффективными они являются.

Для изучения перфекционизма у сотрудников отдела конвоирования использовалась «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой [2]. Методика позволяет измерить уровень перфекционизма и характер соотношения его составляющих. По мнению авторов, перфекционизм – это стремление быть на высоте, совершенным во всем. Теоретическая модель перфекционизма, положенная в основу методики, включает три компонента:

- 1) перфекционизм, ориентированный на себя – слишком высокие требования выдвигаются именно в свой адрес;
- 2) перфекционизм, ориентированный на других – высокие требования адресуются другим людям;
- 3) социально предписанный перфекционизм – человек убежден, что окружающие люди и общество предъявляют ему высокие и нереалистичные требования.

В таблице 5 приведены данные диагностики успешных и неуспешных сотрудников отдела конвоирования.

Средние значения и стандартные отклонения показателей по шкалам методики «Многомерная шкала перфекционизма» в экспериментальных группах

Шкалы	Успешные сотрудники		Неуспешные сотрудники	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Перфекционизм ориентированный на себя (ПОС)	88,67	10,80	54,20	15,91
Перфекционизм ориентированный на других (ПОД)	79,20	19,88	58,20	17,56
Социально-предписанный перфекционизм (СПП)	77,53	16,10	52,40	12,06
Общий уровень перфекционизма (ОУП)	245,40	17,58	164,80	22,23

Согласно данным автора русскоязычной адаптации методики, нормальные показатели общего уровня перфекционизма варьируют от 160 до 204 баллов [2, С. 74]. В этот диапазон попадает среднее значение по группе неуспешных сотрудников (чуть выше нижней границы нормы). Среднее значение по группе успешных сотрудников превышает норму и интерпретируется как высокий уровень перфекционизма. Различия между экспериментальными группами по всем шкалам методики подтверждаются статистически (при $p \leq 0,05$), соответственно, показатели перфекционизма и его составляющих в группе успешных сотрудников достоверно выше аналогичных показателей в группе неуспешных сотрудников.

Обнаружен ряд существенных различий между отдельными характеристиками перфекционизма у сотрудников отдела конвоирования с разной успешностью. Так, средний показатель, описывающий требовательность к себе (ПОС) в группе успешных сотрудников выше показателя, описывающего требовательность, предъявляемую к другим (ПОД), на 9,5 баллов. В группе неуспешных сотрудников, напротив, ПОД выше ПОС на 4 балла. Соответственно, успешные сотрудники гораздо более требовательны к себе по сравнению с неуспешными.

Как показывают исследования, если в общей структуре перфекционизма преобладает тот или иной компонент, он может быть связан с определенными расстройствами. Высокий уровень ориентированного на других людей компонента (ПОД) может говорить о наличии или развитии нарциссических или демонстративных черт – независимо от общего количества баллов по шкале. В связи с этим описание личностного профиля неуспешных сотрудников отдела конвоирования может составить задачу дальнейшего исследования.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют заключить, что успешные сотрудники отдела конвоирования характеризуются следующими особенностями (в сравнении с неуспешными сотрудниками):

- более высокой общей само-эффективностью (в абсолютном выражении – средней);
- относительно высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, что указывает на свойство предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе;
- относительно высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на других, что указывает на чрезвычайно высокие требования к окружающим;
- относительно высоким уровнем социально предписанного перфекционизма, который означает то, что успешные сотрудники расценивают требования, предъявляемые к ним окружающими, как завышенные;
- высоким общим уровнем перфекционизма.

Таким образом, предположение о перфекционизме как личностном факторе успешности служебной деятельности сотрудников отдела конвоирования получило свое первоначальное подтверждение. Вместе с тем необходимо продолжение исследования в направлении уточнения роли перфекционизма в служебной деятельности сотрудников УИС.

Литература:

1. Гараян, Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4 (31). – С. 18-48
2. Грачева, И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева // Психологический журнал – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 73-81
3. Кононенко, О.И. Теоретические модели изучения перфекционизма в зарубежной психологии / О.И. Кононенко // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – № 1. – С. 49-58
4. Малкина-Пых, И.Г. Перфекционизм и удовлетворенность образом тела в структуре личности пациентов с нарушениями пищевого поведения и алиментарным ожирением / И.Г. Малкина-Пых // Экология человека. – 2010. – № 1. – С. 21-27
5. Маяков А.А. Факторы, обуславливающие совершение побегов из-под охраны караулов специальных подразделений уголовно-исполнительной системы по конвоированию / А.А. Маяков // Уголовно-исполнительное право. – 2010. – № 1 (9). – С. 58-61
6. Панкова, С.Н. Смыслы и социальные ресурсы реализации личностного потенциала / С.Н. Панкова, Е.Б. Архипова, Л.А. Лесина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 11-1. – С. 333-344
7. Ромек, В.Г. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / В.Г. Ромек, Р. Шварцер, М. Ерусалем // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71-77
8. Талаш, Е.Ф. Отражение феномена перфекционизма в российских научных публикациях / Е.Ф. Талаш // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – № 11. – С. 79-87
9. Талаш, Е.Ф. Перфекционизм как фактор суицидального риска военнослужащих российской армии / Е.Ф. Талаш // Инновационные подходы и современная наука. – 2011. – № 5-2. – С. 117-120

УДК 378.1

кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОДЕРЖАНИЕ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО У СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)

Аннотация. Актуальность обращения к проблеме определена тем фактом, что значительная часть выпускников таких вузов не связывает свою жизнь с профессиональным образованием, чем затрудняет понимание целей своего профессионального пути. По мере освоения профессии планы профессионального будущего могут конкретизироваться, усложняться и приобретать долгосрочную перспективу. Основное содержание статьи представлено описанием результатов исследования, раскрывающего особенности планирования профессионального будущего студентами педагогического вуза. Исследование проведено в контексте субъектно-деятельностного подхода. Содержание планирования профессионального будущего определялось через анализ профессиональных планов, представляющих собой программу реализации личности как субъекта профессиональной деятельности. Единицами анализа профессиональных планов являлись представления о цели, задачах, путях, средствах, условиях достижения цели профессиональной деятельности, а также анализ возможных препятствий и запасных вариантов. С целью проверки гипотезы исследования вся выборка студентов педагогического ВУЗа была разделена нами на две группы с разной долгосрочностью планирования профессионального будущего. В данных группах сравнивались содержание планов профессионального будущего и взаимосвязанность отдельных составляющих плана профессионального будущего. Полученные результаты позволили обнаружить качественные особенности в содержании планирования профессионального будущего у студентов педвуза. Все различия и корреляции в исследовании выявлены и подтверждены с помощью математико-статистического метода.

Ключевые слова: профессиональное будущее, планирование, долгосрочные планы, краткосрочные планы.

Annotation. The urgency of the problem is determined by the fact that a significant part of the such universities graduates do not connect their lives with professional education, which makes it difficult to understand the goals of their professional path. As the profession is mastered the professional future plans can be concretized, get more complicated and acquire a long-term perspective. The article's main content is presented by a description of the research results, which reveals the features of a professional future planning by the pedagogical university students. The research was conducted in the context of the subject-activity approach. The professional future planning content was determined through the analysis of professional plans, which are represented as a self-realization program of a person as a professional activity subject. The units of professional plans analysis were ideas about the aim, goals, ways, means, conditions for achieving the professional activity goal, as well as an analysis of possible obstacles and fallback options. In order to test the research hypothesis, the entire selection of pedagogical university students was divided into two groups with the different longevity of a professional future planning. In these groups, the professional future plans content and the interconnectedness of the professional future plan components were compared. The obtained results made it possible to detect qualitative features in the content of professional future planning among the pedagogical university students. All differences and correlations in the research were identified and confirmed using the mathematical-statistical method.

Key words: professional future, planning, long-term plans, short-term plans.

Введение. Обращение к содержанию планирования профессионального будущего студентов педагогического ВУЗа представляется социально актуальным, т.к. значительная часть студентов педагогических вузов не связывает свою дальнейшую жизнь с фактом выбора направления профессионального образования, что затрудняет у них планирование профессионального развития, понимание целей профессионального пути.

Планирование профессионального будущего в психологии концептуализируется как процесс построения образа профессиональной перспективы [7; 10; 11], как процесс соотнесения собственных целей, особенностей, способностей с требованиями профессии и выработкой на основании этого конкретных представлений по этапам профессионального развития и роста [4; 14; 2], как программа действий по достижению профессиональных целей [11]. Содержание планов профессионального будущего анализируется во многих работах психологов [3; 4; 7; 8; 11; 13]. Обобщенно планирование профессионального будущего может рассматриваться как структурирование представлений о содержании профессиональной деятельности в будущем [13]. Содержание планирования профессионального будущего отражено в профессиональном плане, представляющем собой программу реализации личности как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональный план включает представления о цели, задачах, путях, средствах, условиях достижения цели профессиональной деятельности, а также анализ возможных препятствий и запасных вариантов [7; 11]; характеристики объема планирования (долгосрочная или краткосрочная перспектива), детализированности (скрупулезно разработанные планы или описание основных вех / событий), гибкости, темпов планирования, координации профессиональных планов с жизненными (согласованность планов), степени удержания (наличие фиксации плана), открытости планирования, наличия сигналов остановки плана, экономического оптимизма и использования плана [13]. Качественной особенностью планирования профессионального будущего выступает взаимосвязанность составляющих профессионального плана, отражающая интегрированность отдельных составляющих плана, целостность представлений о профессиональном будущем в общем контексте жизненного пути [7; 13].

Изложение основного материала статьи. В ряде исследований профессионального будущего в период студенчества утверждается наличие неразрывной связи с процессами активного определения человеком своей позиции по отношению к профессиональным и жизненным ценностям, которые основаны на ведущих личностных смыслах, ориентированных на возможности, направлены на проектирование жизненного пути [1; 3; 5; 7; 9; 11; 12]. Наличие плана является результатом профессионального самоопределения, так как для его эффективного построения необходима серьезная внутренняя работа по выстраиванию иерархии смыслов и ценностей профессионального труда, соотнесения их с собственными целями и ценностями, представлениями об особенностях выбранной профессиональной сферы и о себе как будущем профессионале. В период обучения в ВУЗе по мере освоения профессии планы профессионального будущего конкретизируются, усложняются и уже могут иметь долгосрочную перспективу. Наиболее несформированные планы профессионального будущего показывают студенты с короткой временной перспективой планирования (до 5 лет): планы отличаются поверхностностью (указываются, в основном, основные вехи без детализации и шагов по достижению цели), противоречивостью (не соотносятся с общими жизненными планами), размытостью целей. И, напротив, чем объемнее (в аспекте протяженности) план профессионального будущего студента, тем выше вероятность успешного вхождения в профессиональную деятельность, адаптацию к ней, т.к. в данном случае личность видит смысловую перспективу, цель

своей деятельности, особую ценность профессионального пути как пути самореализации, самоосуществления [7; 9; 11; 15]. По мнению Е.А. Климова, каждая профессия оказывает влияние на планирование профессионального будущего, однако содержание планирования профессионального будущего у студентов, в том числе педагогического ВУЗа, на сегодняшний день остается недостаточно изученным [7].

Наше эмпирическое исследование было нацелено на выявление и описание содержательных особенностей планирования профессионального будущего у студентов педагогического ВУЗа и построено на следующем предположении: особенности содержания планирования профессионального будущего у студентов педагогического ВУЗа определяются долгосрочностью планирования, а именно: 1) при краткосрочном планировании профессионального будущего содержание профессиональных планов студентов характеризуется слабой детализированностью (отдельные составляющие представлены фрагментарно / не представлены), недостаточной гибкостью и согласованностью, отдельные составляющие практически не связаны между собой; 2) при долгосрочном планировании профессионального будущего содержание профессиональных планов студентов детализировано (широко представлены все составляющие), характеризуется гибкостью и согласованностью, отдельные составляющие плана тесно взаимосвязаны.

Для решения эмпирических задач использовались следующие методики «Личный профессиональный план» Е.А. Климова в адаптации Н.С. Пряжникова [11]; «Диагностика особенностей планирования профессионального будущего» Е.А. Сомовой [13]. Для математической обработки данных применялся ранговый критерий корреляции г-Спирмена. Для проверки гипотезы был выбран критерий различий U-Манна-Уитни. Базой исследования выступил ФГБОУ ВО «ОГПУ». В исследовании приняли участие студенты педагогических профилей очной формы обучения в количестве 60 человек в возрасте 18-22 лет, в числе которых 39 девушек и 21 юноша.

С целью проверки гипотезы исследования вся выборка студентов педагогического ВУЗа была разделена нами на две группы с разной долгосрочностью планирования профессионального будущего. Группа студентов с долгосрочным планированием профессионального будущего включила 43,3% выборки (26 человек). Планы профессионального будущего в данной группе выстраиваются на 10 и более лет, нередко – до момента выхода на пенсию. Перспективная цель связывается с достижением вершин профессионального развития, тесно связываясь с общими жизненными целями и ценностями. Группа студентов с краткосрочным планированием профессионального будущего включила 56,7% выборки (34 человека). Планы профессионального будущего в данной группе выстраиваются на период до 10 лет, чаще всего – на ближайшую перспективу 3-5 лет. Перспективная цель связывается с достижением определенного благосостояния, статуса в ближайшем будущем, при этом не всегда связываясь с общими жизненными целями.

Далее в данных группах нами сравнивалось содержание планов профессионального будущего. В ходе сравнительного анализа выявился ряд различий в анализируемых показателях содержания планирования профессионального будущего у студентов с разной долгосрочностью планирования профессионального будущего. Обнаруженные различия были проверены нами с помощью расчетов непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни, результаты расчетов которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия в содержании планирования профессионального будущего у студентов с разной долгосрочностью планирования профессионального будущего

Показатели содержания планирования профессионального будущего	Уэмп	p*
Ориентация в социально-экономической ситуации и особенностях рынка труда	306	0,05
Перспективы продолжения обучения, саморазвития в профессии после окончания ВУЗа	392	Не значимо
Перспективная цель и ее согласованность с основными жизненными целями	275,5	0,01
Задачи, этапы, пути достижения цели	312	0,05
Конкретизация целей и задач	174,5	0,01
Внутренние препятствия	198,5	0,01
Представления о преодолении внутренних препятствий	221,5	0,01
Внешние препятствия	363	Не значимо
Представления о преодолении внешних препятствий	402,5	Не значимо
Наличие системы резервных вариантов	214	0,01
Начало практической реализации профессионального плана	309	0,05
Объем планирования	251	0,01
Темп планирования	378,5	Не значимо
Детализированность планов	197,5	0,01
Гибкость планов	218	0,01
Откровенность в планировании	342	Не значимо
Координация планов	270	0,01
Удержание планов	296	0,05
Сигналы остановки	315,5	0,05
Экономический пессимизм / оптимизм	383	Не значимо
Использование плана	210,5	0,01

*При $n_1=26$, $n_2=34$ $U_{кр}=331$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=285$ для $p \leq 0,01$

Математико-статистический анализ показал, что существуют следующие значимые различия в параметрах планирования профессионального будущего у студентов с разной долгосрочностью планирования профессионального будущего. В содержании планирования профессионального будущего у студентов с долгосрочным планированием, в

сравнении с группой с краткосрочным планированием, отражены более конкретные и обоснованные представления о социально-экономической ситуации и особенностях рынка труда, цель и ее согласованность с основными жизненными целями, задачи, этапы, пути достижения цели, представления о внутренних препятствиях и их преодолении, системе резервных вариантов, начале практической реализации профессионального плана (с достоверностью 0,05 и 0,01). Содержание планирования профессионального будущего у студентов с долгосрочным планированием, в сравнении с группой с краткосрочным планированием, характеризуется большим объемом, детализированностью, гибкостью, большей координацией и удержанием планов, выраженными сигналами остановки, стремлением к использованию плана (с достоверностью 0,05 и 0,01). Такие различия в содержании планов профессионального будущего у студентов с долгосрочным и краткосрочным планированием профессионального будущего могут объясняться тем, что при долгосрочном планировании профессиональная деятельность включается в общую перспективу жизненного пути, наполняется личностно и социально значимыми смыслами, выступает не только как средство удовлетворения каких-либо потребностей (материальных, статусных), но и как значимая составляющая жизни в целом.

Рассмотрим далее взаимосвязанность отдельных составляющих плана профессионального будущего в группе студентов с долгосрочным планированием. В структуре корреляционных связей следует отметить, что все составляющие плана профессионального будущего у студентов с долгосрочным планированием положительно коррелируют между собой со статистической значимостью 0,05 и 0,01. Системообразующими элементами являются перспективная цель и задачи по ее достижению, связанные со всеми другими составляющими плана, включая резервные планы (с достоверностью 0,05 и 0,01). Осознание необходимости продолжения обучения, саморазвития после окончания ВУЗа также выступает значимым элементом плана, связанным с большинством других, включая внешние препятствия, способы преодоления внутренних и внешних препятствий, ориентацией в рынке труда и практической реализацией плана профессионального будущего (с достоверностью 0,05 и 0,01). Также большое число значимых корреляций отмечено по составляющей конкретизации целей и задач, связанной с внутренними и внешними препятствиями, их преодолением, а также целями, задачами, саморазвитием (с достоверностью 0,05 и 0,01). Резервное планирование связано с внешними препятствиями и их преодолением, а также основными перспективными целями и задачами (с достоверностью 0,05 и 0,01). Практическая реализация плана коррелирует с перспективными целями, задачами, а также осознанием необходимости продолжения обучения, саморазвития после окончания ВУЗа (с достоверностью 0,05 и 0,01), что свидетельствует о понимании значимости реализации намеченного плана для достижения поставленных перспективных целей. Корреляционный анализ результатов показывает, что у студентов с долгосрочным планированием профессионального будущего содержание профессиональных планов характеризуется тесной взаимосвязанностью всех составляющих, что свидетельствует об осознанности планирования, целостном представлении о будущей профессиональной деятельности, особенностях и шагах ее реализации. Большое число взаимосвязей осознанности необходимости продолжения обучения, саморазвития после окончания ВУЗа свидетельствует об акцентированности содержания планов профессионального будущего на самореализации.

Корреляционный анализ показывает, что у студентов с краткосрочным планированием профессионального будущего содержание профессиональных планов характеризуется слабой взаимосвязанностью составляющих, не включенностью отдельных элементов в общую систему, что свидетельствует о недостаточной осознанности планирования, разрозненных представлениях о будущей профессиональной деятельности, особенностях и шагах ее реализации. Цель и задачи профессиональной деятельности положительно коррелируют с большинством составляющих (с достоверностью 0,05 и 0,01). Наиболее значимые корреляции отмечаются с внешними препятствиями и представлениями о способах их преодоления (с достоверностью 0,01), что свидетельствует о сосредоточенности содержания планов профессионального будущего на «борьбе с обстоятельствами», а не на саморазвитии, самореализации. Связаны между собой, но не с целями и задачами, оказываются такие составляющие как осознание необходимости обучения и саморазвития после окончания ВУЗа и представления о преодолении внутренних препятствий (с достоверностью 0,05), что свидетельствует о разрозненности отдельных элементов плана. Начало практической реализации плана на уровне тенденции коррелирует с целью и задачами (с достоверностью 0,05), что может свидетельствовать о неготовности студентов реализовывать план профессионального будущего, его незначимость. Ориентация в рынке труда, социально-экономических условиях, а также резервное планирование не коррелируют с другими составляющими.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют считать подтвержденной гипотезу о том, что особенности содержания планирования профессионального будущего у студентов педагогического ВУЗа определяются долгосрочностью планирования, а именно: 1) при краткосрочном планировании профессионального будущего содержание профессиональных планов студентов характеризуется слабой детализированностью (отдельные составляющие представлены фрагментарно / не представлены), недостаточной гибкостью и согласованностью, отдельные составляющие практически не связаны между собой; 2) при долгосрочном планировании профессионального будущего содержание профессиональных планов студентов детализировано (широко представлены все составляющие), характеризуется гибкостью и согласованностью, отдельные составляющие плана тесно взаимосвязаны. Все различия и корреляции в исследовании выявлены и подтверждены с помощью математико-статистического метода (с достоверностью 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни и г-Спирмена).

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Речь, 2011. – 299 с.
2. Голованова, И.И. Саморазвитие и планирование карьеры: учеб. пособие / И.И. Голованова. – Казань: КГУ, 2013. – 196 с.
3. Деркач, А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – Астрахань: АГПУ, 2000. – 330 с.
4. Заводчиков, Д.П. Основные теоретико-методологические подходы к изучению образа профессионального будущего [Электронный ресурс] / Д.П. Заводчиков, Н.Н. Ледерман // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – № 4 (38). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-obraza-professionalnogo-budushego>.
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2007. – 238 с.
6. Киселева, Е.В. Планирование и развитие карьеры: учеб. пособие / Е.В. Киселева. – Вологда: Легия, 2010. – 332 с.
7. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1995. – 223 с.
8. Левицкая, И.А. Профессиональный план как структурный компонент самоопределения личности [Электронный ресурс] / И.А. Левицкая // Концепт. – 2013. – № 1. – С. 91-95. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13019.htm>
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 309 с.
10. Поваренков, Ю.П. Современные подходы к пониманию планирования карьеры / Ю.П. Поваренков, И.А. Алферов // Карьерный успех: решения, которые мы принимаем: материалы VI междунар. молодежной науч.-практ. конф. / Под ред. Е.А. Ободковой, П.С. Федоровой. – Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2017. – С. 81-88

11. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 297 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2019. – 720 с.
13. Сомова, Е.А. Диагностика особенностей планирования профессионального будущего [Электронный ресурс] / Е.А. Сомова // Южно-российский журнал социальных наук. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-osobennostey-planirovaniya-professionalnogo-buduschego>
14. Шекшня, С.В. Управление персоналом современной организации / С.В. Шекшня – М.: Интел-Синтез, 2002. – 368 с.
15. Шляпина, С.Ф. Формирование проекта профессионального жизненного пути студентов ВУЗа [Электронный ресурс] / С.Ф. Шляпина // Образование и наука. – 2007. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proekta-professionalnogo-zhiznennogo-puti-studentov-vuza>

Психология

УДК 159.96

кандидат психологических наук Лаптева Юлия Александровна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат педагогических наук Чертенкова Галина Ивановна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 4-7 ЛЕТ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования тревожности детей среднего и старшего дошкольного возраста. Актуальность темы обусловлена необходимостью обеспечить эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста. Тревожность рассматривается как индикатор эмоционального неблагополучия дошкольника, сопряженная с проявлением эмоциональной неустойчивости, недифференцированной самооценкой, с низким уровнем удовлетворённости взаимоотношений в группе. Установлено, что для организации профилактической работы в условиях детского сада необходимо понимать возрастную динамику возникновения тревожных состояний. Анализировались параметры тревожности, социального статуса ребенка, удовлетворённость межличностными отношениями в группе, самооценка детей 4-7 лет. Установлено, что доминирующими факторами возникновения тревожности чаще всего выступают взаимоотношения с детьми и со взрослыми. Тревожность в ситуациях, связанных с повседневной деятельностью и эмоциональным отношением к детскому саду к подготовительной группе планомерно снижается. Выявлены некоторые гендерные различия в уровне тревожности в возрастных группах. Сделаны выводы о неустойчивости тревожных состояний в детском возрасте и их зависимости от факторов среды. Оптимизация уровня проявления тревожности и обеспечение эмоционального благополучия воспитанников средней, старшей и подготовительной к школе групп детского сада требует организации психопрофилактических мероприятий.

Ключевые слова: тревожность детей, проявления тревожности в детстве, эмоциональное благополучие, психоэмоциональные состояния, самооценка дошкольников, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of anxiety in children of middle and older preschool age. The relevance of the topic is due to the need to ensure the emotional well-being of preschool children. Anxiety is considered as an indicator of emotional distress of a preschooler, associated with the manifestation of emotional instability, undifferentiated self-esteem, with a low level of satisfaction of relationships in the group. It is established that in order to organize preventive work in a kindergarten, it is necessary to understand the age dynamics of the occurrence of anxiety states. The parameters of anxiety, social status of the child, satisfaction with interpersonal relationships in the group, self-esteem of children 4-7 years old were analyzed. It has been established that the dominant factors of anxiety are most often relationships with children and adults. Anxiety in situations related to daily activities and emotional attitude to kindergarten to the preparatory group is systematically reduced. Some gender differences in the level of anxiety in age groups were revealed. Conclusions are drawn about the instability of anxiety states in childhood and their dependence on environmental factors. Optimizing the level of anxiety and ensuring the emotional well-being of pupils of the middle, senior and preparatory kindergarten groups requires the organization of psychoprophylactic measures.

Key words: anxiety of children, manifestations of anxiety in childhood, emotional well-being, psycho-emotional states, self-esteem of preschoolers, preschool children.

Введение. Одной из приоритетных задач современного дошкольного образования рассматривается задача обеспечения эмоционального благополучия детей. Позитивное эмоциональное мироощущение, адекватная возрастным возможностям самооценка ребенка, удовлетворенность взаимоотношениями в группе определяются особенностями социальной ситуации развития в дошкольный период детства. Любые нарушения привычной ситуации жизнедеятельности, необоснованные запреты, непродуманная система требований при взаимодействии с ребенком, как правило, приводят к аффективным вспышкам, амбивалентным переживаниям, вызывают состояния психоэмоционального напряжения. Тревожность становится индикатором эмоционального неблагополучия ребенка, возможным предвестником детского невроза, при этом всегда указывает на наличие проблем взаимодействия со средой.

В городе Новокузнецке Кемеровской области на протяжении более 12 лет реализовывалась модель комплексного психолого-педагогического мониторинга психического развития детей 4-7 лет, прошедшая апробацию в 48 детских садах [11]. Разработана программа мониторинга психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста. В диагностическом блоке программы выделена группа показателей оценки благополучия социальной ситуации детей в условиях детского сада. В его рамках осуществлялся анализ индекса тревожности, показателей благополучности межличностных отношений в детской группе, уровня самооценки (как характеристики мироощущения ребёнка) [6, 11]. В качестве вариативного блока несколько лет осуществлялась диагностика эмоционального развития детей 4-7 лет [5].

В результате накоплен огромный фактический материал, позволяющий констатировать увеличение количества детей с зафиксированным высоким уровнем тревожности. При этом считаем, что усиление или ослабление тревоги как эмоционального состояния детей напрямую не связано с возрастными особенностями, а определяется условиями жизнедеятельности и некоторыми особенностями их личностного развития. Оптимальный уровень тревоги зависит от индивидуальных свойств человека, необходимых для мобилизации эмоциональных, интеллектуальных, волевых ресурсов человека в ситуациях жизнедеятельности. Вместе с этим, длительное пребывание детей в ситуации фрустрации, неопределённого, непредсказуемого поведения взрослых, отсутствия адекватной возрастным особенностям детей системы

требований, ограничений, поощрений, поддержки со стороны взрослых и эмоционально тёплых отношений в группе детского сада приводит к преобразованию ситуативной тревоги в личностную черту. Отмечаем, что особенность дошкольного периода такова, что как только ситуация жизнедеятельности ребёнка становится привычной, состояние тревоги исчезает, поэтому так важно своевременно реагировать на изменения среды и проявления в поведении детей тревожных состояний. Тревожность как личностная черта сопряжена с эмоциональной неустойчивостью, мнительностью, неуверенностью в собственных силах, низкой недифференцированной самооценкой, что приводит к неудовлетворённости взаимоотношениями в группе.

Цель статьи – обобщение результатов экспериментального исследования тревожности детей (на примере средней, старшей и подготовительной к школе групп дошкольной образовательной организации).

Изложение основного материала статьи. Феномен тревожности в научной литературе рассматривается и как временное, ситуативное эмоциональное состояние, и как свойство личности, связанное с устойчивым проявлением маркеров тревожности в поведении. Тревожность с одной стороны, обеспечивает безопасность субъекта, но с другой, всегда имеет отрицательные последствия. Возникновение состояний психоэмоционального напряжения в отношении к конкретной ситуации, зависит от негативного эмоционального опыта её переживания ранее. Это вызывает варианты беспокойного поведения ребенка, а, поэтому рассматривается в качестве показателя эмоционального мироощущения дошкольника, но не является патологическим состоянием. Оптимальным считается средний уровень тревожности [1, 7].

Эмоциональное предвосхищение негативных последствий своего поведения в типичных для дошкольника жизненных ситуациях, порождает тревожные состояния. Вместе с этим способность к предвосхищению эмоций ещё до начала деятельности позволяет диагностировать наличный уровень тревожности у детей, так как смысл, придаваемый ребёнком ситуации, обеспечивает основную проективную нагрузку и указывает на характерное для него эмоциональное переживание в подобных жизненных ситуациях.

Повышенная тревожность возникает даже у детей хорошо адаптированных к социуму. Они часто не нуждаются в психологической помощи, но составляют группу риска, как не имеющие запаса прочности психического здоровья [8].

Е.В. Баршникова отмечает, что, несмотря на многочисленные исследования в области детской тревожности, актуальными остаются вопросы о причинах вызывающих проявления тревожных состояний у дошкольников. Для предотвращения формирования тревожности как черты личности необходимо понимать возрастную динамику возникновения тревожных состояний при внедрении в практику детского сада психопрофилактических мероприятий [2].

А.И. Захаров в качестве типичных для дошкольника проявлений тревожности отмечает истощение, усталость, плаксивость, обидчивость, раздражительность. Поэтому такой ребенок склонен нарушать дисциплину из-за боязни чего-то не успеть [4].

Однако даже у детей старшего дошкольного возраста тревожность редко рассматривается как черта детского характера. Тревожность, скорее, индикатор неблагоприятных отношений ребенка с близкими взрослыми. Тревожные дети редко становятся лидерами детской группы, могут не пользоваться признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, если обладают хорошо развитыми игровыми навыками [1].

Старший дошкольный возраст сензитивен в отношении возникновения тревожных состояний, которые приводят к снижению общего фона жизнедеятельности, усилению неуверенности в своих силах в процессе организации взаимодействия со сверстниками в группе, что, на наш взгляд, определяет наличие связи тревожности с неадекватно заниженным уровнем самооценки детей.

По данным О.А. Тимофеевой, степень интенсивности переживания тревоги имеет гендерные различия. Так, мальчики, чаще проявляют тревожность, нежели девочки при равном влиянии средовых факторов. Усиление тревожности в старшем дошкольном возрасте обусловлено становлением абстрактных форм мышления, пониманием факторов опасности среды, усвоением категорий времени и пространства [10].

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи между уровнем тревожности детей с показателями самооценки и показателями удовлетворенности межличностными отношениями в группе случайным образом выбрали по пять возрастных групп (средних, старших, подготовительных к школе) из трёх детских садов г. Новокузнецка. (МБ ДОУ № №128, 247, 256). Экспериментальная выборка составила 296 дошкольников, из них 68 (34 мальчика и 34 девочки) дети 4-5 лет (средняя группа), 109 (61 мальчик и 48 девочек) в возрасте 5-6 лет (старшая группа), 119 дошкольников (58 мальчиков и 61 девочка) 6-7 лет (подготовительная к школе группа). Все дети с нормативным развитием. Исследование проводилось в рамках систематического мониторинга психического развития детей, осуществлялось на основе заключенного договора на оказание диагностических услуг, в рамках действующих нормативно-правовых актов.

Диагностировали следующие показатели:

- индекс тревожности и источники возникновения психоэмоционального напряжения в группе;
- статус ребенка в группе сверстников, степень удовлетворенности детей взаимоотношениями в группе;
- уровень самооценки детей.

Определили ряд исследовательских задач:

- 1) определить соотношение источников детской тревожности в трёх возрастных группах;
- 2) выявить наличие гендерных различий проявления тревожных состояний в возрастных группах;
- 3) установить взаимосвязь индекса тревожности с характеристиками самооценки детей и показателями удовлетворённости межличностными отношениями в детской группе и личным социальным статусом.

Для решения означенных задач использовали тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), в редакции В.М. Астапова [9], вариант социометрической методики «Краски в подарок» (Е.А. Панько, М. Кашляк) [3], методику «Лесенка» (шкала самооценки), разработанная В. Г. Щур [12]. Результаты измерения представлены в таблице 1.

Результаты измерения тревожности, уровня самооценки и удовлетворенности межличностными отношениями в возрастных группах

Показатель		Мальчики	Девочки	В группе
		<i>Подготовительная к школе группа</i>		
Индекс тревожности (%)		33,2	29,8	31,5
Источник тревожности	Взаимоотношения с детьми	2,1	2,1	2,1
	Взаимоотношения со взрослыми	2,2	2,0	2,2
	Повседневная деятельность	0,8	0,7	0,7
	Отношение к детскому саду	0,4	0,2	0,3
Удовлетворенность отношениями в группе		34,96	33,6	33,8
Самооценка (%)	Заниженная	0,8	0,8	1,7
	Адекватная	24,5	21,0	44,5
	Завышенная	24,4	29,4	53,8
<i>Старшая группа</i>				
Индекс тревожности (%)		39,2	36,1	37,7
Источник тревожности	Взаимоотношения с детьми	2,5	2,3	2,4
	Взаимоотношения со взрослыми	2,4	2,1	2,3
	Повседневная деятельность	1,1	0,9	1,0
	Отношение к детскому саду	0,5	0,5	0,5
Удовлетворенность отношениями в группе		30,2	46,0	38,2
Самооценка (%)	Заниженная	0	0	0
	Адекватная	39,4	25,7	64,2
	Завышенная	16,5	19,3	35,8
<i>Средняя группа</i>				
Индекс тревожности (%)		44,0	43,8	43,9
Источник тревожности	Взаимоотношения с детьми	2,3	2,3	2,28
	Взаимоотношения со взрослыми	2,2	2,4	2,3
	Повседневная деятельность	1,3	0,9	1,1
	Отношение к детскому саду	0,6	0,6	0,6
Удовлетворенность отношениями в группе		20,6	20,1	20,3
Самооценка (%)	Заниженная	2,9	2,9	5,9
	Адекватная	41,2	30,9	55,9
	Завышенная	20,6	16,2	38,2

Анализ индекса и источников детской тревожности показал, что доминирующими факторами возникновения тревожности у детей 4-7 лет чаще всего выступают взаимоотношения с детьми и взаимоотношения со взрослым. Тревожные состояния у детей вызывают ситуации игры с младшими детьми, объект агрессии, игра со старшими детьми, изоляция, а также укладывание спать в одиночестве, выговор, игнорирование, собирание игрушек и др.

Отмечаем, что в средней группе детского сада проявления тревожности объясняется низкой способностью детей к эмоциональной регуляции своего поведения, а также не отлаженным характером межличностных отношений со сверстниками и социально значимыми взрослыми. Этим объясняем и самый высокий в возрастных группах показатель тревожности в ситуациях, связанных с повседневной деятельностью в детском саду и эмоциональным отношением к детскому саду. Влияние данных ситуаций планомерно снижается в период старшего дошкольного возраста (см. табл. 1).

Повышение тревожности у детей на этапе подготовки к школе связано с усилением требований со стороны взрослых, увеличением количества ситуаций оценивания ребёнка взрослыми и сверстниками, появлением и закреплением в опыте социальной мотивации поведения. Источником тревоги в большей мере становятся отношения со взрослыми. На наш взгляд, в наиболее благоприятной ситуации оказываются дети старших возрастных групп. С одной стороны они достаточно адаптированы к условиям детского сада, а с другой стороны, взрослые пока не предъявляют повышенные требования к уровню их самостоятельности и готовности к учебной деятельности. В этот период дети активно выстраивают взаимоотношения, которые обеспечивают им развитие игровой деятельности, но при этом именно сфера взаимоотношений со сверстником вызывает повышенную тревожность.

В возрастных группах индекс тревожности находится в пределах средних значений, однако самый высокий уровень проявился в средней группе (43,9%). Индекс тревожности выше у мальчиков. Такая тенденция проявилась во всех возрастных группах. Активное становление в дошкольном возрасте полоролевой идентификации и освоение нормативных представлений о маскулинности и фемининности приводит к усилению половых различий в поведении детей. Мальчики стремятся к ведущим сильным ролям, доминированию, а, часто, и к проявлениям агрессии во взаимоотношениях с другими

детьми. В ходе диагностики замечено, что девочки чаще оказываются более успешными, они легче осваивают правила поведения и следуют им, а на этапе подготовки к школе не испытывают повышенной тревоги в ситуации взаимодействия со взрослыми.

Анализ данных не выявил значимых корреляционных зависимостей между параметрами индекса тревожности и самооценки детей. Однако сопряженность уровней названных показателей позволяет определить некоторые возрастные тенденции (табл. 2).

Отмечаем общую тенденцию к увеличению завышенных вариантов самооценки от среднего до окончания старшего дошкольного возраста, что, несомненно, является возрастной нормой.

Таблица 2

Сопряженность уровня тревожности и типа самооценки детей в возрастных группах (%)

Уровень самооценки →	Заниженная	Адекватная	Завышенная	Σ
Уровень тревожности ↓				
<i>Средняя группа</i>				
Высокий	2	25	5	32
Средний	3	25	31	59
Низкий	2	3	4	9
Σ	7	53	40	100
<i>Старшая группа</i>				
Высокий	0	17	6	23
Средний	0	38	22	60
Низкий	0	10	7	17
Σ	0	65	35	100
<i>Подготовительная к школе группа</i>				
Высокий	1	3	5	9
Средний	1	35	26	62
Низкий	0	18	11	29
Σ	2	56	42	100

Нами не установлено значимых корреляционных связей между уровнем удовлетворенности межличностными отношениями в группе и параметрами тревожности в возрастных группах. Отмечаем, что в старшей и подготовительной к школе группах лидеры имеют средний уровень тревожности и адекватную или реже завышенную, но дифференцированную самооценку. В средней группе, выявлены лидеры с низкой и средней тревожностью. В старшей возрастной группе в число детей со статусом «звезда» вошли и те, кто имеет очень высокий индекс тревожности (более 90%), но, чаще всего, адекватную дифференцированную самооценку.

Выводы. Результаты экспериментального исследования позволили конкретизировать возрастные характеристики и гендерные различия в проявлении тревожности у детей 4-7 лет.

Анализ фактических данных подтвердил зависимость проявлений тревожности в детском возрасте, скорее, от внешних факторов. Анализ ситуации в отдельных группах показал неизменный рост индекса тревожности в группах с авторитарным стилем руководства, когда воспитатель не объясняет суть требований и запретов, не поддерживает самостоятельность выбора и инициативности детей. Вместе с этим опыт мониторинговой деятельности показывает, что психологический комфорт во взаимодействии с социально значимыми взрослыми (педагогами, младшим воспитателем, иными специалистами) восстанавливается достаточно быстро при оптимизации параметров образовательной среды детского сада. Это говорит о необходимости своевременной диагностики тревожности, проявления которой выступают своеобразным индикатором качества образовательной среды.

Индивидуальные результаты показывают снижение отрицательных эмоциональных выборов в ситуациях, моделирующих повседневную деятельность в детском саду и общее снижение индекса тревожности к подготовительной группе. Основная проективная нагрузка приходится на ситуации связанные с взаимоотношениями с детьми. Тревожность девочек во всех возрастных группах определяется ниже средних групповых показателей.

В результате установили, что в период дошкольного возраста тревожность не является устойчивым личностным образованием, однако требует организации психопрофилактических мероприятий. Уровень тревожности должен анализироваться во взаимосвязи с параметрами развивающей среды детского сада.

Литература:

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – М.: Per Se, 2008. – 159 с.
2. Барышникова, Е.В. Исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Барышникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №4. – <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN420.pdf> (08.04.2023).
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / под ред. Я.Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Мн.: Ушвератэцкае, 1997. – 237 с.
4. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении детей / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1997. – 222 с.
5. Лаптева, Ю.А. Модель психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в современном

детском саду / Ю.А. Лаптева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 9. – С. 57-63

6. Лаптева, Ю.А. Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации / Ю.А. Лаптева, Н.И. Федорова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: гуманитарные и общественные науки. – Т. 3. – 2019. – №3 (11). – С. 240-249

7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 191 с.

8. Смолева, Т.О. О психологическом здоровье детей дошкольного возраста / Т.О. Смолева, Г.Н. Олонцева // Мир детства и образование: сб. мат-ов X очно-заоч. Межд. науч.-практ. конф. – Магнитогорск: МГТУ им. Носова, 2016. – С. 27-30

9. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – С. 19-28

10. Тимофеева, О.А. Проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста / О.А. Тимофеева // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №11. – С. 497-501

11. Чертенкова, Г.И. Комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг как условие оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях / Г.И. Чертенкова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 240-249

12. Щур, В.Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Академия, 1982. – С. 108-114

Психология

УДК 53.1

студентка института педагогики и психологии Лухменева Анна Сергеевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ЭКСТРАВЕРСИИ И ИНТРОВЕРСИИ У ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА)

Аннотация. В статье предпринимается попытка в изучении индивидуально-типологических особенностей личности, в частности экстраверсии и интроверсии. Сопоставляются точки зрения исследователей в изучении экстраверсии и интроверсии в рамках теорий личности. Анализируются возможные диспозиционные соотношения экстраверсии и интроверсии у личности. Полученные данные могут быть полезны как для психологической службы учебного заведения, так и для самого студента, с целью самопознания. Знания о своих индивидуально-типологических особенностей позволяет личности координировать себя в жизнедеятельности. Создает безопасное пространство для реализации своего потенциала, как в профессиональном, так и в повседневном поприще. Учет полученных данных, может помочь педагогу-психологу в формировании индивидуальных маршруты для студентов. Знание о степени выраженности экстраверсии и интроверсии не является исчерпывающим. Существующие знание о диспозиционных соотношениях экстраверсии и интроверсии, а также особенностях их проявления формируют индивидуальную картину личности.

Ключевые слова: экстраверсия, интроверсия, индивидуально-типологические особенности, психологическое благополучие, диспозиционные соотношения.

Annotation. The article attempts to study individual typological features of personality, in particular extroversion and introversion. The points of view of researchers on the study of extroversion and introversion in the framework of personality theories are compared. The possible dispositional relations of extroversion and introversion in a person are analyzed. The data obtained can be useful both for the psychological service of the educational institution and for the student himself, for the purpose of self-knowledge. Knowledge about their individual typological characteristics allows a person to coordinate himself in life. Creates a safe space for realizing your potential, both professionally and in everyday life. The use of the obtained data helps the teacher-psychologist to form individual routes for students based on their leading individual characteristics. Knowledge about the severity of extroversion and introversion is not exhaustive. Knowledge about the dispositional relations of extroversion and introversion, as well as about the peculiarities of their manifestation, form an individual picture of the personality.

Key words: extroversion, introversion, individual typological features, psychological well-being, dispositional relations.

Введение. Дифференциальная психология фокусируется на изучении индивидуальных различий между людьми, а также поиске, как источников, так и последствий этих различий. Существование индивидуально-типологических особенностей формируют потребность в понимании их происхождения, и необходимости учитывания их в учебной и профессиональной деятельности. Расширение знаний о своих индивидуально-типологических особенностях позволяет юношам и девушкам решать как возрастные, так и текущие задачи в своей повседневной жизнедеятельности. Опираясь на знание о своих индивидуальных особенностях, юноши выбирают наиболее подходящие для себя методы обучения, стратегии поведения, социальных партнеров, профессию и так далее. Такой выбор оказывает положительное влияние на личность, тем самым повышая уровень его психологического благополучия.

Общепсихологические аспекты индивидуально-типологических особенностей исследовались такими известными учеными, как К. Юнг, Р.Б. Кеттелла, Л.Н. Собчик, их исследования строились в рамках изучения самих особенностей, а также влияние, которое они оказывают на личность. В частности, к чертам «экстраверсия» и «интроверсия» обращались следующие известные ученые: К. Юнг, Г. Айзенка, Р.Б. Кеттелла, Л. Голдберг, Дж. Гилфорд, Л.Н. Собчик. Раскрытие экстраверсии и интроверсии как индивидуально-типологических черт личности представлено в следующих теориях личности: аналитическая теория личности Карла Юнга; трехфакторная теория личности Г. Айзенка; структурная теория черт личности Р. Кеттелла; теория акцентуаций характера К. Леонгарда; теория ведущих тенденций личности Л.Н. Собчик. Общим во всех теориях личности является то, что авторы определяли экстраверсию и интроверсию как диспозиционные личностные черты.

Прикладной аспект в психологической науке представлен исследованиями отличительных особенностей экстравертов и интровертов, проявляющихся в поведении, общении, мыслительных операциях (В.В. Белоус, Р. Драммонд и А. Стоддарт), речи, особенностях памяти (А.В. Пенская, Хорвата и Г. Айзенка) и внимания (В.А. Петровский и Е.М. Черепанова). Эмпирические исследования проводились в рамках изучения влияния экстраверсии и интроверсии на: риск употребления ПАВ (Л.Меренак); отношение к алкоголю (Т.И. Палачева); профессиональную направленность (Х.Ч. Хок);

удовлетворенность жизнью (благополучием) (Ю.Д. Чертовой, О.С. Алексеевой и А.Я. Фоминых); психологическое благополучие (E.S. Huebner, B.Rigbi, 2006г.). Резюмируя, отметим, что экстраверсия и интроверсия как индивидуально-типологические особенности личности оказывают влияние как на повседневную жизнедеятельность личности, так и на профессионализацию.

Очевидным является противоречие между необходимостью расширения знаний об экстраверсии и интроверсии как индивидуально-типологических черт личности, и недостаточностью эмпирических данных относительно особенностей выраженности данных черт личности в контексте юношеского возраста.

Совершая попытку в разрешении противоречия целью исследования является выявление особенностей выраженности и диспозиционных соотношений экстраверсии/интроверсии у юношей и девушек, имеющих различные уровни психологического благополучия.

Объект исследования: экстраверсия и интроверсия как индивидуально-типологические особенности личности.

Предмет исследования: различия выраженности и диспозиционных соотношений экстраверсии/интроверсии у юношей и девушек с разным уровнем психологического благополучия.

Задачи исследования:

- 1) теоретически проанализировать черты личности «экстраверсия» и «интроверсия» через психологические теории личности;
- 2) подобрать и обосновать методы и методики для определения выраженности экстраверсии/интроверсии и уровня психологического благополучия в юношеском возрасте;
- 3) определить степень выраженности экстраверсии и интроверсии, диспозиционных соотношений у юношей и девушек.

Изложение основного материала статьи. В психологической науке существуют подходы к пониманию личности. Наиболее актуальными и разработанными среди них являются следующие: биологический (развитие личности как развертывание генетической программы); социологический (продукт культурно-исторического развития); индивидуально-психологический (личность как совокупность индивидуальных черт). В рамках индивидуально-психологического подхода личность характеризуется чертами и особенностями, образующими ее индивидуальность.

Впервые термин «экстраверсия» ввел К.Г. Юнг. К.Г. Юнг выделил установки, характеризующие поведение человека: экстраверсия и интроверсия. Экстраверсия как установка «движение интереса направлено на объект, а в другом случае оно отвращается от объекта и направляется к субъекту, на его собственные психические процессы» [3, С. 27].

К.Г. Юнг характеризовал интровертов как личностей, предпочитающих погружение в мир воображения и размышлений, направленных на себя, а экстравертов как направленных на растрачивание собственной энергии, движение их по направлению к окружающим объектам.

Все представленные теории личности объединяет диспозиционный подход к исследованию экстраверсии/интроверсии как индивидуально-типологических черт личности. Мы в своем исследовании опираемся на теорию личности Л.Н. Собчик, и определяем интроверсию и экстраверсию как индивидуально-типологические свойства, проявляющиеся в обращенности индивида в мир собственных переживаний и фантазий, и обращенности в мир реально существующих ценностей, соответственно.

Наше исследование проводится в логике констатирующего эксперимента и состоит из нескольких этапов:

1. Организационный. В соответствии с задачами нашего исследования целью организационного этапа служит обоснование методов и методик исследования, характеристика выборки исследования. В соответствии с этим, нами выбран метод опроса, методики «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф), «Индивидуально-типологические особенности» (Л.Н. Собчик). В связи с тем, что метод опроса, как и любой другой метод, обладает как преимуществами, так и недостатками. Учитывая недостатки данного метода, в дальнейшем планируем минимизировать недостатки метода опроса, дополнительным методом – наблюдение.

2. Диагностический. На данном этапе реализовываются эмпирические задачи. А именно диагностируется выраженность экстраверсии и интроверсии у студентов первого курса. В ходе диагностического этапа отмечено, что для выявления особенностей экстраверсии и интроверсии у юношей с разным уровнем психологического благополучия, недостаточно определить только степени выраженности экстраверсии и интроверсии. Так как данные индивидуально-типологические особенности могут иметь различную степень выраженности у личности. В связи с чем, мы предпринимаем попытку в группировании по различным степеням выраженности экстраверсии и интроверсии у юношей.

В исследовании принимают участие студенты 1-го курса, из них 68 девушек и 11 юношей, всего 79 студентов, разных факультетов. Возраст 18-21 год. Обучающиеся относятся к юношеской возрастной группы.

На первом этапе исследования было проведено диагностирование с помощью методики «Индивидуально-типологические особенности».

Таблица 1

Степени выраженности экстраверсии и интроверсии у юношей и девушек

Индивидуально-типологические особенности	Тип выраженности							
	Гармон.		Акцент.		Дезадапт.		Эмотив.	
	В %	Абст. знач.	В %	Абст. знач.	В %	Абст. знач.	В %	Абст. знач.
Экстраверсия	11	9	32	25	47	37	10	8
Интроверсия	30	24	41	31	1	1	28	23

Экстраверсия как акцентуированная черта личности продиагностирована у 32% обучающихся, что свидетельствует об обращенности студентов в мир реальных явлений, общительности и открытости. Гармоничная степень выраженности данной черты диагностируется у 11% студентов. У таких студентов, вероятнее всего, проявление данной черты находится в пределах нормы, а то есть студенты проявляют общительность, любовь к групповой работе, но в пределах нормы. Дезадаптивный тип экстраверсии был продиагностирован у большинства студентов первого курса – 47%. Данный тип характеризуется неразборчивостью и назойливостью в межличностном общении.

Анализируя шкалу «гопозэмотивность», отметим, что 10% студентов показали высокие результаты. Полученные результаты свидетельствуют о неискренности во время исследования или, как отмечает автор, «плохого самопонимая» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

По шкале «Интроверсия» у 1% обучающихся продиагностирован дезадаптивный тип. Что отражается в застенчивости и недостаточной общительности. У 41% испытуемых результаты соответствовали акцентуированному типу интроверсии, который характеризуется склонностью избегать социальных контактов, направлять свое внимание на себя. У 30% обучающихся, данная шкала определяется в пределах нормы. По шкале «гопоэмотивность» 28% студентов показали высокие результаты.

В дальнейшем студенты, чьи результаты не прошли шкалу искренности (эмотивность) в исследовании участие не принимали.

Полученные результаты могут свидетельствовать о разно-выраженной степени экстраверсии и интроверсии у студентов первого курса. У большинства студентов выраженность экстраверсии определяется как дезадаптивная, что говорит о чрезмерной потребности в общении, возможно, нарушая границы другого человека. Акцентуированная экстраверсия встречается у 25 студентов, что составляет 32% всей группы. Такие студенты испытывают выраженную потребность в общении, они открыты миру и общению с ним. Гармоничная и эмотивная степени выражены у меньшего количества студентов, у 9 и 8 студентов, относительно. Гармоничная степень выраженности экстраверсии проявляется в умеренной открытости личности, потребности ее в общении с социумом. Такие студенты входят в пределы «нормы».

Интроверсия как индивидуально-типологическая особенность, у большинства студентов (31 человек) выражена как акцентуированная черта личности. Студенты с акцентуированной интроверсией, вероятнее всего, стремятся к уединению. Они склонны к самоанализу и анализу других людей, также, вероятно всего, проявляют выраженную эмпиричность по отношению к окружающий, как результат самоанализа. Дезадаптивная интроверсия выражена лишь у одного студента всей группы, и, вероятно, проявляется в стремлении закрыться и укрыться от окружающих его людей. Такой человек может характеризоваться замкнутостью и необщительностью. Интроверсия, выраженная как гармоничная, проявляется у 24 студентов группы, что выражается в умеренно стремлении к уединению и обращенности внимания в мир собственных переживаний.

Полученные данные по степени выраженности экстраверсии и интроверсии не дают точной картины реальности. Поэтому в ходе исследования нами были определены группы по степени соотношения экстраверсии и интроверсии у студентов (табл.2). В таблице представлены степень выраженности экстраверсии/интроверсии, данные степени группируются в диспозиционные соотношения.

Таблица 2

Соотношение экстраверсии и интроверсии у студентов первого курса

Экстраверсия	Интроверсия					
	Гармоничный		Акцентуированный		Дезадаптивный	
	В %	Абсолют. знач.	В %	Абсолют. знач.	В %	Абсолют. знач.
Гармоничный	2	2	9	7	0	0
Акцентуированный	6	5	19	15	0	0
Дезадаптивный	21	17	4	3	0	0

По таблице 2, можно увидеть, что:

- 1) у 2% (2) испытуемых в равном количестве выражается и экстраверсия интроверсия как гармонично развивающийся черты личности;
- 2) акцентуированная экстраверсия и гармоничная интроверсия была продиагностирована у 6% (5) испытуемых;
- 3) дезадаптивная экстраверсия и гармоничная интроверсия была диагностирована у 21% (17) испытуемых;
- 4) акцентуированная интроверсия и гармоничная экстраверсия была диагностирована у 9% (7) испытуемых;
- 5) акцентуированная интроверсия и акцентуированная экстраверсия была продиагностирована у 19% (15) испытуемых;
- 6) акцентуированная интроверсии и дезадаптивная экстраверсия была продиагностирована у 4% (3) испытуемых.

Таким образом, можно сделать попытку в группировании полученных результатов:

1) студенты с гармонично выраженной экстраверсией продемонстрировали гармонично развитую интроверсию (2%), что может характеризовать их как личностей общительных, открытых, рефлексивных, но при этом анализирующих окружающий мир. Такие студенты способны к взаимодействию, открыты новому из мира, но при этом могут испытывать краткосрочные потребности в уединении, и необходимость в анализе своих поступков и поступков окружающих;

2) студенты с гармонично выраженной экстраверсией и акцентуированной интроверсией – 9%. Такие студенты могут характеризоваться открытостью к миру, но их проявление краткосрочно, так как возникает потребность в уединении, рефлексии, тишине и так далее. Такие студенты способны делать работу в команде, но при большой необходимости, так как наиболее комфортно и эффективно работать одному;

3) студенты с акцентуированной экстраверсией и гармоничной интроверсией – 6%. Такие студенты предпочитают находиться в обществе, общаться, получать информацию извне. Вероятно, склонны к проявлению интереса к людям. Но также могут стремиться к краткосрочному уединению, анализу;

4) студенты с акцентуированной экстраверсией и акцентуированной интроверсией – 19%. Такие студенты, вероятнее всего, могут переживать подростковый кризис, переход от детства к взрослости. Так как их эмоциональный фон не стабилен, склонны к крайностям в выраженности экстраверсии и интроверсии. Также такое проявление может свидетельствовать о нарушенной адаптации, или сам пик приспособления человека в новое общество. Данный тип может характеризоваться быстрой сменой настроения, от общительности к полному уединению и нежеланию входить в новые контакты;

5) у большинства студентов был продиагностирован следующий тип «дезадаптивная экстраверсия-гармоничная интроверсия» – 21%. Такие студенты характеризуются способностью быстро надоедать собеседникам, быть назойливыми. И, возможно, при неудачах в такого рода общении способны уйти в уединение с собой;

6) студенты с дезадаптивной экстраверсией и акцентуированной интроверсией – 4%. Такие студенты проявляют чрезмерный интерес к собеседнику, возможно даже надоедая или наскучивая ему, при этом резко реагирующие на критику, склонны уйти в себя и прекратить общение.

Таким образом, отметим, что среди студентов первого курса были выявлены личности с акцентуацией обеих черт личности, что может быть предпосылкой социальной дезадаптацией, нарушенной адаптации в новом социуме. Так же такое проявление может свидетельствовать о незаконченном протекании кризиса, так как в данный период характеризуется

эмоциональной нестабильностью. Также были студенты с дезадаптивной экстраверсией и гармоничной интроверсией, что также характеризуется как потребность в общении, излишнее вмешательство в жизнь другого человека, размытие границ как своих, так и чужих. Так же были студенты со следующими типами выраженности «гармоничная экстраверсия-акцентуированная интроверсия», «акцентуированная экстраверсия-гармоничная интроверсия», «гармоничная экстраверсия-гармоничная интроверсия» и «дезадаптивная экстраверсия-акцентуированная интроверсия».

Для определения групп психологического благополучия была проведена методика «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф). С помощью данной методики был продиагностирован уровень психологического благополучия у студентов первого курса.

У большинства обучающихся наблюдается высокий (48%) и средний (39%) уровни психологического благополучия, что, вероятнее всего, характеризует их как людей, оценивающих себя как самостоятельных, независимых от общественного мнения людей. Их поведение и самооценка зависят исключительно от личных стандартов и адекватного субъективного восприятия. Низкий уровень (13%) характеризуется конформностью, внешним контролем, чувством скуки и незаинтересованности в жизни, затруднениями в социальных контактах.

Резюмируя, отметим, что большинство студентов первого курса обладают высоким уровнем психологического благополучия. Такие студенты, скорее всего, бережно относятся к своему психологическому состоянию, стремятся к удовлетворению своих потребностей и интересов. Студенты со средним уровнем психологического благополучия, могут характеризоваться независимостью от окружающих, самостоятельностью, положительным отношением к себе, и, вероятнее всего, имеют цель в жизни, а также стремятся к ее достижению. Наименьшее количество студентов показали результаты с низким уровнем психологического благополучия, что, вероятнее всего, характеризует их как зависимых от мнения окружающих, не способных к удовлетворению своих интересов и потребностей.

Таблица 3

Содержательные различия экстраверсии и интроверсии на разных уровнях психологического благополучия

Черты личности		Уровни психологического благополучия					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Абсолют. знач.	В %	Абсолют. знач.	В %	Абсолют. знач.	В %
Экстраверсия	Гармонич.	2	9	5	21	2	67
	Акцент.	11	50	8	33	1	33
	Дезадапт.	9	41	11	46	0	0
Интроверсия	Гармонич.	11	50	12	50	1	33
	Акцент.	11	50	12	50	2	67

Выраженность экстраверсии и интроверсии представлена гармоничной, акцентуированной и дезадаптивной типами.

При высоком уровне психологического благополучия наблюдаются 2 человека (9%) с гармоничной, 11 человек (50%) с акцентуированной и 9 человек (41%) с дезадаптивной экстраверсией. Интроверсия на высоком уровне психологического благополучия выражена как гармоничная (11 чел. – 50%) и акцентуированная (11 чел. – 50%).

При среднем уровне психологического благополучия наблюдаются 5 человек (21%) с гармоничной, 8 человек (33%) с акцентуированной и 11 человек (46%) с дезадаптивной экстраверсией. Интроверсия на среднем уровне психологического благополучия выражена как гармоничная (12 чел. – 50%) и акцентуированная (12 чел. – 50%).

При низком уровне психологического благополучия наблюдаются 2 человека (67%) с гармоничной и 1 человек (33%) с акцентуированной экстраверсией. Интроверсия на низком уровне психологического благополучия выражена как гармоничная (1 чел. – 33%) и акцентуированная (2 чел. – 67%).

Выводы. Таким образом, отметим, что различия в выраженности экстраверсии и интроверсии на разных уровнях психологического благополучия представлены не единообразно. Экстраверсия и интроверсия как индивидуально-типологические особенности личности оказывают влияние не только на эмоциональную составляющую личности, но и на когнитивную (мышление, ощущение и так далее) и волевую (например, принятие решения). Изучение только степени выраженности индивидуально-типологических особенностей не целесообразно, так как при ведущем типе экстраверсии/интроверсии возможна различная вариативность соотношений. Результаты исследования могут стать основой для психологической службы по разработке индивидуальных маршрутов.

Литература:

1. Мишкевич, А.М. Изменчивость черт личности и установок на черты в коротких временных интервалах.: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Мишкевич Арина Михайловна. – Пермь, 2019. – 12 с.
2. Собчик, Л.Н. Индивидуально-типологический опросник. Практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста / Л.Н. Собчик. – М.: Боргес, 2010. – 60 с.
3. Юнг, К.Г. Психологические типы: пер. с нем. / К.Г. Юнг. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 716 с.

УДК 355/359

кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна
 Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
преподаватель Саркисова Екатерина Анатольевна
 Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования стрессоустойчивости, эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания педагогов. Педагогическая деятельность входит в список профессий подверженных влиянию значительного количества стресс-факторов. Обеспечить профилактику эмоционального выгорания может сформированный на высоком уровне эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость педагогов. Исследование стрессоустойчивости, эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания имеет огромное значение, так как позволяет не только сохранить педагогам психологическое здоровье, но и способствует выполнению педагогами своих профессиональных обязанностей на высоком уровне. Оценка рисков эмоционального выгорания будет способствовать качественной профилактической психолого-педагогической работе.

Ключевые слова: педагоги, эмоциональное выгорание, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект.

Annotation. The article discusses the results of an empirical study of stress tolerance, emotional intelligence and emotional burnout of teachers. Pedagogical activity is included in the list of professions affected by a significant number of stress factors. Emotional intelligence and stress tolerance of teachers formed at a high level can provide prevention of emotional burnout. The study of stress resistance, emotional intelligence and emotional burnout is of great importance, as it allows not only to preserve teachers' psychological health, but also contributes to the fulfillment by teachers of their professional duties at a high level. Assessment of the risks of emotional burnout will contribute to high-quality preventive psychological and pedagogical work.

Key words: teachers, emotional burnout, stress tolerance, emotional intelligence.

Введение. Профессиональная деятельность педагогов имеет свою специфику, к которой можно отнести большое количество коммуникативных контактов с разной категорией субъектов воспитательно-образовательного процесса, значительные эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, определенный режим дня, условия работы.

Изложение основного материала статьи. Педагогам преодолевать профессиональные трудности помогают определенные качества, к которым можно отнести стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект. Как представители профессии типа «человек-человек» педагоги испытывают колоссальную психологическую и эмоциональную нагрузку от постоянно общения с обучающимися, родителями, руководством образовательного учреждения и т.п. и поэтому подвержены возникновению эмоционального выгорания.

Безусловно, каждый человек сталкивается с различными трудностями, но педагогическая деятельность относится к разряду профессий, в которой требуется проявлять повышенную стрессоустойчивость, поэтому педагоги и педагогическая деятельность заслуживают особого интереса исследователей.

Изучение феномена стресса, стрессоустойчивости является актуальным, своевременным, и рассматривается с различных сторон. Стрессоустойчивость исследовалась такими учеными как А.А. Баранов, О.В. Лозгачева, Д.Ю. Морозов, Т.С. Тихомирова и др. Несомненно, педагогическая деятельность связана с различными факторами, которые можно назвать стрессовыми, подтверждение этому можно найти в работах А.К. Марковой, Л.М. Митиной, и др. Благодаря стрессоустойчивости педагог меньше подвержен влиянию различных неблагоприятных факторов, которые могут провоцировать возникновение психосоматических заболеваний, эмоциональных срывов и физиологических изменений. Высокая стрессоустойчивость позволяет сохранять психическое здоровье, понимать себя, свои чувства и эмоции, выполнять качественно свою работу в педагогической практике [7].

Контролировать, распознавать и выражать собственные эмоции позволяет конструкт, названный эмоциональным интеллектом, введенный в 1990 году П. Сэловеем и Д. Мейером. Высоко развитый эмоциональный интеллект позволяет педагогам понимать эмоции свои и обучаемых [3]. Структура эмоционального интеллекта состоит из умений управлять им, интерпретировать эмоции, распознавать и выражать их, использовать эмоции в педагогической практике.

Современный отечественный ученый Д.В. Люсин, считает, что эмоциональный интеллект является частью педагогических способностей обеспечивающих возможность распознавать и управлять эмоциями ими. Автор изучал факторы способствующие развитию эмоционального интеллекта, так им были выявлены: представления об эмоциях, эмоциональность педагогов и соответствующие и когнитивные способности [5].

По мнению Д.В. Люсина существует два пути переработки информации: восходящий, когда эмоции обрабатываются человеком автоматически; нисходящий, когда человек информацию, связанную с эмоциональной сферой перерабатывает осознанно и это является управляемым процессом [1, 5].

Способность педагога воспринимать, интерпретировать свои эмоции и эмоции учащихся, противостоять стрессам снижает эмоциональное выгорание.

По мнению В.В. Бойко, эмоциональное выгорание это механизм психологической защиты, который применяет педагог для того чтобы снизить или вообще исключить влияние травматичных эмоций из своей профессиональной деятельности. Вследствие чего у педагогов снижается или вообще прекращается способность распознавать эмоции [6].

В педагогической практике к причинам, приводящим к возникновению синдрома эмоционального выгорания можно отнести: работу, требующую повышенное внимание к обучающимся, постоянно общение с участниками воспитательно-образовательного процесса, эмоциональную отдачу, высокую ответственность, постоянный контроль за происходящим в аудитории или учебном классе, не нормированный рабочий день, работу с перегрузками, постоянно меняющаяся и

поступающая в большом количестве информация, задания, которые нужно выполнить в ограниченный промежуток времени, бумажная волокита и большой объем отчетной документации и т.д.

Известно большое количество симптомов сопровождающих проявления эмоционального выгорания, к ним можно отнести низкую самооценку и адаптивность педагогов, утрату интереса к работе и общению с коллегами, не желание выполнять свою работу и проявлять инициативу, отстраненность, эмоциональную холодность и т.д. [4].

Отечественные исследователи Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова считают, что продолжительный стресс который испытывают педагоги на рабочем месте может провоцировать возникновение профессионального стресса. Ученые предлагают определение «профессиональное выгорание», а не «эмоциональное выгорание».

Исследователи С.В. Королева и Ю.Н. Марчук, считают профессиональное выгорание разновидностью профессионального заболевания, которое возникает в профессиях типа «человек-человек». При этом авторы выделяют ухудшение в таких сферах как эмоциональная, мотивационная, физиологическая и коммуникационная. Ухудшение в рассмотренных сферах сопровождается такими симптомами, как бессонница, усталость, головокружение, раздражительность, тревожность, преобладание пессимистического настроения, безразличие к окружающему, низкий интерес к своей профессии, апатия и желание снизить количество общения с окружающими людьми [2].

Таким образом, рассмотрев различные определения понятия профессионального и эмоционального выгорания, мы можем сказать, что в психологической науке нет единого понимания данного феномена. Нет четкого различия между профессиональным и эмоциональным выгоранием, поэтому мы будем придерживаться определения эмоционального выгорания.

Выборку исследования составили преподаватели (мужского и женского пола), со стажем работы до десяти лет, в количестве 120 человек. С целью определения уровня стрессоустойчивости был применен «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности, И.А. Усатов»; эмоционального интеллекта «Тест-опросник «ЭМИн», Д.В. Люсина; эмоционального выгорания «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

Полученные результаты по методике И.А. Усатова позволяют констатировать, что 12% респондентов имеют высокий уровень стрессоустойчивости, 55% выше среднего, 33% средний. Не выявлены уровни стрессоустойчивости ниже среднего и низкий.

У большинства педагогов сниженный эмоциональный фон после переживания стрессогенного фактора, снижение уровня работоспособности, кратковременное проявление раздражительности, неоднократное обдумывание произошедшего. Специфика педагогической деятельности связана с частым переживанием стрессогенных факторов: взаимодействие с большим количеством людей, ненормированный рабочий день, высокая регламентация профессиональной деятельности и ее обязательный характер.

Для получения эмпирических данных об уровне эмоционального интеллекта респондентов использовался тест-опросник «ЭМИн».

Большинство исследуемых по шкалам «Межличностное понимание эмоций» и «Межличностное управление эмоциями» имеют показатели соответствующие среднему уровню. Полученные результаты связаны с тем, что большинство педагогов вынужденно взаимодействуют с обучающимися, коллегами, руководством и каждая названная социальная группа имеет свои психологические особенности и требуются определенные навыки. Средний уровень межличностного управления эмоциями обосновывается тем, что педагогам приходится часто сдерживать свои мысли, эмоции, и, безусловно, подчиняться жесткому регламенту работы образовательного учреждения.

Для большинства исследуемых респондентов получены следующие значения по шкалам: «Внутриличностное понимание эмоций» ($24,1 \pm 3,7$), «Внутриличностное управление эмоциями» ($17,1 \pm 3,1$), «Выражение эмоций» ($14,9 \pm 3,7$), что соответствуют высокому уровню. Мы обосновываем это тем, что специфика педагогической деятельности требует от педагогов повышенных эмоционально-волевых и саморегулирующих качеств для эффективного выполнения педагогических задач. Педагогам нередко приходится проявлять понимание, сочувствие к обучающимся, сопереживать различным жизненным ситуациям, в которых они оказываются.

Выявлен средний уровень по шкале МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект) ($45 \pm 7,6$) можно полученный результат объяснить тем, что в процессе взаимодействия с обучающимися педагоги стараются сдерживать свои эмоции, проявлять вежливость и доброжелательность в процессе общения.

Очень высокий уровень по шкале ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект) ($55,9 \pm 8,4$) позволяет предположить, что педагоги в силу своих профессиональных обязанностей и деятельности иногда вынуждены контролировать свое отношение и эмоции к происходящим событиям и людям и делать это так «тонко», чтобы не наносить травму другому.

Высокий уровень выявлен по шкалам ПЭ (понимание эмоций) ($48,5 \pm 7,1$) и УЭ (управление эмоциями) ($52,6 \pm 8$). Мы связываем это с тем, что педагогам необходимо точно определять эмоциональное состояние обучающегося, определять собственные эмоциональные переживания в настоящий момент и знать причину их возникновения для успешной адаптации к ситуации. Педагогам приходится анализировать и стабилизировать эмоциональное состояние обучающихся, оказывать воздействие на интенсивность проявления эмоциональных реакций на уроках.

Выявлен высокий уровень общего эмоционального интеллекта ($101 \pm 13,9$), полученный результат объясняется тем, что в своей профессиональной деятельности педагогам необходимо постоянно и точно анализировать, интерпретировать и контролировать как свои собственные эмоциональные состояния, так и обучающихся.

Результаты диагностики эмоционального выгорания позволяют констатировать, что у большинства респондентов выявлен средний уровень по шкалам: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($15,6 \pm 3$); «Неудовлетворенность собой» (13 ± 4); «Загнанность в клетку» ($13,4 \pm 4$); «Тревога и депрессия» ($14,3 \pm 4$); «Избегание эмоциональных реагирований» (13 ± 4); «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($11,9 \pm 4$); «Экономия эмоций» ($13,2 \pm 4$); «Редукция профессиональных образований» (13 ± 4); «Эмоциональный дефицит» ($11,7 \pm 4$); «Эмоциональная отстраненность» ($12,7 \pm 4$); «Личностная отстраненность» ($13,9 \pm 3$); «Психо-соматические и психо-вегетативные нарушения» (15 ± 3).

Так же выявлены у большинства респондентов значения на среднем уровне по шкалам: «Напряжение» ($56,3 \pm 12,1$); «Резистенция» ($51 \pm 12,3$). «Истощение» ($53,3 \pm 10,7$). Полученные результаты позволяют констатировать, что у большинства педагогов сформированы симптомы и синдромы эмоционального выгорания.

Применение корреляционного анализа позволило выявить взаимосвязи между стрессоустойчивостью, эмоциональным интеллектом и эмоциональным выгоранием у педагогов.

Так выявлена взаимосвязь между стрессоустойчивостью и общим показателем эмоционального выгорания ($r = -0,30$, $p \leq 0,01$). Из этого следует, что чем выше уровень стрессоустойчивости у педагогов, тем ниже уровень профессионального выгорания. К сожалению, у педагогов уже формируются симптомы эмоционального выгорания, безусловно, накопление стресс-факторов происходит в педагогической деятельности и является тревожным симптомом.

Выявлена отрицательная взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и общим показателем эмоционального выгорания ($r = -0,28$, $p \leq 0,01$). Чем выше уровень эмоционального интеллекта у педагогов, тем ниже уровень выгорания. Эмоциональный интеллект способствует пониманию и принятию себя, своих эмоций, своих переживаний. Педагоги могут черпать силы в общении с обучающимися, коллегами, родителями. Эмоциональный интеллект способствует установлению качественных межличностных отношений, развитию общительности, эмпатии. Положительные эмоции, переживаемые в профессиональной деятельности, способствуют профилактике эмоционального выгорания, повышению стрессоустойчивости, самооценке, чувству удовлетворения от выполненной работы, получению обратной связи.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить существование взаимосвязи между стрессоустойчивостью, эмоциональным интеллектом и эмоциональным выгоранием педагогов. Чем выше уровень развития эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости тем ниже выгорание педагогов. Педагогов нужно обучать приемам психологической самопомощи, формировать потребность в психологических знаниях. Разрабатывать индивидуальные траектории профессионального развития, в которых активное участие будет принимать психологическая служба образовательного учреждения.

Литература:

1. Карпов, А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская. – Ярославль: Ярославский Государственный Университет, 2008. – 344 с.
2. Королева, С.В. Риск профессионального выгорания в деятельности специалиста по социальной работе / С.В. Королева, Ю.Н. Марчук // Проблемы формирования профессионализма специалистов социальной работы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20 ноября 2014 г., г. Екатеринбург) / Екатеринбург, Изд-во РГПУ, 2015. – С. 84-89. – URL: http://clar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/2395/1/pfssr_2015_23.pdf (дата обращения: 07.04.2023).
3. Лучшева, Л.М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с лидерскими качествами у студентов / Л.М. Лучшева, В.В. Пустовалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 340-343
4. Лучшева Л.М. Исследование эмоционального выгорания и мотивации к труду у стрелков ведомственной охраны / Л.М. Лучшева, В.И. Лякина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 354-356
5. Люсин, Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
6. Пак, С.Н. Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов / С.Н. Пак // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25469> (дата обращения: 18.03.2023).
7. Усатов, И.А. Исследование стрессоустойчивости сотрудников компании / И.А. Усатов. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №. 44. – С. 257-262. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/570181.htm> (дата обращения: 11.04.2023).

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук Маркелова Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

магистр психологических наук Шахина Алёна Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

магистр психологических наук Позднякова Мария Вадимовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ПОИСК АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ С УЧЕТОМ ИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация. Многие из исследований, связанных со сравнением слепых и нормальновидящих, в области аффективной сферы, отражают неудовлетворительные результаты у слепых и слабовидящих. Люди с нарушениями зрения обладают рядом психологических особенностей, таких как страхи, склонность к депрессии и подавлению агрессивных импульсов, а также неприязнительность. Изучение эмоциональной сферы у таких людей затруднено из-за отсутствия адаптированных для них психодиагностических методов. Проблематика заключается в том, что для слепых слабовидящих не созданы те же условия, что и у нормальновидящих. Исследования проводились по тем же тестам, что и для нормально видящих, лишь переведёнными на Брайль. Рассматривая различные подходы восприятия окружающего мира было выяснено, что у слепых и слабовидящих был обнаружен повышенный порог мышечно-суставной чувствительности по сравнению с нормальновидящими. И, избегая рассмотрения эмоциональной сферы слепых и слабовидящих напрямую, можно прибегнуть к репрезентации эмоций, которая является отражением внутренних переживаний. В совокупности с сенсорным анализатором репрезентация эмоций может стать достоверным источником в диагностике эмоциональной сферы слепых и слабовидящих.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоции, тифлопсихология, репрезентации эмоций, осязательное восприятие, кинестезия, нарушение зрения, слепые и слабовидящие.

Annotation. Many studies comparing blind and sighted individuals in the affective domain have reported unsatisfactory results for the blind and visually impaired. People with visual impairments possess a number of psychological characteristics such as fear, tendency toward depression and suppression of aggressive impulses, as well as unpretentiousness. The study of the emotional sphere in such individuals is difficult due to the lack of adapted psychodiagnostic methods. The problem lies in the fact that blind and visually impaired individuals do not have the same conditions as sighted individuals. Studies have been conducted using the same tests as for sighted individuals, only translated into Braille. Considering different approaches to perception of the world around us, it has been found that the blind and visually impaired have a heightened threshold of muscle and joint sensitivity compared to sighted individuals. By avoiding direct consideration of the emotional sphere in blind and visually impaired individuals, one can resort to the

representation of emotions, which is a reflection of internal experiences. In conjunction with the sensory analyzer, the representation of emotions can become a reliable source of diagnosis of the emotional sphere in blind and visually impaired individuals.

Key words: emotional sphere, emotions, tiflopsychology, representations of emotions, tactile perception, kinesthesia, visual impairment, blind and visually impaired.

Введение. Изучение эмоциональной сферы людей с нарушением зрения является актуальной проблемой для современной психологии. Однако проблематика раскрывается в отсутствие стандартных определений и способов диагностики эмоциональной сферы, которые могут применяться к людям с ограниченными возможностями здоровья по зрению. Это может приводить к неточностям в сравнении результатов из разных исследований и осложнять общее понимание существующих данных. Затруднение изучения эмоций слепых и слабовидящих заключается в том, что у них отсутствует или ограничена опора на визуальные сигналы, которые являются основным источником информации для большинства людей. Эта особенность может исказить понимание каких-либо эмоциональных выражений и приводить к неправильной интерпретации ситуаций.

В связи с этим появляется необходимость поиска новых альтернативных методов для измерения и описания эмоциональной сферы слепых и слабовидящих, которые бы учитывали специфику формирования и проявления эмоций у людей с дефектом зрения. Решение этой задачи позволит более глубоко понять особенности развития человеческой эмоциональной сферы, а также оптимизировать работу с людьми с нарушением зрения.

Изложение основного материала статьи. Изучение эмоциональной сферы людей с нарушением зрения является актуальной проблемой для современной психологии. Слепые и слабовидящие проявляют те же эмоции и чувства, что и нормальнозрящие, но отражают другие модальности. Распознавание эмоций и мимики у людей с нарушенной функцией зрительного анализатора может быть затруднено из-за измененной различительной способности и координации движений глаз, расширения поля зрения и идентификации цветов. Это может привести к неэффективному общению и некорректной интерпретации объектов и ситуаций, особенно на расстоянии [4]. Представление у слепых и слабовидящих о мимике, жестах и пантомимике не является достоверным индикатором эмоционального познания. Это подтверждает и Л.И. Солнцева указывает на то, люди с ограниченными возможностями здоровья по зрению не владеют представлениями о мимике, поэтому не могут точно передать свои эмоции через выражение лица, и, соответственно, не могут также оценить эмоциональное состояние партнера [9].

Затрагивая развитие эмоциональной сферы, можно рассмотреть исследование Р.Ж. Мухамедрахимова, что у слабовидящих и слепых младенцев первая социальная улыбка появляется преимущественно на звуки голоса матери и только спустя время на лицо. В первые месяцы жизни развитие эмоциональных проявлений обусловлено генетической составляющей, что подтверждается схожестью поведения слепых и нормальнозрящих младенцев. Но у детей, у которых не было возможности видеть и имитировать улыбку, наблюдались угнетение и приглушенность выразительности лица после 4-6 месяцев жизни [7]. Этот факт показывает, что для дальнейшего развития эмоциональных проявлений радости слепому требуется постоянное подкрепление в виде получения обратной связи, но и социальное воздействие в виде коррекционной помощи в дальнейшей социализации.

Многие слепые и слабовидящие дети, когда они поступают в школу, еще не владеют такими же основными средствами общения, как нормально зрящие дети в возрасте пяти лет. Согласно исследованию Григорьевой Г.В. словесное описание эмоций и обозначение их на рисунках показало, что у детей с нарушением зрения очень нечеткие и малодифференцированные представления об эмоциях в процессе коммуникации [2]. Аналогично в исследовании китайских ученых (С. Чен, Ц. Лю, М. Лу, С. Яо) изучалась роль раннего визуального опыта и возраста в распознавании эмоционального состояния среди учащихся с нарушениями зрения в Китае. Показатель точности распознавания эмоций у учащихся с врожденной слепотой был ниже, чем у учащихся с частичной слепотой, так же скорость распознавания учащихся с врожденной слепотой была ниже, чем у зрячих учащихся [10].

Существует общепринятое мнение о том, что слепые люди менее эмоциональны, так как их эмоции не отражаются на мимике, жестах и позах. Однако, исследования показывают, что слепые обладают высокой точностью в распознавании эмоциональных состояний говорящего, основываясь на интонации, громкости и других признаках речи.

Серьезные проблемы со зрением могут затруднить или сделать невозможным удовлетворение базовых потребностей. Такие ситуации, где цели становятся непреодолимыми препятствиями, могут вызывать негативное эмоциональное напряжение. Длительные переживания таких состояний могут привести к таким чертам личности как, например, к ригидности, неуверенности в себе, негативизму и т.д. Слепые и слабовидящие часто бывают чувствительны к изменениям внешнего мира и они могут чувствовать себя дезориентированными [6]. Это зачастую вызывает напряженность, тревожность, отчаяние и т.п. Поэтому люди с нарушением зрения предпочитают рутину и знакомые места для сохранения контроля над окружающей средой. Исследование Р.А. Курбанова и А.М. Виленской указывает на то, что у незрячих подростков часто возникают чувства вины, страха и опасения, связанные с «социальными страхами» – общение с другими людьми, в том числе представителями другого пола [5].

Часто дистрессы наблюдаются при внезапной утрате зрения в зрелом возрасте, когда окружающий мир становится чуждым и полным опасностей. Тогда начинают преобладать такие негативные эмоции как чувство отчужденности, ненужности, тревожности, обиды, виновности, несправедливости судьбы и т.п. Высокий уровень дистресса может снизить уровень познавательных процессов и привести к патологическим чертам личности, которые затрудняет адаптацию слепого [6].

Итальянские исследователи (А. Молинаро, С. Микелетти, А. Росси, Д. Галли, Л. Б. Мерабет, Э. М. Фаззи, 2020 г.) рассматривали вопрос методологий критериев оценки и затруднение понимания того, могут ли аутистические симптомы, проявляющиеся у некоторых людей с нарушением зрения, отражать влияние дефицита зрения или представлять собой первичное состояние развития нервной системы, которое возникает независимо от самого нарушения зрения. В отсутствие достоверной методологии, адаптированной для населения с нарушениями зрения, диагноз РАС у детей с расстройством зрения часто основывается на необъективном клиническом впечатлении. Будущая задача исследования будет заключаться в применении новых тестов, включающих альтернативные не визуальные задачи (например, основанные на тактильных или слуховых ощущениях) [11].

В психологии существуют многочисленные теории об особенностях эмоциональной сферы слепых и слабовидящих, но однозначной точки зрения о четких особенностях эмоциональной сферы слепых и слабовидящих нет. Однозначно во всех исследованиях прослеживается неблагополучие эмоциональной сферы слепых и слабовидящих в сравнении с нормально зрящими. Люди, имеющие нарушения зрения имеют следующие психологические особенности: непонимание эмоциональных переживаний собеседника, наличие страхов, склонность к депрессии, подавление агрессивных импульсов, неприязнительность. Но слепота, может повлиять лишь на степень проявления отдельных эмоций, их внешнее выражение и на уровень развития отдельных видов чувств. Отсутствие зрения обуславливает также изменения в характере и динамике

потребностей, что в свою очередь сказывается на интенсивности эмоциональных переживаниях, возникающих при их удовлетворении или неудовлетворении. Это позволяет говорить о том, что механизмы эмоционального развития здорового человека могут отличаться от эмоционального развития человека с физическими дефектами и патологиями. Поэтому необходим диагностический фактор, который бы не зависел от ограниченности возможностей здоровья, но в то же время являлся отражением чувственной сферы человека.

А.В. Запорожец был первым психологом, который занялся изучением эмоциональных представлений и ввел понятие «эмоционального образа». Раньше понятия репрезентации эмоций и эмоций самих по себе не были разделены. Л.М. Веккер провел ряд исследований, в ходе которых установил, что человек может рассматривать свои эмоции со стороны и описывать их без участия в них, а также иметь к ним различное отношение. В этом подходе эмоции представляют собой многогранный аспект психологии, знание о котором должно быть структурировано, ментально представлено и включено в процессы регуляции психики [3].

В 1921 году ученый Х.Лундхольм провел исследование, в котором попытался найти связь между эмоциями и типом линий. Он предложил испытуемым 13 групп со словами-синонимами, которые выражали различные оттенки эмоций. Было установлено, что аффективный характер линий зависит от того, насколько в ней предполагалось движение, имитирующее моторное сопровождение эмоций. В дальнейшем Л.М. Веккер и его сотрудники продолжили исследования с использованием линеограмм и пиктограмм, которые представляли эмоции в виде линий и небольших рисунков. Повторяемость определенных элементов и тем визуальных образов, а также одинаковый характер линий изображений, соответствующих одной и той же эмоции, указывает на наличие инвариантов в ментальных представлениях о проявлении эмоций. Такие инварианты ментальных представлений формируются в результате переживаний эмоций и социокультурных факторов и приводят к общей степени сходства в физиологических изменениях организма, происходящих во время переживания эмоций, вне зависимости от наличия каких-либо индивидуальных физиологических критериев или дефектов [3].

Исследование Л.М. Веккера и А.И. Берзницкаса было направлено на изучение эмоций и выявление их компонентов. Однако, экспериментальные данные свидетельствуют о том, что они исследовали не сами эмоции, а представления о них в ментальной плоскости. Эти ментальные репрезентации являются сложными и содержат информацию о том, что вызывает эмоции, каков характер эмоций и какие следствия они могут вызвать. Рисунки, созданные испытуемыми в эксперименте, отражают высокую степень обобщенности знаний об эмоциях, которые можно отнести к четкому отношению и пониманию субъективных эмоциональных переживаний [1].

Кроме того, в когнитивной психологии особое внимание уделяется универсальности представлений об эмоциях. Для их исследования используют разные методы, включая сравнение представлений взрослых и детей, изучение влияния индивидуальных различий на содержание представлений и их манипулирование. Однако чаще всего этот вопрос поднимается в кросс-культурных исследованиях. Знания об эмоциях могут получаться как из своего внутреннего опыта, так и извне, через социальные или культурные факторы. Такие знания позволяют нам выработать специальные скрипты, описывающие процесс возникновения и проявления эмоций, а также их последствия. Ментальные представления эмоций наследуются из общества и играют важную роль в регулировании и контроле проявления эмоций во время общения с другими людьми и взаимодействия с окружающим миром.

Многие из исследований, связанных со сравнением слепых и нормально видящих в области эмоциональной жизни, отражают неудовлетворительные результаты у слепых и слабовидящих, и причина таких результатов может крыться в том, что для слабовидящих не созданы те же условия, что и у нормально видящих, поскольку исследование проводилось по тем же тестам, что и для нормально видящих, лишь переведёнными на Брайль. Ведь механизмы эмоционального развития у здоровых людей и у людей с физическими дефектами и патологиями могут различаться. Поэтому диагностический инструментарий необходимо подбирать основываясь на альтернативных методах отражения эмоций, на которые не будет влиять дефект зрения (репрезентации), и восприятия окружающего мира, который имел бы схожие характеристики с людьми без нарушения зрения.

Восприятие – это сложный психический процесс, который возникает в результате воздействия на органы чувств объектов и явлений окружающей действительности. Каждое свойство и качество воздействующего объекта формирует целостный образ в сознании человека. Нарушение функций зрения может быть причиной ослабления зрительных ощущений у людей с частичной или полной потерей зрения. Восприятие зависит от работы нескольких анализаторов, каждый из которых может стать доминирующим в зависимости от характера деятельности или условий жизни. Однако, у большинства людей формируется зрительный тип восприятия, который сохраняется даже при нарушении зрительных функций. У слабовидящих и частично зрячих людей обычно сохраняется не только зрительное, но и двигательное и слуховое восприятие, что позволяет им успешно справляться с бытовыми задачами и профессиональными обязанностями [8].

При ограничении функций зрения кинестетические ощущения находятся в центре восприятия формы и размера предметов. Слепые и слабовидящие могут опознавать объекты при усилии мышц, положению рук, движениям пальцев по объекту. Это позволяет им получать более полное восприятие предметов и помогает в последующем их опознавании. Для слепых и слабовидящих отсутствие функций зрения увеличивает важность двигательного анализатора в процессе их познавательной и трудовой деятельности. Он играет ключевую роль в восприятии пространственных, физических и временных свойств окружающего мира. Роль двигательного анализатора была описана И.М. Сеченовым, который называл его наиболее дробным анализатором времени и пространства.

При отсутствии нарушений зрения развивается зрительно-моторная координация, которая позволяет контролировать движения и действия с помощью зрения. Однако при частичной или полной слепоте возникает нарушение зрительного контроля, и слепые и слабовидящие вынуждены полагаться на точность работы двигательного анализатора, который может выполнить задания без зрительного контроля. М.И. Земнова провела исследования, которые показали, что радиус зоны наиболее точных движений рук у слепых и слабовидящих достигает 60 см. Благодаря высокой точности работы двигательного анализатора, которая предполагает невероятную дифференцированность и точность движений, слепые и слабовидящие могут работать в различных сферах, не требующих обязательного зрительного контроля [6].

В процессе занятий различными видами деятельности, мышечно-суставная чувствительность у слепых и слабовидящих повышается благодаря активизации работы их двигательного анализатора. При отсутствии или серьезном поражении зрительного органа происходит увеличение доли мышечно-суставных ощущений в структуре чувственного отражения. Исследования И.М. Сеченова показали, что у слепых пороги мышечно-суставной чувствительности выше, чем у нормальновидящих. Это объясняется тем, что в отсутствие зрительного контроля двигательный анализатор мало или вообще не подвергается влиянию зрительной системы, которая непрерывно уточняет сигналы от проприоцепторов, сопоставляя их с информацией, получаемой визуально. Это приводит к более высоким различительным порогам мышечно-суставной чувствительности у слепых и слабовидящих по сравнению с нормой [6].

Тем не менее, Л.И. Солнцева отмечает, что у слепых детей есть особенности осязательного восприятия, в том числе снижение отраженной активности, уменьшение интереса к окружающей среде и пониженная эмоциональная интенсивность восприятия. Эти особенности объясняются тем, что осязание является контактным анализатором, и процесс осязательного восприятия не позволяет воспринимать предметы одновременно и на расстоянии, что ограничивает количество объектов, которые могут попадать в поле восприятия. В результате это приводит к бедности чувственного опыта [8].

Исследования подтверждают, что люди с депривацией зрения могут создать зрительную иллюзию Мюллера-Лайера на основе осязания. Данный эффект свидетельствует об одинаковом воздействии осязательного и зрительного восприятия на отражение предметов. Все анализаторы одновременно участвуют в данном процессе. Опыты показали, что при изменении эстезиометрической чувствительности, порог ее выше при пассивном осязании, чем при осязании во взаимодействии с двигательным анализатором. Тем не менее, осязание всё же уступает зрению в степени точности [6].

Можно отметить, что несмотря на отличия в эмоциональной сфере, у слепых и слабовидящих был выявлен высокий порог мышечно-суставной чувствительности по сравнению с нормально видящими людьми. Это связано с тем, что в случае слепоты двигательный анализатор реже подвергается влиянию зрительной системы, которая помогает уточнить сигналы от проприоцепторов, сопоставляя их с данными, получаемыми визуально. Следовательно, сенсорный анализатор может быть использован как достоверная опора в рамках диагностических сравнений эмоциональных представлений слепых и нормально видящих.

Выводы:

1. В современной психологии существует ряд различных подходов к изучению особенностей эмоциональной сферы у людей с ограниченными возможностями зрения, однако единого мнения на эту тему нет. Большинство исследований показывает, что эмоциональная сфера у слепых и слабовидящих людей менее благополучна, чем у нормально видящих. Однако у слепых людей было обнаружено повышение порогов мышечно-суставной чувствительности по сравнению с нормально видящими людьми. Это связано с тем, что в случае слепоты двигательный анализатор реже подвергается влиянию зрительной системы, которая помогает уточнить сигналы от проприоцепторов, сопоставляя их с данными, получаемыми визуально. Следовательно, сенсорный анализатор может служить достоверной опорой в диагностических сравнениях эмоциональной сферы у слепых и нормально видящих людей.

2. Люди с нарушениями зрения обладают рядом психологических особенностей, таких как страхи, склонность к депрессии и подавлению агрессивных импульсов, а также непритязательность. Однако слепота может повлиять лишь на степень проявления определенных эмоций, их внешние проявления и уровень развития отдельных видов чувств. Отсутствие зрения может также привести к изменениям в характере и развитии потребностей, что влияет на интенсивность наших эмоциональных переживаний, связанных с их удовлетворением или неудовлетворением. В итоге, механизмы эмоционального развития у здоровых людей и у людей с физическими дефектами и патологиями могут различаться.

3. Изучение эмоциональной сферы людей с нарушением зрения вызывает затруднения. Это связано, прежде всего с тем, что большинство существующих психодиагностических методов, которые используются в этих исследованиях, разрабатывались без учета особенностей эмоциональной сферы и восприятия людей с нарушениями зрения. Возможно, с этим связаны более негативные показатели эмоциональной сферы у этой группы лиц по сравнению с нормально видящими. Учитывая сказанное, актуальным является разработка психодиагностических инструментов изучения эмоциональной сферы, адаптированных для лиц с нарушениями зрения.

4. Результаты научных исследований по проблеме изучения эмоций свидетельствуют о том, что представление эмоций (репрезентация) не зависит от физических факторов, а, следовательно, они могут служить достоверным источником отражения внутренних переживаний индивида, нежели методики, направленные на открытое уточнение эмоциональных состояний. Поэтому логично в основу диагностических сравнительных исследований эмоциональной сферы слепых и слабовидящих и людей без нарушения зрения положить именно репрезентацию эмоций, с опорой на сенсорный анализатор.

Литература:

1. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – Под общ. ред. А.В. Либиной. – Москва: Смысл, 1998. – 679 с.
2. Григорьева, Г.В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева. – Ин-т коррекционной педагогики Рос. Акад. образования. – Москва, 2000. – 22 с.
3. Даниленко, О.И. Концепция эмоций Л.М. Веккера как основа для изучения влияния искусства на человека / О.И. Даниленко – Культурологические исследования 005. Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена – 2005. – С. 42-48
4. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия». – 2002. – 82 с.
5. Кузнецова, Л.В. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 168 с.
6. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак. – Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена – СПб.: Изд-во РГПУ. – 1998. – С. 161-164
7. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 288 с.
8. Новиков, А.К. Психологические особенности восприятия незрячих / А.К. Новиков // Молодой ученый. – № 11 (22). – 2010. – С. 82-86. – URL: <https://moluch.ru/archive/22/2195/> (дата обращения: 17.01.2023).
9. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: «Полиграф сервис». – 2000. – 126 с.
10. Molinaro, A. Autistic-Like Features in Visually Impaired Children. Review of Literature and Directions for Future Research / A. Molinaro, S. Micheletti, A. Rossi, J. Galli, L.B. Merabet, A. Fazzi // Brain Sci. – №10 (08). – 2020. – 507 p.
11. Chen, X. The recognition of emotional prosody in students with blindness: Effects of early visual experience and age development / X. Chen, Z. Liu, M. Lu, X. Yao // British Journal of Developmental Psychology. – №40 (3) – 2021. – 121 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдурахманова Марина Асадуллаевна Мунгиева Нина Зурабовна Ибрагимова Равзат Юсуповна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	4
Акимова Александра Нюргустановна Афанасьева Лира Иппатьевна	К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	7
Алиева Фериде Ахматовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА БАЛКАРЦЕВ И КАРАЧАЕВЦЕВ «НАРТЫ» В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	10
Антонова Людмила Виталиевна Гурьянова Татьяна Юрьевна Зайцева Елена Львовна	ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ОРФОГРАФИИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	12
Анушкевич Наталья Владимировна Климов Михаил Юрьевич Бобров Андрей Дмитриевич	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	15
Аргуянова Альбина Борисовна Эльдарова Альбина Арсеновна Узденова Фаризат Ахматовна	РОЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	18
Артамонова Алина Альбертовна Гилязова Ильнара Рустемовна Филимонова Татьяна Сергеевна	РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ В ВУЗАХ	20
Ахмадуллина Ирина Ахсановна Марданова Гульфия Ринатовна Хайруллина Резеда Газинуровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	22
Базаева Фатима Умаровна	ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	25
Байрамукова Асият Сулеменовна Хубиева Белла Дадияновна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКЕ	27
Бакиева Ольга Афанасьевна Кашкаров Владимир Владимирович	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РИСОВАНИЯ ПО ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	30
Баринова Наталья Геннадьевна Гордиенко Оксана Николаевна Баженов Константин Олегович	ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	32
Баряева Людмила Борисовна Павлова Анна Сергеевна	ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ» С БАКАЛАВРАМИ (ПРОФИЛЬ «ЛОГОПЕДИЯ»)	35
Баянкин Олег Васильевич Альт Александр Владимирович	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	38
Близно Лилия Васильевна Бутова Ольга Олеговна Мирная Алена Николаевна	СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	41
Болова Екатерина Хасиновна Маргушев Хасан Хамитбиевич Тхазеплов Рустам Леонидович	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ФУТБОЛЬНОЙ ШКОЛЫ – КАК ЧАСТЬ ПЛАНИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ	44
Борисова Ангелина Григорьевна Петров Дмитрий Дмитриевич Герасимова Розалия Еремеевна	АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	47
Буковский Станислав Леонидович	ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	49

Булатова Элла Мухтаровна Кубекова Бэла Сапаровна	О СОЗДАНИИ И ПОДДЕРЖАНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ	53
Булueva Шумисат Исмаиловна Хачароева Асет Хамзатовна Мейриева Айшат Султановна	МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	56
Быстрова Наталья Васильевна Спиридонова Диана Александровна Чеснокова Полина Николаевна	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	59
Ван Синхуа Курьянович Анна Владимировна	КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	62
Василенко Алевтина Викторовна Воронько Татьяна Анатольевна	ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗАДАЧ ПО ГЕОМЕТРИИ НА ОПЕРИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОБРАЗАМИ	65
Виттенбек Виктор Константинович Кочергина Светлана Григорьевна Мельцаев Дмитрий Михайлович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	68
Владимирова Елена Николаевна	СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	70
Гасанова Диана Имиралиевна Валиева Патимат Валиевна Магомедова Разият Магомедовна	ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ	74
Голубева Елена Александровна Шевченко Ирина Александровна Тютяева Полина Николаевна	ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЁРСТВО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	77
Григорьева Елена Вячеславовна Бабаева Анна Александровна Холов Жавахир	ЦИФРОВОЙ УНИВЕРСИТЕТ – ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ. ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ	80
Даричева Мария Вячеславовна Кочеткова Надежда Николаевна Солуянова Ольга Николаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ TASK-BASED LEARNING ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	84
Дахунова Фатима Каплановна	МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	87
Дедюкина Марфа Ивановна	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	89
Депсамес Лидия Петровна Чигаров Евгений Львович Бузина Надежда Олеговна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	91
Ежов Данил Александрович	«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ»: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	94
Ерина Лариса Сергеевна Перова Елена Александровна Эм Людмила Сергеевна	ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	97
Жумагалиева Айнагуль Айбулатовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СЕМЬЕ КАК БАЗОВОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ	100
Завальцева Ольга Александровна Мишина Ольга Степановна Коротков Олег Владимирович	ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ХИМИИ В ШКОЛЕ	103
Зарипова Зульфия Филаритовна	АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ	106
Зимина Евгения Константиновна	АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В	109

Гречухина Мария Сергеевна	ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Зиновьева Светлана Анатольевна Коняева Елена Александровна Петровский Александр Михайлович	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ	112
Карданов Алим Русланович Подрезов Александр Анатольевич	КОММУНИКАТИВНО-ПЕРЕГОВОРНЫЕ НАВЫКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ: СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ	114
Качанова Лариса Александровна Макаренко Инна Петровна Кононова Светлана Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	117
Каштанова Светлана Николаевна Айрапетян Анастасия Романовна	ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ	120
Кирий Анастасия Владиславовна Вовк Валентин Николаевич	СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ЗПР: МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ	123
Кислова Оксана Николаевна Карнаухова Вероника Александровна Сизова Ольга Алексеевна	ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР И ТЕАТР. ОТРАЖЕНИЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В МЕДИАПЕДАГОГИКЕ	127
Ковалева Анна Сергеевна Пилипчук Лариса Сергеевна Карнаухова Яна Борисовна	РЕГИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА «ВОСПИТАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»	129
Коваль Оксана Ивановна Соловьева Ольга Борисовна	ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	132
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна Кисова Вероника Вячеславовна	СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	134
Конева Ирина Алексеевна Полякова Анастасия Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	137
Королева Елена Владимировна Дубровина Ксения Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	139
Королева Юлия Александровна	ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ: ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ ЕЕ ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ	142
Королева Елена Владимировна Абдрахманова Анастасия Руслановна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	145
Королева Юлия Александровна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОЦЕНКА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ	148
Костина Ирина Борисовна Гладких Юлия Петровна Зиборова Елена Игоревна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	152
Кочергин Анатолий Васильевич Валеева Ксения Анатольевна	ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОВЗ ПО СЛУХУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	154
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климента Руслановна Березина Арина Владиславовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	157
Курицын Владислав Романович Хотулёва Ольга Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна	РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ	160
Лапшова Анна Владимировна Чеснокова Полина Николаевна Спиридонова Диана Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	163

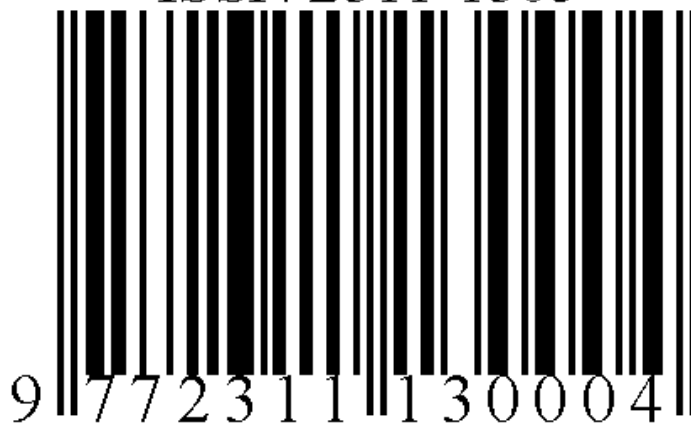
Лебедева Анна Алексеевна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	165
Магомедова Замира Шахабутдиновна Умариева Светлана Зауровна Гасанова Светлана Саид-Гаджиевна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	168
Маркова Светлана Михайловна Уракова Екатерина Андреевна	ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	171
Марковская Елена Александровна	ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ КАДЕТ	174
Масленникова Оксана Валериевна	ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	177
Медведева Елена Алексеевна Лебедева Ольга Павловна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК К ТВОРЧЕСТВУ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ СТРОИТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА	180
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Скрипко Елена Сергеевна	О РОЛИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	183
Никонова Зинаида Валерьевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА ГОТОВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	186
Самойлова Татьяна Анатольевна	АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РФ	188
ПСИХОЛОГИЯ		
Ахметшина Ирина Анатольевна Брекина Оксана Васильевна Солдатов Дмитрий Вячеславович	САМООЦЕНКА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ	190
Бостанова Светлана Николаевна Недвига Полина Романовна	ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	193
Гирфатова Альмира Равиловна Нуриманова Фания Касимовна Тимерьянова Лилия Николаевна	ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ, АГРЕССИВНОСТИ, КОНФЛИКТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	197
Даудова Динара Магомедовна Судейманова Оксана Магомедмансуровна Нуциева Амина Сурхаевна	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ	200
Дворцова Елена Валерьевна Ягунова Ольга Петровна	ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	203
Дворцова Елена Валерьевна Васильев Илья Андреевич	ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГА НА КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА	206
Кагермазова Лаура Цраевна Масаева Зарема Вахаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРАКТИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА	210
Казберов Павел Николаевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС У СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	213
Калинкина Евгения Михайловна Соколовская Ольга Константиновна Фокина Ирина Владимировна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ КОММУНИКАЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АПОУ	216
Коданева Михалина Сергеевна Верещагин Глеб Александрович	ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА КОНВОИРОВАНИЯ	219

Кузьменкова Ольга Валентиновна	СОДЕРЖАНИЕ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО У СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)	223
Лаптева Юлия Александровна Чертенкова Галина Ивановна	ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 4-7 ЛЕТ	226
Лухменева Анна Сергеевна Кузьменкова Ольга Валентиновна	ОСОБЕННОСТИ ЭКСТРАВЕРСИИ И ИНТРОВЕРСИИ У ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА)	230
Лучшева Людмила Михайловна Саркисова Екатерина Анатольевна	СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ	234
Маркелова Татьяна Владимировна Шахина Алёна Сергеевна Позднякова Мария Вадимовна	ПОИСК АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ С УЧЕТОМ ИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ	236

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 79. 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 26.04.2023. Сдано в набор 12.05.2023. Дата выхода 22.05.2023
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 28,30.
Тираж 500 экз. Свободная цена.